



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die „Strafe“ aus Sicht der Betroffenen: Eine qualitative Analyse zur Wahrnehmung erzieherischer Maßnahmen durch Schüler im Sportunterricht“

verfasst von / submitted by

Thomas Sick

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

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 482 406

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

Lehramtsstudium
UF Bewegung und Sport
UF Mathematik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Kolb

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Thomas Sick, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, November 2018

A handwritten signature in black ink, reading 'Thomas Sick', written in a cursive style. The signature is positioned above a horizontal line.

Thomas Sick

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich zuallererst bei meinem Betreuer Herrn Univ.-Prof. Dr. Michael Kolb bedanken, mit dem ich mich jederzeit gedanklich austauschen konnte und der mir, wo ich es benötigt habe, ein Wegweiser an unübersichtlichen Stellen war.

Meinen Eltern danke ich ganz besonders, da sie es mir durch ihre emotionale und finanzielle Unterstützung ermöglicht haben dieses Studium nicht nur zu einem glücklichen Ende zu bringen, sondern auch zu genießen.

Meiner Freundin Nicole gebührt ebenfalls große Dankbarkeit, da sie immer an mich geglaubt und mich ermutigt hat und stets mit gutem Rat an meiner Seite stand.

Schlussendlich möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen des Billrothgymnasiums bedanken, die mir von Zeit zu Zeit sprichwörtlich auf die Zehen getreten sind und mir, stets in guter Absicht, die Vorteile des abgeschlossenen Studiums vor Augen gehalten haben.

Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht die Wahrnehmung erzieherischer Maßnahmen im Sportunterricht durch Schüler, wobei ein besonderer Fokus auf den Einsatz von Strafen gelegt wird. Zuerst wurde ein theoretisches Fundament zum Forschungsgegenstand erarbeitet. Nach einer Analyse der Begriffe *Erziehung* und *Strafe* folgt ein ausführlicher Überblick über die Entwicklung des Strafbegriffs in der Geschichte der Erziehungswissenschaft mit dem Ziel ein Verständnis über das aktuelle Dilemma der Pädagogik und dem Einsatz von Strafmaßnahmen zu erlangen. Dabei werden auch sportunterrichtsspezifische Aspekte des Themas diskutiert. Zum Abschluss des theoretischen Teils werden aktuelle Forschungsprojekte, die die Wahrnehmung von Strafen durch Schüler und deren Auswirkung untersuchen, präsentiert.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet eine qualitative Analyse zur Wahrnehmung von Strafmaßnahmen mit dem Ziel herauszufinden, welche Strafformen im Sportunterricht eingesetzt werden und wie diese von Schülern hinsichtlich ihrer Wirkung und Ziele bewertet und analysiert werden. Dazu wurden sechs männliche Personen im Alter von 19 bis 25 Jahren, die eine allgemeinbildende höhere Schule besucht haben, zu ihren Erfahrungen im Sportunterricht mit Hilfe qualitativer Interviews befragt. Diese wurden anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen ein breites Spektrum an eingesetzten Strafformen. Gesetzlich verbottene Strafen (Gewalt, Kollektivstrafen), Bewegung als Strafe (Liegestütze, Runden laufen), mündlicher Tadel (sowohl auf sachlicher, als auch auf persönlich-kränkender Ebene), Verbot des Mitturnens (meist bei Gefahr im Verzug) sowie klassische Schulstrafen (Elterngespräche, etc.) kamen vor. Wie nach der Literaturanalyse vermutet zeigt sich in den Resultaten eine klare Diskrepanz zwischen der Theorie, die viele der oben genannten Strafformen ablehnt und der praktischen Anwendung, in der eben jene Strafformen offenbar noch regelmäßig im Gebrauch stehen. Die Tatsache, dass Sportlehrkräfte vermehrt Strafen einsetzen und einen autoritären Unterrichtsstil pflegen, bedeutet für die Teilnehmer jedoch nicht automatisch, dass das Handeln dieser Lehrer als unzulänglich eingestuft wird. Vielmehr sind es gewisse Faktoren und Merkmale von Strafmaßnahmen, die dafür verantwortlich sind, ob diese von Schülern positiv oder negativ bewertet werden. Zudem scheint es, dass im Sportunterricht, verglichen mit anderen Unterrichtsgegenständen, ein aggressiverer, manchmal militärischer Umgangston vorherrscht und die gewählten Strafmaßnahmen überwiegend körperlicher Natur sind, was aber im Grunde von den Teilnehmern so erwartet wird.

Abstract

This paper examines the perception of educational measures in physical education by students, particularly focusing on the use of punishments. At first, a theoretical foundation for the topic was developed followed by an analysis of the concepts of *education* and *punishment*. A detailed overview of the concept's development within educational science aims at gaining a better understanding of the current dilemma in pedagogy and the use of punishments in general. Furthermore, sports-related aspects of this topic are also being discussed in this paper. Current research projects which examine the perception of punishments by students and their effects will bring the theoretical part of this paper to a close.

The second part of this paper is made up by a qualitative analysis which examines the perception of punishments by the students and aims to determine forms of punishment that are used in physical education. Furthermore, it will be analyzed how effective these punishments have been in regard to their goals. For this purpose, six male students aged 19 to 25 who attended a general secondary school were interviewed about their experiences in physical education with the help of qualitative interviews. These interviews were evaluated using the structuring content analysis by Mayring (2016).

The results show a broad range of punishments used by the teachers. Punishments prohibited by law such as violence and collective penalties as well as additional drills such as push-ups or running occurred in the physical education lessons. Furthermore, oral censure on a factual as well as on a personal-offending level, a ban on an active participation (usually in case of imminent danger) and classical school punishments such as conversations with the parents have been reported by the interviewees. As already expected after the literature review, the results show a clear discrepancy between the theory, which rejects many of the above-mentioned forms of punishment, and the practical application, in which those forms of punishment appear to be regularly in use. However, the fact that physical education teachers make use of punishments more often and maintain an authoritarian style of teaching does not automatically mean that the students consider these actions as inadequate. Though, there are certain factors and features of punishments that determine whether they are rated positively or negatively by students. In addition, it appears that in physical education, compared to other subjects, a more aggressive, sometimes military tone prevails and the punishments chosen are predominantly of a physical nature, but this is basically what the students expect.

Vorwort

Seit Beginn des Schuljahres 2016/17 stehe ich neben dem Studium selbst in den Klassenräumen und Turnsälen eines Wiener Gymnasiums und unterrichte Bewegung und Sport und Mathematik. Die Arbeit bereitet mir große Freude, weshalb mich die Vorgänge in der Schule auch in meiner Freizeit zum Nachdenken anregen. Die Stunden, die mich am meisten beschäftigen, sind die, in denen es zu Konflikten mit Schülern gekommen ist. Wie geht man am besten mit solchen Situationen um? Wie geht man am besten mit Schülerinnen oder Schülern um, die sich trotz gutmütigster Bemühungen des Lehrers nicht an Regeln halten können und destruktives Verhalten zeigen? Einfach streng sein und Strafen einsetzen?

Obwohl sich meinem Empfinden nach die Pädagogik von einem autokratischen, machbezogenen Erziehungsstil zunehmend abwendet und in Richtung eines einführenden, beziehungsfördernden Umgangs entwickelt, der ein Begegnen auf Augenhöhe beinhaltet, kann ich diesen Trend in der Schulpraxis nicht in diesem Ausmaß beobachten. Ich nehme häufig wahr, dass Schülerinnen und Schüler durch Noten unter Druck gesetzt werden und dass sie Lernen, weil ihnen mit den zahlreichen Konsequenzen des Nicht-Lernens gedroht wird. Außerdem beobachte ich des Öfteren, wie unpassendes Benehmen von Schülerinnen und Schülern mit angedrohten oder tatsächlich ausgesprochenen Strafen sanktioniert wird. Es erscheint mir jedoch so, dass diese Strafen oft nicht dem Ziel der Einsicht und somit einer langfristigen positiven Verhaltensänderung dienen, sondern entweder zu einer temporären Beruhigung der Situation, oder aber zur Aufrechterhaltung von Autorität und Hierarchie angewendet werden.

Im Kontext meiner bisherigen Unterrichtserfahrungen ist es der Begriff der Strafe, der mich am meisten beschäftigt und dem ich daher diese Arbeit widmen möchte. Ausgehend von den dargelegten Überlegungen und Beobachtungen ergibt sich für mich persönlich eine ambivalente Beziehung zum Strafbegriff. Einerseits empfinde ich Strafen als ein unerlässliches Instrument eines autoritären, prinzipiengetreuen Führungsstils, welcher auf das Machtgefälle zwischen Herrschendem und Beherrschten angewiesen ist, weshalb ich Strafen prinzipiell ablehnend gegenüberstehe. Andererseits sind Strafen fester Bestandteil unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens und damit etwas, was stets Teil der Lebensrealität von Schülerinnen und Schüler sein wird. Zudem steht, meiner Meinung nach, der Sport in einem höchst interessanten Verhältnis zum Konzept der Bestrafung. Wettkampforientierter Sport wird in den

meisten Fällen von einem Schiedsrichter oder einer Schiedsrichterin, der oder die mit unantastbarer Autorität ausgestattet ist, geleitet. Es gilt stets ein striktes Reglement und Verstöße werden u.a. mit Punkteabzügen, Strafrunden und Spelausschlüssen bestraft. Der schulische Sportunterricht scheint mit dem Stigma einer rigiden Führung behaftet zu sein. Demnach existiert das Bild des strengen Sportlehrers, der mit scharfem Ton Disziplin fordert und Verstöße mit Runden laufen oder Liegestützen sanktioniert.

Ich hoffe im Rahmen dieser Arbeit herausfinden zu können, welche Arten von Strafen im Sportunterricht eingesetzt werden und wie diese rezipiert werden. Da es für mich von großer Bedeutung ist, wie Strafen von Schülern wahrgenommen werden, war die Entscheidung, die „Strafe aus Sicht der Betroffenen“ zu analysieren, naheliegend. Abschließend bleibt noch die Äußerung des Wunsches, die tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Thema und das Verfassen der Arbeit möge mir selbst dabei helfen einen zufriedenstellenden Umgang mit erzieherischen Maßnahmen zu finden, von dem sowohl ich selbst, als auch meine zukünftigen Schülerinnen und Schüler profitieren werden können.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	8
INHALTSVERZEICHNIS.....	10
1 EINLEITUNG	14
1.1 STRAFE ALS „SORGENKIND“ DER PÄDAGOGIK.....	14
1.2 SPORTUNTERRICHT IM SPANNUNGSFELD VON DISZIPLIN UND STRAFE.....	18
1.3 ENTSTEHUNG VON FRAGESTELLUNGEN	20
1.4 DIE FORSCHUNGSFRAGE.....	20
1.5 GLIEDERUNG.....	21
2 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	22
2.1 ERZIEHUNG	22
2.1.1 <i>Erziehung als ein schwierig zu erfassender Begriff</i>	22
2.1.2 <i>Grundverständnisse von Erziehung</i>	23
2.1.3 <i>Erzieherische Maßnahmen</i>	24
2.1.4 <i>Erziehung und Erziehungsmittel in den österreichischen Schulgesetzen</i>	25
2.2 STRAFE.....	27
2.2.1 <i>Strafe als interdisziplinäres Thema</i>	27
2.2.2 <i>Bestrafung vs. Strafpraxis</i>	28
2.2.3 <i>Tatbezogene vs. täterbezogene Strafe</i>	29
2.2.4 <i>Die pädagogische Strafe</i>	30
2.2.5 <i>Strafmaßnahmen in den österreichischen Schulgesetzen</i>	31
3 VON DER AUFLÄRUNG BIS ZUR GEGENWART: PÄDAGOGISCHE STRAFEN IM ZEITGESCHICHTLICHEN WANDEL.....	34
3.1 ERZIEHUNG UND STRAFE ALS CHRISTLICHE TRADITION.....	34
3.1.1 <i>Gott als Erzieher der Menschheit</i>	34
3.1.2 <i>Strafen im Schulwesen des Mittelalters</i>	35
3.2 VORAUFKLÄRERISCHE TENDENZEN: DIE GEBURT DER ERZIEHUNG	36
3.2.1 <i>Die Entdeckung der Kindheit</i>	37
3.2.2 <i>Zusammenspiel von Familie, Kindheit und Erziehung</i>	37
3.2.3 <i>Pietistische Pädagogik bei August Hermann Francke</i>	39
3.2.4 <i>Die Rolle der Strafe in Franckes Erziehungsthesen</i>	41
3.3 EINE WENDE - JEAN-JACQUES ROUSSEAU UND DIE NATÜRLICHE ERZIEHUNG	44
3.3.1 <i>Allgemeine Charakteristik der Epoche der Aufklärung</i>	45
3.3.2 <i>Jean-Jacques Rousseau und die natürliche Erziehung</i>	45

3.3.3	<i>Rousseaus Verhältnis zur Strafe</i>	46
3.3.4	<i>Emile und das zerbrochene Fenster</i>	48
3.3.5	<i>Unmittelbare Auswirkungen von Rousseaus Pädagogik</i>	50
3.4	DIE SCHWARZE PÄDAGOGIK – EIN WEGBEREITER DES NATIONALSOZIALISTISCHEN SYSTEMS	51
3.4.1	<i>Methoden der Schwarzen Pädagogik</i>	51
3.4.2	<i>Zusammenhang von Körper, Bewegung und Disziplin</i>	54
3.4.3	<i>Hitler als Vaterfigur mit unantastbarer Autorität</i>	55
3.5	DIE BESONDERE ROLLE DES SPORTS IM DRITTEN REICH	57
3.5.1	<i>Nationalsozialistische Pädagogik</i>	57
3.5.2	<i>Der Jahn-Mythos</i>	58
3.5.3	<i>Nationalsozialistische Leibeserziehung</i>	59
3.6	DAS NEUZEITLICHE DILEMMA DER PÄDAGOGISCHEN STRAFE	60
3.6.1	<i>Reformpädagogik</i>	60
3.6.2	<i>Die pädagogische Entwicklung nach der 68er-Bewegung</i>	63
3.6.3	<i>Strafe und Disziplin heute – Tabu oder pädagogische Realität?</i>	63
3.7	DIE SICHT DER BETROFFENEN – ZUR AKTUELLEN FORSCHUNGS-LAGE	65
4	FORSCHUNGSMETHODE	68
4.1	AUSWAHL DER GEEIGNETEN FORSCHUNGSMETHODE	68
4.2	DAS QUALITATIVE INTERVIEW	69
4.3	WAHL DER INTERVIEWFORM	70
4.3.1	<i>Das problemzentrierte Interview</i>	71
4.3.2	<i>Das narrative Interview</i>	71
4.3.3	<i>Das episodische Interview</i>	72
4.3.4	<i>Schlussfolgerungen für die Wahl der geeigneten Interviewform</i>	73
4.4	FORSCHUNGSSCHRITTE DES ERHEBUNGSVERFAHRENS	74
4.5	TRANSKRPTION	75
4.5.1	<i>Wörtliche Transkription</i>	75
4.5.2	<i>Kommentierte Transkription</i>	76
5	UNTERSUCHUNGSABLAUF	77
5.1	DIE AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNER	77
5.2	DER INTERVIEWLEITFADEN	78
5.2.1	<i>Der Einstiegstext</i>	78
5.2.2	<i>Der Leitfaden</i>	79
5.3	DIE AUSWERTUNG	83
6	ERGEBNISSE	85

6.1	CHARAKTERISIERUNG DER TEILNEHMER	85
6.1.1	<i>Teilnehmer A</i>	85
6.1.2	<i>Teilnehmer B</i>	85
6.1.3	<i>Teilnehmer C</i>	86
6.1.4	<i>Teilnehmer D</i>	86
6.1.5	<i>Teilnehmer E</i>	86
6.1.6	<i>Teilnehmer F</i>	87
6.2	ATMOSPÄRE IM SPORTUNTERRICHT	87
6.2.1	<i>Die Sportlehrer</i>	87
6.2.2	<i>Unterrichtsorganisation und gruppendynamische Aspekte</i>	90
6.3	STRAFEN UND ERZIEHERISCHE MAßNAHMEN	92
6.3.1	<i>Verständnis des Strafbegriffs</i>	92
6.3.2	<i>„Das kann ja meine Oma besser“ – Tadeln, Ermahnungen und Beleidigungen</i>	93
6.3.3	<i>„Du machst jetzt zehn Liegestütze“ – Bewegung als Strafe</i>	94
6.3.4	<i>„Setzt dich auf die Seite“ – Nicht-Bewegung als Strafe</i>	95
6.3.5	<i>„Zirkeltraining für die ganze Klasse“ – Kollektivstrafen</i>	96
6.3.6	<i>„Und dann legt er mich über sein Knie“ – physische Gewalt als Strafe</i>	99
6.3.7	<i>„Ich wurde mit einem Elterngespräch bestraft“ – Schulstrafen</i>	100
6.4	BEURTEILUNG ERLEBTER STRAFMAßNAHMEN	101
6.4.1	<i>Positive Wahrnehmung von Strafmaßnahmen</i>	101
6.4.2	<i>Negative Wahrnehmung von Strafmaßnahmen</i>	103
6.4.3	<i>Vergleich zu anderen Fächern</i>	105
6.5	AUSWIRKUNG UND REAKTION	107
6.6	HANDLUNGSMOTIVE DES SPORTLEHRERS	110
7	DISKUSSION	113
7.1	EINSATZ ILLEGALER STRAFFORMEN	113
7.2	SCHULSTRAFEN	115
7.3	BEWEGUNGSSTRAFE IM FACH BEWEGUNG UND SPORT	116
7.4	KRÄNKUNGEN UND BELEIDIGUNGEN	117
7.5	STRAFEN OHNE KONKRETES FEHLVERHALTEN	118
7.6	PÄDAGOGISCHE KATEGORISIERUNG DER STRAFMAßNAHMEN	119
7.7	STRAFEN – GUT ODER SCHLECHT?	119
8	AUSBLICK	122
	LITERATURVERZEICHNIS	124
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	130

TABELLENVERZEICHNIS.....	130
ANHANG.....	131
INTERVIEWTRANSKRIPTIONEN	131
<i>Interview A</i>	131
<i>Interview B</i>	143
<i>Interview C</i>	154
<i>Interview D</i>	165
<i>Interview E</i>	174
<i>Interview F</i>	184

1 Einleitung

1.1 Strafe als „Sorgenkind“ der Pädagogik

Setzt man sich eingehend mit den Werken und Publikationen der namhaftesten Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen der Geschichte auseinander, stellt man bald fest: Ihre Beziehung zur Strafe als erzieherische Maßnahme ist seit jeher eine Schwierige. Dieser intradisziplinäre Zwist um die Strafe wird von Netzer (1960, S. 7) passend beschrieben:

Den einen ist sie Zeichen eines endlich und schleunig zu beseitigenden Atavismus, der die Menschenwürde verletzt und das Kind an der freien Entwicklung seiner sittlichen Persönlichkeit hindert. Die anderen halten sie für das durchgreifendste und entscheidendste aller Erziehungsmittel, auch dann, wenn sie es nur selten anwenden wollen.

Diese schwierige Handhabung des Strafbegriffs kann durch eine kurze Darstellung der Standpunkte von Friedrich Schleiermacher und Jean-Jaques Rousseau exemplarisch betrachtet werden. Wenngleich der Erstgenannte Strafen als „durch alle Stufen bedenklich“ (Schleiermacher, 1820/1821, S. 531, zit. n. Netzer, 1960, S. 34) beschreibt, so will er sich doch nicht vollständig von ihnen abwenden:

Nur ausnahmsweise dürfte die Strafe vorkommen, bloß da, wo Mangel an Verständigung oder an Gemeinschaft des Willens gegeben ist und doch Ein Zweck wirklich erreicht werden muß. (...) Als Erziehungsmittel darf die Strafe durchaus nicht gebraucht werden, sondern sie kann nur entschuldigt werden. (Schleiermacher, 1826, S. 267, zit. n. Netzer, 1960, S. 44)

Auch Rousseau, der schon im Jahr 1762 seinen Erziehungsroman Emile, oder über die Erziehung verfasst hat, spricht sich prinzipiell gegen erzieherische Strafmaßnahmen aus. Für

ihn ist es die Aufgabe des Erziehenden das Gute im Zögling hervorzubringen. Dies soll erreicht werden, indem Kinder nicht gestraft, sondern mit den natürlichen Konsequenzen ihres Handelns konfrontiert werden (Windisch, 2005). Ein Kind, dass beispielsweise etwas zerstört, soll „den Schmerz des Verlustes fühlen“ (Rousseau, 2004, S. 226). Rousseau beschreibt dies anhand des zerschlagenen Fensters:

Zerbricht es die Fensterscheiben in seinem Zimmer - laßt ihm Tag und Nacht den Wind um die Nase wehen und kümmert euch nicht um seine Erkältung, denn es ist besser, es hat einen Schnupfen, als daß es den Verstand verliert. Beklagt euch nie über die Ungelegenheiten, die es euch bereitet, sondern laßt sie es zuerst am eigenen Leibe fühlen. (Rousseau, 2004, S. 226)

Strafe soll also nach Rousseau nicht willkürlich gegeben werden, sondern immer in Zusammenhang mit dem Fehlverhalten stehen und möglichst natürlich erscheinen und zustande kommen. Es kann jedoch bezweifelt werden, ob es der erziehenden Person immer gelingen wird ein Fehlverhalten unmittelbar mit den natürlichen, aus dem Fehlverhalten entstehenden Konsequenzen zu verknüpfen. Im Falle Emiles würden Rousseaus Maßnahmen ins Leere greifen, wenn es Sommer und somit kein Schnupfen zu erwarten wäre. Würde das Kind außerdem die Fensterscheibe erneut zerbrechen, soll es ihm zufolge in einen fensterlosen Raum gesperrt werden. Diese Maßnahme kann nicht als reine natürliche Konsequenz des Handelns betrachtet werden, da der Erzieher die Situation willkürlich beeinflussen würde. Es bleibt also festzuhalten, dass auch bei Rousseau, wenngleich er der Strafe ablehnend gegenüberstand, diese trotzdem in seinem erzieherischen Repertoire zu finden war (Windisch, 2006).

Das dieses Dilemma auch im 21. Jh. noch Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Debatte ist, zeigt ein relativ aktueller, schriftlich ausgetragener Konflikt, bei dem es primär darum geht, wie der ideale Erziehungsstil gegenwärtig auszusehen hat. Der Internatsleiter Bernhard Bueb (2007) sagt in seinem Bestseller *Lob der Disziplin* der, aus seiner Sicht verweichlichten, Laissez-faire-Pädagogik der Gegenwart den Kampf an. Für ihn ist sie der Hauptgrund für die große Anzahl an perspektivenlosen Problemkindern und für den allgemeinen Verfall der Jugend. Als Lösung preist Bueb einen Erziehungsstil an, der sich wieder auf traditionelle erzieherische Werte wie Disziplin und Autorität rückbesinnen soll. Konsequentes Einhalten der eigenen Prinzipien hält er für essentiell: „Konsequent erziehen, das

heißt, unbeirrt die Maßstäbe durchsetzen, die ein Erziehender sich als Richtschnur seines pädagogischen Handelns vorgenommen hat“ (Bueb, 2007, S. 26f). Er kritisiert folglich die nach 1968 auftretende Neigung, „Erziehung bis in den letzten Winkel des Kinderzimmers zu demokratisieren“ (Bueb, 2007, S. 80), und tritt dafür ein sich als erziehende Person in Fragen täglicher Ordnung und Disziplin auf keine Diskussionen einzulassen (Bueb, 2007).

Die Reaktion der Wissenschaft auf Buebs Werk ließ nicht lange auf sich warten. Rolf Arnold (2007) veröffentlicht kurz darauf ein Buch, in dem er Bernhard Buebs Theorien einer kritischen Betrachtung unterzieht und ihnen die Erkenntnisse der modernen Pädagogik gegenüberstellt. Erziehende sollen demnach, ähnlich Ärztinnen und Ärzten, die alles für die Gesundheit ihrer Patientinnen und Patienten tun, auch alles in ihrer Macht Stehende unternehmen, um Erziehung gelingen zu lassen. Das kann nur dann erfolgreich sein, wenn dem Kind mit Verständnis und Offenheit begegnet und es als komplexes Individuum betrachtet wird, dass stets überlegtes und differenziertes pädagogisches Handeln verdient. Kontraproduktiv sei es hingegen, wenn in der Erziehung, wie von Bueb propagiert wird, mit starren Handlungsmustern und dem konsequenten Einhalten von Prinzipien, wie Gehorsamkeit und Disziplin, agiert wird (Arnold, 2007).

Arnold stellt außerdem Theorien und Sichtweisen anderer Erziehungswissenschaftler und Pädagogen dar, die seine Argumentation untermauern, etwa das Konzept des *Problembesitzes* und der *Ich-Botschaften* von Thomas Gordon, oder das *disziplinrelevante Lehrerverhalten* nach Jochen Grell. Beide Techniken verfolgen einen systemischen Ansatz und betrachten den Begriff Erziehung als einen kommunikativen Prozess, in dem es die Aufgabe der erziehenden Person ist „die kognitiven und emotionalen Entwicklungen ihres Gegenübers gewissermaßen von innen heraus verstehen, anregen und begleiten zu können“ (Arnold, 2007, S. 124). Eine ähnliche Position vertritt der amerikanische Pädagoge und Individualpsychologe Rudolf Dreikurs. Er sieht Strafen als ungeeignet für die Herstellung von Ordnung und Disziplin, da sie, wenn überhaupt, nur kurzfristig zu dem gewünschten Verhalten führen, jedoch nicht zu einem längerfristigen Lernprozess beitragen. Ähnlich den zuvor erwähnten *natürlichen Konsequenzen* von Jean-Jaques Rousseau, möchte Dreikurs *logische Konsequenzen* an Stelle eines Belohnungs- und Bestrafungssystems verwenden (Dreikurs, Cassel & Rückriem, 1995).

Jürg Rüedi (2007) warnt vor der Forderung nach blindem Gehorsam und nennt den Nationalsozialismus als Beispiel dafür, „in welche Abgründe Disziplin sowie Verzicht auf eigenes

Denken führen können“ (Rüedi, 2007, S. 277). Er weist zwar darauf hin, dass für funktionierenden Unterricht die Einhaltung gewisser Regeln unabdingbar ist, jedoch seien Wertschätzung, emotionale Wärme und Empathie die Grundpfeiler einer zeitgemäßen Erziehung. Es scheint also, als wären Disziplin, Autorität, Gehorsam und Strafen nicht mehr Kerngegenstände einer modernen Erziehung und eine längst überstandene, vergangene Episode. Dass diese Annahme wohl bezweifelt werden kann, zeigt zum einen der Erfolg von Buebs Werk:

So konnte auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der erstaunliche Medienerfolg von Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ nicht gleichgültig bleiben. Dass sich Bücher über Erziehung über Wochen mit hunderttausendfachen Auflagen in den Bestsellerlisten halten, dürfte zuletzt in den reformsüchtigen 1970er Jahren der Fall gewesen sein. (Brumlik, 2007, S. 7)

Andererseits gibt die Forschung Grund zur Annahme, dass autoritäre Führungs- und Erziehungsstile auch nach 1968 nicht vollkommen verschwunden sind. Erfahrungsberichte belegen, dass Strafen wie Winkelstehen, Scheitelnknien, Ordnungsarbeiten, der Verweis aus der Klasse, das mehrmalige Schreiben eines fehlerhaften Satzes, aber auch Ohrfeigen bis in die jüngsten Jahrzehnte in österreichischen Schulen angewendet wurden (Streßler, 2008). Befragungen von Lehrkräften zu ihren Standpunkten zu Strafen zeigen ein vielschichtiges Bild. Viele versuchen Strafmaßnahmen zu vermeiden, da sie diese für nicht zielführend halten. In vielen Unterrichtssituationen, in denen diese Lehrkräfte großem Stress ausgesetzt sind, setzen sie dann meist doch Strafen ein, da sie, unter erheblichem Druck stehend, auf Altbewährtes zurückgreifen. Kurzfristig wird zwar so die Kontrolle zurückgewonnen, jedoch bleibt das mulmige Gefühl, dass sie falsch und gegen ihre Prinzipien gehandelt haben. Andere Lehrpersonen wiederum sehen die Strafe als notwendige Erziehungsmaßnahme bei regelwidrigem Verhalten, die auch von Schülerinnen und Schülern erwartet wird. Eine Lehrerin berichtet davon, dass es an ihrer Schule eigene Strafnachmittage gibt, wo Schülerinnen und Schüler Strafarbeiten verfassen müssen (Rüedi, 2011).

Die Beziehung der Pädagogik zur Strafe steht also gegenwärtig in einem Spannungsverhältnis zwischen zwei ideologisch aufgeladenen Polen. Gezeichnet durch reformpädagogische

Bestrebungen und das autoritäre System des dritten Reichs wandte sich die Erziehungswissenschaft im Laufe des 20. Jh. zunehmend von Disziplin und Gehorsam ab, wodurch das Thema *Strafen* zeitweise tabuisiert und in den Hintergrund gedrängt wurde. Trotzdem nimmt die Strafe als erzieherische Maßnahme auch heute noch einen wesentlichen Stellenwert im schulischen Erziehungsalltag ein, was folglich zu einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis führt (Windisch, 2006).

1.2 Sportunterricht im Spannungsfeld von Disziplin und Strafe

Für menschliches Zusammenleben in jeglicher Form ist ein gewisses Maß an Ordnung unerlässlich. Sie regelt das Miteinander und gibt gleichzeitig Anhaltspunkte, wie man sich in einer bestimmten sozialen Position zu verhalten hat. So müssen Schülerinnen und Schüler etwa pünktlich in der Schule erscheinen und dürfen während des Unterrichts nicht einfach nach Lust und Laune das Klassenzimmer verlassen. Speziell im Sportunterricht sind solche Ordnungsmuster hinlänglich bekannt. Sie sorgen dafür, dass Schülerinnen und Schüler passend mit Sportgeräten umgehen, sich angemessen kleiden, wissen, wann sie sich bewegen dürfen und wann sie der Lehrperson Aufmerksamkeit schenken sollen. In der Schule existiert Ordnung jedoch nicht ausschließlich aus praktischer Notwendigkeit, sondern ist stets mit „sozialerzieherischen Zielvorstellungen verknüpft“ (Landau, 1979, S. 6). Das gilt besonders für den Sportunterricht, da dieser erst über den Anspruch der militärischen Ordnungserziehung als Unterrichtsfach legitimiert wurde. Mitte des 19. Jh. hat Adolf Spiess das Turnen als ideales Umfeld zur Vermittlung von Disziplin, Gehorsam und Zucht charakterisiert (Landau, 1976).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten erfuhr der Turnunterricht eine zusätzliche Militarisierung. Neben Exerzierübungen und Schießübungen waren vormilitärisches Training und Kriegsspiele Teil des Lehrplans (Engelbrecht, 1988). Der Ablauf des Turnunterrichts war von Ordnung und Disziplin geprägt, ordentliche Haltung und saubere Kleidung waren unerlässlich. Ziel dieses Systems war einerseits die Heranbildung mutiger, abgehärteter und kampferprobter Körper und andererseits die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen in das autoritäre politische System. Zuwiderhandeln und Regelverstöße wurden nicht geduldet und schwer bestraft (Neumeister, 2009).

Zwei aktuelle Diplomarbeiten befassen sich mit dem Thema Disziplin und Unterrichtsstörungen im Fach Bewegung und Sport. Einerseits werden Konzepte zur Disziplinierung im Sportunterricht behandelt (Grimmlinger, 2013). Hier wurde vor allem die spezielle Struktur des Sportunterrichts berücksichtigt. Lehrkräfte müssen sich besonders in diesem Fach spezifischen Belastungen aussetzen, die ihr Handeln maßgeblich beeinflussen. Die Beschaffenheit des Turnsaals und die ermöglichten Bewegungsräume für Schülerinnen und Schüler erfordern von Lehrpersonen ein erhebliches Maß an Aufmerksamkeit, sowie eine hohe Lärmtoleranz. Die Missachtung von Anweisungen muss oft unmittelbar und autoritär geahndet werden, da es ansonsten zu einer Gefährdung von Schülerinnen und Schülern kommen kann. Die Gefahr einer Verletzung ist im Turnsaal um ein Vielfaches höher als in einem Klassenraum. Die Kommunikation, die im Sport oft aus kurzen Befehlen („Pass“, „Schieß“), oder Zeichensprache (Spielleitung) besteht, trägt dazu bei, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung auf einer anderen Ebene als im Klassenraum stattfindet. Wettkämpfe und Spiele fördern zudem das Auftreten von Emotionen und erhöhen so das Konfliktpotential in der Gruppe. Die genannten Umstände provozieren in manchen Fällen unüberlegtes, impulsives Handeln durch die Sportlehrkraft und erfordern daher spezifische Strategien, um die Kontrolle über den Unterricht nicht zu verlieren (Grimmlinger, 2013).

Florian Adrigan (2012) setzt sich mit diesen Strategien qualitativ auseinander. Sportlehrkräfte wurden zu ihrem Umgang mit Unterrichtsstörungen befragt. In der Analyse der Interviews wurde sichtbar, dass ein reibungsloser Unterrichtsablauf zumeist mit einem festgelegten Ordnungsrahmen und einem klaren Regelsystem sichergestellt wird. Entscheidend ist es für die Interviewten auch, dass bei Verstößen Konsequenzen folgen müssen (Adrigan, 2012).

Interessant aus zweierlei Hinsicht erscheint im Kontext dieser Arbeit auch ein Beitrag von Michael Bräutigam (1999) der sich mit dem *schlechten Sportlehrer* auseinandersetzt. Einerseits, weil er eben diesen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern beschreiben lässt, und somit ein kleines Tabu der Erziehungswissenschaft bricht. Andererseits auch deshalb, weil die Resultate zeigen, dass eine Strafe von Schülerinnen und Schülern nicht ausschließlich schlecht bewertet wird. Aus einer Befragung von 53 SchülerInnen erhob er Daten um verschiedene Typen von Sportlehrkräften zu kategorisieren. Dabei stellt sich heraus, dass Lehrpersonen, die streng sind und Strafen verwenden, nicht prinzipiell negativ wahrgenommen werden. Handelt die Lehrkraft nach dem Prinzip „hart aber fair“ (von Bräutigam als „Der harte Hund“ kategorisiert), können manche SchülerInnen dem durchaus Positives abgewinnen. Behandelt die Sportlehrkraft die Schülerinnen und Schüler jedoch mit Willkür

und Geringschätzung (von Bräutigam als „Der Tyrann“ kategorisiert) wird der Unterricht von den befragten Kindern und Jugendlichen nicht sonderlich geschätzt (Bräutigam, 1999). Die Folgerung, dass auch heute noch Sportlehrkräfte des Typs *der Tyrann*, die Bestrafungen willkürlich einsetzen, in den Turnsälen am Werk sind, erscheint daher eine Berechtigte zu sein.

1.3 Entstehung von Fragestellungen

Strafen waren und sind in der Pädagogik also ein kontrovers diskutiertes Thema und bei genauerer Betrachtung des Sportunterrichts wird klar, dass dieser aufgrund seiner belastenden Vergangenheit und seiner speziellen didaktischen Struktur ein vielversprechendes Setting für die Erforschung von erzieherischen Strafmaßnahmen sein kann. Diese Arbeit soll daher dazu beitragen, die Frage nach dem Vorkommen verschiedenster Strafformen im gegenwärtigen Schulalltag zu beantworten. Ähnlich wie bei Bräutigams Suche nach dem *schlechten Lehrer* (Bräutigam, 1999) soll auch hier die Perspektive der Heranwachsenden analysiert werden, um einen Eindruck davon zu bekommen, wie Erziehung eigentlich auf der *anderen Seite* wahrgenommen wird.

Es ergeben sich daher die folgenden Fragestellungen:

- Welche erzieherischen Mittel wurden im Sportunterricht der Interviewteilnehmer als Strafen wahrgenommen und in welchen Formen traten diese auf?
- Wie werden die genannten Strafmaßnahmen hinsichtlich ihrer Wirkung von den Interviewteilnehmern bewertet?
- Wie entstehen Strafmaßnahmen im Sportunterricht der Interviewteilnehmer?
- Welchem Zweck dienen die verhängten Strafmaßnahmen aus Sicht der Interviewteilnehmer?

1.4 Die Forschungsfrage

Konkret soll in dieser Diplomarbeit die folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt stehen:

„Welche erzieherischen Maßnahmen, die als Strafen bezeichnet werden können, wurden von ehemaligen Schülern allgemeinbildender höherer Schulen (AHS) während ihres Sportunterrichts wahrgenommen und wie werden diese hinsichtlich ihrer Ziele, Wirkungen und Motive bewertet?“

Da davon auszugehen ist, dass bei der Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik geschlechterspezifische Unterschiede auftreten würden, erscheint es als sinnvoll sich im Hinblick auf aussagekräftige Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich mit Schülern und nicht mit Schülerinnen zu beschäftigen. Die Eingrenzung der Schulform (AHS) wird damit begründet, dass die Untersuchung mit Schülern durchgeführt werden soll, die einen möglichst durchschnittlich-sportlichen Hintergrund aufweisen. Außerdem sollen die Interviews der Teilnehmer miteinander vergleichbar sein.

1.5 Gliederung

Die Arbeit soll in einen theoretischen Teil (Kapitel 2 und 3) und einen empirischen Teil (Kapitel 4, 5, 6 und 7) gegliedert werden.

Nach einer Einleitung in Kapitel 1, die zum Thema der Arbeit hinführen soll und die Entwicklung der Forschungsfrage näher beschreibt, folgen in Kapitel 2 einige Begriffsbestimmungen, die in engem Kontext zur Forschungsfrage stehen. In Kapitel 3 soll ein chronologischer Überblick über Strafen in der Erziehung mit einem besonderen Augenmerk auf die Entwicklungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelegt werden. Verschiedene theoretische Konzepte, pädagogische Strömungen und Herangehensweisen sollen dargestellt und verglichen werden um daraus eine notwendige wissenschaftlich fundierte Basis für die anschließende Datenerhebung zu schaffen. Es soll außerdem festgestellt werden, wie sich die rechtlichen Umstände im Bereich der erzieherischen Mittel darstellen.

In Kapitel 4 wird schließlich die gewählte Erhebungsmethode näher beschrieben. Kapitel 5 behandelt den vollständigen Untersuchungsablauf und die Methode der Auswertung. Beschrieben wird die Teilnehmersauswahl, die Erstellung eines geeigneten Interviewleitfadens, die Durchführung der Interviews, sowie der Auswertungsprozess. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und im Kontext der Fragestellung analysiert und interpretiert. In Kapitel 7 werden die wichtigsten Erkenntnisse und Aspekte der Resultate diskutiert. Schließlich werden in Kapitel 8 Überlegungen hinsichtlich weiterführender Forschung angestellt.

2 Begriffsbestimmungen

Im Folgenden gilt es zu klären, was allgemein unter den Begriffen *Erziehung*, *erzieherische Maßnahme* und *Strafe* verstanden wird. Besonders die Strafe ist bei genauerer Betrachtung ein mehrdimensionaler Begriff, der in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen auftritt und folglich einer terminologischen Klärung unterzogen werden muss.

2.1 Erziehung

Erziehung ist ein viel verwendeter und allgemein bekannter Begriff. Nahezu jeder Mensch hat eine Vorstellung von Erziehung und schon der Pädagoge Stefan Schleiermacher begann einen Vortrag im frühen 19. Jh. mit den Worten: „Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (Schleiermacher, 1826). Es existiert demnach also ein vages, laienhaftes Begriffsverständnis von Erziehung, das allerdings im wissenschaftlichen Kontext der Pädagogik nicht für zielgerichtetes Arbeiten geeignet ist (Windisch, 2005). Es bedarf daher einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff.

2.1.1 *Erziehung als ein schwierig zu erfassender Begriff*

Erziehung ist ein Begriff, der, je nach zeitlicher Epoche, eine unterschiedliche gesellschaftliche Auffassung erfahren und sich somit stets in einem Wandlungsprozess befunden hat. Es ist daher schwierig eine Definition von Erziehung zu finden, die allen Bedeutungsaspekten in ausgeglichenem Maße gerecht wird. Ein Definitionsversuch, der den Erziehungsbegriff weitgehend unabhängig vom jeweils vorherrschenden pädagogischen Zeitgeist beschreibt, stammt von Wolfgang Brezinka (1995). Er weist darauf hin, dass der Prozess des Erziehens nicht als konkretes, abgrenzbares Handeln beobachtet werden kann. Erziehung sei stets durch verschiedenartige Handlungen gekennzeichnet, die dem Erreichen der gewählten Erziehungsziele dienen. Diese werden wie folgt beschrieben:

Der Begriff der Erziehung dient dazu, aus der Gesamtmenge menschlicher Handlungen und Handlungssysteme jene hervorzuheben, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendei-

ner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. (Brezinka, 1995, S. 196-197)

Handlungen können daher nicht einfach durch Beobachtung als *erziehen* oder *nicht-erziehen* charakterisiert werden. Sie manifestieren sich dann als erzieherische Handlungen, wenn sie begleitet von bestimmten Intentionen stattfinden. Folgt man dieser Sichtweise, fällt es schwer Erziehung gezielt zu beobachten, da sich erzieherisches Verhalten oft nicht vom normalen Verhalten einer erziehenden Person abgrenzen lässt. Ebenso ist es nicht einfach festzustellen, ob gewünschte Verhaltensänderungen eines Zöglings nun auf erzieherische Handlungen zurückzuführen sind, oder „von sonstigen sozial-kulturellen Bedingungen ausgehen“ (Brezinka, 1995, S. 197).

2.1.2 Grundverständnisse von Erziehung

Eine Auffassung von Erziehung, wie sie von Brezinka vertreten wird, kann als *intentionale Erziehung* bezeichnet werden. Diese ist von der *funktionalen Erziehung* abzugrenzen. Hiermit werden die Einwirkungen von Kultur, sozialem Umfeld und gesellschaftlichem Lebensstil auf die individuelle Person bezeichnet. Der Mensch wird dadurch befähigt, sich an vorherrschende Normen und Werte anzupassen und in einem sozialen Gefüge zu überleben. Der Prozess der funktionalen Erziehung kann allerdings passender mit dem Begriff der *Sozialisation* beschrieben werden (Köck & Ott, 1997).

Ist Erziehung intentional ausgelegt, so wird oft zwischen zwei Grundverständnissen von Erziehung unterschieden. Einerseits kann die erziehende Person sich selbst als Formgeber begreifen. Ähnlich wie ein Bildhauer, der versucht ein Stück Fels zu einem Kunstwerk zu vollenden, versuchen der formgebende Erzieher oder die formgebende Erzieherin die Heranwachsenden bewusst zu einem gesellschaftsfähigen Wesen zu formen. Andererseits können Erziehende nach dem Vorbild des Gärtners handeln, der seine Pflanzen gedeihen lässt, ihnen Raum zum Wachsen lässt und sie dabei pflegt und schützt. In diesem Fall folgt man der Überzeugung, dass das Kind mit der nötigen Begleitung und Hilfestellung selbst den richtigen Weg findet (Treml, 1991).

Unabhängig davon, welches Verständnis von Erziehung im Hintergrund des pädagogischen Handelns steht, kommt stets das Paradoxon zu Tage, dass Erziehung durch Fremdbestimmung des Individuums dessen Selbstbestimmung zum Ziel hat. Für Lehrende erweist sich

Erziehung demnach als Balanceakt, in dem sie Heranwachsende durch Lenkung, Bevormundung und Abhängigkeit zu Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit führen sollen (Windisch, 2005). Diese Tatsache wird von Mitscherlich (1996, S. 27, zit. n. Arnold, 2007, S. 16) als *dialektische Funktion* der Erziehung bezeichnet: „Sie muss in die Gesellschaft einüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen statt kritischer Einsicht.“

2.1.3 Erzieherische Maßnahmen

Erziehungsmaßnahmen werden von verschiedenen Autoren oft unterschiedlich benannt. Die Begriffe *Erziehungsmaßnahme*, *Erziehungsmethode*, *Erziehungsform*, oder *Erziehungsmittel* werden also zu einem Begriffskreis zusammengefügt. Letzterer Begriff wird von Geißler (Geißler, 1975, S. 22.) folgend beschrieben:

Unter Erziehungsmitteln verstehen wir Maßnahmen und Situationen, mit deren Hilfe Erziehende auf Heranwachsende einwirken, in der Absicht, deren Verhalten, Einstellungen oder Motive zu bilden, zu festigen oder zu verändern. Man zählt eigentlich seit jeher die Maßnahmen des Lobens und Tadelns, der Erinnerung und Ermahnung, der Strafe, schließlich die Situation des Spiels, des Wettbewerbs und der Arbeit zu den Erziehungsmitteln.

Es wird außerdem zwischen direkten und indirekten Erziehungsmitteln unterschieden. Im Allgemeinen werden den indirekten Erziehungsmitteln größere Erfolgchancen eingeräumt, da sie, anders als ihr Pendant, nicht intentional, sondern funktional zu erziehen versuchen und so eine direkte Erziehungsabsicht eher im Verborgenen bleibt (Geißler, 1975).

Der Begriff der Erziehungsmittel wird allerdings auch kritisch betrachtet. Erziehung muss laut Brezinka (1995) immer im Rahmen des Zweck-Mittel-Schemas verstanden werden. Jegliche erzieherische Handlung geschieht, weil ein gewisser Zweck verwirklicht werden soll. Menschen sind im Allgemeinen in einem derart hohen Maße an Denkmuster dieser Art gewöhnt, dass mitunter dadurch entstehende Probleme nicht erkannt werden. Ein (Erziehungs-)Mittel wird nur dann eingesetzt, wenn zuvor ein Zweck oder Ziel ausgewählt wurde, für dessen Erreichung das Mittel als adäquat empfunden wird. Das Subjekt (ein Erziehender oder eine Erziehende) trifft die Wahl eines Erziehungsmittels, weil es im Glauben einer objektiven Kausalbeziehung zwischen jenem Mittel und dem ebenfalls subjektiv gewählten

Zweck ist (Brezinka, 1995). „Insofern bildet der Begriff des Mittels eine Brücke zwischen dem Reich der subjektiven Zwecke und den objektiven Bedingungen, von denen ihre Verwirklichung abhängt“ (Brezinka, 1995, S. 224). Dieser Begriffsaspekt ist insbesondere für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung. Bei Maßnahmen, die von Schülern als *Erziehung* oder *Strafe* empfunden werden, kann nur gemutmaßt werden, ob diese von den jeweiligen Lehrkräften bewusst als Erziehungsmittel zur Erreichung eines Ziels eingesetzt wurden.

Eine weitere Dimension des Zweck-Mittel-Schemas, die sich als problematisch erweist, ist die Analogie zu einem handwerklichen Prozess. Erziehung als „planmäßig determinierter Prozess“ (Geißler, 1975, S. 22) stellt dem Erziehenden Werkzeuge, die Erziehungsmittel, zur Verfügung, um am Objekt so lange zu formen und zu feilen, bis das gewünschte Resultat eingetreten ist. Diese mechanische Auffassung von Erziehung genügt jedoch nur der in Kapitel 2.1.2 erwähnten *erziehenden Person als Formgeber* und bezieht sich nicht auf die *erziehende Person als Begleiter*.

2.1.4 Erziehung und Erziehungsmittel in den österreichischen Schulgesetzen

In den österreichischen Schulgesetzen ist die erzieherische Aufgabe von Schule und Lehrkräften auf verschiedenen Ebenen verankert. Im Schulorganisationsgesetz (SchOG) wird die Aufgabe der österreichischen Schulen wie folgt beschrieben:

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitsfähigen, 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. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, SchOG § 1 Abs. 1)

Während hier die Schule als Institution beschrieben wird, die sozial-kulturelle Fähigkeiten und Grundwerte vermitteln soll, wird kein direkter Erziehungsauftrag erwähnt. Konkretes findet sich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG): „Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b, SchUG § 17 Abs. 1). In weiterer Folge wird präzisiert, was unter Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu verstehen ist:

Im Rahmen der Mitwirkung der Schule an der Erziehung der Schüler (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) hat der Lehrer in seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit die der Erziehungssituation angemessenen persönlichkeits- und gemeinschaftsbildenden Erziehungsmittel anzuwenden, die insbesondere Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung sein können. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b, SchUG § 47 Abs. 1)

Es wird also klar, dass Schule unter anderem Aufgaben im Bereich der Erziehung erfüllen soll. Abgesehen davon, dass mit Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung einige Beispiele für Erziehungsmittel genannt werden, wird nicht näher erläutert, wie Erziehung im schulischen Umfeld stattzufinden hat und welches Erziehungsverständnis im Hintergrund des pädagogischen Handelns stehen soll.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Erziehung als ein System von Handlungen bezeichnet werden kann, welches das Eintreten von erwünschten Verhaltensweisen begünstigen und jenes von unerwünschten Verhaltensweisen unterbinden soll. Erziehendes Handeln ist vielschichtig und kann oft nicht als solches identifiziert werden. Es findet erst dann statt, wenn durch eine erzieherische Intention motiviert gehandelt wird (Brezinka, 1995). Wie der Erziehungsprozess charakterisiert ist hängt außerdem davon ab, ob sich die erziehende Person in der Rolle des aktiven Formgebers oder der des passiven Begleiters wahrnimmt (Tremml, 1991). In den österreichischen Schulgesetzen wird zwar festgehalten, dass Schulen und Lehrpersonen Erziehungsaufgaben übernehmen, jedoch wird vorerst nicht weiter ausgeführt was genau unter Erziehung im schulischen Kontext zu verstehen ist.

2.2 Strafe

Sucht man im pädagogischen Wörterbuch für Erziehung und Unterricht nach dem Begriff *Strafe* wird man schnell fündig. Unter Strafe wird demnach „das Zufügen eines seelischen oder (bzw. und) körperlichen Leidens bzw. der Entzug eines Gutes verstanden“ (Köck & Ott, 1997, S. 692). Die folgenden Ausführungen zeigen, dass eine so eindimensionale Definition nicht ausreicht um sich in dem gegebenen Kontext mit dem Thema zu beschäftigen.

2.2.1 *Strafe als interdisziplinäres Thema*

Der Begriff der Strafe ist als solcher wohl keinem wissenschaftlichen Gebiet eindeutig zuzuordnen. Er wird oft in verschiedene Richtungen auf unterschiedlichen Weisen diskutiert (Windisch, 2006).

In den Erziehungswissenschaften wurde die Strafthematik stets kritisch betrachtet, bis sie ab den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts durch das Aufkommen der 68er – Bewegung und der antiautoritären Erziehung weitgehend aus dem öffentlichen Diskurs verschwand (Windisch, 2006).

In der Rechtsprechung spielt die Strafe eine wesentlich bedeutendere Rolle, was alleine schon an der häufigen Verwendung des Wortes selbst erkennbar ist. So ist beispielsweise vom *Strafrecht* oder dem *Strafgesetzbuch* die Rede (Windisch, 2006). Auch in der Öffentlichkeit nimmt die juristische Strafe viel Raum ein, vor allem dann, wenn es um die Ausschöpfung des Strafmaßes eines Richters oder einer Richterin geht: „Besonders bei medienträchtigen Prozessen, wie die Verhandlung von Kinderschändern oder -mördern erregt sich schnell das öffentliche Ärgernis an vermeintlich zu geringen Strafen (Windisch, 2006, S. 19).

Sehr umfassend wurde Strafe in der Psychologie und hier vor allem in der Sozialpsychologie untersucht. Neben Studien zu den Auswirkungen von Strafen auf den Lernerfolg, zählt das Milgram-Experiment zu den bekanntesten Versuchen in diesem Bereich. Es wurde versucht herauszufinden, wie weit Menschen bei Strafanwendung gehen würden, wenn es ihnen von einer Autorität befohlen wurde. Bekanntheit in diesem Forschungsbereich erlangte außerdem das Stanford-Prison-Experiment. Studenten wurden hierfür in Gefängnisinsassen und Gefängniswärter eingeteilt, ohne dass die Rollenausübung klar definiert wurde. Das Experiment musste jedoch schon nach einigen Tagen beendet werden, da es zu extremen Stressreaktionen bei den Gefangenen kam (Windisch, 2006).

Auch der antike griechische Philosoph Platon beschäftigte sich schon früh mit der Strafe. Er war der Ansicht, dass die Strafe etwas Reinigendes an sich hatte und den Bestraften von seiner Schuld befreit, wenn er sie tapfer über sich ergehen lässt (Windisch, 2006).

In der Bibel hat die Strafe eine besondere Stellung. Schon Adam und Eva mussten für ihr Ungehorsam zur Strafe das Paradies verlassen. Von Beginn an muss der Mensch, der prinzipiell als ein Wesen dargestellt wird, das zum Bösen und Falschen neigt, durch Strafe auf dem richtigen Weg gehalten werden (Windisch, 2006). In Kapitel 3.1 folgt hierzu eine detailliertere Auseinandersetzung.

Es zeigt sich also, dass der Begriff der Strafe ein mehrdimensionaler ist. Dennoch gibt es Elemente in allen Strafbegriffen, die als Gemeinsamkeiten extrahiert werden können.

2.2.2 *Bestrafung vs. Strafpraxis*

Bevor man sich die Frage stellt, was denn Strafe eigentlich ist, müssen die beiden Begriffe *Bestrafung* und *Strafpraxis* klar unterschieden werden. Der Akt des Bestrafens, also das konkrete Ausführen einer bestimmten Strafe, wird als Bestrafung bezeichnet. Wer Strafen vollzieht, wie diese aussehen, wann und in welchem Ausmaß sie verhängt werden, ist im Allgemeinen durch ein konventionelles Regelsystem festgelegt. Dieses typischerweise institutionalisierte Regelsystem, mit dem immer bestimmte Zwecke verfolgt werden, kann als Strafpraxis verstanden werden. Bestrafungen werden also immer auf Basis einer gültigen Konvention, der Strafpraxis, vollzogen (Müller, 1998). Ein Stattfinden von Strafe setzt laut Windisch (2006) demnach ein institutionalisiertes Machtgefälle zwischen Strafendem und Bestraftem voraus, wie es etwa bei Richter und Angeklagtem oder Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern der Fall ist. Strafe kann nur durch eine anerkannte Autorität verhängt werden und nicht in einem rechtsfreien Raum stattfinden, wie an folgendem Beispiel deutlich wird:

Begeht in Deutschland jemand eine Straftat und wird dabei beobachtet, kann er nicht von der Person bestraft werden, die ihn bei der Ausübung der Tat gesehen hat. Würde sie dennoch Strafen, handelt es sich um einen Fall von Selbstjustiz oder wenn der Beobachter auch noch das Opfer ist, um einen Racheakt, nicht aber um eine zulässige Strafe. (Windisch, 2006, S. 22)

2.2.3 Tatbezogene vs. täterbezogene Strafe

Möchte man den Begriff der Strafe noch eingehender verstehen, ist es notwendig nach dem Zweck von Strafen zu fragen. Ausgehend davon kann man von zwei übergeordneten Straftheorien sprechen.

Einerseits können Strafen verhängt werden, weil eine Person geltende Regeln verletzt hat, wobei der Fokus darauf liegt, das entstandene Unrecht wieder auszugleichen. Man bezeichnet sie daher auch als retributive Strafe oder auch Vergeltungsstrafe (Windisch, 2006). Sie bezieht sich ausschließlich auf Taten in der Vergangenheit und eine Besserung des Täters oder der Täterin kann „allenfalls funktional und das bedeutet zufällig zustande kommen“ (Geißler, 1975, S. 152). Voraussetzung für diese Straftheorie ist außerdem die Freiheit des Menschen in all seinen Entscheidungen. Wird Strafe als Vergeltung verstanden, muss sie „aufgrund des freiwilligen Fehlverhaltens einer Person“ (Müller, 1998, S. 133.) stattfinden. Diese Bedingung setzt die Verantwortungsfähigkeit der bestraften Person voraus, denn nur wer selbst für seine Handlungen verantwortlich ist, kann überhaupt schuldig sein und sich Bestrafung *verdienen* (Müller, 1998).

Neben der tatbezogenen Strafe wird bei der täterbezogenen Strafe der Täter als Person zum Objekt der Betrachtung. Die gesetzten Maßnahmen sollen verhindern, dass der Täter oder die Täterin das gezeigte Fehlverhalten fortsetzt. Während die tatbezogene Strafe rückwärtsgerichtet motiviert ist, ist die täterbezogene Strafe vorwärtsgerichtet und strebt somit explizit eine Besserung der sanktionierten Person an (Windisch, 2006). Neben dieser Besserungstheorie existiert auch eine Abschreckungstheorie, deren Ziel es ist durch Strafen oder deren Androhung präventiv zu wirken (Müller 1998). Sie wird daher auch als Präventivstrafe bezeichnet und in zwei Ausprägungen unterteilt:

Sowohl Strafandrohung als auch tatsächliche Bestrafung von Fehlverhalten dienen – im Sinne einer „Generalprävention“ – dazu, beliebige potentielle Täter von solchem Verhalten abzuhalten. Wer sich auf diese Weise nicht abschrecken läßt, auf den soll seine eigene Bestrafung „spezialpräventiv“ wirken, also eine Wiederholung verhindern. (Müller, 1998, S. 130)

Kritische Stimmen sehen die präventive Strafe als unmoralisch, da sie eine negative Neigung oder schlechte Absicht in den Menschen bereits im Voraus annimmt (Müller, 1998). Zudem

sei es nicht akzeptabel, dass Menschen generalpräventiv bestraft werden und so als Mittel zum Zweck für Institutionen dienen (Windisch, 2006). Auch die *Besserung durch Strafe* ist nicht frei von Kritik, denn es soll „der gute Zweck – Reform, Gesundung, oder Reifung – ein Mittel heiligen, das von den Betroffenen als schlecht erlebt wird und tatsächlich nicht gerecht ist“ (Müller, 1998, S. 131).

2.2.4 Die pädagogische Strafe

Müller (1998) ortet beim Thema Strafe im pädagogischen Kontext folgendes Paradoxon: Um ein Kind zu bestrafen muss vorher gesichert sein, dass dieses überhaupt für sein Fehlverhalten selbst verantwortlich ist. Ist das der Fall, dann hat dieses Kind keinen Anspruch auf Erziehung, da dafür die Unmündigkeit des Kindes vorausgesetzt werden muss. Ist das Kind jedoch nicht für sein Handeln verantwortlich, so kann es folglich nicht bestraft werden, denn es wäre äußerst ungerecht jemand für ein Vergehen zu bestrafen, dass gar nicht durch den freien Willen des Handelnden passiert ist. Folgt man dieser Argumentation erscheint der Einsatz von Strafe in der Erziehung als problematisch. Des Weiteren werden *Strafen im Kontext der Pädagogik* und *pädagogische Strafen* differenziert betrachtet. Oftmals werden Strafmaßnahmen und Sanktionen in der Schule eingesetzt um das Funktionieren der Institution und deren Abläufe aufrecht zu erhalten. Hierbei handelt es sich jedoch noch nicht um pädagogische Strafen, sondern um Maßnahmen, die es der Einrichtung Schule ermöglichen sollen, ihre Zwecke zu erreichen. Eine pädagogische Strafe existiert nach Müller aber ebenso. Sie ist durch die Notwendigkeit begründet, dass Kinder am Beginn ihrer Entwicklung durch negative Reaktionen eine Form der „prä rationalen Hinführung zur Rationalität“ (Müller, 1998, S. 137) erfahren. Durch primitive Formen der Anleitung, die meist nonverbal ausgeprägt sind, wird das Verhalten in eine bestimmte Richtung gelenkt und negative Verhaltensweisen werden blockiert. Das Kind lernt so, dass es nicht alles tun darf was es will, also dass es Grenzen und Regeln gibt, an die es sich halten muss, unabhängig davon ob ihm gerade danach beliebt oder nicht. Um an diese „negativ konditionierende Reaktionen“ (Müller, 1998, S. 139) anzuknüpfen, steht die *bildende Strafe* als Erziehungsmittel zur Verfügung. Sie soll Kinder und Jugendliche zu vollständiger Mündigkeit befähigen, ist aber vom Charakter nicht mit Strafe, wie sie beispielsweise im gesetzlichen Strafvollzug verstanden wird, gleichzusetzen. Sie soll vor allem dazu beitragen, dass Heranwachsende zu Verantwortungsbewusstsein geführt werden, um irgendwann Strafen selbst *verdienen* zu können.

Geißler (1975) nennt eine solche Maßnahme *Erziehungsstrafe*. Allgemein setzt er voraus, dass eine eindeutige Schuld bei Fehlverhalten, also eine gewisse Art von Mündigkeit, vorliegen muss und dass diese Maßnahmen „den Willen des Gestrasteten bessernd verändern“ (Geißler, 1975, S. 171). Zudem werden weitere Bedingungen genannt, die die Erziehungsstrafe als Erziehungsmittel legitimieren. Ebensolche Erziehungsstrafen können nur *Ermessensstrafen* sein und nie auf festgelegte Art und Weise mit einer gewissen Tat zusammenhängen. Sie zielen auf die Besserung der bestraften Person ab und müssen somit individuell an diese angepasst werden. Weiter wird ausgeführt, dass eine persönliche Beziehung zwischen der erziehenden Person und dem Kind oder Jugendlichen vorherrschen muss. Ist dies nicht der Fall, können Strafen als Repression einer unantastbaren Autorität erlebt werden, die dann der gewünschten Verbesserung entgegenwirken (Geißler, 1975).

2.2.5 *Strafmaßnahmen in den österreichischen Schulgesetzen*

Bevor die Schulgesetze diesbezüglich analysiert werden, lohnt sich ein Blick in das Bundesverfassungsgesetz für die Rechte von Kindern. Dort wurde 2011 festgelegt: „Jedes Kind hat das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung“ (Bundeskanzleramt, 2018, Artikel 5 Abs. 1). Das Schulunterrichtsgesetz spricht den Schülerinnen und Schülern ebenfalls Rechte zu:

Der Schüler hat außer den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit (§ 43) an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b, SchUG, § 57a)

Neben diesen Rechten sind im Schulunterrichtsgesetz auch die Pflichten der Schülerinnen und Schüler festgelegt:

Die Schüler sind verpflichtet, durch ihre Mitarbeit und ihre Einordnung in die Gemeinschaft der Klasse und der Schule an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit (§ 17) zu fördern. Sie haben den Unterricht (und den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, zu dem sie angemeldet sind) regelmäßig und pünktlich zu besuchen, die erforderlichen Unterrichtsmittel mitzubringen und die Schulordnung bzw. die Hausordnung einzuhalten. Sie haben weiters Anordnungen und Aufträgen im Rahmen der individuellen Lernbegleitung Folge zu leisten und Vereinbarungen, die gemäß § 19 Abs. 3a im Rahmen des Frühwarnsystems getroffen wurden, zu erfüllen. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b, SchUG, §43 Abs. 1)

Es stellt sich also nun die Frage, welche Maßnahmen Lehrkräfte anwenden können, falls Schülerinnen und Schüler diese Pflichten missachten. Wie schon eingangs klar dargestellt wurde, sind jegliche Formen von Gewalt an Kindern, also auch körperlichen Strafen, laut der österreichischen Bundesverfassung nicht gestattet. Auch im Schulunterrichtsgesetz ist unter § 47 folgendes zu lesen: „Körperliche Züchtigung, beleidigende Äußerungen und Kollektivstrafen sind verboten“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b, SchUG § 47 Abs. 3). Zudem dürfen Schulnoten laut § 18 (5) nicht als Disziplinierungsmaßnahme eingesetzt werden. Erzieherische Maßnahmen, die mit der Aufsichtspflicht der Lehrpersonen in Konflikt geraten, sind ebenfalls untersagt, wie in § 51 dargelegt wird (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b, SchUG).

Gewisse Formen der Strafe sind also sowohl im familiären, wie im schulischen Bereich klar untersagt. Es wird, wie zuvor in Kapitel 2.1 angemerkt, jedoch von Lehrkräften erwartet, dass sie an der Erziehung von Schülerinnen und Schülern mitwirken und dazu gewisse Erziehungsmittel anwenden. Strafe wird hierbei nicht wörtlich erwähnt, jedoch auch nicht pauschal verboten.

In einer Verordnung zur Schulordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst aus dem Jahr 1974 werden die Erziehungsmittel bei erwünschtem, sowie bei unerwünschtem Verhalten näher spezifiziert. So wird bei positivem Verhalten *Ermutigung, Anerkennung, Lob und Dank* angeführt. Bei negativem Verhalten dürfen Lehrkräfte demnach auf *Aufforderung, Zurechtweisung, Erteilung von Aufträgen zur nachträglichen Erfüllung versäumter*

Pflichten, Gespräche mit Schülern und Schülerinnen unter Beziehung der Erziehungsbe-rechtigten und Verwarnung zurückgreifen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018c, § 8 Abs. 1). Zudem ist zu lesen: „Erziehungsmaßnahmen sollen mög-lichst unmittelbar erfolgen und in einem sinnvollen Bezug zum Verhalten des Schülers ste-hen. Sie sollen dem Schüler einsichtig sein und eine der Erziehung des Schülers fördernde Wirkung haben“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018c, § 8 Abs. 2).

Wenngleich der Begriff der *Disziplin* in den relevanten Gesetzestexten nicht vorkommen, werden Pflichten der Schüler und Schülerinnen formuliert. Dazu zählen unter anderem die Anwesenheit im Unterricht, das Mitbringen von Unterrichtsmaterialien, die Einordnung in die Klassengemeinschaft, sowie das Einhalten der Schulordnung. Werden diese Pflichten nicht eingehalten, werden der Lehrkraft gestattet gewisse Erziehungsmittel, etwa Zurecht-weisungen, Verwarnungen oder Elterngespräche, einzusetzen. Obwohl manche Praktiken, wie Kollektivstrafen, Beleidigungen, körperliche Züchtigung und die Androhung einer schlechteren Leistungsbeurteilung laut Schulunterrichtsgesetz verboten sind, wird der Be-griff der Strafe nicht weiter spezifiziert. Es ist daher naheliegend, dass sich Lehrkräfte mit den gewählten Maßnahmen oftmals in einem rechtlichen Graubereich befinden.

3 Von der Aufklärung bis zur Gegenwart: Pädagogische Strafen im zeitgeschichtlichen Wandel

Die Erziehungsstrafe ist so alt wie die Erziehung, das heißt: so alt wie die Menschheit. Man muß annehmen, daß zu allen Zeiten und an allen Orten Kinder in ihrer Ungeschicklichkeit, Unwissenheit, Eigenwilligkeit und Lust am Bösen die Erwachsenen störten, sich den ihnen gegebenen Anordnungen nicht fügten und dann die Folgen ihres Verhaltens, ihres Tuns und Nichttuns erleben und damit auch den Unwillen und schärfere Reaktionen der Erwachsenen über sich ergehen lassen mußten. (Scheibe, 1967, S. 15f)

Dem obigen Zitat von Scheibe entsprechend kann man davon ausgehen, dass der Umgang von Erwachsenen mit Kindern stets von diversen Formen der Strafe begleitet worden ist. Im Kontext dieser Arbeit und deren Fragestellung erscheint es sinnvoll, mit den Geschehnissen rund um die Epoche der Aufklärung in die Chronologie einzusteigen, da sich an diesem bedeutenden soziokulturellen Wendepunkt der Menschheitsgeschichte die Pädagogik als Wissenschaft zu manifestieren begann. Vorerst wird allerdings eine durch Religion entstandene Disposition der Strafthematik näher betrachtet.

3.1 Erziehung und Strafe als christliche Tradition

3.1.1 Gott als Erzieher der Menschheit

Über weite Strecken des Mittelalters ist Bildung und das Schulwesen eine rein geistliche Angelegenheit. Das ständisch aufgebaute Schulsystem, so es denn überhaupt vorhanden war, zielt vor allem darauf ab so zu erziehen, dass das Leben in Klöstern und in anderen kirchlichen Umfeldern ermöglicht wird. Auch als im Spätmittelalter städtische Bildungseinrichtungen entstehen und weltliche Bildung in den Vordergrund rückt, bleibt der umfassende geistliche Einfluss bestehen (Reble, 2002). „Erziehen heißt also im Mittelalter in erster Linie: den Menschen zu Demut, Glauben und christlicher Vollkommenheit führen und ihn zum

tätigen Glied der religiös-kirchlichen Gemeinschaft machen, so daß er Bürger des Gottesreiches werden kann“ (Reble, 2002, S. 59). Diese ursprüngliche Bindung des Schulwesens an die Kirche wirkte sich nachhaltig und teils bis in die Gegenwart spürbar auf pädagogische Bemühungen aus. Dem religiösen Erbe geschuldet, das Gott als den Erzieher des sündigen Menschen preist, betrachteten sich manche *Pädagogen* als irdische Nachfolger Gottes, die, ausgestattet mit allmächtiger Autorität und Weisheit, sein Werk nun fortsetzen (Rutschky, 1993). „Der Geist Gottes, wie er sich in der Geschichte offenbart, ist ein Geist der Erziehung“, schreibt Blasche (1828, p. 67 ff., zit. n. Rutschky, 1993, S. 66) und führt weiter aus: „Ein Erzieher von wahrer Bildung kann sich mit Recht seiner hohen Bestimmung erfreuen, ein unmittelbares Organ der Gottheit, als der höchsten erziehenden Kraft zu sein“ (Blasche, 1828, p. 67 ff., zit. n. Rutschky, 1993, S. 66). Ausgangspunkt dieser Sicht ist die damals vorherrschende negative Anthropologie. Der Mensch ist ein Wesen, dass prinzipiell leicht verführbar ist, vom Bösen ferngehalten und zum Guten hingeführt werden muss. Außerdem ist er von Grund auf sündig und dort wo er unabhängig von Gott seine eigenen Wege geht, verfällt er in unnatürliche Laster und entartet in den abscheulichsten Taten (Handbuch: Der Erfahrungsbeweis und der positiv historische Beweis für die Notwendigkeit der Erziehung, 1872; zit. n. Rutschky, 1993, S. 67 – 70). Um den Menschen von der Sünde zu befreien bemächtigt sich Gott unter anderem dem Mittel der Zucht: „Durch die Zucht sollte die Roheit gebändigt und der höhere göttliche Wille in seiner Unverletzlichkeit hingestellt, der menschliche Wille aber geläutert und im Guten geübt werden“ (Handbuch: Der Erfahrungsbeweis und der positiv historische Beweis für die Notwendigkeit der Erziehung, 1872, p. 607 ff., zit. n. Rutschky, 1993, S. 68). Wer also in der Erziehung züchtigt, der vollstreckt den göttlichen Willen. Der Begriff *Zucht* steht hier in enger Verwandtschaft mit dem Begriff der *Strafe*, wie auch Stellen aus dem Alten und dem Neuen Testament zeigen. Strafe und Zucht werden als notwendig betrachtet um Zöglinge, aber auch Erwachsene vor dem Verderben zu retten (Scheibe, 1967).

3.1.2 *Strafen im Schulwesen des Mittelalters*

In Schulen oder schulähnlichen Institutionen des Mittelalters hatten Strafen einen großen Stellenwert. Während eine Vielzahl von Strafmaßnahmen praktiziert wurden, kam der körperlichen Strafe die größte Bedeutung zu. Auf überlieferten Bildern, Figuren und Darstellungen von Lehrpersonen sind diese oft mit Rute oder Stock abgebildet. Die genannten Strafwerkzeuge symbolisieren das Züchtigungsrecht des Lehrers und betonen somit die Wichtigkeit der Körperstrafe in dieser Epoche. In Schulverordnungen war sehr genau festgelegt bei

welchen Vergehen auf welche Art gestraft werden soll. Nicht nur was erlaubt war, sondern auch was als Strafmaßnahme nicht erlaubt war, wurde penibel geregelt. (Scheibe, 1967).

Zusammengefasst beschreibt Scheibe (1967, S. 27) das Strafwesen in der kirchlich geprägten mittelalterlichen Schule so: „Im Mittelalter überwog im Ganzen das Bewußtsein, daß Strafe notwendig sei und daß die Kirche und ihre Lehre und die weltlichen Gesetze die Eltern, die Lehrer und die Lehrherren dazu ermächtigen. Die Körperstrafe gehörte einfach zur Erziehung dazu.“ Es bleibt allerdings festzuhalten, dass Schule als gesellschaftliche Institution im Mittelalter keineswegs der breiten Masse zugänglich, sondern ausschließlich für Menschen höheren Standes vorgesehen war (Scheibe, 1967).

3.2 Voraufklärerische Tendenzen: Die Geburt der Erziehung

Als *Aufklärung* wird eine Epoche bezeichnet, in der ein gesamtgesellschaftliches Abkehren von Autorität, Tradition und religiöser Hörigkeit hin zu einem vermehrten Gebrauch der eigenen Vernunft und des eigenen Intellekts stattfindet (Blankertz, 1982). Auch wenn der Begriff mehrdeutig verwendet wird und das Zeitalter der Aufklärung neben der Erziehung auch auf andere kulturelle Bereiche große Auswirkungen hatte, genügen die bekannten Worte Immanuel Kants, um das Programm der Aufklärung vorerst ausreichend darzustellen:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.
(Kant, 1784, p. 169; zit. n. Blankertz, 1982, S. 22)

Zuerst sollen frühe Begleiterscheinungen der Aufklärung thematisiert werden, die für die Entwicklung von Erziehung und Strafe im Rahmen dieser Arbeit essentiell erscheinen und das 17., sowie das frühe 18. Jahrhundert betreffen. Im Anschluss werden in Kap. 3.3 der bedeutendste Pädagoge der Aufklärung und seine Sichtweise zu Disziplin und Strafe näher beleuchtet.

3.2.1 *Die Entdeckung der Kindheit*

Der Begriff der Kindheit, wie wir ihn heute kennen, existierte in den Lebenswelten europäischer Kulturen bis zum Zeitalter der Aufklärung nicht. In den allermeisten mittelalterlichen Kunstwerken werden Kinder stets als kleingeratene Erwachsene dargestellt. Der Glaube daran, dass Kindern, genauso wie Erwachsenen, eine komplexe Persönlichkeit innewohnt, war ebenso wenig vorhanden, wie eine ausgeprägte emotionale Bindung zwischen Eltern und ihren Sprösslingen. Letzteres resultierte aus den geringen Überlebenschancen von Säuglingen und Heranwachsenden. Zu viele Kinder kamen und gingen und an diejenigen, die blieben, gewöhnte man sich mit der Zeit (Aries, 1996).

Erst ab dem 15. Jahrhundert entsteht, jedoch nur in bürgerlichen und aristokratischen Familien, so etwas wie ein Familienleben im modernen Sinn. Gesamtgesellschaftlich kommt es im 18. Jahrhundert zu diesen Entwicklungen (Rutschky, 1993). Bis dahin schien das gesellschaftliche Leben von einer *Sozialität* durchzogen, die von Rutschky (1973, S. XLII) so beschrieben wird: „Diese Sozialität beruht auf einer Vermischung von familiärem und beruflichem, familiärem und öffentlichen Leben, der Vermischung aller Altersstufen und aller sozialen Schichten.“ Für Kinder bedeutete das, dass sie einfach dazugehörten und am Leben genauso teilnahmen, wie Erwachsene. Sie nahmen an denselben Veranstaltungen teil und unterschieden sich nicht in der Art wie sie sich kleideten. Kinder lernten nicht durch bewusste Erziehung und Bildung, sondern durch Teilhabe, Beobachtung und Imitation (Rutschky, 1993).

Durch die *Vergesellschaftlichung des Menschen* kommt es zu einem Bedürfnis nach Einsamkeit, Intimität und Ungeselligkeit und damit gezwungenermaßen zu einer gesteigerten Auseinandersetzung mit der eigenen Familie, in Folge derer die immer größer werdenden Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen bewusst wahrgenommen werden. Durch den Abbau dieser zuvor beschriebenen Sozialität kommt es nun zum Aufbau des Familiensinns und in weiterer Folge zu einem Unterrichtswesen, dass Kinder als unvollkommene, schwache Geschöpfe behandelt, die, von Erwachsenen geführt, erst zu einem fertigen, sozialen Wesen entwickelt werden müssen (Rutschky, 1993).

3.2.2 *Zusammenspiel von Familie, Kindheit und Erziehung*

Resultierend aus dem neuen Verhältnis von Sozial- und Familienleben entwickelten sich auch die Geschlechterrollen. Die Frau wurde in ihren Rechten zunehmend eingeschränkt und aus der Öffentlichkeit verdrängt. Sie widmete sich fortan, da dem Kind mehr Beachtung

geschenkt wurde, der Kindeserziehung (Rutschky, 1993). Durch die gesteigerte Beschäftigung der Mutter mit dem Kind kommt es, nach Ansichten vieler religiöser Moralisten und Erzieher, zum verhängnisvollen *Hätscheln* der Heranwachsenden:

Hier hat sich der Kindheit gegenüber eine neue Empfindung eingestellt: aufgrund seiner Naivität, seiner Niedlichkeit und Drolligkeit wird das Kind für den Erwachsenen zu einer Quelle der Erheiterung und der Entspannung, zeigt er ihm gegenüber jenes Verhalten, das wir als „Gehätschel“ bezeichnet haben. Es geht ursprünglich von den Frauen aus, von jenen, die für das Wohl der Kinder sorgen sollen, den Müttern oder den Ammen. (Aries, 1996, S. 210f)

Es wird nicht daran gezweifelt, dass dieses Verhalten schon immer existiert hat. Neu ist jedoch, dass die Freude und das Vergnügen an der Beschäftigung mit dem Kind ohne Scham nach außen getragen werden (Aries, 1996).

Den Moralisten und Erziehern des 17. Jahrhunderts, wie Montaigne, Coulange und Fleury missfällt das Gehätschel der Kinder. Sie kritisieren, dass Eltern sich nur solange mit ihren Kindern beschäftigen, als diese ihnen Freude und Heiterkeit bereiten und somit schlechtes Benehmen und eine fehlgeleitete Wertevermittlung die Folge sei. Mit der Überzeugung, dass Heranwachsende eine besondere Beachtung verdienen, war es das Ziel dieser Menschen, die Kindheit, die von ihnen als Phase der Schwäche und Unvollkommenheit betrachtet wurde, durch Erziehung zu überwinden. Kinder sollten zu religiöser Vernunft und moralisch richtigem Verhalten hingeführt werden (Aries, 1996). So kommt es laut Aries nach der ersten Entdeckung der Kindheit zu einer zweiten, die nun die Erziehung von außen an die Familien heranträgt:

Die erste Einstellung zur Kindheit, sie sich im Gehätschel äußert, war im familiären Milieu, im Umgang mit kleinen Kindern aufgetreten. Die Quelle der zweiten dagegen ist außerhalb der Familie zu suchen: bei den Männern der Kirche oder des Rechts, die bis zum 16. Jahrhundert selten in Erscheinung traten, mehr noch bei den Moralisten des 17. Jahrhunderts, die sich für feinere und vernünftige Sitten einsetzen. Auch sie waren zwar auf das einst vernachlässigte Phänomen Kindheit aufmerksam geworden, lehnten es jedoch ab das Kind als reizendes

Spielzeug zu betrachten, denn sie sahen in ihm ein zerbrechliches Geschöpf Gottes, das es zugleich zu bewahren und zu einem verständigen Wesen zu erziehen galt. (Aries, 1996, S. 217)

Da nun die Notwendigkeit einer bewussten Erziehung der Heranwachsenden festgestellt wurde, entwickeln sich die ersten Schulen, die nicht ausschließlich auf Wissensvermittlung abzielen, sondern ein Gesamtkonzept vertreten, das sowohl weltliche Bildung, als auch eine moralisch-religiöse Erziehung enthält (Aries, 1996).

3.2.3 Pietistische Pädagogik bei August Hermann Francke

Als eine „Ausprägung der großangelegten Moralisierungskampagne der katholischen und protestantischen Reformer“ (Aries, 1996, S. 48) wird das Bestreben bezeichnet, Kindern in Schulen so lange einer, aus damaliger Sicht, Sonderbehandlung zukommen zu lassen, bis sie gesellschaftsfähig sind. Dieser sich vollziehende Wandel des Erziehungswesens wird passend als eine Art Quarantäne beschrieben, in die die Kinder gesteckt werden, bis sie in der Lage sind am Leben der echten Welt teilzunehmen. Faktisch wäre es zu dieser Entwicklung allerdings auch nicht ohne das neue Zusammengehörigkeitsgefühl in den Familien gekommen (Aries, 1996).

Durch die Entdeckung der Kindheit und die Rolle der Religion, die einen überwiegend moralischen Charakter einnahm, kam es nun zur Entstehung des Berufsfeldes der Erzieher. Kennzeichnend für die Praxis des professionellen Erziehens der damaligen Zeit ist das Auftreten als Führungsperson und Autorität und die intellektuelle Überlegenheit gegenüber den unwissenden Schülerinnen und Schülern. Letztgenannte wiederum bilden eine nach Altersstufen getrennte Schulklasse (Rutschky, 1993). Das Postulat der schwachen und unschuldigen Kinder, die mit fast allen Mitteln zur Vernunft gebracht werden müssen, wird von den Erziehern aufgestellt, um den „totalen Zugriff der Erziehung“ (Rutschky, 1993, S. LI) zu rechtfertigen. Unter diesen ersten Erziehern war auch August Hermann Francke, dessen Ansichten als Beispiel für die Erziehungsbestrebungen der voraufklärerischen Zeit nun genauer betrachtet werden.

Francke zählte sich zur religiösen Strömung der Pietisten, die, von der protestantischen Bewegung Luthers inspiriert, ihre Blütezeit Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts erlebten. Der Pietismus verlangt eine besonders fromme und konservative Ausrichtung des

Christentums, welche gerade in deren pädagogischen Vorstellungen besonders augenscheinlich zu Tage tritt. Die pietistische Pädagogik ist gekennzeichnet von der Erbsünde des Menschen, also der Vorstellung, dass der Mensch als böswilliges Wesen zur Welt kommt und durch Beten und Arbeiten erst zu Gott geführt werden muss. Die Erziehungsvorstellungen von Francke, der eine sehr erfolgreiche Schule für Waisenkinder geführt hat, enthielten demzufolge eine moralisch ausgeprägte Komponente (Blankertz, 1982). Der gute Christ sollte stets so leben, dass das, was gepredigt wird, auch nach außen hin in seinen Taten zu sehen ist. Auch in einem ökonomischen Sinn soll der gläubige Christ ein Vorbild sein:

In diesem Zusammenhang verlangte der Pietist von sich selbst, daß er nicht nur Prediger des wahren Glaubens und Verkörperung tatkräftiger Nächstenliebe sein möge, sondern auch ökonomisch überrasche. Der Christ sollte alles, was sich deformiert hatte, wieder in Ordnung bringen, und die Welt sollte sehen, daß es keine nützlicheren und erfolgreicherer Menschen gäbe. (Blankertz, 1982, S. 49f)

Er setzte es sich also zur Maxime, dass „das durch die Erbsünde total verdorbene Menschenkind“ (Blankertz, 1982, S. 50) zum *Tatenchristentum* geführt werden sollte. Wie bei Francke einst selbst geschehen, sollte das Kind durch ein Bekehrungserlebnis diesen Prozess bewältigen und sich dem rechten Glauben zuwenden (Blankertz, 1982).

Die pietistische Pädagogik wird als Paradebeispiel einer normativen Pädagogik angesehen. Hierbei ergeben sich die Handlungsanweisungen und Erziehungsmittel aus den Erziehungszielen, die wiederum den vorherrschenden Normen entsprechen. Das war vor allem praktisch für denjenigen, der diese Normen für gut und richtig erachtet hat, da er sich sicher sein konnte, dass seine Maßnahmen stets der Erreichung des gewünschten Verhaltens dienen (Blankertz, 1982). Gepaart mit der strengen christlichen Moral, die es den Pietisten etwa untersagte zu singen, zu tanzen, Musik zu machen, zu spielen und elegante Kleidung zu tragen, war die Erziehung vor allem durch eine zu tiefst pessimistische Anthropologie geprägt:

Der böse Eigenwille des Kindes mußte gebrochen werden, Beten und Arbeiten erschienen als die einzigen Verhaltensweisen, die der Bösartigkeit des Kindes entgegenzuwirken vermochten, während das Spiel als Ausdruck von Müßiggang,

der aller Laster Anfang ist, verboten war, und harte Strafen für das schwache Fleisch, welches dem willigen Geist widersteht, unerlässlich schienen. (Blankertz, 1982, S. 51)

Ein Begriff, der in Franckes pädagogischen Texten eine bedeutende Rolle spielt, ist die *wahre Gottseligkeit*. „Er drückt die innere Verfassung des völligen Durchdrungenseins von Gott aus“ (Scheibe, 1967, S. 31). Das Erlangen dieser wahren Gottseligkeit kann als das ultimative Ziel der pietistischen Erziehung angesehen werden (Scheibe, 1967).

3.2.4 Die Rolle der Strafe in Franckes Erziehungsthesen

Die vorangegangenen Ausführungen zum Pietismus lassen schon vermuten, dass die Strafe ein essentielles Element in Franckes pädagogischen Vorstellungen war. Im Allgemeinen war das Verhältnis zu den Kindern von einer autoritären Kraft geprägt. Der Tagesablauf war streng durchreglementiert, Freizeit war nicht vorhanden. Er spricht auch von der *christlichen Zucht* oder der *Kinderzucht* (Scheibe, 1967). Der Erzieher erhält dabei, wie schon in Kap. 3.1.1 dargestellt, das Recht seine Schülerinnen und Schüler zu strafen und zu züchtigen, da er Gottes Wille vollzieht. In der Pädagogik Franckes verhält es sich wie auch in biblischen Texten. Die Begriffe Zucht und Erziehung werden häufig nicht voneinander getrennt oder gar als Synonyme betrachtet: „Das hebräische Wort für Erziehung „jsr“ bezeichnet auch die körperliche Züchtigung, die Strafe“ (Scheibe, 1967, S. 34). Kinder müssen zu absolutem Gehorsam im Stande sein, denn alle erzieherischen Maßnahmen können nur dann fruchten, wenn sich die Heranwachsenden darauf einlassen, also wenn sie gehorsam sind. Im Kontext des Absolutismus und der ständisch geprägten Gesellschaft erscheint es nur als allzu verständlich, warum Dimensionen wie Autorität und Gehorsam zur damaligen Zeit als wichtiges Erziehungskriterium galten. Für Francke ist es weniger dieser politisch-soziale Aspekt, sondern mehr der Gehorsam zu Gott und seinen Geboten, den es stets aufrechtzuerhalten gilt (Scheibe 1967).

Für Francke ist die Strafe ein Mittel, das in der Erziehung zwingend notwendig ist. Er bezieht sich unter anderem auch auf Stellen des Alten Testaments, in denen die (meist körperliche) Strafe zum Wohle des Kindes empfohlen wird. So ist etwas bei Salomonis zu lesen: „Rute und Strafe gibt Weisheit, aber ein Knabe, ihm selbst überlassen, schändet seine Mutter“ (Die Bibel, Altes Testament, Salomonis 29,15; Jesus Sirach 30, 1). Unterlässt man das Strafen jedoch, so gewinne das Böse im Kinde die Überhand, es verstärke sich mit zunehmendem

Alter und irgendwann sei es nahezu nicht mehr auszutreiben. Züchtigt man jedoch vom Säuglingsalter, könne die Bosheit des Kindes überwunden und das Erziehungsziel, die wahre Gottseligkeit, erreicht werden. Den Zweck des Strafens argumentiert Francke mit dem Brechen des *Eigenwillens*. Der Eigenwille bezeichnet hier nicht den eigenen Willen des Kindes selbst, sondern den Willen des Bösen im Kind, das es zu jeglicher Form von Fehlverhalten und Schandtaten treibt. Das Brechen dieses Eigenwillens und somit das gefügig machen der Heranwachsenden sind die zentralen Aufgaben der pietistischen Pädagogik und zu ihrer Bewältigung sind fast alle Mittel recht, eben auch harte Erziehungsmittel, ohne die das Ziel oftmals nicht zu erreichen wäre. Wenngleich von der Notwendigkeit der Strafe überzeugt, stellt Francke Überlegungen zu ihrer korrekten und effektiven Anwendung an und übt auch Kritik an ihr. Wird Strafe zu spät oder falsch angewandt, hält er es für möglich, dass sie nicht zielführend ist und zum gegenteiligen Resultat führt, also Kinder in ihrer Bosheit bestärkt, sie tückisch, lügenhaft und hinterlistig werden lässt und in ihnen Hass gegenüber ihren Eltern oder Erziehern entstehen lässt (Scheibe, 1967). Obwohl zur damaligen Zeit ein Diskurs über den Sinn der Körperstrafe stattgefunden hat, spricht Francke sich vor allem da entschieden gegen einen Verzicht auf die körperliche Strafe aus, wo man es mit pädagogischen Härtefällen zu tun hat:

Die Erfahrung ist aber hierin der beste Lehrmeister, daß man die Rute nicht gar von der Kinderzucht verbannen könne, zum wenigsten, wenn die Kinder schon verzärtelt, alt und in ihrem eigenen Willen schon verstärkt sind und solange, bis sie sich selbst überwunden haben und ohne Zwang einer liebevollen Anführung folgen. (Francke, 1702, S. 39)

Die Anwendung der Strafe an sich steht für ihn also nicht zur Diskussion. Es gilt seiner Ansicht nach allerdings zu klären, wie Strafen wirksam eingesetzt werden können und welche Strafpraxen der Erreichung seiner pädagogischen Ziele negativ entgegenwirken. Dafür hat Francke pädagogische Richtlinien formuliert, die, unter anderem, eine Hilfestellung zum richtigen Strafgebrauch geben sollen (Scheibe, 1967).

In seinen Schulen hat Francke Schulordnungen erlassen, die einerseits die Bildung regelten, andererseits aber auch pädagogische Leitlinien für Lehrkräfte waren. Darin ist zu lesen, warum, wie und auf welche Art zu strafen war. Es wurde jedoch auch an die benötigte Gesinnung, die das Verhalten der Erzieher bestimmte, appelliert. Ein Lehrer solle sich seinem

Zögling gegenüber stets so verhalten, wie der Vater es gegenüber seinem Sohn macht. Diese väterliche Grundhaltung ist laut Francke entscheidend für den Erfolg der Erziehungsbestrebungen. Auf väterliche Weise zu strafen bedeutet, dass es auch in Sondersituationen nicht zu einem Kontrollverlust kommt und hemmungslos sowie unbeherrscht gezüchtigt wird. In allen Lagen soll das Verhalten des Erziehers, wie das des Vaters, im Umgang mit seiner Familie, von Liebe, Fürsorge, persönlicher Teilnahme, Konsequenz, Strenge und Würde gekennzeichnet sein. Außerdem sollen Strafen nur nach strenger Gesetzmäßigkeit angewendet werden. Bevor es zu Strafmaßnahmen kommen kann, sind Kinder durch eine Belehrung von den Konsequenzen ihres Fehlverhaltens in Kenntnis zu setzen. Daran anknüpfend folgt eine Ermahnung, die ausgesprochen wird, um an die herrschenden Gebote zu erinnern. Bevor es nun zum eigentlichen Akt des Strafens kommt, soll es zuvor noch eine Warnung geben. Die Einhaltung dieser Ordnung dient der Einsicht des Kindes die Strafe zu verdienen. Des Weiteren sollen Erzieher sich genauestens überlegen, welche Vergehen sie mit körperlicher Zucht sanktionieren. Francke betont die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen Fehlverhalten „aus seinem flatterhaften Wesen heraus“ (Scheibe, 1967, S. 48), das lediglich mit Zurechtweisung geahndet werden soll und einer Tat der Bosheit, die „mit Worten und Schlägen“ (Francke, 1713, S. 110) zu bestrafen sei. Mehr als alles andere sind es Lügen und Diebstähle, die besonders effektiv durch körperliche Zucht geahndet werden sollten sowie alle Vergehen, die unmittelbar gegen die 10 Gebote und somit gegen die Grundgesetze des Christentums, verstoßen. Für den eigentlichen Akt des Strafens hat Francke genau einzuhaltende Regeln formuliert. So musste etwa der Täter entweder bei der Tat ertappt worden sein, oder mit großer Sicherheit als Täter identifiziert werden können. Gestraft wurde nur dann, wenn das Kind auch von seiner Schuld überzeugt war und eingesehen hat, dass es die Strafe verdient hatte. Strafbücher wurden geführt, um die Übersicht über verhängte Strafen zu behalten und Strafen, die an einem Sonn- oder Feiertag ausgesprochen wurden, durften erst an einem Wochentag vollzogen werden. Als konkrete Strafformen sollten Schläge mit der Rute auf die Hand oder auf das Gesäß zur Anwendung kommen und je nach Alter des Kindes und nach der Grad des Fehlverhaltens individuell abgestuft werden: „Wenn ein böses Kind soll gestraft werden, so muß ein kleines Kind, das eine zarte Haut hat, nicht so stark geschlagen werden als ein großes, das eine harte Haut hat und die Schläge sobald nicht fühlt“ (Francke, 1713, S. 114). Ohrfeigen, das Einsperren von Kindern und jegliche anderen Formen entarteter Gewalt wurden von Francke heftig verurteilt (Scheibe, 1967).

Auch wenn es sich hier um das Werk eines religiös-motivierten Pädagogen handelt und nicht davon ausgegangen werden kann, dass seine Werke die pädagogische Realität in allen Aspekten widerspiegeln, so ist doch davon auszugehen, dass die erzieherische Praxis von den theoretischen Konzepten, die von einer breiten Masse anerkannt wurden, stets nach einigen Jahren oder Jahrzehnten eingeholt und folglich adaptiert wurden (Scheibe, 1967).

Die Strafinstruktionen von August Hermann Francke haben bis ins 20. Jahrhundert die Strafpraxen in Schulen und Kinderheimen geprägt: „Im Stile dieser Instruktion, auch wenn sie nicht direkt als Vorbild gedient hat, sind seitdem immer wieder ähnliche Regelaufstellungen für die Strafpraxis entstanden und haben in die pädagogischen Lehrbücher Eingang gefunden“ (Scheibe, 1967, S. 43). Franckes pädagogische Bemühungen und sein Verhältnis zur Strafe werden von Scheibe (1967, S. 53) so passend zusammengefasst:

Die hier wiedergegebenen Einzelheiten lassen eine Schulwirklichkeit ahnen, die für heutige pädagogische Begriffe erschreckend ist. Sie zeigen aber auch den bewussten erzieherischen Willen eines von religiöser und pädagogischer Leidenschaft erfüllten Mannes, der als Schulreformer die Strafe im ganzen zurückdrängen und ihr dort, wo sie notwendig erscheint, zu ihrem Sinn und Zweck verhelfen wollte durch eine überlegte und verantwortliche Handhabung.

3.3 Eine Wende - Jean-Jacques Rousseau und die natürliche Erziehung

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben wurde, rückt um das Zeitalter der Aufklärung nach und nach die Erziehung als Profession in den Vordergrund. Reble merkt an, dass das „Motiv einer rationalen Lenkung des Lebens“ (Reble, 2002, S. 109) auch starke pädagogische Tendenzen enthält und er schreibt: „So entwickelt sich in dieser Zeit nicht nur ein eingerichtetes Schulwesen wenigstens in Anfängen, sondern die Frage planvoller Erziehung begegnet damals überhaupt stärkstem Interesse. Das 17. Jahrhundert ist, ebenso wie das 18., ein Jahrhundert der Erziehung“ (Reble, 2002, S. 109f). Wenngleich sich die Rationalität des menschlichen Denkens, die wohl das markanteste Merkmal der Aufklärung darstellt, sich auch schon im 17. Jahrhundert herauszubilden begann, so wäre es laut Reble ein Fehler alle Entwicklungen

als linear fortgeführt zu betrachten: „Mit dem Vorbehalt, der sich aus der bei solcher Gesamtschau unumgänglichen Vereinfachung der Linien ergibt, kann man sagen, daß die Aufklärung die den weitaus größten Teil des 18. Jahrhunderts bestimmt, in vieler Hinsicht die Gegenbewegung des 17. Jahrhunderts darstellt“ (Reble, 2002, S. 135). Gerade in der Pädagogik fand eine solche Gegenbewegung statt, die maßgeblich durch den französischen Schriftsteller und Gelehrten Jean-Jacques Rousseau beeinflusst wurde. Bevor aber Rousseau und seine völlig neuen Thesen, unter anderem auch zum Thema Erziehungsstrafen, behandelt werden, folgt vorab eine kurze Darstellung des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels der Aufklärung.

3.3.1 Allgemeine Charakteristik der Epoche der Aufklärung

Kants berühmte Worte, die schon am Beginn von Kapitel 3.2 zitiert wurden, sind es wohl, die das Programm der Aufklärung am einprägsamsten wiedergeben. Der Mensch soll lernen sich seiner Vernunft zu bedienen und von externer Lenkung, sei sie religiöser oder weltlicher Natur, zu lösen (Reble, 2002). Die Aufklärung sieht den Menschen als Individuum im Mittelpunkt, „sie sucht in rationaler Weise seine Autonomie zu begründen und spricht ihm im Namen der Vernunft Freiheit und Würde zu.“ (Reble, 2002, S. 135). Für die Politik bedeutet das, dass es zu einer weiteren Trennung von Kirche und Staat kommt, sowie zu erhöhter Toleranz bezüglich Religions- und Gewissensfreiheit. Der absolutistische Staat konnte bis dahin weitgehend frei über seine Untertanen verfügen. Diesem Machtstreben, das sich auch in der Pädagogik bemerkbar gemacht hat, wurde in der Aufklärung ein Riegel vorgeschoben und ein Schritt hin zu allgemeiner Menschenwürde und Rechtsstaatlichkeit getan (Reble, 2002).

3.3.2 Jean-Jacques Rousseau und die natürliche Erziehung

Bei Reble (2002, S. 135) liest man: „Der rationalistische Geist des 18. Jahrhunderts erweist sich in hohem Maß als ein kritischer Geist, gegenüber den Bindungen des Absolutismus ebenso wie gegenüber der kirchlichen Autorität.“ Auf einen Blick kann hier erkannt werden, dass das Auflehnen gegen eben jene Autorität im Konflikt mit den pädagogischen Werten des Pietismus, der Gott als obersten Richter und Erzieher sieht, steht. Schon John Locke, Philosoph und wichtiger Vordenker der Aufklärung, vertritt Auffassungen zur Erziehung, die von den kirchlich-moralischen Erziehungsthesen stark abweichen. Während Francke das Kind, mit der Erbsünde belastet, von Grund auf als böses Wesen betrachtet (siehe Kap.

3.2.3), postuliert Locke, der auch einen Text über die Erziehungslehre verfasst hat, dass jeder Mensch eine *tabula rasa*, also eine unbeschriebene Tafel sei. Seiner Ansicht nach lernt der Zögling am besten durch Erfahrung und er betont die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Erzieher und Zögling. Auch wenn Locke „auf eine feste, sichere Führung durch den Erzieher“ (Reble, 2002, S. 146) besteht, so konnte er sich vor allem aufgrund seiner Kritik an der Strafe in der Erziehung ein Alleinstellungsmerkmal in dieser Diskussion erarbeiten. Außerdem sah er nicht nur das Strafen, sondern auch das Belohnen als bedenklich an. In einem Punkt zeigt sich jedoch die große Differenz, die zwischen der Pädagogik der Aufklärung und der des Pietismus herrscht. Während bei Francke jegliches Spiel als verboten galt, war eben jenes für Locke ein bedeutendes didaktisches Mittel (Reble, 2002).

Es ist hier eine Tendenz zu erkennen, die bei Locke begann, aber bei Jean-Jacques Rousseau gipfelte. Erziehung musste kindgemäß stattfinden und das Kind wurde als Kind erkannt, als eigenes Wesen, mit eigenen Bedürfnissen, auf die der Erzieher eingehen muss. Sein Credo lautet „retournons a la nature“ (Blankertz, 1982, S. 71). Er stellt die Begriffe Kultur und Natur gegenüber und sieht den kulturellen Menschen, der nach Eigentum, Macht und Stand strebt, kritisch. Diese Auswüchse sollen also zurückgedrängt werden und der Mensch soll sich seinem natürlichen Wesen nach als Mensch entfalten: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau, 1762/2004, S. 43). Es wird sofort klar, dass dieses Anliegen eines mit äußerst pädagogischen Charakterzügen ist, weshalb Rousseau, wohl zu Recht, als Erfinder der Pädagogik als Wissenschaft bezeichnet wird (Reble, 2002). Im Gegensatz zu den bisherigen Versuchen Erziehung zu charakterisieren, wendet er sich von den normativen Vorstellungen ab und spricht der Erziehung selbst einen Zweck zu. Anstatt Erziehung als Werkzeug zu betrachten, das nur geschaffen wurde um zu erreichen, was in der gegenwertigen Gesellschaft für gut befunden wurde, ist Erziehung für Rousseau das Respektieren des Eigenen im Kind, das schon durch die Eigenstruktur der Erziehung und nicht erst durch ihr ultimatives Ziel, stets beeinflusst wird (Blankertz, 1982). Konträr zu den Vorstellungen Franckes, für den das irdische Leben aus Beten und Arbeiten bestehen soll, sind jene von Rousseau: „Die Forderung von Glück und Tugend erscheint ihm als Sinn des Daseins“ (Reble, 2002, S. 152).

3.3.3 Rousseaus Verhältnis zur Strafe

Rousseau steht der bisherigen Strafpraxis mit großer Ablehnung gegenüber. Eine Erziehung, die die Natur des Kindes und seine Entwicklung nicht berücksichtigt, die auf Ausübung von

Zwang, Macht und Strafe basiert und das Kind nicht als Kind entdeckt, die ähnelt laut ihm eher einer Sklaverei. Im Gegensatz zu früheren moralischen Erziehungsthesen muss das Böse im Kind nicht von der Geburt an bekämpft werden. Der Erzieher soll nicht gegen das Kind kämpfen, sondern es in freundschaftlichem Verhältnis begleiten. Strafen, vor allem wenn sie falsch und inflationär eingesetzt wurden, waren seiner Ansicht nach erst verantwortlich für Untugenden wie Eigensinn und Falschheit. Wenn Kinder schlechtes Benehmen zeigten, wies Rousseau darauf hin, dass dies wohl erst durch die Einflüsse der Umwelt entstanden sein musste. Insbesondere das Lügen führt Rousseau auf die Anwendung von Strafen zurück (Scheibe, 1967). Werden Kinder gestraft, werden sie verbotene Dinge oft trotzdem tun: „Die Zugkraft des Verbotenen, das meist etwas angenehmes und höchst Erwünschtes darstellt, ist viel zu groß, als daß die Strafandrohung hindern könnte, es zu tun“ (Scheibe, 1967, S. 69). Folglich wird das Kind versuchen das Verbotene im Verborgenen zu tun und damit bedacht sein, nicht erwischt zu werden. So werden ein Verhaltens- und Handlungsformen vorgetäuscht, die zwar, solange sie unbemerkt bleiben, von dem Kind als rechtmäßig und nicht falsch empfunden werden, jedoch dem Innersten des Kindes keineswegs entsprechen. Scheibe (1967, S. 70) fasst diese Argumentation passend so zusammen:

Alle Erziehung, die überwiegend mit den Mitteln des Druckes, mit der Angst vor Strafe, mit Versprechungen, mit eindringlichen Forderungen arbeitet, kann wohl das äußere Bild einer Wohlerzogenheit, kann Gehorsam, kann Geständnisse erreichen, aber sie setzt sich ständig der Gefahr aus, daß ihre Erziehungsergebnisse nicht echt sind, daß sie vielmehr mit innerer Notwendigkeit ein Scheingebilde errichtet, hinter dem sich eine Lügenwelt im Kinde verbirgt.

Auch zur autoritären Position des allmächtigen Erziehers hat Rousseau ein kritisches Verhältnis. Striktes, unhinterfragtes Gehorchen des Kindes ist für ihn wenig zielführend, da so keine vertraute Beziehung zwischen dem Erzieher und seinem Zögling entstehen kann. Vielmehr ist es *das Gesetz der Notwendigkeit*, dass Kinder zu Einsicht und damit zu Gehorsam führen soll. Damit meint Rousseau, dass Heranwachsende durch Erfahrungen und Interaktionen mit allen *Dingen in der Welt* selbst erfahren sollen, wie sie sich zu verhalten haben, also welche Verhaltensweisen als unbedingt notwendig erachtet werden. Er erklärt dieses Prinzip so:

Erhaltet das Kind einzig in der Abhängigkeit von den Dingen, dann werdet ihr in seiner Erziehung dem Gesetz der Natur gehorcht haben. Setzt seinen unvernünftigen Wünschen nur natürliche Widerstände entgegen, oder Bestrafungen, die aus seinen Handlungen selbst entstehen und deren es sich bei wiederkehrender Gelegenheit erinnert; ohne ihm zu verbieten, Böses zu tun, genügt es, es daran zu hindern. Allein Erfahrungen oder Unvermögen sollen die Stelle des Gesetzes einnehmen. (Rousseau, 1762/2004, S. 31)

Die Lehrkraft oder die erziehende Person soll vom Kind als jemand betrachtet werden, der ihm gegenübersteht und diese Gegebenheiten der Dinge und der Notwendigkeiten kennt und weiß, wie damit umzugehen ist, die aber nicht von Grund auf eine gottgegebene Autorität besitzt (Scheibe, 1967). Um zu zeigen, wie Rousseau diese Erziehung der Dinge umgesetzt sehen möchte und wie sich diese auf seinen Umgang mit Strafen auswirkt, lohnt es sich einen Blick in sein bekanntestes Werk zu werfen.

3.3.4 *Emile und das zerbrochene Fenster*

Als wichtigste pädagogische Schrift Rousseaus gilt sein Roman *Emile ou de l'éducation* (Emile oder über die Erziehung) von 1762. In dieser Erziehungsutopie beschreibt Rousseau seine erzieherischen Vorstellungen anhand des Buben Emile, der, größtenteils isoliert von der Gesellschaft, von einem idealen Erzieher aufgezogen wird. Rousseau stellt hier das Programm seiner natürlichen Erziehung vor und stellt klar, dass es ihm vordergründig um die Entwicklung des Menschlichen geht: „Wenn er aus meinen Händen hervorgeht, wird er freilich weder Richter noch Soldat noch Priester sein, er wird zuerst Mensch sein“ (Rousseau, 1762/2004, S. 73). So wie für alle anderen Bereiche des Lebens soll auch in der Erziehung und beim Thema Strafe das Naturprinzip an erster Stelle stehen. Strafen sollen lediglich in Form von natürlichen Konsequenzen vorkommen, denn alles andere wäre eine willkürliche Maßnahme, die die Tat und deren natürliche Folge nicht in Zusammenhang setzen würde. Ist der Zögling erst einmal mit diesen natürlichen Konsequenzen konfrontiert, kommt es zur Einsicht, dass es ein natürliches Ordnungsprinzip gibt, dem sich zu widersetzen falsch sei (Windisch, 2006).

Als herausragendes Beispiel dafür nennt Rousseau die zerbrochene Fensterscheibe:

Zerbricht es alle Sachen mit denen es umgeht – gebt ihm nicht gleich andere dafür. Lasst es den Schmerz des Verlustes fühlen. Zerbricht es die Fensterscheibe in seinem Zimmer – lasst ihm Tag und Nacht den Wind um die Nase wehn und kümmert euch nicht um seine Erkältung, denn es ist besser es hat einen Schnupfen, als daß es den Verstand verliert. Beklagt euch nie über die Ungelegenheiten, die es euch bereitet, sondern lasst sie es zuerst am eigenen Leibe fühlen.
(Rousseau, 1762/2004, S. 116)

In den Konsequenzen, die das Kind durch das Zerschlagen der Fensterscheibe erfährt, ist das wiederkehrende Prinzip des sachlichen Zusammenhangs zwischen Tat und Strafe gut zu erkennen. Die Strafe wird somit nicht einfach vom Erzieher angeordnet, sondern ergibt sich auf notwendige Art und Weise aus dem Fehlverhalten des Zöglings und ist für diesen auch nachvollziehbar. In anderen Situationen, in denen Rousseau die natürliche Strafe anwendet, zerstört Emile seine Spielsachen und muss daher folglich ohne sie auskommen, oder er lügt und der Erzieher traut ihm fortan nicht mehr. Die Körperstrafe kommt bei ihm überhaupt nicht vor, allein schon deshalb, weil sie nie in einem sachlichen Zusammenhang mit der Tat stehen kann (Scheibe, 1967).

Wie schon zu erraten ist, musste Rousseau zugeben, dass sich logische Konsequenzen keineswegs bei jedem Fehlverhalten ohne Zutun ergeben. In solchen Situationen ist es die Aufgabe des Erziehers oder der Erzieherin etwas nachzuhelfen und gegebenenfalls die Umstände so anzupassen, dass eine Strafe auf die Tat folgt. Es muss aber stets den Anschein haben, als würde eben jene unumgänglich aus dem Handeln des Zöglings resultieren. Letzteres zeigt die Probleme, die der natürlichen Strafe anhaften. Um das Konzept aufrechtzuerhalten muss der Erzieher oder die Erzieherin unter Umständen sehr besondere Maßnahmen ergreifen und das Kind täuschen. Folgt man der Situation des gebrochenen Fensters weiter, so wird klar, dass das Kind, trotz der guten Absichten Rousseaus, ein hohes Maß an Gewalt erfährt. Nachdem die Scheibe nach einiger Zeitiedereingesetzt und von Emile abermals zerbrochen wurde, wird das Kind in einen fensterlosen Raum gesperrt. Diese Maßnahme wird damit begründet, dass das Fenster dem Erzieher gehöre und geschützt werden müsse. Erst nach stundenlangem Schreien und Weinen schließen der Erzieher und Emile einen Vertrag, dass er die Freiheit erhält, wenn er keine Scheiben mehr zerschlägt. Kritiker weisen darauf hin, dass häufig nachgeholfen werden müsse, um die natürlichen Konsequenzen auch natürlich erscheinen zu lassen. Außerdem wird bemängelt, dass die Einsicht, die Emile zum

guten Menschen machen soll, stets eine zweckmäßige ist, da er durch ein bestimmtes Verhalten Unannehmlichkeiten entgehen kann (Scheibe, 1967).

3.3.5 Unmittelbare Auswirkungen von Rousseaus Pädagogik

Der Effekt, den die Erziehungsthesen von Jean-Jacques Rousseau auf die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft fortan hatten, kann kaum überschätzt werden. Von ihm inspiriert kommt es im deutschsprachigen Raum zum Aufstieg des Philanthropismus. Als erster dieser eigenständigen pädagogischen Strömung, die sich großflächig auf Rousseaus Erziehungsschriften beruft, eröffnet Johann Bernhard Basedow 1774 in Dessau eine Musterschulanstalt mit dem Namen *Philanthropin*, von deren Art es in der Blütezeit der Bewegung bis zu einhundert gab (Blankertz, 1982).

Neben Basedow gelten Christian Gotthilf Salzmann, Johann Heinrich Pestalozzi und Joachim Heinrich Campe als die bekanntesten und einflussreichsten Vertreter der philanthropischen Pädagogik. Ganz im Geiste Rousseaus wurde die Strafe in ihrer bisherigen Form abgelehnt: „Im Philanthropinismus entstand zum ersten Mal eine Gegenbewegung gegen die Strafe in der Erziehung, wie sie sich nur noch einmal in dieser Form, in der pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts, wiederholt hat“ (Scheibe, 1967, S. 93). Die häusliche Erziehung des 18. Jahrhunderts, die von übermäßiger Härte und zügellosen körperlichen Strafen gekennzeichnet war, wurde von den Philanthropisten strikt abgelehnt. Es bestand die Überzeugung, dass ein wertschätzender und von Liebe zum Kind geprägter Erziehungsstil weit mehr erreichen kann. Das Kind sollte die Kindheit nicht als Sklaverei unter der Rute der Erwachsenen, sondern als unbeschwerte und glückliche Lebensphase erleben (Scheibe, 1967). Durch die Ablehnung gegen das harte, vor allem körperliche Strafen wenden sich die philanthropischen Pädagogen mit großem Enthusiasmus dem Belohnen zu. Basedow führte in seiner Schulanstalt ein Belohnungssystem ein, bei dem Schülerinnen und Schüler im Laufe der Woche durch Fleiß und Aufmerksamkeit Punkte sammeln konnten. Hatten sie am Ende der Woche genügend Punkte, sogenannte *Billets* gesammelt, bekamen sie am Sonntag nach dem Gottesdienst feierlich einen Orden verliehen, der demonstrativ an eine weiße Tafel gehängt wurde (Jacobi, 1916).

Campe, der bei Basedows System die „Weckung eines ungesunden Ehrgeizes“ (Scheibe, 1967, S. 99) befürchtete, konnte und wollte die Strafe nicht vollständig aus der Erziehung verbannen. Er verfasste eine Schrift, die den Titel *Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen* trug. Er versuchte damit der Strafe, ähnlich wie

Rousseau, wissenschaftlich zu begegnen und fragt nach ihrer Sinnhaftigkeit und Zweckmäßigkeit. Seinen Ausführungen zufolge ist die Strafe nicht von Gott gewollt, sondern stets kritisch in ihrer Wirkung zu betrachten. Anders als Rousseaus radikale Abneigung gegen jegliche Verwendung von Strafen, befindet Campe diese für teils notwendig und obwohl er körperliche Strafen ablehnt, nennt er auch Situationen, in denen sie zum Einsatz kommen können, etwa bei Kindern die schon verdorben oder verwöhnt sind (Scheibe, 1967).

3.4 Die schwarze Pädagogik – ein Wegbereiter des nationalsozialistischen Systems

Den Beweis, dass die pädagogischen Strömungen der Aufklärung keineswegs zum Verschwinden zahlreicher, aus heutiger Sicht, fragwürdiger Erziehungsmittel führten, erbringt Katharina Rutschky mit ihrem ursprünglich 1977 erschienenen Werk *Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Die Psychologin Alice Miller argumentiert, wie eine Gesellschaft, die die Methoden der schwarzen Pädagogik hochhält und weitergibt, sich in den Klauen des Nationalsozialismus wiederfinden kann.

3.4.1 Methoden der Schwarzen Pädagogik

Wie schon zuvor bei Joachim Heinrich Campe sichtbar wurde, kam es nicht zum unbeirrten Siegeszug der Rousseau'schen Doktrin mitsamt der Missachtung der Strafe als Erziehungsmittel: „Die pädagogischen Lehrbücher des 19. Jahrhunderts sehen bis auf wenige Ausnahmen die Strafe als ein Mittel der Erziehung, das im Haus und in der Schule angewandt wird und auf das nicht verzichtet werden kann“ (Scheibe, 1967, S. 174). Wenngleich oft davon abgeraten wird, die Strafe, die zu dieser Zeit überwiegend als körperliche Strafe verstanden wird, zu leichtfertig und mit maßloser Härte anzuwenden, so gibt es doch auch Stimmen die eben diese als verschwendet betrachten, sollte sie nur als letzter Ausweg gewählt werden, wenn zuvor alle Mittel gescheitert waren (Scheibe, 1967).

Die These, dass Strafen aller Art keineswegs aus der Erziehung verschwunden waren, wird von Rutschky eindrucksvoll bestätigt. In ihrer Textsammlung *Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Rutschky, 1993) offenbart sie, wie Erziehungsmethoden, die aus heutiger Sicht undenkbar erscheinen, von der Aufklärung bis hin

zum Beginn des 20. Jahrhunderts von namhaften Pädagogen und Pädagoginnen mit Überzeugung vertreten wurden. Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, was in Rutschkys Buch im Zusammenhang mit dem Thema Erziehungsstrafe zu finden ist.

Sulzer (1748) war unter anderem der Überzeugung, dass man Kinder in den ersten Lebensjahren gefügig machen sollte: „Sind aber die Eltern so glücklich, daß sie ihnen gleich anfangs durch ernstliches Schelten und durch die Rute den Eigensinn vertreiben, so bekommen sie gehorsame, biegsame und gute Kinder, denen sie hernach eine gute Erziehung geben können“ (Sulzer, 1748, zit. n. Rutschky, 1993, S. 173). Zudem wurde geglaubt, dass Kinder ohnehin alles wieder vergessen, was man ihnen in den frühen Jahren angetan hat: „Diese ersten Jahre haben unter anderem auch den Vorteil, daß man da Gewalt und Zwang brauchen kann. Die Kinder vergessen mit den Jahren alles, was ihnen in der ersten Kindheit begegnet ist“ (Sulzer, 1748, zit. n. Rutschky, 1993, S. 173).

Es wird außerdem dargelegt, dass es durchaus Situationen geben kann, wo es notwendig ist das Kind zu schlagen. Krüger (1752) lehnt zwar das Schlagen des Kindes als Folge von Unfähigkeit und Schwäche ab, jedoch befürwortet er es, wenn das Kind aus bewusster Bosheit gehandelt hat:

Es ist also Unrecht, wenn man Kinder wegen des Lernens schlägt, es ist Unrecht, wenn man sie schlägt, wenn sie aus Versehen Schaden getan haben, es ist unrecht, wenn man sie wegen des Weinens schlägt; aber es ist recht und billig, sie wegen all dieser Verbrechen, ja wegen noch anderer Kleinigkeiten zu schlagen, wenn sie es aus Bosheit getan haben. (Krüger, 1752 zit. n. Rutschky, 1993, S. 170)

Sollten Kinder, nachdem sie gestraft wurden, weinen um sich so an den Erwachsenen zu *rächen*, so ist es legitim, sie dafür erneut zu strafen und ihnen das Heulen zu verbieten:

Wollen aber die Gezüchtigten sich durch solche beschwerlichen Töne rächen, so ist das erste Mittel, daß man sie durch gewisse anbefohlene kleine Gewerbe oder Handlungen zerstreue. Hilft dieses nicht, so darf man das Weinen verbieten und die Übertretung strafen, bis nach dem Ende der neuen Züchtigung das Weinen aufhört. (Basedow, 1773 zit. n. Rutschky, 1993, S. 391)

Im Allgemeinen wird es von vielen zitierten Autoren und Autorinnen als falsch erachtet, Kindern Schmerz und Leid zu ersparen, da sie ansonsten nicht genug abgehärtet werden. Vieth (1795) etwa argumentiert: „Schmerz des Körpers ist vom Leben unzertrennlich; der Weichling fühlt ihn doppelt, der hart erzogene Mensch erträgt ihn standhaft. Es ist daher eine sehr verkehrte Methode, Kindern so viel als möglich Schmerzen zu ersparen“ (Vieth, 1795, zit. n. Rutschky 1993, S. 265). Als Erziehungsmaßnahme musste das Kind zudem Widrigkeiten wie Kälte, Hitze und Hunger erleiden und es wurden ihm Wünsche verwehrt. Der Kerngedanke lautet hier: Eine Kindheit, die einfach und komfortabel ist, führt zu einem Erwachsenenendasein als Schwächling. Wenn man jedoch durch Abhärtung als Kind und Jugendlicher auf die Härte des Lebens vorbereitet wird, kommt einem dies im späteren Leben zugute (Schreber, 1858, zit. n. Rutschky, 1993, S. 260).

Beliebte Methoden, um Kinder zu erziehen, waren die Manipulation und die Demütigung. Gerade bei Kindern, die dem *Dünkel*, also dem Hochmut verfallen sind, kann eine Besserung nur durch Demütigung erreicht werden:

Man führe also den Dünkelvollen in Verhältnisse ein, wo er, ohne daß der Erzieher ein Wort verlieren darf, sich seiner Mangelhaftigkeit bewusst wird: der auf seine Kenntnisse ungebührlich stolze werde mit Aufgaben beschäftigt, denen sein Kraft durchaus noch nicht gewachsen ist und man lasse ihn daher auch ungestört, wenn er zu hoch zu fliegen versucht, dulde aber bei solchen Versuchen keine Halbheit und Oberflächlichkeit. (Pädagogische Realenzyklopädie, 1851, zit. n. Rutschky, 1993, S. 412f)

Um Kindern Werte beizubringen kam das Mittel der Täuschung zur Anwendung. Jean Paul (1811) spricht davon, dass er seinem Sohn die Tapferkeit beibringen kann, indem er einen Überfall durch eine Räuberbande nachstellt und sie dann, gemäß dem Drehbuch, in die Flucht schlägt (Paul, 1811, zit. n. Rutschky, 1993, S. 292).

Beliebt war es auch dem Kind Angst durch die Strafandrohung zu machen. Wenn man mit dem Vollzug der Strafe etwas zuwartet, löst das beim Zögling ein Gefühl der Furcht aus, da er oder sie ja nicht weiß, was genau zu erwarten ist: „Diese Furcht ist oft empfindlicher als

die Strafe selbst, sie kann ein Mittel werden, dasjenige desto eher zu lassen, womit die Strafe ist verdient worden“ (Felbiger, 1768, zit. n. Rutschky, 1993, S. 387).

Fast alle Erzieher und Erzieherinnen, die die Strafe als Erziehungsmittel in den bisher genannten Formen anwenden, tun dies mit der Überzeugung, dass sie es nur aus der Liebe zu den Kindern tun. So auch bei Salzmann (1796), der ein Kind, das von ihm bestraft wird, stets darauf aufmerksam macht, dass es ihm überhaupt keine Wahl lasse und dass er die Bestrafung nur mit größtem Widerwillen durchführen kann:

Kommt nun der Tag der Strafe, so halte ich gleich nach dem Morgengebet eine wehmütige Anrede an sämtliche Kinder und sage ihnen, daß ich heute einen sehr traurigen Tag hätte, indem ich durch die Unfolgsamkeit eines meiner lieben Schüler in die Notwendigkeit wäre versetzt worden, ihn zu schlagen. (Salzmann, 1796, zit. n. Rutschky, 1993, S. 393)

3.4.2 Zusammenhang von Körper, Bewegung und Disziplin

Ein wichtiges Erziehungsziel war die Körperdisziplin. Wie zuvor schon ersichtlich wurde, wird der Resistenz gegen körperliche Leiden eine hohe Bedeutung zugemessen. Heranwachsende sollen zur Abhärtung allerhand ausgesetzt werden: „Der Jüngling und die Jungfrau müssen, ohne Folgen zu erleiden, Temperatur- und Witterungswechsel, Hitze, Kälte, Sturm, Schnee- und Regenwetter, zeitweiliger Hunger, Durst, Schlafentbehrung, gemessene Strapazen, sowie Unannehmlichkeiten aller Art, durch Benutzung ihrer inneren Waffen dagegen, ertragen lernen“ (Schreber, 1858, zit. n. Rutschky, 1993, S. 260). Auch Sulzer schreibt in seinem Text, der den bezeichnenden Titel *Übungen zur völligen Unterdrückung der Affekte* trägt: „Laßt sie hungern dürsten, Hitze und Frost ausstehen, harte Arbeit verrichten“ (Sulzer, 1748, zit. n. Rutschky, 1993, S. 363).

Dem Zweck dieser körperlichen Abhärtung diene das Turnen. Man erkannte zwar, dass es gesundheitliche Vorteile mit sich brachte, wenn der Körper konditionell und koordinativ gefordert wurde, jedoch sollten vor allem Mut, Wille und Entschlossenheit gestärkt werden, damit man gut auf den „Wehrdienst im vaterländischen Heer“ (Leitfaden: Grundstellung, Stampftritt und Handklapp, 1868, zit. n. Rutschky, 1993, S. 596) vorbereitet war. Das Einnehmen der Grundstellung, in der sich die Heranwachsenden bis zu einem Kommando nicht

rühren durften, wird genauestens beschrieben und auf die Wichtigkeit der exakten Ausführung hingewiesen.

Gutsmuths wendet eine andere Methodik an, um Kinder zu Durchhaltevermögen und Härte zu erziehen. Er lässt sie sich alle mit den Händen an einem Querbalken festhalten und der Sieger ist der, der am längsten dort hängen bleibt. Martialisch wird beschrieben, wie der Schmerz in den Gesichtern der Kinder zu sehen ist, wie sie heulen und wie die Verlierer niedergehen und die Sieger auf sie hinabschauen (Gutsmuths, 1804, zit. n. Rutschky, 1993, S. 474). Die Rhetorik erinnert eher an autoritäre Befehle und militärische Drills: „Der Übungslehrer stellt sich an die Front und befiehlt oder macht vor, was geschehen soll“ (Gutsmuths, 1804, zit. n. Rutschky, 1993, S. 471).

3.4.3 Hitler als Vaterfigur mit unantastbarer Autorität

Alice Miller (1983) charakterisiert die Haltung der schwarzen Pädagogik als eine, die die Schwäche und Unvollkommenheit der Kindheit verachtet und diese mit allen Mitteln so schnell als möglich überwinden möchte. Erwachsene sind hier uneingeschränkte Herrscher über das Kind, dessen Willen am besten schon im Säuglingsalter genommen werden muss. Lebendige Gefühle sollen unterdrückt werden, da sie die Erziehung gefährden und das Manipulieren, Demütigen und Züchtigen ist dafür notwendig. Am besten sollte es sehr früh passieren, damit das Kind sich später nicht mehr daran erinnern kann. Das Kindliche im Kind wird also mit einem Zorn bekämpft, der, so lautet Millers These, aus den Konflikten der eigenen Erziehung resultiert: „Begegnen wir diesem Wesen in unseren Kindern wieder, so verfolgen wir es mit ähnlichen Mitteln, wie wir es mit uns bereits taten und nennen das Erziehung“ (Miller, 1983, S. 77). Weil Eltern und Erzieher sowie Erzieherinnen selbst nicht Kind sein durften, verwehren sie es folglich ihren eigenen Kindern. Wird dieser Kreislauf nicht durchbrochen, werden von Generation zu Generation gewisse Meinungen zu Erziehung weitergegeben, die auch teilweise in der Gegenwart den erzieherischen Diskurs bestimmen. Zu diesen Meinungen zählen etwa, dass Kinder a priori keine Achtung verdienen würden, Eltern diese aber allein aufgrund ihrer Elternschaft besäßen. Zudem seien Zärtlichkeiten schädlich. Statt dem Eingehen auf kindliche Bedürfnisse solle Wert auf Abhärtung und Disziplin gelegt werden, denn nur wer gehorsam sei, werde auch stark. Im Allgemeinen erhält die schwarze Pädagogik also eine Ordnung aufrecht, die Kinder in ein hierarchisches System einordnet, in dem sie den erziehenden Personen unhinterfragt gehorchen müssen, da diese ohnehin unfehlbar sind und nur das Beste für ihre Zöglinge im Sinn haben. Menschen,

die unter solchen Bedingungen aufwachsen mussten, konnten ihre Gefühle nie vollständig ausleben. Der nicht ausgelebte Zorn, der sich durch die demütigenden Erziehungsmethoden aufgestaut hatte, wurde auf das eigene Selbst und in weiterer Folge auf die eigenen Kinder projiziert. Auch wenn sich gegenwärtig neue Ideale in der Erziehung durchgesetzt haben, so werden Eltern trotzdem von den Erlebnissen der eigenen Kindheit unbewusst eingeholt, denn „der Weg zur Realisierung der neuen Ideale ist häufig blockiert durch die Notwendigkeit, das Leiden der eigenen Kindheit in der Verdrängung zu halten, die zum Mangel an Empathie führt“ (Miller, 1983, S. 81).

In Bezug auf die Geschichte der Kindheit lobt Miller (1983) den Psychohistoriker Lloyd de Mause, der zu diesem Thema ein Buch verfasst hat: „Wer dieses Buch liest und sehen kann, daß die hier beschriebenen Kinder später selber Erwachsene waren, der wird sich auch über die schlimmsten Gräueltaten unserer Geschichte nicht mehr wundern“ (Miller, 1983, S. 80-81). Miller macht daher die Methoden der schwarzen Pädagogik mitverantwortlich für den Erfolg der Nationalsozialisten in Deutschland. Nach Recherchen über die Kindheit sämtlicher führender Personen des dritten Reiches kommt sie zu dem Schluss, dass alle streng und zu absolutem Gehorsam gegenüber der Obrigkeit erzogen wurden. Eine solche Erziehung legte den Grundstein für ein System, das auf Täuschung, Gehorsam und hierarchischer Ordnung basierte. Gerade das Weitergeben und Ausführen von Befehlen, ohne diese kritisch zu begutachten, trug laut Miller einen großen Teil dazu bei, dass es einem Regime möglich war Millionen von Menschen zu unterdrücken, zu drangsalieren und schließlich auch zu ermorden. Hitler war deshalb so erfolgreich, weil er sich in seinen Reden gebärdete, wie der allmächtige Vater der sich herablies mit seinen minderwertigen Kindern zu sprechen. Da viele Menschen es aus ihrer Erziehung so gewohnt waren, waren sie folglich geneigt den Worten ihres Führers uneingeschränkten Glauben zu schenken (Miller, 1983). Miller hält fest:

Wenn nun einer wie Adolf Hitler kam und wie einst der Vater behauptete, genau zu wissen was für die anderen gut, richtig und notwendig sei, da muß man sich nicht wundern, daß so viele mit ihrer Sehnsucht nach Unterwerfung diesem Hitler zugejubelt und ihm geholfen haben, zur Macht zu kommen. (Miller, 1983, S. 90)

Um den Hass, der auf die jüdische Bevölkerung geschürt wurde, besser zu verstehen, erklärt Miller einen der Hauptmechanismen der schwarzen Pädagogik, nämlich *Abspaltung und Projektion*. In seiner Posener Rede spricht Heinrich Himmler über die Endlösung, erachtet

diese als notwendig und als stärkend für das deutsche Volk. Wer beim Morden Gefühle zeigt sei schwach. Es stellt sich nun die Frage wie normale Menschen zu Massenmördern werden konnten. In ihrer Kindheit wurde ihnen beigebracht alle Gefühle zu unterdrücken, also kein Innenleben zu haben, blind zu gehorchen und hart, sowie stark zu sein. Alle schwächlichen Eigenschaften, die ihnen schon während der Erziehung verboten wurde, hat man den Juden zugeschrieben. Durch dieses Abspalten des *schwächlichen Kindes* im Inneren und des Projektierens von eben diesem auf die Juden, versucht Miller zu erklären, wie der Holocaust stattfinden konnte. Dieser Mechanismus wird von Miller passend zusammengefasst: „Ihre Erziehung war von Anfang an darauf ausgerichtet, alles Kindliche, Spielerische, Lebendige in sich abzutöten. Die Grausamkeit, die ihnen zugefügt wurde, der seelische Mord am Kind, das sie einst waren, mußten sie in der gleichen Weise weitergeben“ (Miller, 1983, S. 107f).

3.5 Die besondere Rolle des Sports im dritten Reich

3.5.1 Nationalsozialistische Pädagogik

Pädagogik als wissenschaftliche Kategorie kann laut Blankertz (1982) nur schwer mit den Machenschaften der Nationalsozialisten in Verbindung gebracht werden. Er schreibt:

Wer die zwölfjährige Herrschaft des Hitler-Faschismus über Deutschland von ihrem Ende her und von den ungeheuren Verbrechen, die in dieser Zeit im Namen des deutschen Volkes verübt worden sind, betrachtet, kann geneigt sein, den Begriff der Pädagogik hier überhaupt vermeiden zu wollen. (Blankertz, 1982, S. 272)

Erziehung war lediglich dazu da, die Herrschaft der Mächtigen abzusichern und die Heranwachsenden bestmöglich in das System einzugliedern. Blankertz (1982, S. 272) charakterisiert das Vorgehen als „Überwältigung des Mitbürgers, Indoktrination der Jugend, emotionaler Umgehung des Bewußtseins, Drill und Dressur“ und verwendet letztlich den Begriff der „Un-Pädagogik“ (Blankertz, 1982, S. 273) um dieses Handeln zu beschreiben. Die pädagogischen Bemühungen dieser Zeit waren letztlich nur Teil eines „politisch-ideologischen Machtkalküls“ (Blankertz, 1982, S. 273). Es ging um die Heranzüchtung eines Endprodukts,

das, in die Volksmasse eingegliedert, der Erreichung der politischen Ziele der Machthaber dient (Blankertz, 1982).

Wenngleich Hitler selbst dem Sport innerlich nicht sehr zugeneigt war, erhob er in seinem Erziehungsprogramm die Ausbildung zu starken, gesunden Körpern zur obersten Priorität, da er alles verachtete, was Schwäche symbolisierte (Bernett, 1966). Schon in seinem antisemitischen Pamphlet *Mein Kampf* schreibt er: „Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten“ (Hitler, 1927).

Im Folgenden soll nun weiter ergründet werden, warum und wie die Leibesübungen bei den Nationalsozialisten für ihre Ziele instrumentalisiert wurden.

3.5.2 *Der Jahn-Mythos*

Friedrich Ludwig Jahn, der, heute bekannt unter dem Namen *Turnvater Jahn*, als Erfinder des Gerätturnens gilt, wurde von den Nationalsozialisten zum nationalsozialistischen Vordenker hochstilisiert (Bernett, 1966). Für ihn war die Ausbildung des Körpers ein wichtiger Teil der Gesamtbildung. Es ging ihm jedoch vor allem um Willensbildung, das Bekennen zum Volkstum und Wehrhaftigkeit (Grupe, 1959). „Jahnsches Turnen ist ohne das Moment des Volkstums und ohne das Streben nach Einheit des ganzen Volkes nicht in seiner Eigenart denkbar“ (Grupe, 1959, S. 33). Die Turnplätze durften auch nur von denjenigen betreten werden, die sich zum deutschen Volkstum bekannten. Damit war das Turnen keine Individualausbildung, sondern sollte Menschen unabhängig von Stand, Bildung und Alter bestimmte Gesinnungen und Werte vermitteln, die für das Vaterland und das Überleben des Volkes notwendig waren. Hier passierte nun genau die gegenteilige Entwicklung zur Aufklärung, wo der Mensch noch als freies Individuum betrachtet wurde (Goedel & Begov, 1977).

Das deutsche Turnen zu Jahns Zeit beinhaltete also eine ausgeprägte politische Komponente. Es erhielt die Funktion der Massendisziplinierung und trat mit einem militärischen Prinzip in den Dienst des Staates (Bernett, 1960). Trotzdem wäre es falsch Jahn als Vorkämpfer der Nationalsozialisten anzusehen, denn das Volkstümliche war bei ihm nicht streng nationalistisch eingeengt. Vielmehr war das Turnen für ihn etwas, das für alle Völker und alle Menschen zugänglich sein sollte (Grupe, 1959).

3.5.3 Nationalsozialistische Leibeserziehung

Wenngleich der Mythos um die Person Jahns für die ideologischen Ziele der Nationalsozialisten missbraucht wurde, so kann sein Turnprogramm nicht als völkisch und antisemitisch bezeichnet werden. Erst, als sich 1889 der deutsche Turnbund von der deutschen Turnerschaft abspaltete, kam es zu einer zunehmenden Radikalisierung und politischen Vereinnahmung. Über eben jenen deutschen Turnbund schreibt Bernett (1977, S. 86): „In ihm verengt und verhärtet sich der Volkstumsgedanke zum Rassen Dogma.“ Die Leibesübungen erlangen unter der Herrschaft Hitlers große Bedeutung. Wie schon zuvor erwähnt, verlangte er nach der Heranbildung *gesunder Volkskörper*. Die täglichen Leibesübungen sollen „das geschwundene Kraftgefühl eines unterlegenen Volkes regenerieren“ (Bernett, 1970, S. 89). Letztlich geht es darum den deutschen Männern Kampfgeist, Mut und einen eisernen Willen anzutrainieren, während den Frauen das Ästhetische und Spielerische überlassen wird (Bernett, 1977).

Maßgeblich verantwortlich an der Erarbeitung der Theorie der politischen Leibeserziehung war der Hochschullehrer Alfred Bäumler. Die Leibesübungen wurden durch und durch militarisiert und das gesamte Schulsystem wurde darauf ausgerichtet. Die Anzahl der Turnstunden erhöhte man zuerst auf drei, dann auf fünf pro Woche. Alle Leibeserzieher mussten an Kursen teilnehmen, um mit der politischen Leibeserziehung vertraut zu werden. „Man modellierte das Bild eines neuen Erziehertyps, eines soldatischen Führers mit vorbildlicher nationalsozialistischer Haltung“ (Bernett, 1977, S. 91). Wichtig war also vor allem die Vorbildfunktion des Erziehers:

Das wichtigste aber ist, daß der Sportlehrer selbst ein ganzer Kerl ist und die mitreißende Kraft besitzt, die jeder Sportlehrer unbedingt haben muß, ein soldatisches und menschliches Ideal seiner Jugend vorzuleben. Die Jugend will Taten sehen! Dieser hohen sittlichen Verantwortung hat sich jeder deutsche Sportlehrer voll bewußt zu sein, und deshalb dürfen auch nur Charaktere Sportlehrer sein, die dieser Aufgabe würdig sind. (Jurbschat, 1933, zit. n. Bernett, 1966, S. 101)

Da die soldatische Charakterbildung in den Vordergrund rücken sollte, stand das Boxen, das Geräturnen und Fußball an erster Stelle. Auch für Studenten war es beispielsweise verpflichtend eine Grundausbildung im Schießen zu absolvieren (Bernett, 1977). Ultimativ war

es die Vorbereitung auf einen Angriffskrieg, die dem bewegungspädagogischen Handeln zu Grunde lag. Besonders deutlich wird dies an der Tatsache, dass 1933 eine einheitliche Befehlssprache im Turnunterricht etabliert wurde, die stark an der der SA orientiert war (Pfeiffer, 1987).

3.6 Das neuzeitliche Dilemma der pädagogischen Strafe

3.6.1 Reformpädagogik

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellt sich die *pädagogische Bewegung* ein, die auch *Reformpädagogik* genannt wird. Ziel dieser Erziehungsströmung ist es alte erzieherische Muster aufzubrechen. Eines solcher Muster ist die inflationäre Anwendung von Strafen, die gänzlich aus den Schulen verbannt werden soll. Die grundlegenden Intentionen der Reformpädagogen wurden von Hermann Nohl um das Jahr 1930 zusammengefasst. Auch wenn der Begriff der Strafe in den Schriften der Reformpädagogen weitgehend überhaupt nicht erst vorkommt, so versuchte man doch stets auf die schädlichen Auswirkungen und das Unpädagogische der Strafen hinzuweisen. Die Schule selbst wird als Strafanstalt charakterisiert, in der die Lehrer als herrschende Tyrannen und Pauker ihr Unwesen treiben (Scheibe, 1967). Dies zeigt sich vor allem an der zeitgenössischen Literatur, die zu dieser Zeit häufig das Leiden von Kindern in der Schule thematisiert:

In den „Buddenbrooks“ (1901) schildert Thomas Mann die Schulleiden des kleinen Hanno. „Freund Hein“ (1902) von Emil Strauß ist eine Kindheitstragödie, „Traumulus“ (1904), von ihrem Autor Arno Holz als „Tragikomödie“ bezeichnet, enthält die realistische Darstellung einer Schulatmosphäre, an der ein Primaner zerbricht. Die groteske Verkörperung eines Schultyrannen, der von seiner Macht über seine Schüler besessen ist, gibt Heinrich Manns „Professor Unrat“ (1905). Hermann Hesse schildert in „Unterm Rad“ (1905) – der Titel sagt genug – die Leiden eines Jungen, und der Jugendroman „die Verwirrungen des Zöglings Törless“ (1906) des erst später in seiner Bedeutung erkannten Robert Musil berichtet von abschreckenden Zuständen in einem österreichischen Jugendinternat. (Scheibe, 1967, S. 222f)

Vor allem ist die Verneinung der körperliche Strafe Ziel der reformpädagogischen Argumentation. Neben den offensichtlich gesundheitlichen Gefahren, die bei der Prügelstrafe auftreten, werden auch die emotionalen und seelischen Auswirkungen stärker thematisiert. So wird die Erzeugung von Angst kritisch betrachtet, da es Kinder in ihrer Entwicklung stört und aus Angst vor neuerlichen Fehlleistungen plötzlich gehemmt wird. Zudem wird das sittliche Ehrgefühl durch übermäßiges körperliches Strafen zerbrochen und folglich kommt es zum Hervortreten von böartigen Instinkten. Erziehung kann auf der Basis der Prügelstrafe nicht funktionieren, da es zu einer Entfremdung zwischen der erziehenden Person und dem Kind kommt und so keine positive Beziehung aufgebaut werden kann. Schließlich sind die Reformpädagogen der Meinung, dass körperliche Züchtigung vor allem deshalb zu verbieten sei, weil sie von manchen Erziehern in einer entarteten und sadistischen Form angewandt wird (Backen, 1926).

Der Wunsch der pädagogischen Bewegung war es die Schulpädagogik so zu gestalten, dass die Strafe vollständig verschwindet und nicht einmal als notwendiges Übel, als kleiner Makel akzeptiert werden muss. Dabei können drei Hauptgedanken in diesem Zusammenhang herausgestrichen werden. Zum einen soll die *neue Erziehung* so angelegt werden, dass Situation, in denen es zur Anwendung von körperlichen Strafen kommen könnte, von vornherein vermieden werden sollen (Scheibe, 1967). Das soll gelingen, indem der Erzieher oder die Erzieherin eine positive Beziehung zum Kind einnimmt und ihm nicht in misstrauischer oder gar feindlicher Position gegenübersteht. Die Wichtigkeit des gegenseitigen Vertrauens wird stark betont (Oestreich, 1922). Begriffe wie Autorität und Disziplin sind nach wie vor wichtig, sollen aber beim Kind von innen angeregt, nicht von außen verordnet werden. Gerechtigkeit im Sinne einer gleichen Behandlung für alle wird weniger als absolutes Maß betrachtet, da jedes Kind als Individuum gesehen wird und auch als solches eine individuelle Behandlung verdient. Drittens leugnen auch die Reformpädagogen letztlich die Existenz der Strafe nicht vollständig. Dort wo sie unausweichlich vorkommt, soll sie aber so sinnvoll wie möglich eingesetzt werden. Ähnlich wie schon bei Rousseau sehen sie die Strafe nur dann als vertretbar, wenn sie als natürliche Strafe (siehe Kap. 3.3) auftritt. Wenn, dann sollte Wiedergutmachung das Leitmotiv sein und keinesfalls Rache oder Vergeltung (Scheibe, 1967).

Unterstützung in der Kritik an der Strafe bekommen die Reformpädagogen durch die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie. Diese versucht die psychischen Wirkungen auf das bestrafte Kind zu ergründen:

Es ist ihre Entdeckung, daß Eindrücke und Erlebnisse der Kindheit, und zwar solche, die mit Triebregungen, vor allem des Sexus, mit Erfahrungen der Angst, des Entsetzens, der Entbehrung, des Schmerzes verbunden sind, unmittelbare Ursache neurotischer Erscheinungen schon im Kindesalter selbst und dann vor allem im späteren Leben des Erwachsenen sein können. (Scheibe, 1967, S. 254)

Strafanwendung bei Kindern erzeugt vor allem Angst. Strafe kann zu einem Leben in ständiger Verängstigung führen und so zum „Ausgangspunkt von Neurosen“ (Scheibe, 1967, S. 257) werden. Heranwachsenden fehlt es in der Folge an Lebensfreude, Lebenskraft und Selbstbewusstsein. Viele Leiden unter Mutlosigkeit und sind nicht in der Lage gesunde Beziehungen zu Mitmenschen aufzubauen (Scheibe, 1967). Erkannt wurde zudem, dass Strafe oft nur den Trotz des Kindes hervorruft: „Die Strafe, als „Erziehungsmittel“ beabsichtigt, verkehrt sich in da Gegenteil und vergrößert möglicherweise das bekämpfte Übel“ (Scheibe, 1967, S. 258).

Die militärische Konnotation des Disziplin-Begriffs und eine übermäßig harte und autoritäre Pädagogik, die vor jeglichen Strafen nicht zurückschreckte, resultierten zu Beginn des 20. Jahrhunderts schlussendlich in den Bestrebungen der Reformpädagogik. In einem kriegsaffinen, nationalistischen Umfeld entwickelten sie ein pädagogisches Gegenmodell, welches durch die Vorkommnisse im zweiten Weltkrieg noch verstärkt wurde. Rüedi merkt hierzu an:

Seit dem zweiten Weltkrieg hat sich unser Verhältnis zu Disziplin und Führung nochmals verändert. Die Erziehungsgrundsätze eins Rudolf Höss, des Lagerkommandanten von Auschwitz, dem Gehorsam und Ehrerbietung gegenüber den Erwachsenen tagtäglich eingetrichtert worden waren, wurden zu mahnenden Hinweisen, in welche Abgründe Disziplin, sowie der Verzicht auf eigenes Denken führen können. (Rüedi, 2007, S. 277)

Diese antiautoritären Tendenzen führen zusammen mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der Psychologie zu einer Kehrtwende, die parallel zur 68er-Bewegung stattfindet.

3.6.2 Die pädagogische Entwicklung nach der 68er-Bewegung

Bastian nennt die 68er-Bewegung eine „Bewegung, die wie keine andere zuvor in der Geschichte der Pädagogik das Thema „Strafe“ aus dem öffentlichen Diskurs verdrängt hat“ (Bastian, 1995, S. 7). Jansen-Hochmuth und Warnke, zwei Pädagogen, die in den 70er Jahren als Lehrer an die Schule kamen, schilderten ihre damalige Mentalität so:

Als wir in der zweiten Hälfte der 70er Jahre an die Schule kamen, war „Strafe“ für uns kein Thema. Hinter uns lagen die „wilden Jahre“ des Studiums, des Politisierens in abgehobenen Zirkeln, in denen wir unseren revolutionären Ideen frönten. Nach dem 68er Aufbruch gab es in der Universität viele Freiräume, wir waren das Leben in Schonräumen gewöhnt. Statt Regelstudienzeit gab es selbstorganisiertes Lernen in Tutorien. Viele waren linksorientiert und organisiert. Das Berufsverbot regierte in unseren Köpfen und trug mit zu dem Grundgefühl einer halben Generation bei, Fremde im eigenen Land zu sein. Das war nicht unser Staat! Verschärft wurde dieses Gefühl durch den „Bruch“ mit den meist bürgerlichen Elternhäusern, dem autoritären Mief der Wirtschaftswunderjahre. Unsere Köpfe waren voll mit Reformvorstellungen für eine andere, eine freie Schule. „Zwang und Strafe“ wurden abgelehnt – wir wollten ohne sie auskommen. Bei Konflikten setzten wir auf Diskurs und hofften auf Einsicht. (Jansen-Hochmuth & Warnke, 1995, S. 105)

Einstellungen wie diese beeinflussten die gesamte Erziehungswissenschaft und Fend äußert folglich den Verdacht, dass es „im Rahmen der derzeitigen pädagogischen Kultur nicht mehr opportun erscheint, von Disziplin zu sprechen. Dies scheint ein Begriff zu sein, der aus dem pädagogischen Inventar des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stammt“ (Fend, 2000, zit. n. Rüedi, 2002, S. 46).

3.6.3 Strafe und Disziplin heute – Tabu oder pädagogische Realität?

Jansen-Hochmuth und Warnke, deren pädagogische Einstellung am Beginn ihrer Berufskarriere zuvor in Kap. 3.6.2 geschildert wurde, berichten rückblickend jedoch auch folgendes über die damalige Schulpraxis:

Dann kam die Schulrealität. Konflikte gab's genug. Und wenn es uns zuviel wurde, drohten wir schon mal mit Strafen hatten dabei aber ein schlechtes Gewissen und (...) setzten die angekündigten Konsequenzen fast nie durch! Wir waren wie eine Gummiwand für die Schüler. Klare Verhaltensregeln und deutliche Konsequenzen bei Regelverletzungen gab es kaum. (Jansen-Hochmuth & Warnke, 1995, S. 105)

Hier zeigt sich ein Disput zwischen pädagogischem Anspruch und schulpraktischer Wirklichkeit. Auch über zwei Jahrzehnte später weist Fend, der zwar den Begriff der Disziplin aus dem pädagogischen Sprachgebrauch verschwunden sieht (siehe Kap. 3.6.2), auf diese Problematik hin: „Natürlich ist damit nicht das Thema und das Problem verschwunden. Es wird möglicherweise heute anders kodiert, hier aber noch nicht genügend elaboriert“ (Fend, 2000, zit. n. Rüedi, 2002, S. 46).

Das dies so der Fall ist zeigen auch Gespräche mit Lehrkräften über das Thema Strafe. Der Grundtenor lautet: Ich möchte zwar nicht strafen, aber ohne geht es auch nicht (Miller, 1995). So heißt es in einer Aussage beispielsweise: „Mit Strafen habe ich mir in meinem Lehrerleben immer schon schwergetan. Nach meinen oft spontanen Interventionen kamen mir hinterher oft Zweifel über meine Absichten und über die Wirksamkeit meines Tuns“ (Miller, 1995, S. 43). Es scheint, dass der Einsatz von Strafe sich für Erzieher wie eine Niederlage anfühlt, da sie eigentlich überzeugt sind diese gehöre nicht zu ihrer Idealvorstellung erzieherischen Handelns (Miller, 1995). Relativ aktuelle Ratgeberliteratur, die zum Thema ohnehin spärlich gesät ist, trägt beispielsweise den Titel *Strafen. Die unangenehme Pflicht*. (Frey, Huber, Lichtensteiner & Zwicky, 2004).

Auch in der öffentlichen Debatte wird der Diskurs über die Strafanwendung und, etwas allgemeiner, den Stellenwert von Disziplin in der Erziehung, immer präsenter. Eltern befürworten zunehmend den Einsatz von härteren Strafen in der Schule (Rüedi, 2002) und auch Lehrer rufen wieder nach mehr Möglichkeiten der Disziplinierung wie ein Beitrag von Krumm (2003) zeigt. In einem Zeitungsartikel in einer österreichischen Tageszeitung sprechen Lehrer von Disziplinproblemen in der Schule, wobei die Ursache dafür ausschließlich bei Defiziten der Schülerinnen und Schüler gesehen wird. Die nötige Erziehungsarbeit, die für Lehrerinnen und Lehrer dadurch nötig wird sei lästig und lenke von der eigentlichen Aufgabe, dem vermitteln von Wissen, ab (Krumm, 2003). Angesichts dieser Entwicklungen verwundert es nicht, dass der Internatsdirektor und Autor Bernhard Bueb mit seinem Buch

Lob der Disziplin (2007), in dem er eine Wiederentdeckung der Disziplin in der Erziehung fordert, einen Bestseller landen konnte. Namhafte Pädagogen, wie etwa Arnold (2007) und Brumlik (2007) konterten Buebs Forderungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Schädlichkeit eines autoritären Erziehungsstils (siehe Kap. 1.1).

Der Blick zurück in die Geschichte der Strafe in der Pädagogik zeichnet also einen Prozess, in dem sich der Stellenwert und der Einsatz von Strafmaßnahmen stets verändert haben. Betrachtet man die aktuelle pädagogische Fachliteratur, so scheint es, als wäre die Strafe aus dem erzieherischen Repertoire verschwunden. Wirft man allerdings einen Blick in die Praxis so wird schnell klar, dass Strafen immer noch aktuell sind und eine wissenschaftliche Diskussion über eben jene höchst notwendig erscheint.

3.7 Die Sicht der Betroffenen – zur aktuellen Forschungslage

Es stellt sich nun noch die Frage, wie die von den pädagogischen Strafen Betroffenen, also Kinder und Jugendliche, über das Thema urteilen. In einer Studie von 1932 hat Piaget zwei Gruppen von Kindern, die nach Alter eingeteilt wurden, beurteilen lassen, welche Konsequenzen ein Junge zu erwarten haben soll, der von seinen Eltern Geld bekommt um Brot für das Abendessen zu kaufen und schließlich darauf vergisst und das Geld für etwas anderes ausgibt. Die Gruppe der ca. sechs Jahre alten Kinder befürworteten eine Strafe in diesem Fall, damit das Kind Gehorsam lernt. Die Gruppe der 9-Jährigen befürwortete eine Strafe nur noch dann, wenn sie zu Reuegedanken des Täters führt und diesem auf emotionale Weise klar macht, dass er etwas Falsches getan hat. Generell waren die älteren Kinder eher der Meinung, dass Erklärungen und Aussprachen besser zu einer Verhaltensänderung beitragen als Strafen (Windisch, 2006).

In einer anderen Untersuchung von Valtin und Walper aus den 1990er Jahren kam man zu dem Schluss, dass jüngere Kinder Strafe eher als notwendige Folge auf ein Fehlverhalten betrachten, was sich mit den Erkenntnissen von Piaget deckt. Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren würden eine Tat eher verheimlichen, um einer Strafe zu entgehen (Windisch, 2006).

Über einen Zeitraum von sechs Jahren hat Krumm (2003) 3000 Studenten aus dem deutschsprachigen Raum zu Kränkungen durch Lehrpersonen befragt. Die Auswertungen der Daten zeigen die Häufigkeiten von erlebten Kränkungen einer gewissen Kategorie. So gab es unter

den 1321 Studenten aus Deutschland 129 Fälle in denen eine Kränkung durch *negative Zuschreibungen, Behauptungen oder Vorurteile* seitens der Lehrperson detailliert geschildert wurde. 285 Fälle wurden in der Kategorie *Bloßstellen* vermerkt, 215 in der Kategorie *Schreien, Schimpfen, Schimpfwörter* und 119 in der Kategorie *Lächerlich machen/Beschämen* (Krumm, 2003). Es sei hier erwähnt, dass es sich hier lediglich um eine Auswahl an Kategorien handelt, da insgesamt 13 verschiedene Kategorien von Kränkungen erfasst wurden. Krumm merkt außerdem an, dass es sich bei den analysierten Handlungen der Lehrpersonen meist nicht um Reaktionen auf Regelverstöße oder Fehlverhalten (Regelverletzungen 1. Art) handelt, sondern um Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler den Erwartungen der Lehrpersonen nicht entsprechen oder sie in irgendeiner Art und Weise reizen, etwa durch Sprache, Aussehen, sozialen Hintergrund, Geschlecht oder Gewicht (Regelverletzungen 2. Art). „Bei dieser Art von „erwartungswidrigen“ Handlungen oder Merkmalen - ich nenne sie „Regelverletzungen 2. Art“ – reagieren viele Lehrer wie auf Regelverstöße 1. Art: strafend“ (Krumm, 2003, S. 115). Werden also Schüler wegen solchen Regelverletzungen 2. Art bestraft fühlen sie sich gekränkt und empfinden es als unfair (Krumm, 2003).

In einer Studie von Welling aus dem Jahr 2008 wurden 107 Studenten nach dem Vorkommen und der Wirksamkeit von Sanktionen befragt. Die am Häufigsten erlebten Sanktionen sind das Tadeln von Fehlverhalten sowie Strafaufgaben und Klassenbucheinträge. Deren Effektivität wird aber von Befragten als sehr gering eingestuft. Als wirksam wird von den Studenten das Loben bei erwünschtem Verhalten und der Einsatz eines schulinternen Regelsystems hervorgehoben. Letztere Maßnahme wird, den Ergebnissen der Studie zu urteilen, häufig eingesetzt. Auch Einzelgespräche werden als sehr effektive Maßnahme eingeschätzt, die aber in der Schule nur in mäßiger Häufigkeit zu finden ist. Ein interessanter Aspekt ist die Systematik, mit der Lehrkräfte Sanktionen einsetzten. Hier hat sich gezeigt, dass die Befragten es positiv bewerten, wenn hinter dem Handeln der Lehrperson ein transparentes System steckt. Leider wurde von ca. 50% der Befragten angegeben, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer ein inkonsequentes Sanktionsverhalten gezeigt haben (Steins & Welling, 2010). Steins und Welling (2010, S. 115) schließen folgendes daraus: „Schüler und Schülerinnen sind demnach mit vielen Lehrpersonen konfrontiert, die Störungen in der Klasse wahrnehmen, aber situationsbezogen handeln. Es besteht kein übergreifendes Konzept, welches bei Schülerfehlverhalten greift.“ Als Hauptgrund für den Einsatz von Sanktionsmaßnahmen geben die Befragten Hilflosigkeit der Lehrpersonen an. Demnach schließen die Autorinnen, dass es von Bedeutung ist, wie Konsequenzen in der Schule zustande kommen:

Dass also auf ein Schülerfehlverhalten Konsequenzen folgen müssen, in dem Punkt sind sich Schülerschaft, Lehrerschaft und Wissenschaft einig. Diese Konsequenzen werden aber oftmals von Emotionen geleitet, dies zeigt die häufige Nennung von Ärger und Wut, schlechter Laune und Rache als Gründe für eine Sanktion. (Steins & Welling, 2010, S. 115f)

4 Forschungsmethode

In diesem Kapitel wird die gewählte Forschungsmethode näher beschrieben. Neben der Begründung, warum gerade die Methode des qualitativen Interviews geeignet für die Beantwortung der Fragestellung ist, soll auch klar werden, welche Interviewform gewählt wird. Abschließend werden auch die formalen Schritte der Durchführung charakterisiert, die für die Qualität des wissenschaftlichen Verfahrens von großer Bedeutung sind.

4.1 Auswahl der geeigneten Forschungsmethode

Nachdem das Forschungsfeld eingegrenzt wurde, gilt es nun eine Forschungsmethode zu ermitteln, die den Anforderungen einer fachgerechten Bearbeitung der Fragestellung gerecht wird. Es scheint klar ersichtlich, dass eine quantitative Methode im Kontext der Problemstellung nicht in der Lage ist, möglichst vielschichtige, differenzierte und persönliche Erfahrungen und Ideen zu generieren. Vielmehr ermöglicht die qualitative Forschung einen relativ einfachen Zugang in das soziale Feld, ohne dass die TeilnehmerInnen durch hohe Standardisierung und geschlossene Frageformulierungen, wie sie etwa bei quantitativen Methoden vorkommen, stark in ihren Antwortmöglichkeiten eingeschränkt werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass authentische Informationen wiedergegeben und beliebig reproduziert werden können (Lamnek, 2010). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nicht als Objekte betrachtet, die quantifizierbare Informationen wiedergeben, sondern als Subjekte, die über Sprache eigene Erfahrungen, Sichtweisen und Erzählungen wiedergeben (Mayring, 2016). Sie werden als „Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring, 2002, S. 66) betrachtet.

Zu den Erhebungsmethoden der qualitativen Forschung zählt, neben der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion, das Interview. Letzterem wurde in diesem Fall der Vorzug gegeben, da sich einerseits subjektive Bedeutungen, die zur Beantwortung der Fragestellung zweifelsfrei benötigt werden, nur schwer aus Beobachtungen ableiten lassen (Mayring, 2016). Zudem sieht Flick (2011) Interviews hier im Vorteil gegenüber strukturierteren Befragungen oder Fragebögen, da die offene Kommunikationssituation das Offenbaren subjektiver Sichtweisen und Erfahrungen eher fördert.

4.2 Das qualitative Interview

Vorab soll eine Definition angegeben werden, die der Forschung im sozialen Feld gerecht wird. Unter einem Interview versteht man „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“ (Scheuch, 1967, S. 70). Eine einheitliche Definition für das qualitative Interview zu finden gestaltet sich jedoch als äußerst schwierig und wäre auch nicht zielführend, da es zahlreiche unterschiedliche Formen gibt, die in Kapitel 4.3 noch näher behandelt werden. Vielmehr weist das qualitative Interview gewisse Eigenschaften auf, die nach Lamnek (2010) so beschrieben werden können:

- Qualitative Interviews haben weitgehend mündlich-persönlichen Charakter.
- Es handelt sich um nicht-standardisierte Interviews, da eine starre Abfolge von Fragemustern für die Gewinnung authentischer Informationen kontraproduktiv wäre.
- Charakteristisch sind offene Fragestellung, die dem oder der Befragten ausreichend Raum für detaillierte Ausführungen zu geben.
- Der Interviewer oder die Interviewerin bevorzugt einen neutralen bis weichen Interviewstil. Neutral meint in diesem Zusammenhang die Wahrung der sozialen und emotionalen Distanz zwischen der interviewenden Person und dem oder der Befragten. Hingegen versucht man mit einem weichen Interviewstil eine angenehme Atmosphäre, sowie eine vertrauenswürdige Beziehung zum Gegenüber herzustellen.
- Qualitative Interviews sind in der Regel Einzelbefragungen.
- Je nach Intention des Forschers oder der Forscherin handelt es sich um ermittelnde oder vermittelnde Interviews.

Lamnek befindet diese Merkmale für essentiell, um das Interview brauchbar als Instrument der qualitativen Forschung einzusetzen:

Nur wenn die o. g. Merkmale gegeben sind, ist der Befragte bereit, seine Alltagsvorstellungen über Zusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit in der Gründlichkeit, Ausführlichkeit, Tiefe und Breite darzustellen, zu erläutern und zu erklären, sodass sie für den Forscher eine brauchbare Interpretationsgrundlage bilden können. (Lamnek, 2010, S. 328)

Als wichtigstes dieser Merkmale gilt die Offenheit der Kommunikationssituation. Die Gesprächssituation ähnelt mehr einem Alltagsgespräch, da die interviewende Person nicht dominant auftritt, sondern Fragen in eigenen Worten formuliert und durchaus auch auf Antworten oder Gegenfragen näher eingehen und mit Empathie reagieren kann. Der Grad der Standardisierung wird somit zum aussagekräftigsten Differenzierungsmerkmal zwischen quantitativer und qualitativer Forschung (Lamnek, 2010).

Innerhalb der Methode des qualitativen Interviews existieren viele Formen, die von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen häufig unterschiedlich benannt werden. Diese sind in ihrer Funktionsweise zwar oft ähnlich, jedoch nicht ident und sind je nach Problemstellung mehr oder weniger als Erhebungsverfahren geeignet. Lamnek führt eine ganze Liste von Bezeichnungen für Interviewformen an, wie etwa narratives, problemzentriertes, episodisches, fokussiertes, rezeptives oder situationsflexibles Interview, Experteninterview, Tiefen- oder Intensivinterview und ero-episches Gespräch (Lamnek, 2010). Während sich die verschiedenen Arten weitgehend durch die Offenheit des Interviewablaufs und den interpretativen Charakter gleichen, unterscheiden sie sich vor allem im Grad ihrer Strukturierung. Einerseits hat etwa das problemzentrierte Interview einen relativ starren Ablauf, andererseits ist das narrative Interview schwach strukturiert, was bedeutet, dass der oder die Befragte lediglich zum freien Erzählen animiert werden muss (Mayring, 2002). Im folgenden Unterkapitel soll nun diskutiert werden, welche Interviewform für die Problemstellung dieser Arbeit am besten geeignet ist.

4.3 Wahl der Interviewform

Vorweg kann schon gesagt werden, dass für die Durchführung der Interviews eine Mischform aus mehreren Interviewmethoden zum Einsatz kommen wird. Es wird allerdings zuvor nötig sein, sich einzelne Interviewmethoden genauer anzusehen, um sie anschließend effektiv miteinander kombinieren zu können. Mayring (2016, S. 65) meint dazu: „Qualitatives Forschen darf nicht verschwommen sein; die Vorgehensweisen müssen offengelegt und systematisiert werden wie quantitative Techniken auch. Nur so lassen sie sich vernünftig, gegenstandsangemessen einsetzen, nur so lassen sie sich auch untereinander kombinieren.“

4.3.1 *Das problemzentrierte Interview*

Charakteristisch für das problemzentrierte Interview ist, dass gesellschaftliche Problemfelder bearbeitet werden, in die sich der Forscher oder die Forscherin schon im Vorhinein einliest. Das theoretische Konzept, das damit zur Basis der Interviewgestaltung wird, soll anschließend durch die Ergebnisse der Interviewauswertung modifiziert werden (Mayring, 2016). Lamnek (2010, S. 348) merkt jedoch an, dass „die Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten erhalten bleibt“. Es handelt sich also um eine Kombination aus theoretischer Induktion und empirischer Deduktion, die damit begründet wird, dass der Forscher oder die Forscherin hinsichtlich der Problemstellung ohnehin keine *tabula rasa*, also kein unbeschriebenes Blatt ist, welches sich völlig neutral und wertfrei einem gesellschaftlichen Problemfeld annähern kann (Lamnek, 2010). Dabei wird jedoch klar herausgestrichen, dass die interviewende Person während des Gesprächs auf inhaltlicher Ebene nicht lenkend wirken darf: „Der Forscher teilt sein theoretisches Konzept im Interview nicht mit; es ist vorläufig und soll nicht suggestiv beeinflussend wirken“ (Lamnek, 2010, S. 349).

Als Grundlage der problemzentrierten Interviewdurchführung dient der forschenden Person ein Leitfaden, der auf Basis der vorangegangenen Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld erstellt wird. Der Leitfaden fungiert als unterstützendes Instrument, das es dem Fragenden oder der Fragenden ermöglicht, das Gespräch auf die für die Problemstellung relevanten Aspekte hinzuführen, ohne die Offenheit der Kommunikationssituation dafür zu opfern. Der Interviewablauf ist daher keineswegs starr geregelt und der Interviewer oder die Interviewerin kann die Anordnung und Formulierung der Fragen, sowie das Ergänzen und Weglassen einzelner Fragen stets dem Gesprächsverlauf nach eigenem Ermessen anpassen. Aufgrund dessen wird das problemzentrierte Interview als teilstandardisiert bezeichnet (Mayring, 2016).

4.3.2 *Das narrative Interview*

Beim narrativen Interview wird die befragte Person aufgefordert zu einem gewissen Themenaspekt frei zu erzählen, um dadurch Information und Bedeutungsstrukturen zu erhalten, die durch systematisches Abfragen verborgen bleiben würden. In der Regel kommt hier kein Leitfaden zum Einsatz, weshalb das narrative Interview im Vergleich zum problemzentrierten Interview als weniger standardisiert gilt (Mayring, 2016). Die interviewende Person versucht zum Erzählen anzuregen, verhält sich aber weitgehend passiv und zurückhaltend und

setzt es sich zum Ziel, eine Atmosphäre aufrechtzuerhalten, die zum Weitererzählen ermutigt. Ein Vorteil dieser Methode ist, dass die Struktur der Gesprächsform zu einer detaillierten und ausführlichen Berichterstattung motiviert und meist eine retrospektive Interpretation des Erlebten mitliefert (Lamnek, 2010). Außerdem sind Erzählungen ein geeignetes Mittel, da sie den Menschen aus dem Alltag vertraut sind (Mayring, 2016). Wiedermann charakterisiert sie als „natürliche, in der Sozialisation eingeübte Diskursverfahren, mit denen sich Menschen untereinander der Bedeutung von Geschehnissen ihrer Welt versichern“ (Wiedermann, 1986, S. 24). Schwierigkeiten sind jedoch zu erwarten, weil nicht jede Person die Fähigkeit des Erzählens besitzt. Außerdem werden die Erwartungen, die durch eine Interviewsituation entstehen, nämlich eine Person fragt und die andere antwortet, nicht oder nur teilweise erfüllt (Flick, 2011).

4.3.3 Das episodische Interview

Das episodische Interview kann als Methode betrachtet werden, die sowohl Elemente des narrativen, als auch des problemzentrierten Interviews miteinander vereint. Der oder die Befragte soll hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes seine Erfahrungen und sein Wissen auf zwei verschiedene Arten vermitteln. Zum einen soll er seine Erfahrungen und Erinnerungen wiedergeben, wie sie wahrgenommen wurden (episodisch-narratives Wissen). Zum anderen sollen die Regeln und Folgerungen, die aus den erzählten Erlebnissen im Subjekt entstanden sind (semantisches Wissen) ermittelt werden (Lamnek, 2010). Flick beschreibt die beiden genannten Formen von Wissen so: „Während die erste Form erfahrungsnah, sowie bezogen auf konkrete Situationen und Umstände organisiert ist, enthält die zweite Form des Wissens davon abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge“ (Flick, 2011, S. 238f). Die interviewende Person ermöglicht seinem Gegenüber weitgehend das freie Erzählen, stellt aber auch gezielt Fragen und orientiert sich in der Regel an einem Leitfaden. Beide Formen des Wissens werden systematisch miteinander kombiniert. Der Erfahrungsbereich bleibt nicht auf die Erzählbasis reduziert, sondern wird durch das Ineinandergreifen von Narration und Befragung zu gewohnten Mustern der Alltagskommunikation erweitert (Lamnek, 2010).

4.3.4 Schlussfolgerungen für die Wahl der geeigneten Interviewform

Im Vorfeld dieser Arbeit wurde das Themengebiet der Strafe und Disziplin vom Verfasser aus persönlichem Interesse gewählt, aus unterschiedlichsten Perspektiven beleuchtet und anschließend eingegrenzt. Anschließend wurden die wichtigsten Begrifflichkeiten eingehend geklärt und der Prozess der soziokulturellen Entwicklung des Strafproblems in der Pädagogik aus historischer Perspektive diskutiert. Vor dem Hintergrund dieser breiten Auseinandersetzung mit der Problemstellung erscheint es passend, das problemzentrierte Interview als Methode der Wahl in Betracht zu ziehen. Mayring (2016, S. 69) schreibt dazu: „Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird.“ Durch den Einsatz eines Leitfadens werden die Interviews teilstandardisiert und können somit einfacher ausgewertet und miteinander verglichen werden (Mayring, 2016).

Wenngleich das problemzentrierte Interview als gewählte Verfahrensweise zum Einsatz kommt, spielen auch Elemente des narrativen und des episodischen Interviews eine wesentliche Rolle. Im Kontext der Fragestellung ist es von großer Bedeutung eine möglichst exakte, persönliche und ehrliche Darstellung des Erlebten zu erhalten. Wie in Kapitel 4.3.2 schon diskutiert, ist das narrative Interview dabei ein besonders effektives Werkzeug, was auch Lamnek (2010, S. 343) betont: „Durch den Zugzwang in der Erzählung kommt es zu einer realitätsgerechteren, auch plausiblen, Rekonstruktion früheren Handelns.“ Zudem werden Interviewführung und Leitfadenkonstruktion auch Aspekte des episodischen Interviews beinhalten, da der Forschungsprozess nicht ausschließlich darauf abzielt sachliche Informationen über wahrgenommene erzieherische Maßnahmen zu erhalten, sondern auch eine subjektive Interpretation der Geschehnisse gleich mitzuliefern. Es geht vor allem darum, den „Prozess der Wirklichkeitskonstruktion“ (Lamnek, 2010, S. 343) offenzulegen. Die genannten Elemente des narrativen und episodischen Interviews beziehen sich also hauptsächlich auf den sprachlichen Zugang und die Art der Informationsgewinnung.

Im folgenden Unterkapitel soll nun der Prozess der Leitfadenkonstruktion, die Interviewdurchführung, sowie die anschließende Auswertung thematisiert werden.

4.4 Forschungsschritte des Erhebungsverfahrens

Mayring (2016) beschreibt die Methode des problemzentrierten Interviews, die ja im Forschungsprozess dieser Arbeit tonangebend sein soll, als ein Ablaufmodell, dass insgesamt fünf aufeinanderfolgende Abschnitte beinhaltet:

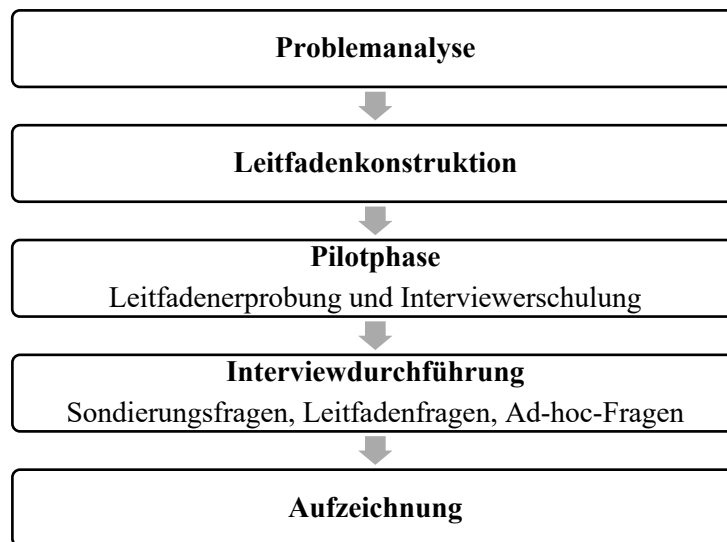


Abbildung 1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (mod. n. Mayring, 2002, S. 71).

Die in Abbildung 1 angegebenen Schritte sollen im Zuge dieser Arbeit für die durchzuführenden Interviews eingehalten werden. Am Beginn steht die Problemanalyse. Hier soll ein Themenfeld eingegrenzt und daraus eine relevante Fragestellung erarbeitet werden. Nach der Auseinandersetzung mit der Problemstellung und der Erschließung von notwendigen theoretischen Zusammenhängen entsteht auf dieser Basis der Interviewleitfaden. Dieser wird in der Pilotphase mittels Probeinterviews getestet und gegebenenfalls modifiziert (Mayring, 2002). Nun kommt es zur eigentlichen Interviewdurchführung, die sich aus 3 Teilen zusammensetzt:

- *Sondierungsfragen* sind ganz allgemeingehaltene Einstiegsfragen in eine Thematik. Dabei soll eruiert werden, ob das Thema für den Einzelnen überhaupt wichtig ist, welche subjektive Bedeutung es für ihn besitzt.
- *Leitfadenfragen* sind diejenigen Themenaspekte, die als wesentlichste Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten sind.

- Darüber hinaus wird das Interview immer wieder auf Aspekte stoßen, die im Leitfaden nicht verzeichnet sind. Wenn sie für die Themenstellung oder für die Erhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam sind, wird der Interviewer hier spontan *Ad-hoc-Fragen* formulieren. (Mayring, 2016, S. 70)

Schlussendlich sollen die Interviews aufgezeichnet werden, was in der Regel mittels Tonaufzeichnung passiert. Bedeutend für den Forschungsprozess ist außerdem eine Transkription des Interviews (Mayring, 2016).

4.5 Transkription

4.5.1 Wörtliche Transkription

Von Transkription ist dann die Rede, wenn gesprochene Sprache in eine schriftliche Fassung gebracht wird. Gerade für die Auswertung von Interviews oder Gruppendiskussionen ist ein Transkript unverzichtbar. Es wird so ermöglicht Randnotizen und Anmerkungen anzufügen und einzelne Textzeilen miteinander zu vergleichen, weshalb das Transkript die Basis für die anschließende Auswertung des Gesprächs darstellt (Mayring, 2016).

Es stellt sich nun die Frage, welche Art der wörtlichen Transkription zu wählen ist. Ist es von Bedeutung das Gesprochene äußerst authentisch, also unter Berücksichtigung von Dialekt und anderer Sprachfeinheiten, wiederzugeben, so kann beispielsweise das *Internationale phonetische Alphabet* bei der Transkription verwendet werden. Texte, die das gesprochene Wort exakt wiedergeben, sind jedoch anstrengend zu lesen und in vielen Fällen auch gar nicht notwendig (Mayring, 2016). Steht etwa die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund, kann das Gesprochene *geglättet* werden: „Um mehr Lesbarkeit zu erreichen, muss man sich jedoch stärker vom gesprochenen Wort weg entfernen. Die *Übertragung in normales Schriftdeutsch* ist dabei die weitestgehende Protokolltechnik. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet“ (Mayring, 2016, S. 91).

Ausgehend davon, dass die Erfassung von sprachlichen Feinheiten im Kontext der Fragestellung von geringer Bedeutung ist, wird für die Transkripte der Interviews, die in dieser Arbeit angefertigt werden, eben diese Vorgehensweise der *Übertragung in normales Schriftdeutsch* angewendet. Um einen einheitlichen Schreibstil, und somit die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander sicherzustellen, wurden die *Transkriptionsregeln* und die *Hinweise zur einheitlichen Schreibweise* nach Drehsing & Pehl (2018) verwendet.

4.5.2 Kommentierte Transkription

Falls Details des Gesprächsverlaufs, wie etwa Pausen, Betonungen oder Lachen, für die inhaltliche Interpretation des Gesagten ergänzend von Bedeutung sind, können diese durch besondere Zeichen im Transkript vermerkt werden. Hier gilt es wiederum zu beachten, ob Zusatzinformationen dieser Art wirklich von Nöten sind, da auch hier die Lesbarkeit des Textes beeinflusst wird (Mayring, 2016).

Drei wesentliche Sonderzeichen, die im Zuge dieser Arbeit bei der Transkription der Interviews verwendet werden, sollen abschließend noch erwähnt werden:

- Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch „(...)“ markiert.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet.
- Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert (Drehsing & Pehl, 2018, S. 22).

5 Untersuchungsablauf

Während im vorigen Kapitel die Wahl des passenden Erhebungsverfahrens beschrieben wurde, soll an dieser Stelle der Ablauf der empirischen Untersuchung skizziert werden. Am Beginn kommt es zur Charakterisierung der gesuchten Interviewpartner, gefolgt von der konkreten Erstellung und Beschreibung des Interviewleitfadens. Abschließend wird noch auf die Auswertung der Interviews eingegangen.

5.1 Die Auswahl der Interviewpartner

Das Auftreten von erzieherischen bzw. Strafmaßnahmen im Sportunterricht ist wohl in jeder erdenklichen Schulform und Altersstufe vorstellbar. Um aussagekräftige Ergebnisse im Rahmen dieser Untersuchung zu erhalten und die einzelnen Interviews miteinander vergleichen zu können, wurde die Schulform auf die *Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS) eingegrenzt.

Zudem handelt es sich bei den Teilnehmern ausschließlich um männliche Personen, da angenommen werden kann, dass die auftretenden Probleme im Kontext von Strafe und Disziplin bei Mädchen andere sind, als bei Buben. Von hier an wird deshalb stets nur noch das männliche Substantiv, also *Schüler*, *Teilnehmer* oder *Befragter*, verwendet.

Während der Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Erhebungsverfahrens wurde es zudem für geeignet befunden das Alter der Interviewpartner auf 18 bis 25 Jahre einzugrenzen. Die Teilnehmer sind somit höchstwahrscheinlich ehemalige AHS-Schüler, die ihre Schulzeit erst vor kurzer Zeit beendet haben und somit noch authentische Erinnerungen wiedergeben können. Bewusst wurde auch die Entscheidung getroffen *junge Erwachsene* zu befragen, da die Resultate somit Gegenwartsbezug aufweisen. Zudem kann das Erlebte von den Teilnehmern einigermaßen reflektiert und distanziert betrachtet werden. Dieser interpretative Aspekt ist im Zusammenhang mit den Zielen des Forschungsprozesses durchaus erwünscht.

Die Suche nach Interviewpartnern gestaltet sich weitgehend über Facebook, sowie im privaten Umfeld des Verfassers. Da die Befragten ein relativ neutrales Verhältnis zu Bewegung und Sport aufweisen sollten, sind Studierende des Lehramts Bewegung und Sport, sowie aktive Leistungssportler keine geeigneten Interviewpartner.

5.2 Der Interviewleitfaden

5.2.1 Der Einstiegstext

Bevor das eigentliche Interview begonnen hat, wurde der Teilnehmer zunächst über den Untersuchungsgegenstand und den Ablauf des wissenschaftlichen Prozesses aufgeklärt. Zudem gibt es die Möglichkeit letzte Unklarheiten bezüglich der Interviewdurchführung zu klären. Der folgende Text, mit dem das Gespräch gestartet wird, stellt ein standardisiertes Muster dar, dass jedoch nicht Wort für Wort eingehalten, sondern nur sinngemäß wiedergegeben wird.

Einstiegstext:

Zunächst einmal vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, um mich bei diesem Forschungsprojekt zu unterstützen. Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die subjektive Wahrnehmung von Erziehungs- bzw. Strafmaßnahmen im Sportunterricht. Es soll dabei herausgefunden werden, inwiefern Strafen vorkommen, in welchen Formen sie auftreten und wie sie schließlich von den Betroffenen, also den Schülern, analysiert und bewertet werden.

Es geht hier um deine persönlichen Wahrnehmungen, Sichtweisen und Meinungen. Ich bitte dich daher einfach zu erzählen, was dir zu den Fragen in den Sinn kommt, es gibt hier keine falschen Antworten. Zuerst werde ich einige allgemeine Fragen zu deiner Schullaufbahn und deinem Sportunterricht stellen. Anschließend werde ich dich bitten, dass du konkrete Situationen aus deinem Sportunterricht schilderst, in denen Strafen oder autoritäres Verhalten eine Rolle gespielt haben.

Das Gespräch wird mit diesem Smartphone aufgezeichnet. Alle gewonnenen Daten bzw. Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt, anonymisiert und nur für die Bearbeitung dieses Forschungsprojektes verwendet.

Nach der Aufzeichnung wird das Gespräch verschriftlicht, mit den gewonnenen Daten der übrigen Interviews verglichen und anhand der aktuellen Forschungslage ausgewertet.

Hast du noch Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen?

5.2.2 *Der Leitfaden*

Die Struktur des Interviewleitfadens und der Fragetechnik wurde in Anlehnung an die Arbeit von Adrigan (2012) erstellt, da er problemzentrierte Interviews zu einer thematisch ähnlichen Fragestellung durchgeführt hat. Obwohl er Sportlehrkräfte zu ihrem Umgang mit Unterrichtsstörungen befragt und sich damit der Lehrer-Schüler-Dynamik von der entgegengesetzten Position aus angenähert hat, ist eine methodische und strukturelle Orientierung an der Leitfadengestaltung durchaus sinnvoll. Überschneidungen in den jeweils gewählten Interviewmethoden, die verschiedenen Aspekte der Informationsgewinnung enthalten, geben Anlass zu dieser Annahme.

Der Leitfaden selbst ist in sechs Themenblöcke eingeteilt. Zum Einstieg in einen Themenblock werden Sondierungsfragen gestellt, die sehr offen formuliert sind und den Interviewten zum Erzählen animieren sollen. Die letzte Unterteilungsstufe sind die Leitfadenfragen. Hier wird nach Sichtweisen und Erinnerungen zu konkreten Aspekten gefragt, die für den Forschungsprozess von Bedeutung sind. Nicht alle Themenblöcke dienen jedoch dem Zweck Informationen zu erhalten, die unmittelbar mit der Fragestellung der Arbeit in Zusammenhang stehen. Vielfach geht es darum, das Verständnis von Begrifflichkeiten zu klären oder allgemeine Ansichten der Teilnehmer zur Interviewthematik zu erhalten, um eine aussagekräftige Auswertung zu ermöglichen.

Der erste Themenblock behandelt die allgemeine Bildungs-, Berufs- und Sportbiografie der Teilnehmer. Vorrangig dient dieser Gesprächseinstieg zur Herstellung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre, sowie zur Gewinnung eines ersten Eindrucks vom Interviewpartner. Obwohl hier noch keine essentiellen Aspekte zur Behandlung der Fragestellung besprochen werden, kann doch ein grobes Bild davon gewonnen werden, in welchem Verhältnis der Befragte zu den Dimensionen Sport und Bildung steht.

Nun wird der Fokus auf Erlebnisse im Sportunterricht des Interviewten gelegt. Um einen Eindruck von der vorherrschenden Atmosphäre und den gängigen Unterrichtsabläufen zu erhalten, geht es im zweiten Themenblock um weitgehend allgemeine Informationen und Erfahrungen zum Sportunterricht. Hierbei geht es noch nicht um die Beschreibung von konkreten Ereignissen. Es soll lediglich herausgefunden werden, wie der Befragte den Unterricht im Fach Bewegung und Sport wahrgenommen hat.

Themenblock drei widmet sich nun explizit gemachten Erfahrungen und Erlebnissen mit erzieherischen Maßnahmen und Strafen. In diesem Teil des Interviews, der einen stark erzählerischen Charakter aufweist, soll der Befragte über konkrete Situationen berichten, in denen es zum Einsatz von Strafen durch die Lehrkraft gekommen ist. Dabei sollen die Erinnerungen so authentisch und exakt wie möglich wiedergegeben werden.

Die zuvor beschriebenen Unterrichtssituationen sollen nun vom Befragten interpretativ betrachtet werden. Zentral stellt sich vor allem die Frage, wie Strafen von Schülern aufgenommen wurden, welche Absichten hinter dem Handeln des Lehrers vermutet werden und was eingesetzte Strafmaßnahmen letztendlich bewirkt haben.

Abschließend soll noch ein kurzer Vergleich zwischen dem Unterrichtsfach *Bewegung und Sport* und anderen Unterrichtsfächern gezogen werden. Da die Vermutung besteht, dass der Sportunterricht, bezogen auf die Handhabung der Dimensionen Disziplin und Strafe, im Laufe der Zeit eine gewisse Sonderstellung entwickelt hat, soll hier der Versuch unternommen werden, dieser Annahme nachzugehen.

Für die Analyse und letztendlich die Beantwortung der Fragestellung werden vor allem die Themenblöcke drei und vier von Bedeutung sein, während die Themenblöcke eins, zwei und fünf eher ergänzende Funktionen erfüllen. In Tabelle 1 wird der vollständige Interviewleitfaden abgebildet:

Tabelle 1: Der Interviewleitfaden.

Themenblock	Sondierungsfragen	Leitfadenfragen
Allgemeine Bildungs-, Berufs- und Sportbiografie	Erzähl zunächst einmal etwas über dich und dein bisheriges Leben!	Wie alt bist du?
		Wie verlief deine Schullaufbahn?
		Was machst du aktuell beruflich? / Welche Bildungseinrichtung besuchst du momentan?
		Übst du Sport in deiner Freizeit aus?
		In welcher Form und wie oft übst du momentan Sport aus?

		Inwiefern hat sich die Rolle des Sports im Verlauf deines Lebens verändert?
Allgemeine Informationen zum erlebten Sportunterricht	Ich möchte nun gerne etwas über deinen Sportunterricht erfahren. Was fällt dir als Erstes ein, wenn du an deinen Sportunterricht und deine Sportlehrer in der Schule zurückdenkst?	Worauf hat/haben dein/deine Sportlehrer besonders wert gelegt?
		Welchen Lehrertypen könnte man deine Sportlehrer am ehesten zuordnen?
		Wie war die Beziehung Lehrer-Schüler im Allgemeinen beschaffen?
		Wie würdest du deine persönliche Beziehung zu deinem Turnlehrer/deinen Turnlehrern beschreiben?
	Kannst du die vorherrschende Atmosphäre im Turnsaal näher beschreiben?	Welcher Umgangston war vorherrschend?
		Wie lief eine typische Unterrichtsstunde im Fach Bewegung und Sport ab?
		Wie wichtig war deinen Sportlehrern Disziplin?
		Was bedeutet <i>Disziplin</i> im schulischen Kontext für dich?
		Mit welcher Einstellung hast du am Sportunterricht teilgenommen?
Erfahrungen mit erzieherischen Maßnahmen und Strafen	Welche Situationen waren es, die deinen Sportlehrer/deine Sportlehrer dazu veranlasst haben, Schüler zu bestrafen?	Was bedeutet <i>Strafe</i> überhaupt für dich?
		Wie wurde Fehlverhalten der Schüler sanktioniert?
		Wurden etwaige Strafen und Konsequenzen vorher angekündigt bzw. mit den Schülern abgesprochen?
		Kannst du von konkreten Situationen erzählen, in denen

		Strafen von der Lehrkraft verhängt wurden?
		Wie wurde das Handeln der Lehrpersonen von dir und deinen Mitschülern unmittelbar aufgenommen?
Retrospektive Betrachtungen des Erlebten	Was denkst du aus heutiger Sicht über das Handeln der Lehrpersonen in den von dir erwähnten Situationen?	Wie bewertest du persönlich das Handeln deiner Sportlehrer in den zuvor beschriebenen Situationen?
		Was wollten die Lehrpersonen mit ihrem Handeln bezwecken?
		Was hat das Handeln der Lehrpersonen bei dir und deinen Mitschülern bewirkt?
		Wie hat sich euer Verhalten durch verhängte Strafmaßnahmen verändert?
		Gab es aus deiner persönlichen Sicht Situationen, in denen die Lehrkraft die Beherrschung verloren hat?
Sportunterricht im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern	Vergleiche kurz rückblickend den Sportunterricht mit dem Unterricht in anderen Fächern. Gab es Unterschiede bezogen auf die Aspekte Strafe und Disziplin?	Hast du Sportlehrer als strenger und autoritärer empfunden, als Lehrkräfte in anderen Fächern?
		Wie haben sich die gewählten Erziehungsmittel voneinander unterschieden?
		Bis zu welchem Grad ist es aus deiner Sicht in Ordnung, dass der Sportunterricht ein schulischer Raum ist, wo unter Umständen ein strikter Führungsstil der Lehrperson vorherrscht bzw. andere (körperliche) Strafformen stattfinden?

5.3 Die Auswertung

Cropley (2011, S. 151) beschreibt den Kernaspekt der Auswertung einer qualitativen Datenerhebung so: „Der Grundgedanke der Auswertung qualitativer Daten ist, dass die Einzelaussagen eines Menschen eigentlich Manifestierungen seines allgemeineren Verständnisses von wie die Welt zusammenhängt darstellen. Die Aufgabe der Auswertung ist, dieses Verständnis der Realität aufzudecken.“ Er fügt außerdem hinzu: „Das am häufigsten verwendete Verfahren für diese Art von Auswertung ist die Inhaltsanalyse“ (Cropley, 2001, S. 151).

Da zur Auswertung der gewonnenen Daten die Inhaltsanalyse verwendet wird, soll diese Methode nun näher beschrieben werden. Eine mögliche Definition der Inhaltsanalyse lautet wie folgt: „Die Inhaltsanalyse ist ein systematisches, datenreduzierendes Verfahren zur vergleichenden Analyse von bedeutungshaltigem Material. Die Analyse erfolgt, indem Materialteile (Segmente) den Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet werden“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 256). Da die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews teilstandardisiert ist und damit einen gewissen Strukturierungsgrad aufweist, erscheint es als sinnvoll die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) zu wählen. Außerdem eignet sie sich „für systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ (Mayring, 2016, S. 121).

Das Grundgerüst der strukturierenden Inhaltsanalyse wird durch ein Kategoriensystem gebildet. Möglichst klare Kategorien sollen definiert werden, so dass Textstellen hinsichtlich ihrer Bedeutung eindeutig zugeordnet werden können (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013). Die Erstellung dieses Kategoriensystems erfolgt in drei Schritten. Zunächst werden *Kategorien* explizit definiert. Im nächsten Schritt werden für jede Kategorie *Ankerbeispiele* angeführt. Hierbei handelt es sich um Textstellen, die eine exemplarische Funktion für die jeweilige Kategorie haben sollen. Abschließend werden *Kodierregeln* formuliert, die vor allem dort unterstützen sollen, wo die eindeutige Zuordnung einer Textstelle schwierig ist. Ergebnis dieser drei Schritte ist ein Kodierleitfaden, mit dem das Material nun zumindest ansatzweise durchlaufen wird. Der Kodierleitfaden wird in diesem ersten Durchlauf erprobt und gegebenenfalls überarbeitet und angepasst. Ist dieser Prozess nun abgeschlossen, werden in einem ersten Durchlauf die Fundstellen von Textausschnitten je nach zugehöriger Kategorie markiert. Im zweiten Durchlauf wird das gefundene Material dann gefiltert, aufgearbeitet und extrahiert (Mayring, 2016).

Das Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse ist in Abbildung 2 vereinfacht dargestellt:

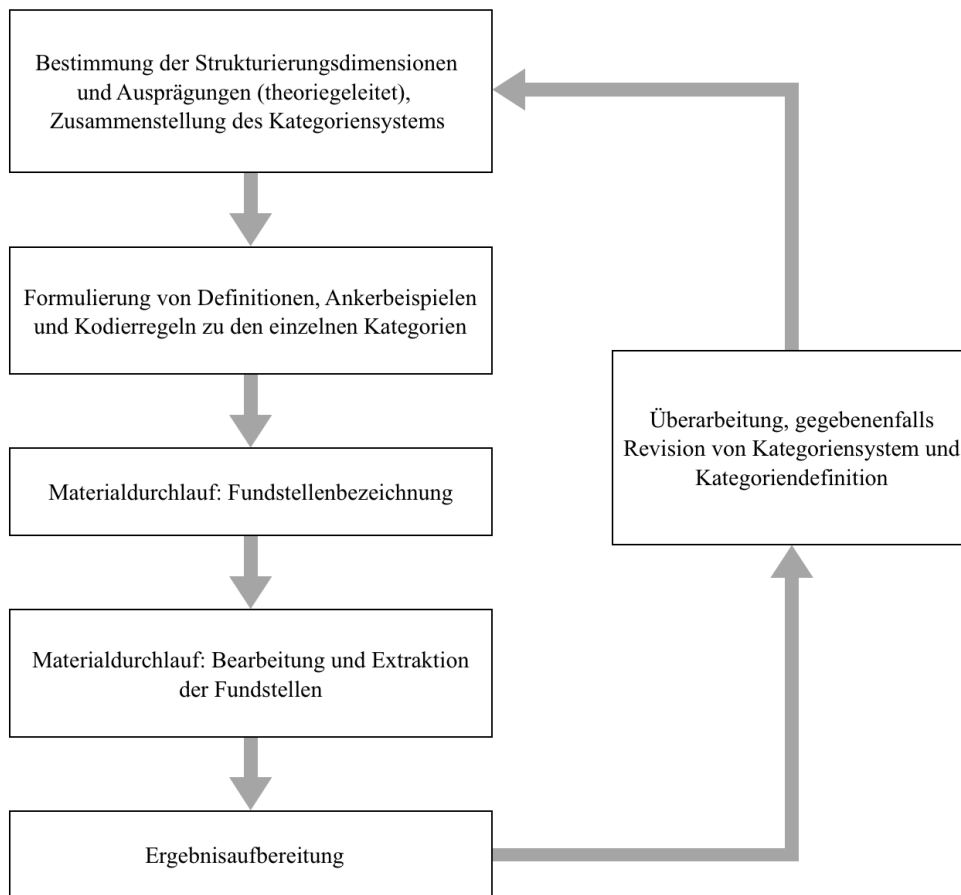


Abbildung 2: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (mod. n. Mayring, 2016, S. 120).

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel wird zuerst kurz beschrieben, wo und wann die Interviews stattgefunden haben. Zudem wird ein kurzer Überblick über die Bildungs- und Sportbiografien der Interviewteilnehmer gegeben (Kapitel 6.1). Folgend werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien dargestellt wobei jede Kategorie in einem Unterkapitel zusammengefasst wird. In Kapitel 6.2 werden die Antworten zu allgemeinen Fragen zum Sportunterricht und den Sportlehrern der Befragten dargestellt. Kapitel 6.3 behandelt von den Teilnehmern erlebte Strafmaßnahmen. In Kapitel 6.4 und 6.5 werden die Bewertungen und Analysen der Teilnehmer hinsichtlich der Ziele und Wirkungen der erlebten Strafmaßnahmen dargestellt. Kapitel 6.6 zeigt die Versuche der Teilnehmer die Motive hinter dem Handeln ihrer Lehrer zu ergründen. Die Referenzen beziehen sich auf die Transkripte der durchgeführten Interviews, die im Anhang beiliegen. Mit „I:“ werden Aussagen des Interviewers gekennzeichnet. „B:“ markiert die Aussage eines Befragten.

6.1 Charakterisierung der Teilnehmer

6.1.1 Teilnehmer A

Das Interview mit Teilnehmer A fand am Donnerstag, dem 26.4.2018 im *Cafe Francais* in Wien statt. Der Befragte ist 25 Jahre alt und studiert Lehramt Mathematik und Physik an der Universität Wien. Vor seinem Studium hat er 8 Jahre eine katholische Privatschule besucht und anschließend den Zivildienst absolviert. Der Sport hat in seinem Leben eine eher durchschnittliche Rolle gespielt. Als Kind hat er sich relativ viel bewegt, was auch von seinen Eltern gefördert wurde. In der Schule hat er Freifächer besucht und aktuell geht er ab und zu Laufen oder Radfahren, vor allem aus gesundheitlichen Gründen. Teilnehmer A betreibt Sport ausschließlich für sich und seinen Körper ohne Wettkampfgedanken.

6.1.2 Teilnehmer B

Teilnehmer B ist 24 Jahre alt und kommt aus St. Pölten. Das Interview fand am Dienstag, dem 8.5.2018 im *Cafe Motiv* in Wien statt. Der Interviewte war acht Jahre lang in einer AHS und hat nach der Matura den Zivildienst beim Roten Kreuz absolviert. Anschließend hat er mit dem Studium Lehramt Deutsch und Geschichte begonnen. Als Kind hat der Befragte

Baseball in einem Verein gespielt, aber damit aufgehört als sich der Verein aufgelöst hat. Momentan geht er hobbymäßig zweimal in der Woche Badminton spielen und einmal Fechten.

6.1.3 Teilnehmer C

Das Interview mit Teilnehmer C, einem 19-jährigen Studenten aus Wien, fand am Mittwoch, dem 23.5.2018 im *Cafe Stadtkind* in Wien statt. Er hat acht Jahre eine Wiener AHS besucht, wobei er in der Unterstufe und in der Oberstufe zwei verschiedene Klassenkonstellationen erlebt hat. Nach der Matura hat er mit einem Geschichtestudium an der Universität Wien begonnen. Teilnehmer C betreibt keinen Vereinssport und geht nur sporadisch laufen, klettern und wandern. Er benutzt sein Fahrrad als Transportmittel und bezeichnet sich selbst als durchschnittlich sportlich.

6.1.4 Teilnehmer D

Das Gespräch mit Teilnehmer D fand am Donnerstag, den 30.5.2018 im Gemeinschaftsbereich des *Stuwo*-Studentenwohnheims *auf der Schmelz* statt. Teilnehmer D ist 25 Jahre alt und war nach der Volksschule zwei Jahre in einem normalen Gymnasium und hat dann auf eine AHS mit sportlichem Schwerpunkt gewechselt, wo er auch die Matura absolviert hat. Nach der Matura hat er den Grundwehrdienst beim Bundesheer geleistet und begann ein Studium an der Fachhochschule in den Bereichen Gesundheitsmanagement und Tourismus. Sport hat in seinem Leben stets eine bedeutende Rolle eingenommen. Als Jugendlicher hat der Befragte semi-leistungsmäßig Tennis gespielt. Aktuell beschäftigt er sich, auch bedingt durch das Studium, sehr viel im Bereich des Fitness-Sports.

6.1.5 Teilnehmer E

Teilnehmer E ist 19 Jahre alt, kommt aus Wien. Das Gespräch mit ihm fand am Dienstag, den 26.6.2018 im *GRG 19 Billrothstraße* in Wien (Anm.: Schule, an der der Verfasser tätig ist) statt. Der Befragte war acht Jahre an einer AHS und hat dort im Jahr 2017 die Matura gemacht. Erst kürzlich hat er den Zivildienst bei der Caritas, wo er als Dolmetscher tätig war, beendet und wird nun entweder ein Studium an einer Fachhochschule oder ein Lehramtsstudium beginnen. Sport ist ein wichtiger Teil seines Lebens, denn er spielt Fußball seit er ein Kind ist. Momentan spielt er bei einem Amateur-Verein in Wien und er möchte in Zukunft in dieser Sportart noch weiter aufsteigen.

6.1.6 Teilnehmer F

Teilnehmer F ist 23 Jahre alt und wurde am Samstag, den 30.6.2018 im *Gasthof Pichler* in Petersbaumgarten, Niederösterreich interviewt. Nachdem er vier Jahre in einer AHS-Unterstufe war, wechselte er anschließend in ein Oberstufenrealgymnasium mit sportlichem Schwerpunkt, wo er auch maturiert hat. Momentan studiert er Medizin an einer Fachhochschule. Teilnehmer F betreibt seit seiner Kindheit sehr viel Sport, vor allem weil ihm seine Eltern vieles ermöglicht haben. Momentan ist er in diversen Alpin- und Ausdauersportarten aktiv.

6.2 Atmosphäre im Sportunterricht

6.2.1 Die Sportlehrer

Unter den Sportlehrern, die Teilnehmer A in seiner Schulzeit hatte, war ein Lehrer dabei, den er während des Interviews *Drill-Sergeant* getauft hat. Dieser hatte ein komisches Verhältnis zu den Schülern, da er einerseits kumpelhaft aufgetreten ist und andererseits sehr streng war, mit den Schülern eher rau und teilweise auch spöttisch umgegangen ist und den Ruf hatte, einen physisch anstrengenden Unterricht zu gestalten. Es war ihm wichtig das aktiv mitgeturnt und im Unterricht nicht geflucht wird. Wildes, unkontrolliertes Verhalten, beispielsweise beim Fußball, wurde von ihm oft toleriert. Teilnehmer A hatte eine relativ neutrale Beziehung zu diesem Lehrer. Da im Unterricht sehr oft Fußball gespielt wurde, was dem Befragten nicht gefallen hat, hat er versucht sich zumindest so viel zu bewegen, dass er vom Lehrer nicht zu Rede gestellt wurde. Ansonsten ist er ihm aus dem Weg gegangen.

Teilnehmer B hatte jeweils einen Sportlehrer in der Unter- und Oberstufe. Der Unterstufenlehrer wird als Großvatertyp beschrieben, der kurz vor der Pensionierung stand. Er hat den Unterricht wenig abwechslungsreich gestaltet, meist wurde Fußball gespielt. Er war zufrieden, solange die Schüler einigermaßen mitgemacht haben und ihm bei seinen Erklärungen zugehört haben. Ganz anders war dann der Sportlehrer, den Teilnehmer B in der Oberstufe hatte: „Und der zweite der war eher schon eher Richtung Full-Metall-Jacket, also da ist es schon relativ zur Sache gegangen“ (Interview B, Z 73f).

Er hat ein breites Sportprogramm angeboten und es war ihm sehr wichtig, dass die Schüler Übungen und Bewegungen auch korrekt ausführten. Wer etwas wiederholt fehlerhaft gemacht hat, konnte dafür von ihm scharf angeschnauzt und auch bloßgestellt werden. Auf die Frage nach der persönlichen Beziehung zu diesem Lehrer antwortet der Befragte, dass es sehr kompliziert war, da der Lehrer auch schon seinen Onkel unterrichtet hat und sie sich daher schon vorher gekannt haben.

Interviewter C hat weitgehend über seinen Unterstufen-Sportlehrer gesprochen. Er hat autoritär gehandelt, wurde schnell aggressiv und war in der ganzen Schule für seine Kollektivstrafen bekannt. Er war im Umgang mit den Schülern prinzipiell freundlich, konnte aber in seiner Stimmung sehr schnell umschlagen, wenn ihn etwas provoziert hat. Der Befragte selbst hat versucht ihm aus dem Weg zu gehen und ihn nicht zu provozieren.

Teilnehmer D hat sehr positiv über einen seiner beiden Sportlehrer im Sportgymnasium berichtet. Er ordnet ihn in die Kategorie *hart aber fair* ein:

B: Eigentlich total lässig. Also wir haben zwar/ Der Eine war ein bisschen strenger, aber hat es trotzdem irgendwie fair rübergebracht. Also wenn man jetzt einen Scheiß gemacht hat, ist der halt genauso geahndet worden. Ansonsten, wenn man sich an das gehalten hat, was vorgegeben war, war es eigentlich kein Problem.
(Interview D, Z 42f)

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern bezeichnet der Befragte als gut und den Umgangston als normal. Teilnehmer D gibt an, dass es dem Lehrer wichtig war, dass die Schüler im Unterricht diszipliniert sind und sich bei Übungen bemühen.

Teilnehmer E hatte in seiner AHS-Zeit insgesamt vier Turnlehrer, wobei er angibt mit den ersten beiden Lehrern in den ersten drei Jahren gut zurechtgekommen zu sein, vor allem, weil sie einen Kontrast zum Turnunterricht in der Volksschule geboten haben:

B: Zu denen haben wir damals auch aufgeschaut. Es hat uns Spaß gemacht etwas härter rangenommen zu werden, weil wir kannten davor nur den Turnunterricht von der Volksschule. Und es war mal etwas anderes als nur Fußballspielen. Liegestütze, auch Geräteturnen kannten wir so nicht, das hat eigentlich relativ Spaß gemacht. (Interview E, Z 63f)

Mit dem nächsten Sportlehrer, den Teilnehmer E bis zur 6. Klasse hatte, ist er nicht gut zurechtgekommen. Dieser war ähnlich wie die ersten beiden, er hat sehr viel Wert auf Disziplin und Ordnung gelegt. Er hatte ein sehr striktes Programm, bei dem die Schüler kein Recht zur Mitbestimmung hatten. Von der 6. bis zur 8. Klasse hatte Teilnehmer E einen Sportlehrer, der weniger autoritär war und die Schüler auch bei der Gestaltung des Programms miteinbezogen hat, was sich positiv auf die Lehrer-Schüler-Beziehung ausgewirkt hat.

Teilnehmer F hat überwiegend über einen Sportlehrer gesprochen, den ihn in der AHS-Unterstufe unterrichtet hat und in der Gegend, in der der Befragte aufgewachsen ist, als *der Sportlehrer* bekannt war:

B: Der war überall bekannt eigentlich für seine eigene Art und Weise, wie er den Sportunterricht gestaltet. Also ich muss dazu sagen der ist jetzt schon in Pension. Das war so ein richtiger Sportlehrer vom alten Schlag, also seine Schwerpunkte waren Fußball und Laufausflüge. Im Prinzip war es das auch, neben natürlich Skikursen und Wettkämpfen, aber das war so das Kernkonzept, Fußballspielen und Laufausflüge, genau. (Interview F, Z 37f)

Die Kernpunkte seines Unterrichts waren Disziplin und Ordentlichkeit. Der Befragte erzählt, dass die Schüler in der allerersten Turnstunde den Turnsaal gar nicht betreten haben, weil der Lehrer ihnen erklärt hat, was sie alles zum Turnunterricht mitzubringen haben. Es hatte für ihn große Bedeutung, dass sich die Schüler im Unterricht anstrengen und ihr Bestes geben, was er dann auch sehr honoriert hat. Er hat von den Schülern Respekt eingefordert und er konnte sehr emotional werden, wenn sich jemand respektlos verhalten, oder nicht an die Regeln gehalten hat. Teilnehmer F beschreibt, dass er vor allem bei guten Sportlern in der Schule sehr beliebt war. Sein persönliches Verhältnis zu diesem Lehrer war sehr gut, da er selbst sportlich war und vom Lehrer im Unterricht oft als positives Beispiel genannt wurde.

Zusammenfassung:

Alle Interviewteilnehmer haben erwähnt, dass sie Erfahrungen mit strengen, autoritären, als auch mit weniger strengen, lockeren Sportlehrern gemacht haben. Im Interesse der Fragestellung dieser Arbeit wurde in den Interviews hauptsächlich über den Unterricht und die

gemachten Erfahrungen bei den autoritären Sportlehrern gesprochen. Auffällig ist, dass die meisten zur damaligen Zeit trotzdem ein relativ gutes bis neutrales Verhältnis zu den strengen Lehren hatten. Viele Teilnehmer geben an, dass diese Lehrer einen prinzipiell lockeren, kollegialen Umgang mit den Schülern pflegten. Wurden sie aber durch gewisses Schülerverhalten gereizt, konnte sich ihr Umgang mit den Schülern drastisch ändern und sie wurden in solchen Situationen oft als unberechenbar und aggressiv beschrieben. Nahezu allen erwähnten Lehrern ist es wichtig, dass sich die Schüler im Unterricht bemühen und dass ein hohes Maß an Disziplin und Ordnung herrscht.

6.2.2 Unterrichtsorganisation und gruppendynamische Aspekte

Den Unterricht beim Drill-Sergeant beschreibt Teilnehmer A als sehr eintönig, da fast nur Fußball gespielt wurde. Auch das Aufwärmen, das meist aus Runden-Laufen bestand, war selten spektakulär. Beim Spielen entwickelte sich meist die Dynamik, dass diejenigen Schüler, die gerne Fußball spielten, das Spiel durch übermäßigen Ehrgeiz und grenzwertigen Einsatz zerstört haben, was aber vom Lehrer nicht geahndet wurde, solange keine Schimpfwörter gefallen sind. Der Interviewte beschreibt das so: „Und Sachen wie Fouls, beim Fußballspielen wiederum zum Beispiel, wurden relativ übersehen und halt als „das sind halt die Jungs unter sich, die müssen sich da abreagieren“ abgetan (Interview A, Z 163f).

Zudem beschreibt Teilnehmer A eine starke Kopplung zwischen der Bereitschaft im Sportunterricht mitzumachen und der Beliebtheit in der Gruppe. Kurz gesagt galten die sportlichen, aktiven Schüler als *cool* und die weniger guten, passiven Schüler als *uncool*.

Den Unterricht beim *Großvatertyp* in der Unterstufe empfand Teilnehmer B meist als langweilig, da fast nur Fußball gespielt wurde. An den Unterricht in der Oberstufe hatte er durchwegs positive Erinnerungen, da er meist sehr gespannt war, was in der Stunde passieren würde. Er hat die Abwechslung, die geboten wurde, sehr geschätzt. Gerade wenn etwas am Plan stand, dass der Interviewte gut konnte, ist er mit Freude in den Turnunterricht gegangen. Die Atmosphäre im Unterricht beschreibt Teilnehmer B als aufgeladen, da 20 pubertierende Buben in einem Raum wie einem Turnsaal einfach viele Möglichkeiten haben ihre aufgestaute Energie zu kanalisieren.

Teilnehmer C beschreibt, dass die Atmosphäre im Sportunterricht grundsätzlich entspannt war, was sich aber schnell ändern konnte. Im Sportunterricht waren zwei Klassen zusammengelegt, wobei die Klasse des Befragten selten für Fehlverhalten verantwortlich war und die Schüler aus der anderen Klasse oft Dummheiten gemacht haben. Einige Schüler wurden

zudem gemobbt. Es gab auch zwei übergewichtige Schüler, die darunter sehr gelitten haben. Der Ablauf einer Stunde war sehr vom Verhalten der Gruppe in der vorigen Stunde abhängig. Gab es da einen größeren Zwischenfall, konnte es passieren, dass der ganzen Gruppe Zirkeltraining und Laufeinheiten verordnet wurden. Es kam auch vor, dass der Lehrer die ganze Stunde nicht im Turnsaal war und die Schüler somit unbeaufsichtigt waren. Abgesehen davon gab es auch lustige Stunden, in denen verschiedenste Ballspiele gespielt wurden, die dem Interviewten Spaß gemacht haben.

Der Unterricht im Sportgymnasium wird von Teilnehmer D als sehr organisiert und strukturiert beschrieben. Es gab immer einen Themenschwerpunkt und ein dazu passendes Aufwärmen. Es gab kein fixes Regelwerk, an das man sich zu halten hatte, aber im Grunde galt, dass man das zu tun hatte, was die Lehrer angeordnet hatten und dass man stets sein Bestes geben und Übungen ordentlich ausführen sollte. Der Befragte hat sich nicht immer auf den Unterricht gefreut, merkt aber an, dass er sportlich viel gelernt hat.

Teilnehmer E sieht seinen Unterricht von der 1. bis zur 6. Klasse rückblickend sehr von Disziplin geprägt. Als er nach den ersten Gedanken gefragt wird, die ihm in den Sinn kommen, wenn er an seinen Sportunterricht zurückdenkt entwickelt sich folgender Dialog:

B: Strafrunden.

I: Noch was?

B: Ja, also Disziplin. Also ich hatte schon sehr strenge Lehrer, die den Turnunterricht sehr ernst genommen haben, die ersten sechs Jahre. Und ja, also Disziplin, Strafrunden, auch Ehrgeiz würde ich dazuzählen und Konkurrenz, also wir haben den Turnunterricht eigentlich relativ ernst genommen. (Interview E, Z 46f)

Durch die dadurch entstandene Atmosphäre haben die Schüler den Unterricht sehr ernst genommen. Das hat sich erst nach einigen Jahren geändert. Die Schüler haben begonnen sich die Behandlung der Lehrer nicht mehr gefallen zu lassen. Der Befragte selbst hat in der 3. Klasse begonnen den Sportunterricht zu schwänzen, weil er keine Freude mehr am Turnen hatte. Nach einer Aussprache mit seinen Eltern und dem Lehrer besuchte er den Unterricht wieder.

Wie schon zuvor erwähnt, war der Unterricht bei Teilnehmer F durch Fußball und Laufen geprägt. Der Unterricht fand oft draußen statt, weshalb es dem Lehrer so wichtig war, dass

alle Schüler stets ihre Sportausrüstung dabei haben. Diejenigen, die gerne Fußball gespielt haben, waren mit dem Unterricht sehr zufrieden. Schüler, die nicht gerne Fußball gespielt haben, waren oft frustriert. Sie durften zwar unbeaufsichtigt in die Kraftkammer gehen, waren dort aber sich selbst überlassen.

6.3 Strafen und Erzieherische Maßnahmen

Zuerst wird kurz dargestellt, was der Begriff der *pädagogischen Strafe* für die Teilnehmer überhaupt bedeutet. Anschließend werden die verschiedenen erlebten Strafen nach Strafformen kategorisiert und gesondert dargestellt.

6.3.1 Verständnis des Strafbegriffs

Bevor die Teilnehmer konkret erlebte Situationen wiedergeben sollten, in denen sie den Einsatz von Strafen durch Sportlehrer beobachtet oder selbst erfahren haben, wurden sie zu ihrem Verständnis von Strafe im pädagogischen Kontext befragt.

Für Teilnehmer A ist Strafe eine Reaktion auf ein unerwünschtes Verhalten. Er merkt außerdem an, dass Strafe für ihn hinsichtlich der Wirkung auf den Bestraften sowie auf die Klassendynamik wirkungsunsicher ist. Er betont, dass es für ihn wichtig ist, dass Strafe auf einer sachlichen Ebene stattfindet und nicht persönlich oder beleidigend wird.

Für Teilnehmer B ist eine Strafe etwas, dass der Bestrafte auch als unangenehm empfindet. Er gibt weiters an, was für ihn persönlich eine Strafe gewesen wäre: „Also eine Demütigung vor der Klasse wäre für mich eine wirkliche Bestrafung gewesen“ (Interview B, Z 154f).

Teilnehmer D sieht es ähnlich wie Teilnehmer A. Was eine Strafe ist, empfindet jede Person unterschiedlich, sie ist daher wirkungsunsicher. Ihr Ziel ist es ein bestimmtes Verhalten einzustellen oder zu reduzieren. Um so zu strafen, dass es sich für jeden Schüler auch wie eine Strafe anfühlt, ist es für Teilnehmer D wichtig, dass die Lehrkraft die Schüler gut kennt.

Für Teilnehmer E ist eine Strafe etwas, was er tun muss, aber nicht tun möchte.

Obwohl Teilnehmer C und F zu dieser Kategorie nicht befragt wurden, zeigen die Antworten der anderen vier Teilnehmer, dass hier sehr unterschiedliche Definitionen gewählt wurden. Je zwei Teilnehmer (B und E) merken an, dass es sich nur dann um eine Strafe handelt, wenn der Bestrafte sie auch als solche empfindet. Die anderen beiden (A und D) betrachten eine Strafe dann als solche, wenn die passende Intention, nämlich unerwünschtem Verhalten zu

entgegen, bei der strafenden Person gegeben ist. Im ersten Fall wird Strafe aus Sicht des Objekts definiert, in zweiten Fall aus der des Subjekts.

6.3.2 „Das kann ja meine Oma besser“ – Tadeln, Ermahnungen und Beleidigungen

Teilnehmer A berichtet davon, dass der Sportlehrer, der von ihm *Drill-Sergeant* genannt wird, Schüler oft ermahnt hat, wenn sie nicht ordentlich mitgeturnt haben. Manchmal wurden Mitschüler auch verhöhnt:

B: Bis halt auch gerade bei diesem Drill-Sergeant wieder Richtung Spott und teilweise auch (...) er war generell, also wirklich schikaniert wurde niemand oder verspottet allgemein außer hie und da mal eine kurze Bemerkung wie „Heast Adrian, das kann ja meine Oma besser“, aber immer nur so kurz. (Interview A, Z 148 f)

Eben dieser Adrian war noch einmal Ziel der Schmähungen des Lehrers. Als dieser sich beim Basketballspielen einen Fingernagel abbricht und besorgt ist, dass ihn das beim Klavierspielen behindern könnte, macht sich der Sportlehrer über ihn lustig.

Auch der Turnlehrer von Teilnehmer F hat das Tadeln als Maßnahme gerne eingesetzt:

B: Es war auf jeden Fall eine Maßnahme von ihm schon so das Tadeln und dass er dir persönlich gekommen ist. Also er hat dir kommuniziert, dass er enttäuscht ist von dir. Manchen Schülern war das voll wurscht und manchen Schülern ist das halt sehr nahe gegangen. (Interview F, Z 139f)

Er erinnert sich außerdem noch daran, dass einer seiner Mitschüler nie gefrühstückt hat. Der Lehrer hat das mit der Aussage „eine Mutter, die kein Frühstück macht, ist eine Rabenmutter“ (Interview F, Z 153) quittiert, was auch Teilnehmer F als grobe Untergriffigkeit eingeordnet hat.

Teilnehmer B berichtet, dass er nach einem Disput mit dem Sportlehrer beim Cooper-Test, an dessen Inhalt er sich nicht mehr genau erinnern kann, von ihm beleidigt wurde. Es ging gegen seine Eltern, was für Teilnehmer B zum damaligen Zeitpunkt nicht einfach war, da seine Mutter schwer erkrankt war.

Mündliche Ermahnungen gehören sicher zu den am häufigsten eingesetzten Mitteln, weshalb es denkbar erscheint, dass manche Interviewteilnehmer diese gar nicht gesondert erwähnen, da sie für sie ohnehin zum alltäglichen Schulgeschehen dazugehören. Dem Strafverständnis der verschiedenen Teilnehmer nach zu urteilen ist es möglich, dass für viele das Tadeln gar nicht als Strafe wahrgenommen wird. Andersherum ist zu hinterfragen, ob so manche Äußerung von Lehrkräften wirklich als Strafe gedacht ist, da es sich in den beschriebenen Vorfällen nicht zwangsläufig um Situationen handelt, wo eine Lehrkraft eine bewusste Maßnahme setzt, um eine Konsequenz auf ein unerwünschtes Verhalten folgen zu lassen.

6.3.3 „Du machst jetzt zehn Liegestütze“ – Bewegung als Strafe

Bewegung als Strafe kam bei allen Teilnehmern vor. Teilnehmer A spricht davon, dass Liegestütze und Runden laufen beim *Drill-Sergeant* an der Tagesordnung standen. Bei Teilnehmer B war das Runden laufen ebenfalls eine häufige Bestrafung, wobei sich hier die Anzahl der Runden, die man zu laufen hatte, für jedes Vergehen gesteigert hat. Teilnehmer E berichtet davon, dass er wegen sportlichem Versagen laufen musste:

B: Also ich kann mich erinnern Reck-Aufschwung, da habe ich ein bisschen ein Problem gehabt. In meiner Klasse hat das relativ gut funktioniert und ich war halt nicht so gut dabei. Und ich kann mich noch erinnern, er hat gesagt: „Wenn du das nicht kannst, ja dann lass ich dich halt laufen.“ Und dann hat er mich wirklich laufen geschickt. Der Rest der Klasse macht etwas anderes und du läufst als einziger, das kommt ein bisschen blöd. (Interview E, Z 142f)

Außerdem wurde ein Lehrer beim Ballspiel von einem Mitschüler von Teilnehmer E unabsichtlich am Kopf getroffen. Ohne zu klären, ob der Schüler vorsätzlich gehandelt hat, hat er ihn zur Strafe 100 Liegestütze machen lassen.

Teilnehmer D berichtet von einer Situation, wo er mit zusätzlichen Sprints bestraft wurde:

B: Sagen wir mal so, an dem Tag wollte ich nicht bis zum Schluss durchsprinten, sondern habe halt 15 Meter früher aufgehört, wurde dabei erwischt, was mir zehn weitere Sprints eingebracht hat, wo ich im Nachhinein sage war okay, weil die

15 Meter hätten das Kraut jetzt auch nicht fett gemacht. An dem Tag war ich dann nicht so erfreut darüber (Interview D, Z 141f).

Die anderen Teilnehmer sprechen von „Zusatzübungen“ (Interview D, Z 97), oder auch „Stabilisationsübungen“ (Interview F, Z 162), die sie im Sportunterricht aufgrund von nicht näher beschriebenen, kleineren Undisziplinertheiten machen mussten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Bewegung als Strafe eine weit verbreitete Strafform im Unterricht der Interviewpartner gewesen ist. Diese Art der Strafe wurde von den Lehrern meist für kleinere Vergehen eingesetzt, aber meist dann, wenn Schüler aus ihrer Sicht nicht diszipliniert genug während Erklärungen oder bei der Übungsausführung waren. Ausnahmen gibt es jedoch, etwa die Situation von Teilnehmer E, der für seine nicht vorhandenen Fähigkeiten am Reck mit Laufen bestraft wurde.

6.3.4 „Setzt dich auf die Seite“ – Nicht-Bewegung als Strafe

In zwei konkreten Fällen wurde auch davon berichtet, dass Schüler aufgrund eines gewissen Fehlverhaltens nicht mehr am Sportunterricht teilnehmen durften. Teilnehmer D erzählt von einem Vorfall folgendes:

Wir waren dann ein paar Mal Bodenturnen, damals noch in der Schönbrunn-Turnhalle. Da hat es auch immer wieder Leute gegeben/ Also da waren sie halt besonders streng, weil da haben sie gesagt da ist das Verletzungsrisiko für uns alle doch größer, wenn wir uns nicht daranhalten. Ja, da hat es dann ein paar schärfere Sanktionen gegeben, wenn Leute ohne Vorwarnung in die Schnitzelgrube gesprungen sind zum Beispiel, ohne zu schauen ob jemand drinnen ist. Einmal ist es so weit gegangen, dass sie einen frühzeitig duschen geschickt haben, weil er dreimal hintereinander gehupft ist einfach ohne zu schauen. (Interview D, Z 145f)

Auch Teilnehmer A berichtet von einer ähnlichen Situation im Schwimmbad:

B: Ich erinnere mich, wir waren schwimmen in der Stadthalle und da gibt es ja diese Sprungtürme, wobei ab dem 3-Meter-Brett gibt es noch so eine Wippe oder

(unv.) und Plattform und höher gibt es ausschließlich Plattform. Ich erinnere mich, dass irgendwie bestanden hat (unv.) dort oben halt soll man nacheinander runterspringen. Und ich erinnere mich, ich weiß aber nicht mehr wer da dabei war oder wie alt wir da waren, ich schätze Unterstufe, dass irgendwer einen anderen in den Rücken gestoßen hat und dem wurde dann quasi auch gesagt so für heute ist es genug du bleibst jetzt am Rand sitzen und tust nichts mehr. (Interview A, Z 192f)

Hier sollte noch angemerkt werden, dass die Lehrer hier in beiden Fällen deshalb auf diese Art und Weise gestraft haben, da sich die betroffenen Schüler nicht an sicherheitsrelevante Regeln gehalten haben und somit für sich selbst und andere eine Gefahr dargestellt haben.

6.3.5 „Zirkeltraining für die ganze Klasse“ – Kollektivstrafen

Der Einsatz von Kollektivstrafen ist Lehrkräften, wie in Kapitel 2.2.5 bereits dargelegt wird, laut Schulunterrichtsgesetz nicht gestattet. Wenngleich die meisten Teilnehmer keine Kollektivbestrafungen im Sportunterricht erlebt haben, prägen eben jene für Teilnehmer C die Erinnerung an seinen Sportlehrer in der Oberstufe:

Wenn ich an den Lehrer in der Unterstufe denke, dann kommt mir doch als erstes seine autoritäre Haltung und seine Kollektivbestrafungen in den Sinn, die dazu geführt haben, dass es Stunden gegeben hat, die mir gut in Erinnerung sind in denen ein gutes Programm war und dann auch die, in der alle bestraft wurden für das was irgendeiner gemacht hat und damit alle Zirkeltraining oder Laufen oder so etwas in der Art halt (Interview C, Z. 47f).

So berichtet Teilnehmer C etwa von einer Situation, wo einem Mitschüler in der Umkleidekabine in den Schuh gespuckt wurde. Als sich der Täter nicht identifizieren lies, verordnete besagter Sportlehrer der Klasse in jeder Doppelstunde ein anstrengendes Zirkeltraining, bis sich derjenige bei ihm meldet. Das hat dann einige Zeit gedauert:

I: Wie viel Stunden habt ihr dann Zirkeltraining gemacht?

B: Sechs Doppelstunden.

I: Sechs Doppelstunden nur Zirkeltraining?

B: Ja. (Interview C, Z 157f)

Zudem hat Teilnehmer C von einer Laufübung berichtet, bei der die Schüler eine Runde immer in einer gewissen Zeit laufen mussten. Hat ein Schüler das nicht geschafft, wurde die ganze Gruppe mit einer zusätzlich zu laufenden Runden bestraft, was dem Interviewten nach in einem Teufelskreis resultiert ist, da es einige unsportliche Schüler gab, für die die vorgegebene Zeit irgendwann nicht mehr zu schaffen war. In einer anderen Situation wurde die ganze Klasse dafür bestraft, dass die Matten nicht ordentlich am Mattenwagen sortiert waren. Die Klasse wurde in Gruppen eingeteilt und jede Gruppe musste alle Matten vom Mattenwagen nehmen und sie neu sortieren, wobei die Gruppe, die am langsamsten war, am Ende noch 5 Minuten laufen musste. Als dann einmal das Handy eines Mitschülers nach dem Sportunterricht nicht mehr aufzufinden war, hat sich folgendes zugetragen:

B: Die Garderobe wurde nicht abgesperrt und alle Wertsachen wurden in eine Kiste gegeben, die in das abgesperrte Lehrerzimmer gebracht wurde. Nach der Doppelstunde Turnen war von einer Person das Telefon nicht mehr in der Kiste drinnen und zwei sind aber schon gegangen. Die beiden wurden zurückgeholt und dann mussten sich alle, ganz unabhängig welche Garderobe wieder, bis auf die Unterhose ausziehen, damit man feststellen kann, dass sie das nicht bei sich haben und sich in den Turnsaal stellen, während das Telefon gesucht wird. Das hat 15 Minuten gedauert oder so, unsere Pause und fünf Minuten von der nächsten Unterrichtseinheit. Am Ende war das Telefon dann in der Tasche.

I: In der Tasche von dem Schüler, dem es gehört?

B: Ja, genau. (Interview C, Z 199f)

Hier handelt es sich zwar nicht direkt um eine Kollektivstrafe, dennoch wurden alle Schüler kollektiv unter Verdacht gestellt und mussten zu Unrecht Schikanen über sich ergehen lassen.

Auch Teilnehmer B berichtet von einer Kollektivstrafe, die sein Turnlehrer in der Oberstufe der gesamten Klasse verordnet hat:

B: Ja also gerade bei dem Oberstufenlehrer gab es eine. Er hat uns immer am Anfang der Stunde gesagt ok wir sollen jetzt aufwärmen und wir haben genau gewusst was sein Aufwärmen ist. Das war zwei Runden laufen und ein bisschen Dehnen. Und dann war es Winter, also wirklich mitten im Jänner glaube ich, weiß ich aber nicht mehr genau. Es war wirklich kalt draußen und er hat gesagt „ok, aufwärmen“ und ich wollte nicht raus die zwei Runden laufen, weil es war arschkalt und ich hatte eben das kurze Turnzeug an/

I: Ihr musstet immer rauslaufen?

B: Ja, wir hatten am Sportplatz so große 300 Meter-Runden. Und ich habe ihn dann absichtlich falsch verstanden und habe mich zum Aufwärmen auf den Heizkörper gesetzt. Das hat er nicht wollen, da war er wirklich ziemlich böse.

I: Was war dann die Konsequenz? Was hat er dann gemacht?

B: Sportunterricht raus.

I: Draußen?

B: Draußen.

I: Für alle?

B: Für alle. Ich habe mich sehr beliebt gemacht in dieser Stunde. (Interview B, Z 162f)

Neben diesem Vorfall gab es laut Teilnehmer B noch weitere Situationen, wo Kollektivstrafen zum Einsatz kamen.

Die übrigen Interviewteilnehmer gaben an, dass ihre Sportlehrer versucht haben Kollektivbestrafungen zu vermeiden, oder sie nur dann einzusetzen, wenn ihnen etwas an der momentanen Gruppendynamik missfallen hat und es nicht möglich war dafür einzelne Schüler verantwortlich zu machen. Teilnehmer D erklärt das so:

B: Sobald sich kleinere Grüppchen von vier, fünf Leuten gebildet haben und die konstant irgendwie Unruhe hineingebracht haben, dann kam halt ein, zwei Mal,

je nachdem wie motiviert die Lehrer waren, die Vorwarnung und dann gab es halt irgendetwas für alle oder so. (Interview D, Z 193f)

Der Einsatz von Kollektivstrafen wurde also von den Interviewteilnehmern sehr unterschiedlich wahrgenommen. Auf der einen Seite gab es zwei Lehrer, bei denen Kollektivstrafen zum pädagogischen Standardrepertoire gehörten. Bei den anderen Teilnehmern wurden Kollektivstrafen fast nie, oder nur sporadisch eingesetzt.

6.3.6 „Und dann legt er mich über sein Knie“ – physische Gewalt als Strafe

Ebenso wie die Kollektivstrafe, ist auch körperliche Züchtigung als erzieherische Maßnahme laut Schulunterrichtsgesetz verboten. Dennoch hat einer der Teilnehmer körperliche Gewalt seitens des Lehrers in seiner Schulzeit am eigenen Leib erfahren, während ein anderer zumindest Gerüchte über solche Vorkommnisse wahrgenommen hat.

Als er nach der prägendsten Erfahrung mit Strafen im Sportunterricht gefragt wurde, erzählt Teilnehmer E von einer Situation, die sich beim Dehnen zugetragen hat:

B: Aber das was mir persönlich am meisten in Erinnerung geblieben ist/ Das was mich am meisten fertig gemacht hat (...), da waren nämlich alle Klassenkollegen dabei, ist wir haben uns gedehnt und/ Ich bin zwar Fußballer, aber ich bin wirklich nicht gedehnt ich habe wirklich viele Verkürzungen und ich weiß jetzt nicht wie ich die Übung nennen soll, aber wenn man im Boden sitzt und nach vorne greift um zum Fuß zu gelangen. Und ich komme halt nicht ganz nach vorne und der Turnlehrer drückt mich so leicht nach vorne und ich so: „Es tut schon weh, könnten sie aufhören, weil ich spüre den Schmerz“.

I: Hast du gesagt zu ihm, oder?

B: Ja. Und er so: „Das kann es ja nicht sein“ und dann legt er mich über sein Knie und haut mir gegen meinen Glutaeus Maximus, also gegen meinen Hintern, zweimal, dann lässt er mich los und er tut so, als ob das ganz normal ist. (Interview E, Z 154f)

Wenngleich das laut Teilnehmer E die einzige Situation war, in der dieser Lehrer derart gewalttätig wurde, berichtet er davon, dass es gerade bei Dehnübungen immer wieder vor- kam, dass der Lehrer bei Schülern Hand anlegte um aktiv nachzuhelfen.

Teilnehmer F erzählt ebenfalls von körperlicher Gewalt seitens des Lehrers, jedoch hat er dies nicht selbst beobachtet. Nachdem eben dieser Lehrer einige Schüler erwischt hat, als sie bei einem Waldlauf geraucht haben, soll folgendes vorgefallen sein:

B: Ich glaube schon, dass die eine Flasche bekommen haben, in der Situation.

I: Ist es erzählt worden, dass das passiert ist?

B: Es ist erzählt worden, aber wie gesagt, das ist jetzt strafrechtlich relevant ei- gentlich, also glaube ich. Es ist eine Geschichte, eigentlich würde ich es ihm nicht zutrauen, aber irgendwie eben, weil er das dann persönlich genommen hat dann auch wieder kann man ihm es eben schon zutrauen und früher war das ja gang und gäbe, dass man eine bekommen hat, wenn man einen Scheiß gedreht hat.

(Interview F, Z 209f)

In seinen Mutmaßungen beruft er sich lediglich auf Gerüchte und den Ruf dieses Lehrers, aufgrund dessen er ihm so etwas zutrauen würde. An anderer Stelle gibt Teilnehmer F au- ßerdem an, dass ältere Schüler angeblich noch mit einem Schlag auf die Brust gezähmt wer- den sollten:

B: Angeblich bei den Höheren, also bei den Älteren hat es auch noch einen Brust- hammer gegeben. Also nicht auf Schmerz, sondern so, dass er wirklich körperlich gezeigt hat: Er ist der Chef. Also er hat keinen geschlagen, es war schon so ein hey ich zeige dir/ Genau. (Interview F, Z 180f)

6.3.7 „Ich wurde mit einem Elterngespräch bestraft“ – Schulstrafen

Eher selten waren die Teilnehmer mit Konsequenzen konfrontiert, die das System Schule als Maßnahmen für wiederholtes oder schwerwiegendes Fehlverhalten bereithält (siehe Kap. 2.2.5). Teilnehmer E spricht von einem Vorfall, bei dem er nach einer Streitsituation beim Volleyball, die zuerst eine Laufstrafe nach sich zog, dem Lehrer lautstark klargemacht hat,

dass er sich ungerecht behandelt fühlt, worauf er, nach eigener Aussage, mit einem Gespräch mit seinen Eltern beim Lehrer bestraft wurde.

Auch in der zuvor erwähnten Situation von Teilnehmer F, in der sein Sportlehrer einige Schüler beim Rauchen erwischt hat, wurde die Strafe auf eine höhere Ebene aus dem Unterricht hinaus verlegt:

B: Die haben die nächsten zwei bis drei/ Also das restliche Schuljahr waren die einmal für ihn ganz unten und natürlich mit Eltern und Direktor und volles Programm und da war er dahinter, dass die eine saftige Strafe bekommen jetzt von der Direktion aus bekommen. (Interview F, Z 199f)

Es ist jedoch auffällig, dass es außer diesen zwei Vorfällen sonst keine gab, wo Elternteile, Klassenvorstand oder Direktion in die Bestrafung involviert waren. Auch Klassenbucheinträge wurden kein einziges Mal als erzieherische Maßnahme erwähnt.

6.4 Beurteilung erlebter Strafmaßnahmen

6.4.1 Positive Wahrnehmung von Strafmaßnahmen

Als es um die rückblickende Betrachtung ging, wurden die Teilnehmer zuerst gefragt, wie sie im Allgemeinen das Handeln der Lehrpersonen in den von ihnen dargelegten Situationen beurteilen.

Hier hat sich gezeigt, dass unter gewissen Umständen Strafe als positiv und notwendig betrachtet wird. Teilnehmer A spricht beispielsweise davon, dass er die Maßnahme des Lehrers, der ein Kind beim Schwimmen vom Unterricht ausschließt, befürwortet, da der Lehrer hiermit eine akute Gefährdung entschärft. Auch Teilnehmer D hat eine ähnliche Situation in der Turnhalle erlebt. Teilnehmer B, der sein schwieriges Verhältnis mit seinem Oberstufenlehrer betont hat, sagt über sein Handeln folgendes:

B: Ich habe es prinzipiell nicht schlecht gefunden. Wir waren drei zusammengelegte Klassen, eine RG eine G und eine N, also einmal naturwissenschaftlich, einmal sprachlich und einmal Realgymnasium, das heißt es war der Lärmpegel

immer relativ hoch und irgendwie hat er sich durchsetzen müssen. So hat es halt irgendwie funktioniert. Also ich habe das eigentlich selten als schlecht empfunden. (Interview B, Z 218f)

Teilnehmer B sieht das Handeln des Lehrers also positiv, da dieser, in einer schwierig zu lenkenden Gruppe, die Kontrolle im Unterricht behalten konnte. Eine ähnliche Sichtweise hat auch Teilnehmer C. Er hat die Strafen seines Turnlehrers jedoch nur dann befürwortet, wenn nur die jeweils verantwortlichen Personen dafür bestraft wurden:

B: Die Einzelbestrafungen hat, von denen die nicht betroffen waren, kein Mensch als ungerecht empfunden oder fast nie als ungerecht empfunden, sondern das waren, also die Leute, die da jetzt an diesem Mobbing beteiligt waren, das waren absolut widerliche Typen. Ich habe mich fast schon gefreut, wenn die bestraft wurden. Eigentlich habe ich das sehr richtig gefunden, dass die eine Strafe bekommen. Wenn dieses „kollektiv“ bei den Strafen nicht dabei gewesen wäre, dann hätte er für seine Aktionen auch eine breite Unterstützung in der Klasse gehabt. (Interview C, Z 264f)

Wie er aber hier schon andeutet, waren viele seiner Strafe als Kollektivstrafen ausgelegt, weshalb es zu vielen negativen Erinnerungen kam. Teilnehmer D berichtet zwar, dass seine Sportlehrer im Sportgymnasium streng waren und regelmäßig Strafen eingesetzt haben, jedoch wurden diese von ihm stets als fair und zumindest im Nachhinein auch als nachvollziehbar empfunden. Während Teilnehmer E ausschließlich negative Assoziationen mit erlebten Strafen äußert, sieht Teilnehmer F die Strafmaßnahmen und das autoritäre Auftreten seines Sportlehrers in der Unterstufe mitunter positiv, da der Sportunterricht von ihm und seinen Mitschülern deshalb ernst genommen wurde und die Qualität des Unterrichts davon profitiert hat.

Zusammenfassung:

Es gibt also für fast alle Teilnehmer Umstände unter denen sie den Einsatz von Strafmaßnahmen im Sportunterricht, den sie in ihrer Schulzeit erlebt haben, befürworten. Hierzu zählen die Strafe zur Vermeidung von Gefahren, ein straf- und disziplinentorientierter Unterrichts-

stil als Weg um im Turnsaal Herr der Lage zu bleiben und den Sportunterricht als ernstzunehmendes Fach zu etablieren, sowie faire und nachvollziehbare Bestrafungen, die ausschließlich jene treffen, die auch eines Fehlverhaltens überführt worden sind.

6.4.2 Negative Wahrnehmung von Strafmaßnahmen

Sowohl Teilnehmer A als auch Teilnehmer B empfinden Strafen dann als negativ, wenn die Sachebene verlassen wird. Teilnehmer B erzählt hierzu von einer Situation, in der im Zuge eines Streits vom Lehrer eine Bemerkung über seine Eltern folgt:

B: Ich kann es nicht mehr genau sagen, irgendetwas, was auf meine Eltern gezielt war und das war für mich zu dem Zeitpunkt relativ schwierig, weil meine Mutter Operationen gehabt hat und generell ist es uns nicht besonders gut gegangen. Ich habe sicher mehr hineininterpretiert als da war, aber es war nicht angenehm. (Interview B, Z 250f)

Für Teilnehmer C waren es die Kollektivstrafen seines Lehrers, wie etwa im Fall des angespuckten Schuhs, oder des vermeintlichen Handydiebstahls (siehe Kap. 6.3.5), die ihm äußerst negativ in Erinnerung geblieben sind. Heute, wie damals empfindet er Kollektivstrafen als ungerecht, vor allem da er selbst eher einer der braven Schüler war: „Besonders die Kollektivbestrafungen, weil darunter meine Klasse am meisten gelitten hat, weil die fast für nichts verantwortlich war. Es hat natürlich auch in der C-Klasse Leute gegeben, die fast nie einen Blödsinn gemacht haben“ (Interview C, Z 218f).

Während Teilnehmer D keine negativen Erfahrungen mit Strafen machen musste, trifft das bei Teilnehmer E umso mehr zu. Einerseits empfindet er es als „inakzeptabel“, dass er für sein sportliches Unvermögen am Reck (siehe Kap. 6.3.3) Runden laufen musste. Andererseits war es für ihn verständlicherweise ein traumatisches Erlebnis, als er vor seinen Mitschülern im Unterricht einen Schlag auf das Gesäß bekommen hat (siehe Kap. 6.3.6.):

B: Ich habe es auch so zuerst mit ein bisschen Lachen aufgenommen und dann einer meiner besten Freunde so neben mir, also auf gut deutsch ist er gestört? Also was hat der da jetzt gemacht? Später habe ich realisiert, dass das nicht okay war und ich wusste nicht ob ich das jetzt meinem Klassenvorstand sagen soll oder

nicht. Ich habe es dann für mich behalten, weil ich nicht wollte, dass mein Vater oder meine Mutter da mithineingezogen werden und dann haben wir es einfach in der Klasse so für uns behalten. (Interview E, 166f)

In beiden Fällen äußert Teilnehmer E außerdem, dass er sich in diesem Moment vom Lehrer gedemütigt gefühlt hat. Zudem stört es Teilnehmer E, dass sein Sportlehrer in dem Fall der heruntergeschossenen Brille (siehe Kap. 6.3.3) kein Interesse an den wahren Absichten des Schülers hatte:

I: Okay, dann kommen wir zum Ballspiel. Was hältst du davon? Jemand wurde, oder hat den Lehrer unabsichtlich getroffen auf die Brille und die Person musste dann Liegestütze machen.

B: Das könnte ich ein bisschen mehr verstehen, weil vielleicht hat der Turnlehrer es so verstanden, dass er ihn mit Absicht abgeschossen hat, aber dann ist so eine Strafe, finde ich, auch unpassend. Wie gesagt, er hat nicht einmal mit ihm geredet. Er sagt einfach in die Ecke und 100 Liegestütze.

I: Das heißt er hat auch gar nicht versucht herauszufinden, ob das vielleicht irgendwie absichtlich war, oder nicht?

B: Er hat gefragt, wer das war. Wir als Kinder sagen natürlich „ja, er war es“. Er so „okay, ab mit dir ins Eck, 100 Liegestütze“. Und die Brille/ Das ist so ein Schaumstoffball, davon geht die Brille nicht kaputt.

I: Okay, das heißt ob das absichtlich war, oder nicht, war ihm eigentlich völlig egal?

B: Komplett egal. (Interview E, Z 205f)

Auch Teilnehmer C berichtet von einer ähnlichen Situation, in der er seine Eltern vorgeladen wurden, weil er das Weiterspielen beim Volleyball boykottiert hat. Auch hier ist der Kritikpunkt, dass der Lehrer überhaupt nicht versucht hat das Verhalten des Schülers nachzuvollziehen.

Im Gegensatz zu den übrigen Interviewteilnehmern bewertet Teilnehmer F die Strafmaßnahmen seines Sportlehrers in der Unterstufe nicht nach seinem persönlichen Eindruck, sondern weitgehend im Kontext des aktuellen Zeitgeists:

B: Er ist früh genug in Pension gegangen. Also ich glaube heutzutage würde das wesentlich öfter eskalieren, weil das Bild des Lehrers ein anderes ist, weil die Rolle der Eltern eine andere ist und, glaube ich auch, die Rolle des Schülers und des Kindes ist eine andere. Also das hat sich in den letzten 10 Jahren massiv gewandelt. Also mit den Methoden, wie er damals gefahren ist, würde er heute, glaube ich, daran zerbrechen. (Interview F, Z 222f)

Er räumt jedoch ein, dass, wenngleich er persönlich gut mit ihm ausgekommen ist, es viele Schüler gab, die unter seinen Erziehungsmaßnahmen gelitten haben.

Zusammenfassung:

Zu den Straferlebnissen, die die Interviewpartner negativ in Erinnerung haben, zählen Strafen, die von der Sachebene auf eine persönliche, kränkende Ebene ableiten. Genannt wurden auch Strafen, bei denen sich die Betroffenen gedemütigt fühlen. Dort, wo sie vorkommen, werden Kollektivstrafen ebenso abgelehnt, wie körperliche Gewalt und solche Maßnahmen, die ohne vorangegangene Analyse der Situation von Seiten der Lehrperson vorschnell angewendet werden.

6.4.3 Vergleich zu anderen Fächern

Am Ende des Interviews wurden alle Teilnehmer befragt, welche Unterschiede sie in den verwendeten Strafmaßnahmen, im Sportunterricht auf der einen und den übrigen Gegenständen auf der anderen Seite, erlebt haben. Interessanterweise gaben alle Teilnehmer eine mehr oder weniger ähnliche Antwort: Die Strafen waren im Sportunterricht meist körperlicher Natur. Die Teilnehmer gaben dazu etwa Aussagen von sich, wie „Ich glaube es ist insofern anders, weil die Strafen eher körperlicher Natur waren“ (Teilnehmer A, Z 304) oder „Ja natürlich gab es Unterschiede, weil die Strafen oder die Disziplinmaßnahmen eher psychischer Natur waren als körperlicher Natur“ (Interview B, Z 270f.).

Da der Sportunterricht den Körper als Hauptgegenstand hat und Bewegung im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht, argumentierten einige, etwa Teilnehmer B, dass Bewegung als Strafe nachvollziehbar erscheint, da es quasi in der Natur des Faches liegt:

Wenn man bedenkt, dass Strafen in anderen Fächern eine zweite Hausaufgabe und so mit dem Unterrichtsgegenstand zu tun haben, mit der Benotungsgrundlage zu tun haben und das im Sportunterricht das physische ist, also ist das ja einfach ein Transfer von eins zu eins und damit finde ich das in einem gewissen Rahmen auch in Ordnung, ja. (Teilnehmer C, Z 315f)

Der Einsatz von körperlichen Strafen in anderen Unterrichtsgegenständen wäre für die Teilnehmer jedoch undenkbar gewesen, wie in folgendem Dialog mit Teilnehmer B sichtbar wird:

I: Und du empfindest es schon so, dass im Turnunterricht, die Strafen eher körperlicher Natur sind?

B: Ja, aber ich denke das liegt an der Natur der Sache. Eine Strafarbeit schreiben im Sportunterricht in einer Nicht-Sport-Klasse, also ohne Sportkunde, sinnlos. Von daher macht man halt eben, so wie du gesagt hast, zehn Liegestütze.

I: Es ist dann auch für dich in Ordnung, dass es im Sportunterricht eher körperlicher Natur ist, also ist für dich so nachvollziehbar?

B: Für mich nachvollziehbar ja. Ich meine im Matheunterricht würde ich jetzt keine zehn Liegestütze machen, wenn ich etwas falsch mache. Aber im Sportunterricht finde ich es ok. (Interview B, Z 287f)

Wie ausgeprägt diese Kopplung von Strafform und Fachgegenstand zu sein scheint, lassen diese Aussagen von Teilnehmer F vermuten. Auf die Frage hin, ob er es für in Ordnung halte, dass Sportlehrer körperliche Strafen einsetzen, entstand dieser Dialog:

B: Ich glaube im Turnunterricht hat der Sportlehrer die Legitimation, dass er es macht.

I: Weil es zum Fach passt sozusagen?

B: Genau. Die Eltern spielen ja auch immer eine Rolle im Hintergrund und wenn man in Deutsch jemanden Liegestütze machen lässt, dann, denke ich, hast du bald einmal ein Problem als Lehrer. Es ist eine Feststellung, das werde ich jetzt nicht,

ob das gut oder schlecht ist. Das ist einfach, also da bin ich überzeugt. (Interview F, Z 292f)

An dieser Stelle lässt sich eine interessante Beobachtung festhalten. Den Aussagen der Teilnehmer nach zu schließen scheint es also wichtig zu sein, dass die gewählten Strafen thematisch zu den jeweiligen Fächern passen, während keiner der Interviewten eine Strafe, die zum begangenen Vergehen passt, explizit als etwas positives erachtet.

6.5 Auswirkung und Reaktion

Teilnehmer A spricht über die Auswirkungen und Schülerreaktionen von Strafen vermehrt allgemein und wenig bezogen auf die von ihm dargestellten Fälle, was vermutlich auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass er selbst Lehramtsstudent ist und sich zu diesem Thema schon öfters Gedanken gemacht hat. An dieser Stelle im Interview entwickelte sich mehr ein Gespräch über das Phänomen Strafe an sich, als über die konkret von ihm zuvor präsentierten Situation. Er ist jedoch der Meinung, dass eine Strafe in den meisten Situationen keine langfristige Verhaltensänderung bewirken wird, da bei Jugendlichen keine Einsicht zu erwarten ist. Bezogen auf die von ihm beschriebene Situation, in der ein Schüler einen Mitschüler vom Sprungturm ins Schwimmbecken gestoßen hat, sieht Teilnehmer A keinen Effekt der Strafmaßnahme, da der Schüler hier wohl impulsiv gehandelt hat und er das wahrscheinlich wieder so tun würde. Er hält es auch für möglich, dass manche nach der Aufmerksamkeit streben, die sie durch eine Strafe auch bekommen. So entstand in seiner Klasse eine Dynamik, die es den beliebten Schülern ermöglichte durch Strafen und Ermahnungen gut dazustehen:

B: Da gab es bei mir in der Klasse eine ganz starke Kopplung zwischen „Du bist gut im Sport“ und „Du machst mit“ und gehörst zu den Coolen und „Du machst nicht mit“ und gehörst zu den Uncoolen. Dementsprechend mündete das in einem allgemeinen Lacher, wenn es geheißen hat „Meine Oma ist schneller am Seil wie du“, aber das war es dann. Beziehungsweise wenn einer von den Coolen für irgendetwas getadelt wurde das eigentlich auch mehr mit einem Lachen, aber auch mit Bewunderung quittiert. (Interview A, Z 216f)

Teilnehmer B hat, seiner Ansicht nach, die Strafe für seinen kleinen Scherz mit dem Heizkörper verdient, wobei er in der Situation selbst natürlich nicht völlig einsichtig war:

I: Und in dieser Situation vorher mit dem Heizkörper und dem draußen Turnen. In der Situation damals, wie hast du auf seine Reaktion dann reagiert, also wie hast du auf seine Bestrafung reagiert?

B: Naja in dem Kontext natürlich nicht besonders gut, im Nachhinein habe ich es verdient. Aber ja, damals habe ich mich natürlich geärgert und irgendwo geschämt, weil eben alle anderen auch angefressen auf mich waren, aber ja, I had it coming. (Interview B, Z 223f)

Außerdem ist aus den Äußerungen von Teilnehmer B zu entnehmen, dass Strafen, wie jene in der Heizkörpersituation (Turnunterricht draußen für die ganze Klasse) zwar funktioniert haben, aber in ihrer Wirkung nur auf den Unterricht mit eben diesem Lehrer begrenzt war:

B: Ich habe es nicht mehr gemacht.

I: Auch nicht Ähnliches?

B: Nein, zumindest nicht vor ihm. Die Spitznamen, die er gehabt hat, haben wir natürlich trotzdem verwendet, aber nicht, wenn er dabei war und es irgendwie hören hätte können. (Interview B, Z 257f)

Strafen zeigten laut Teilnehmer B zwar Wirkung, jedoch vor allem aus Furcht. Das Verhalten der Schüler war also nur dann angepasst, wenn sie eine Strafe durch diesen Lehrer zu erwarten hatten. Ebenso spricht Teilnehmer C davon, dass Angst vor der Strafe für ihn der maßgeblichste Grund war jegliches Fehlverhalten zu vermeiden, wobei er trotzdem anmerkt, dass es ohne ein so hartes Durchgreifen des Lehrers zu schlimmeren Zuständen im Sportunterricht gekommen wäre. Zudem merkt er an, dass gerade die Kollektivstrafen dafür verantwortlich waren, dass Konflikte in der Gruppe entstanden sind, oder weiter verschärft wurden.

Als Teilnehmer C und seine Mitschüler allerdings älter wurden, haben sie begonnen sich mehr und mehr gegen die Methoden des Lehrers aufzulehnen. Da die physischen Unterschiede zwischen dem Lehrer und den Schülern auch zunehmend geringer wurden und diesem Lehrer somit etwas autoritätsunterstützendes abhandengekommen war, hat dieser mit den Kollektivstrafen in der Oberstufe aufgehört. Ähnlich hat Teilnehmer E die Reaktionen auf die Strafmaßnahmen seines Sportlehrers (Schlag auf das Gesäß, Gewaltanwendung beim Dehnen, Liegestütze) erlebt. Gerade die Situation, in der er geschlagen wurde, war kein großes Thema in der Klasse. Es wurde mit einem Lachen hingenommen und Teilnehmer E hat es für sich behalten, da es ihm auch etwas peinlich war, was er im Nachhinein bereut:

B: Also ich hätte ihm kaum vor der Klasse irgendwie konfrontieren können, weil ich bin halt noch ein bisschen jung, aber das was ich hätte machen sollen ist wirklich zum Klassenvorstand gehen, wenn nicht sogar zur Direktorin, weil das geht gar nicht. (Interviewter E, Z 222f)

Teilnehmer E ist, wie Teilnehmer C der Meinung, dass sie sich als Kinder weniger gefallen hätten lassen sollen. Als er gefragt wird, wie sich die Strafen und das autoritäre Verhalten des Lehrers in der Unterstufe auf das Verhalten von ihm und seiner Klasse ausgewirkt hat, antwortet er, dass sie dadurch eigentlich nur noch aufmüpfiger geworden sind.

Teilnehmer D, der trotz strengem Turnlehrer im Allgemeinen sehr zufrieden mit seinem Turnunterricht war, gibt zwar an, dass die bestraften Personen in der Situation oft unzufrieden oder sich ungerecht behandelt gefühlt haben, was er aber als völlig normal betrachtet. Durch das Handeln der Lehrkräfte hat er sich im Unterricht meist an Regeln gehalten, jedoch nur wenn diese für ihn sinnvoll erschienen sind.

Für Teilnehmer D hatte der eigenwillige Stil seines Turnlehrers sogar eine positive Auswirkung. Die Schüler nahmen den Turnunterricht sehr ernst und waren bemüht stets alle erforderlichen Dinge für den Sportunterricht dabei zu haben.

Zusammenfassung:

Aus dem Großteil der Rückmeldungen kann also geschlossen werden, dass die von den Teilnehmern erlebten Strafpraktiken keine Einsicht bei den Schülern hervorgerufen haben. Wenn Verhaltensweisen längerfristig beeinflusst wurden, dann passierte dies überwiegend durch die Furcht vor der zu erwartenden Strafe. Wie bei Teilnehmer C und E zu beobachten

ist, führte das im Endeffekt sogar dazu einem rebellischeren Verhalten der Schüler. Nur Teilnehmer D und F sehen keine negativen, bzw. sogar leicht positive Auswirkungen von Strafen auf das eigene Verhalten und das der Schüler.

6.6 Handlungsmotive des Sportlehrers

Ebenfalls wurde nach den Handlungsmotiven gefragt, die die Teilnehmer hinter dem Verhalten der Lehrpersonen vermuten.

Für Teilnehmer A und Teilnehmer E ist es denkbar, dass ihre Lehrer aus Frustration über das Unvermögen von Schülern Strafen angewendet haben. Teilnehmer A nennt das als möglichen Grund für spöttische Bemerkungen des Lehrers. Teilnehmer E bezieht sich hier auf die Situation, in der er von seinem Lehrer bei Dehnübungen körperlich angegriffen wurde.

Teilnehmer A vermutet auch, dass es seinem Lehrer manchmal darum ging, durch den Einsatz von Strafen einfach einer Gefahrensituation vorzubeugen und diese auch in Zukunft zu verhindern: „In dem Moment wird wahrscheinlich überwogen haben, dass der Lehrer davon ausgeht, dass wenn der Maxi den Peter jetzt reinstößt, dass er das vielleicht in fünf Minuten mit dem Tim auch machen wird und das gehört es zu unterbinden“ (Interview A, Z 243f).

Auch Teilnehmer D berichtet von einer Situation, in der der Lehrer einen Schüler bestraft, weil er beim Turnen Sicherheitshinweise missachtet. In dem Fall, wo Teilnehmer D dafür bestraft wurde, dass er Sprints nicht bis zum vorgegebenen Punkt vollendet hat, vermutet er eine Art Machtdemonstration des Lehrers, dessen Ziel es war seine Autorität zum Ausdruck zu bringen und ausdrücklich klarzumachen, dass das, was angeordnet wurde auch so durchzuführen ist.

Teilnehmer B und C beziehen sich in ihren Einschätzungen nicht auf eine bestimmte Situation, sondern auf das allgemeine Handeln ihrer Sportlehrer in Konfliktsituationen. Diese wird von beiden als Mittel betrachtet, mit dem die Klasse unter Kontrolle behalten werden sollte. Teilnehmer C drückt das so aus:

B: Ich schätze mal er hat sich überlegt: Wie komme ich mit so einer Gruppe klar?
Die Optionen sind dann irgendwie, dass man probiert ein freundlicher Lehrer zu sein, oder man versucht es mit Autorität und ich schätze mal er hat sich einfach

für die Autorität entschieden, weil er sich das nicht antun wollte. (Teilnehmer C, Z 247f)

Auch Teilnehmer B drückt seine Gedanken ähnlich aus. Er denkt jedoch, dass das Handeln des Lehrers meist kurzfristig motiviert war und akut die Situation beruhigen sollte:

I: Was glaubst du waren die Ziele, die deine Sportlehrer dann damit verfolgt haben mit ihrem Handeln, wenn sie gestraft haben, wenn sie streng waren?

B: Ich nehme an wirklich zu versuchen die Kontrolle über die Klasse zu behalten oder zu bekommen.

I: Glaubst du waren da auch langfristige Ziele dabei, die irgendwie auf eine Verbesserung des Verhaltens gezielt haben, oder war das, glaubst du, immer kurzfristig motiviert um die Situation zu beruhigen?

B: Ich glaube es war prinzipiell kurzfristig motiviert, ich glaube es hatte aber schon eine langfristige Auswirkung insofern, als einfach die Furcht vor der Strafe da war und sich das Verhalten sich natürlich dann trotzdem angepasst hat. (Interview B, Z 230f)

Dieser Aspekt der Klassenführung im Sportunterricht, der von Teilnehmer B und C hier angesprochen wurde, war Gegenstand der 5. und letzten Kategorie. Hier wurden die Teilnehmer gebeten den selbst erlebten Sportunterricht mit dem Unterricht in anderen Gegenständen unter dem Blickpunkt von Strafe und Disziplin zu vergleichen. Interessanterweise gaben viele Interviewpartner eine mehr oder weniger übereinstimmende Antwort. Sportunterricht ist im Grunde ein Fach von eigener Dynamik und eigenem Charakter, weshalb der Umgangston oft ruppiger und persönlicher war. Auch die eingesetzten Disziplinierungsmethoden haben sich deutlich unterschieden. Teilnehmer A zeigt etwas Verständnis für einen härteren Stil im Sportunterricht, da die „Dynamik im Sportunterricht eine viel schnellere, vielleicht sogar aggressivere ist, als in anderen Fächern“ (Teilnehmer A, Z 326f). Auch Teilnehmer D betrachtet diesen Aspekt ähnlich:

B: Also grundsätzlich war bei uns (...) kam mir immer vor, dass bei uns die anderen Fächer eher lockerer waren im Vergleich zu Sportunterricht. Dass dort teilweise halt einfach Gruppendynamik, 20 Sportler ein Lehrer, der irgendwie unterrichten möchte, sich anders entwickelt hat. Das heißt da haben Strafen teilweise einfach nicht gewirkt, also wenn es da jetzt geheißen hat „ja kriegst halt eine Klassenbucheintragung“ kam so „uhhhhh“. (Interview D, Z 227f)

Zusammenfassung: Im Allgemeinen sehen die Interviewteilnehmer die spezielle Unterrichtssituation im Sportunterricht als Hauptmotiv für das autoritäre Verhalten und den Einsatz von Strafen. Diese mache es den Unterrichtenden schwer die Kontrolle über die Klasse zu behalten, weshalb, sie zu den beschriebenen Maßnahmen greifen. In speziellen Fällen vermuten die Teilnehmer aber auch andere Motive, wie Enttäuschung über das Leistungsniveau der Schüler oder die Aufrechterhaltung der Sicherheit.

7 Diskussion

Abschließend gilt es nun noch die Resultate der Interviews, die in Kapitel 6 ausführlich dargestellt werden, im Kontext der Fragestellung zu diskutieren. Primär wurde die Frage nach Strafen gestellt, die von den ehemaligen AHS-Schülern in ihrem Sportunterricht erlebt wurden (siehe Kap. 6.3). Außerdem wurde versucht, Gedanken, Bewertungen und Einschätzungen dieser Erlebnisse der Teilnehmer zu gewinnen, um herauszufinden, wie die Betroffenen die Wirkungen, Ziele und Motive des Lehrerhandelns subjektiv interpretieren (siehe Kap. 6.4 bis 6.6).

Auf den folgenden Seiten werden nun die bedeutsamsten Aspekte, die durch die Auswertung der Interviews zum Vorschein gekommen sind und in einem engen Zusammenhang mit der Fragestellung stehen, näher beleuchtet und analysiert. Schlussendlich erfolgt ein kleiner Ausblick auf mögliche weitere Fragestellungen, die sich, ob der Erkenntnisse dieser Arbeit, besonders anbieten, um die Problematik der Strafe in der Pädagogik im Allgemeinen und im Sportunterricht im Besonderen weiter zu erforschen.

7.1 Einsatz illegaler Strafformen

In Kapitel 3.4 wurden die *schwarze Pädagogik* und ihre Auswirkungen, die bis in die Gegenwart spürbar sind, thematisiert. Obwohl solche Konzepte und Methoden heutzutage im Grunde Tabu und auch gesetzlich verboten sind (siehe Kap. 2.2.5), gibt es unter den Lehrpersonen wohl noch immer das eine oder andere *schwarze Schaf*. Wie in dem Fall von Teilnehmer D, der es am eigenen Leib erfahren musste, ist körperliche Gewalt noch immer ein *Erziehungsmittel*, das in seltenen Fällen zum Einsatz kommt. Auch Teilnehmer F kann davon berichten, wenngleich seine Erzählungen hauptsächlich auf Gerüchten beruhen, die unter Schülern erzählt wurden. Nicht nur körperliche, sondern auch seelische Gewalt wurde als Strafmaßnahme eingesetzt. Schüler, die nicht fähig waren eine gewisse Bewegungsaufgabe zu lösen mussten diese vor der ganzen Klasse mehrmals wiederholen: „ (...) es hat halt sein können, dass das wirklich Richtung Demütigung vor dem Rest der Klasse gegangen ist. Wenn er gemerkt hat das und das kann jemand nicht, dann ist er halt da sehr lange dabeigebieben“ (Interview B, Z 138f). Auch von der Ausübung psychischen Drucks durch Demütigung um einen Schuldigen zu finden, wurde berichtet:

I: Diese ganze Prozedur hat der Turnlehrer verordnet? Er hat gesagt ihr zieht euch jetzt/

B: Ihr zieht euch jetzt alle bis auf die Unterhose aus und stellt euch in den Turnsaal. Dann hat er gesagt das geht nicht und die beiden Schüler mit Verdacht und Anschuldigungen und so weiter. Da wurde dann schon ein gewisser Druck aufgebaut. (Interview C, Z 209f)

Ebenso wie jegliche Formen von Gewalt ist auch der Einsatz von Kollektivstrafen in der Schule nicht gestattet. Es ist klar, dass Kollektivstrafen den „rechtsstaatlichen Grundsatz des individuellen Verschuldens“ (Rüedi, 2002, S. 186) verletzen. Söll (2005, S. 52) schreibt, dass Kollektivstrafen „nur bei einem eindeutigen kollektiven Fehlverhalten“ anzuwenden sind. Hier sollte jedoch angemerkt werden, dass der Einsatz schon den oben erwähnten Grundsatz verletzen würde, sobald nur eine Person nicht Teil des *kollektiven Fehlverhaltens* ist.

Miller (1983) versuchte zu erklären, warum sich solch fragwürdige Erziehungsmittel, trotz zahlreicher pädagogischer Erkenntnisse, die solche Methoden für kontraproduktiv befinden, noch immer im Repertoire so mancher Erzieher finden. Ihrer Ansicht nach liegt die Antwort oft in der eigenen Kindheit der handelnden Lehrkräfte, die selbst solche Methoden erfahren haben und sie nun unterbewusst wiederverwenden. Brück (1995) erklärt diesen *Wiederholungszwang* so:

Die weithin ungebrochene Wiederkehr dieser Strafrezeption in der Generationenfolge kann in der Psychoanalyse unter dem Stichwort „Wiederholungszwang“ verständlich werden: Die Menschen unterliegen ihm immer dann, wenn sie das ihnen einst zugefügte Leiden ins Unbewußte abdrängen, so daß sich im Bewusstsein nur abgemilderte und verniedlichte Erinnerungsspuren halten, die die schließlich geglaubte Aussage ermöglichen, das kindliche Leiden habe uns nicht geschadet. (Brück, 1995, S. 116)

Ein weiterer Aspekt, der gerade im Sportunterricht das Vorkommen solcher Maßnahmen erklären könnte, ist der Sport(-unterricht) als ein Raum, in dem Gewalt bis zu einem gewissen Grad legitimiert wird. Laut Miethling (2002) wohnt vor allem dem Leistungssport, mit seiner immanenten Gewinnabsicht, der medialen Dramatisierung und der zunehmenden Kommerzialisierung ein Hang zur Gewaltanwendung als Mittel zum Zweck inne. Grimminger (2013) kommt in seiner Diplomarbeit zu gewaltassoziierten Verhaltensformen im Sportunterricht jedenfalls zu dem Schluss, dass der Sportunterricht eine „Insel illegitimer, aber durchaus erlaubter Gewalt“ (Grimmlinger, 2013, S. 133) ist.

7.2 Schulstrafen

Söll (2005) beschreibt drei mögliche Stufen von Konsequenzen, die es im Rahmen der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen einer Schule geben kann. Zuerst kommt es zu einer Ermahnung. Hierzu zählt er alle Maßnahmen, die zur „Bewältigung schwieriger Unterrichtssituationen“ (Söll, 2005, S. 52) von der Lehrkraft eingesetzt werden, wie etwa mündliche Ermahnungen oder Strafarbeiten. Als zweite Stufe werden dokumentierte Verwarnungen, also Klassenbucheinträge oder Gespräche mit den Eltern, bezeichnet. Als dritte und letzte Stufe werden die sog. *Schulstrafen* genannt. Hierbei handelt es sich um Sanktionen, die von der Institution Schule nach vorhergehender Verwarnung ausgesprochen werden. Söll (2005) nennt hier etwa das Nachsitzen, den temporären Ausschluss vom Unterricht, oder den Schulverweis.

Betrachtet man die Ergebnisse der Interviews fällt schnell auf, dass es die Teilnehmer selten mit solchen Schulstrafen zu tun hatten. In Kapitel 6.3.7 wird eine Situation analysiert, in der einer der Teilnehmer mit dem Lehrer ein Elterngespräch führen musste. Teilnehmer F berichtet von einem Fall, in dem es seinem Sportlehrer bei einem Fehlverhalten wichtig war, „dass die eine saftige Strafe jetzt von der Direktion aus bekommen“ (Interview F, Z 202). Sieht man von diesen zwei Beispielen ab, wurde von niemandem erwähnt, dass Sportlehrer eine Strafe gewählt haben, die den beschriebenen Schulstrafen zugeordnet werden können. Auch Klassenbucheinträge wurden von keinem Teilnehmer als eingesetzte Maßnahme beschrieben. Die Sportlehrer haben also fast immer versucht mit ihren eigenen Strafpraxen und -methoden erfolgreich zu sein. Dass das von den Schülern auch bis zu einem gewissen Grad sogar erwartet wird, ist Thema des folgenden Unterkapitels.

7.3 Bewegungsstrafe im Fach Bewegung und Sport

Wird in der Fachliteratur über Bedingungen für sinnvolles Strafen gesprochen ist meist an erster Stelle zu lesen, dass die Strafe stets in engem Zusammenhang mit dem *Vergehen* stehen sollte. So auch bei Rüedi (2002, S. 186): „Erstens muss ein einsehbarer, sinnvoller, verhältnismäßiger Zusammenhang mit dem Vergehen bestehen. 100 Mal einen wohlbekannten Satz zu schreiben wird von den Bestraften meist als Unsinn empfunden und ist auch ein Blödsinn.“

Basierend auf Aussagen der Interviewteilnehmer ließe sich allerdings annehmen, dass bei Strafen weniger die Verbindung zur Tat, als die Verbindung zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand von größerer Bedeutung sei. Wie Kapitel 6.4.3 dargelegt wird, betrachten es alle Interviewteilnehmer als legitim, dass Strafen im Fach Bewegung und Sport im Grunde körperliche Strafen sind. Traditionelle Sanktionen, wie sie in anderen Fächern zum Einsatz kommen, werden teilweise als unpassend für den Sportunterricht charakterisiert, wie diese Aussage von Teilnehmer D zeigt:

In Mathematik oder sonstigen Fächern halt eher Klassenbuch, wir rufen eure Eltern an, was auch immer. Also so in die Richtung wir gehen zum Klassenvorstand, also da war eher so der klassische Schulweg zu finden. Im Sportunterricht war halt wirklich so okay ihr seid alle Sportler, wir hängen euch irgendwas Sportliches dran. (Interview D, Z 251f)

Ob des sportlichen Kontexts wird ein Klassenbucheintrag offensichtlich im Sportunterricht weniger ernst genommen. Die spezielle Dynamik des Sportunterrichts ist es, die laut den Teilnehmern andere Methoden zur Disziplinierung im Sportunterricht fordert. Auch Söll (2005) sieht den Sportunterricht als Unterrichtsfach, in dem Konflikte vorprogrammiert sind: „Sportunterricht spielt sich – im teilweisen Gegensatz zu den übrigen Fächern – auf mehreren Ebenen ab, der kognitiven, der emotionalen und der motorischen. Allein diese Tatsache macht ihn störungsanfälliger als anderen Unterricht“ (Söll, 2005, S. 43). Grundsätzlich wird Bewegung als Strafe per se, seien es Liegestütze oder das Laufen von Runden, von den Teilnehmern eher neutral bewertet. Ein Teilnehmer hebt hervor, dass Personen sich nach einem Konflikt auf diese Art abreagieren könnten. Ein anderer befand es für sinnlos, dass er zur Strafe Runden laufen musste, da er dadurch nichts dazugelernt hat.

Nach der in Kapitel 3.5 vorgestellten natürlichen Erziehung Rousseaus, oder auch nach den logischen Konsequenzen von Dreikurs (1995) sollte es das Ziel sein, Konsequenzen so weit wie möglich als natürliche Folge des Handelns erscheinen zu lassen. Denkt man dabei jedoch an Liegestütze oder Zirkeltraining als erzieherische Maßnahme, so zeigt sich, dass diese wohl nur in den seltensten Fällen als logische Konsequenz auf das gezeigte Fehlverhalten folgen werden und ebenso selten mit diesem in Zusammenhang stehen wird. Ein Beispiel dafür wäre die von Teilnehmer E geschilderte Situation, in der ein Mitschüler mit Liegestützen bestraft wurde, weil er mit einem Ball den Lehrer im Gesicht getroffen hat.

Hier offenbart sich jedoch eben jene Diskrepanz auf sportunterrichtsspezifischer Ebene, die in Kapitel 3.6 auf der allgemein-pädagogischen Ebene diskutiert wurde. Wenngleich der Einsatz von Bewegung als Strafe von keinem namhaften Sportpädagogen oder Sportdidaktiker empfohlen wird, so zeigt sich bei einem Blick auf die Praxis doch, dass Lehrkräfte kaum ohne solche Maßnahmen auskommen.

7.4 Kränkungen und Beleidigungen

Von einigen Teilnehmern wurde der alternative Umgangston angesprochen, der im Turnsaal vorzuherrschen scheint. Zudem wurde von allen Teilnehmern berichtet, dass mündliche Ermahnungen und Tadel zu den Disziplinierungsmaßnahmen ihrer Sportlehrer gehörten. In manchen Situationen wurden Lehrkräfte dabei beleidigend und verletzend (siehe Kap. 6.3.2). Bemerkungen wie „das kann ja meine Oma besser“ (Interview A, Z 150) zählten hier noch zu den harmloseren Aussagen. Teilnehmer B berichtet davon, dass sein Sportlehrer etwas gegen seine Eltern gesagt hat, was ihn damals stark gekränkt hat. Teilnehmer A spricht allgemein davon, dass es im Turnunterricht weit häufiger der Fall war, dass bei Ermahnungen und Tadel die Sachebene verlassen wurde und Bemerkungen als verletzend oder kränkend wahrgenommen wurden.

Die von Krumm (2003) ermittelten Zahlen zu Kränkungen durch Lehrerhandeln, die schon in Kapitel 3.7 dargestellt wurden, erscheinen anhand dieser Aussagen also durchaus glaubhaft. Laut der Studie gaben nur 23% der befragten Schülerinnen und Schüler an, dass sie selbst nie Ziel einer Kränkung durch eine Lehrperson waren. Alle konnten jedoch bestätigen, dass sie zumindest Zeuge einer solchen Handlung wurden.

Es stellt sich nun also die Frage ob und warum dieser aggressive Umgangston verstärkt im Sportunterricht auftritt. Ein möglicher Zusammenhang besteht zwischen der militärischen

Konnotation des Sportunterrichts, die im Nationalsozialismus gipfelte (siehe Kap. 3.5). Möglicherweise wurde hier eine Rolle des Sportlehrers etabliert, die ihre Präsenz bis heute noch nicht vollständig eingebüßt hat.

7.5 Strafen ohne konkretes Fehlverhalten

Krumm (2003) beschreibt außerdem, dass von Lehrkräften oft Strafmaßnahmen eingesetzt werden, obwohl gar kein Regelverstoß oder Fehlverhalten von Seite der Schülerinnen und Schüler vorliegt. Diese *Regelverletzungen 2. Art* (siehe Kap. 3.7) sind meist Handlungen, die den Erwartungen der Lehrkräfte zuwider laufen ohne, dass sie jedoch konkret ein Fehlverhalten darstellen.

In den Interviews erzählten die Teilnehmer von zahlreichen Situationen, wo es zu eben solchen Bestrafungen von Regelverletzungen 2. Art gekommen ist. Ein Teilnehmer musst etwa Runden laufen, weil er eine Bewegung am Reck nicht ausführen konnte. Der Lehrer desselben Teilnehmers hat auch regelmäßig Schüler getadelt, die seiner Ansicht nach nicht gut genug gedehnt waren. Er wurde dabei sogar mehrmals handgreiflich (siehe Kap. 6.3.6). Ein anderer berichtet davon, dass es bei seinem Sportlehrer ein Prozedere gab, bei dem man mit zusätzlichen Laufrunden bestraft wurde, wenn man eine Runde nicht in einer bestimmten Zeit absolviert hat. Meist werden also hier die körperliche Ungeschicktheit und sportliche Defizite bemängelt und *bestraft*. Teilnehmer A stellt eine passende Vermutung an, warum Sportlehrer so handeln: „(...), dass der Lehrer quasi ein bestimmtes Bild von was der Schüler zu leisten hätte vor Augen hat und dann frustriert ist, weil der Schüler diesem Bild nicht entspricht“ (Interview A, Z 240f).

Nach Krumm (2003) erlebten die meisten diese Art von Strafen zurecht als ungerecht und unpassend, da hier bestenfalls die individuellen Normen und Erwartungshaltungen der Lehrkräfte enttäuscht werden. „Aus pädagogischer Sicht handelt es sich um pädagogisch inakzeptables Lehrerverhalten, um Verstöße gegen pädagogisch gültige Normen und somit um undiszipliniertes Lehrerverhalten, um Miss-Handlungen“ (Krumm, 2003, S. 115).

7.6 Pädagogische Kategorisierung der Strafmaßnahmen

In Kapitel 2.2.3 wurde eine Unterscheidung zwischen *tatbezogenen Strafen*, die zur Vergeltung der begangenen Tat angewendet werden und *täterbezogenen Strafen*, die sich dem weiteren Verhalten des Täters widmet, angestellt (Windisch, 2006).

Betrachtet man die Resultate so wird ersichtlich, dass es relativ selten zu tatbezogenen Strafen gekommen ist. Obwohl Strafmaßnahmen idealerweise eine bereinigende Wirkung für die begangene Tat enthalten sollten (Rüedi, 2013), kam dieser Aspekt in den Interviews kaum zur Geltung.

Vielmehr kann die überwiegende Mehrheit der erlebten Strafmaßnahmen den täterbezogenen Strafen zugeordnet werden. Zumeist waren sie präventiv orientiert. Diese Strafen sollten also eine Wiederholung der Tat einerseits durch Abschreckung des Täters (Spezialprävention), andererseits durch die Abschreckung des Rests der Gruppe (Generalprävention) verhindern (Müller, 1998). Ein Beispiel für eine generalpräventive, täterorientierte Strafmaßnahmen, die von den Teilnehmer berichtet wurde, ist in der von Teilnehmer B berichteten Situation gegeben, in der er sich *zum Aufwärmen* auf den Heizkörper gesetzt hat, anstatt draußen Runden zu laufen (siehe Kap. 6.3.5).

Da die Klassenführung im Sportunterricht, wie bereits an zahlreichen Stellen erläutert, eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte darstellt, verwundert es auch nicht, dass die meisten Strafen nicht als *pädagogischen Strafen* an sich, sondern als *Strafen im pädagogischen Kontext* kategorisiert werden können (siehe Kap. 2.2.4). Bei Letzteren handelt es sich um Strafmaßnahmen und Sanktionen, die in der Schule eingesetzt werden, um das Funktionieren des Unterrichtsgeschehens aufrecht zu erhalten (Müller, 1998). Diese Schlussfolgerung wird aufgrund der Tatsache gezogen, dass die Mehrheit der Teilnehmer das autoritäre und strafintensive Handeln ihrer Lehrkräfte auf deren Wunsch nach einem reibungslosen und störungsfreien Ablauf ihres Sportunterrichts zurückführen.

7.7 Strafen – gut oder schlecht?

Als die Teilnehmer über ihre Ansichten und Bewertungen zu den von ihnen berichteten Strafmaßnahmen befragt wurden, zeigte sich, dass sie diese keineswegs nur negativ erlebt haben. Nahezu alle Teilnehmer nennen gewisse Umstände und Merkmale, die Strafen, aus

ihrer Sicht, als erzieherisches Mittel im Sportunterricht rechtfertigen und sogar positiv eingeschätzt werden. Hierzu zählen:

- Strafen dienen dazu Gefahren vorzubeugen, bzw. sie zu vermeiden.
- Strafen und autoritäres Handeln sorgen für einen reibungslosen Ablauf des Turnunterrichts, der in manchen Fällen auf anderem Wege nur schwer zu erreichen wäre.
- Strafen sollten fair und gut begründet sein und jedenfalls ausschließlich die Person betreffen, die auch für ein gewisses Fehlverhalten verantwortlich ist.
- Strafen sollten nicht aus heiterem Himmel kommen und willkürlich vergeben werden.
- Sanktionen und Konsequenzen bleiben auf einer sachlichen Ebene und werden nicht persönlich oder kränkend.
- Gewalt und Kollektivstrafen sind nicht akzeptabel.

Rüedi (2002) nennt Bedingungen, die pädagogische Strafen erfüllen sollten, um zum Einsatz kommen zu können. Einige dieser Bedingungen decken sich mit den oben erwähnten Punkten. So fordert Rüedi etwa, dass Strafen in einem „positiv-wertschätzenden Klima“ (Rüedi, 2002, S. 186) erfolgen und stets zwischen der eigentlichen Tat und dem Täter unterscheiden sollen. Ebenso lehnt er Körper- und Kollektivstrafen ab, da sie gegen das Gesetz verstoßen. Außerdem plädiert er dafür, dass Strafen nicht willkürlich verteilt, sondern basierend auf einem Regelsystem und nie ohne Vorwarnung verteilt werden. In diesen Punkten gleichen sich Rüedis Vorstellungen mit den Aussagen der Interviewteilnehmer. Zudem ist es für ihn wichtig, dass es einen „einsehbaren, sinnvollen Zusammenhang mit dem Vergehen“ (Rüedi, 2002, S. 186) gibt. Wenngleich die Interviewteilnehmer diesen Zusammenhang nicht direkt fordern, oder positiv hervorheben (siehe Kap. 7.3), so schätzen sie doch eine gewisse Verbindung zwischen Fehlverhalten und Bestrafung. Einige zeigen beispielsweise Verständnis dafür, dass jemand, der sich gefährdend verhält, mit einem kurzweiligen Ausschluss vom aktiven Unterrichtsgeschehen bestraft wird (siehe Kap. 6.4.1).

Am Beginn dieser Arbeit, in Kapitel 1.2, wurde eine Studie von Bräutigam (1999) präsentiert, in der Schülerinnen und Schüler ihre Sportlehrer und Sportlehrerinnen beschreiben und diese anschließend in gewisse Typen einteilen. Der letzte Satz dieses Unterkapitels lautet wie folgt:

Die Folgerung, dass auch heute noch Sportlehrkräfte des Typs der Tyrann, die Bestrafungen willkürlich einsetzen, in den Turnsälen am Werk sind, erscheint daher eine Berechtigte zu sein.

Betrachtet man nun die Resultate, so kommt man nicht umhin zuzugeben, dass dieser Folgerung wohl ein gewisser Grad an Wahrheit innewohnt. Aus den Resultaten kann aber auch geschlossen werden, dass auch der folgende Satz aus demselben Unterkapitel zutrifft:

Handelt die Lehrkraft nach dem Prinzip „hart aber fair“ (von Bräutigam als „Der harte Hund“ kategorisiert), können manche Schülerinnen und Schüler dem durchaus Positives abgewinnen.

Trotz dieser Zuweisungen soll aber unbedingt darauf hingewiesen werden, dass auch *der Tyrann* als guter und *der harte Hund* als schlechter Sportlehrer wahrgenommen werden kann (Bräutigam, 1999).

Insgesamt wird also klar: Die Gleichungen *Strafen = negativ* und *Nicht-Strafen = positiv* sind nicht zulässig. Das Problem mit der Strafe in der Pädagogik und vor allem im Sportunterricht ist vielschichtig und selbstverständlich nicht auf so einfache Art und Weise zu lösen.

Für meine persönliche Laufbahn als Lehrer im Fach Bewegung und Sport ermöglicht mir Rüedis Konzept des *antinomischen Verständnisses von Strafe und Disziplin* einen professionellen Umgang mit diesem Thema. Nach diesem ist die Strafe in der Erziehung weder von vornherein anzulehnen, noch zu befürworten. Sie sollte niemals nach einem starren Schema angewendet und ohne Rücksicht auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler vollzogen werden. Neben den oben genannten Grundsätzen betrachtet die antinomische Pädagogik die Auswirkungen von Strafen stets kritisch und fordert deshalb ein situativ angepasstes Lehrerhandeln. Die wichtigste Eigenschaft ist aber zweifellos, das Strafen, so sie denn notwendig sind, nicht die Symptome behandeln, sondern idealerweise einen Nachdenkprozess anregen sollen (Rüedi, 2002).

8 Ausblick

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit und den Überlegungen, die im vorigen Kapitel diskutiert wurden, können nun einige potenzielle Fragestellungen abgeleitet werden, die für eine weitere Untersuchung in Frage kommen und für zukünftige Forschungsprojekte interessant erscheinen:

Der seltene Einsatz von Schulstrafen:

Es hat sich gezeigt, dass Sportlehrer, verglichen mit Lehrern anderer Unterrichtsgegenstände, relativ selten zu den sog. Schulstrafen (Klassenbucheinträge, Elterngespräche, Benotungsnoten, etc.) greifen. Hier wäre es interessant nach dem Ausmaß und den Gründen dieses Handlungsmusters zu fragen.

Körperliche Strafen im Turnsaal:

Höchst interessant ist die Frage, warum der Sportunterricht scheinbar ein pädagogisches Setting bietet, wo bezüglich des Einsatzes von Strafen andere Standards und Normen für das, was möglich bzw. nicht möglich ist, gelten.

Kränkungen und Beleidigungen:

Gerade im Sportunterricht lassen sich eine hohe Anzahl von Beleidigungen, Schmähungen, Kränkungen und sogar Demütigungen beobachten. Die Frage nach dem Grund für dieses Phänomen steht in engem Zusammenhang mit obiger Fragestellung nach den körperlichen Strafen. Wie kommt es dazu, dass die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern im Sportunterricht sich in einer derartigen Ausprägung von der in anderen Unterrichtsfächern unterscheidet?

Strafen im Turnunterricht der Mädchen:

Diese Arbeit hat sich bewusst nur mit dem Phänomen der Strafe im Turnunterricht der Buben beschäftigt. Zum einen aus Gründen der persönlichen Motivation, da der Autor selbst als Sportlehrer unterrichtet. Zum anderen, da die Problemfelder beim Sportunterricht der Mädchen andere sind und etwaige Resultate im Sinne der Fragestellung nicht miteinander vergleichbar gewesen wären. Dennoch wäre es von allgemeinem Interesse auch hier die Frage nach dem Vorkommen und der Wahrnehmung von Strafen an Schülerinnen zu stellen, da insbesondere der Umgang mit Disziplin, Strafen und Unterrichtsstörungen meist im männlichen Milieu untersucht wird.

Abschließend sei noch gesagt, dass die Suche nach dem richtigen Umgang mit der Strafe in der Erziehung stets eine schwierige war und wohl auch immer eine schwierige bleiben wird. Die gesellschaftlichen Normen, an der sich eine zeitgemäße Erziehung orientiert, ist einer ständigen Veränderung unterzogen. Was heute eine angebrachte Erziehungsmaßnahme ist, kann in wenigen Jahrzehnten schon als altmodisch und unreflektiert gelten. Umso bedeutsamer erscheinen wissenschaftliche Forschungsprojekte, die sich dem Thema mit einer gewissen emotionalen Distanz und ohne Vorbehalte annähern, um möglichst klare Erkenntnisse zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Adrigan, F. (2012). *Alltagsweltliche Strategien von Sportlehrern im Umgang mit Unterrichtsstörungen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport an AHS*. Wien: Diplomarbeit.
- Aries, P. (1996). *Geschichte der Kindheit*. (12. Aufl.). München: Carl Hanser Verlag.
- Arnold, R. (2007). *Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Bastian, J. (1995). Strafe muß sein? Einführende Gedanken zum Strafproblem in der Erziehung. In J. Bastians (Hrsg.), *Strafe muß sein? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit*. (S. 7-28). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bernett, H. (1960). *Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropen*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Bernett, H. (1966). *Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Bernett, H. (1977). Zur Zeitgeschichte der Leibeserziehung. In O. Grupe (Hrsg.), *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung*. (S. 81-106). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bracken, H. v. (1926). *Die Prügelstrafe in der Erziehung*. Dresden: Verlag Am anderen Ufer.
- Bräutigam, R. (1999). „So schlecht ist er auch wieder nicht“. Sportunterricht, 48(3), S. 100-111.
- Brezinka, W. (1995). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. (3. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brumlik, M. (Hrsg.). (2007). *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim: Beltz.

- Brück, H. (1995). Von Tätern und Opfern, von Strafen und Tröstungen. Zur psychoanalytischen Pädagogik des Strafproblems. In J. Bastian (Hrsg.), *Strafe Muß sein? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit* (S. 115-126). Weinheim: Beltz.
- Bueb, B. (2007). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. (14. Aufl.). Berlin: List.
- Bundeskanzleramt (Hrsg.). (2018). *Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern*. Zugriff am 31. Oktober 2018 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018a). *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz - SchOG)*. Zugriff am 31. Oktober 2018 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018b). *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG)*. Zugriff am 8. Oktober 2017 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018c). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 betreffend die Schulordnung*. Zugriff am 31. Oktober 2018 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009376>
- Campe, J.-H. (1998). *Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. Mit einem Nachw. und Anm. vers. von Birgit Offenbach*. Heinsberg: Dieck.
- Cropley, A.-J. (2011). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. (4. Überarb. Aufl.). Eschborn: Klotz Verlag.
- Drehsing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dreikurs, R., Cassel, P. & Rückriem, N. (Hrsg.). (1995). *Disziplin ohne Tränen*. (6. überarb. Aufl.). München: Ehrenwirth.

- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5 – von 1918 bis zur Gegenwart*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (4. Aufl.). Hamburg: Rowoldt.
- Francke, A.-H. (1702). Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. In T. Rutt (Hrsg.), *August Hermann Francke. Pädagogische Schriften*. (S. 13-65). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Francke, A.-H. (1713). Instruction für die Praeceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beachten haben. In T. Rutt (Hrsg.), *August Hermann Francke. Pädagogische Schriften*. (S. 107-119). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Frey, K., Huber, E., Lichtensteiner, S. & Zwicky, H. (Hrsg.). (2004). *strafen. Die unangenehme Pflicht*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Geißler, E. (1975). *Erziehungsmittel*. (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goedel, P. & Begov, F. (1977). Die Leibeserziehung in den pädagogischen Bestrebungen von der Aufklärung bis zur Reformpädagogik. In O. Gruppe (Hrsg.), *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung*. (S. 45 -79). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Grimmlinger, R. (2013). *Disziplin und Disziplinierung im Unterricht Bewegung und Sport: Konzepte, Erklärungsansätze und Interventionsstrategien*. Wien: Diplomarbeit.
- Grupe, O. (1959). *Leibesübung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. (2. überarb. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Jacobi, F. (1916). *Lohn und Strafe bei Johann Bernhard Basedow. Eine Studie zur Geschichte des Philanthropinismus*. München: Kösel Verlag.
- Jahn, L.-J. & Eiselen, E. (1979). *Die deutsche Turnkunst*. München: Matthes und Seitz.
- Jansen Hochmuth, T. & Warnke, G. (1995). Von der grenzenlosen Freiheit zur Freiheit in Grenzen. In Bastians, J. (Hrsg.), *Strafe muß sein? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit*. (S. 105-114).

- Katholisches Bibelwerk (Hrsg.). (2016). *Die Bibel: Einheitsübersetzung der heiligen Schrift: Gesamtausgabe*. Stuttgart: kbk bibelwerk.
- Köck, P. & Ott, H. (1997). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. (6. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur schwarzen Pädagogik. *Pädagogik*, 55(12), S. 30-34.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landau, G. (1979). *Ordnung im Sportunterricht*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 79). Schorndorf: Hofmann.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (6. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Miethling, W.-D. (2002). Gewalt im Sportunterricht. Schulsport zwischen gewaltförmigen und gewaltfreien Aggressionen. *Sportpädagogik*, 26 (2). 4-10.
- Miller, A. (1983). *Am Anfang war Erziehung*. (27. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, R. (1995). Wie hältst du's mit der Strafe? Gespräche über ein Thema zwischen Tabu und Schulalltag. In J. Bastian (Hrsg.), *Strafe muß sein? Das Straffproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit*. (S. 42-47). Weinheim: Beltz.
- Müller, A. W. (1998). Das Paradox der pädagogischen Strafe. In K.-M. Kodalle (Hrsg.), *Strafe muss sein! Muss Strafe sein?* (S. 127-145). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Netzer, H. (1960). *Die Strafe in der Erziehung*. (2. Aufl.). (Kleine Pädagogische Texte, 24). Weinheim: Beltz.
- Neumeister, D. (2009). *Die nationalsozialistische Schule als Ort der Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen – mit besonderer Berücksichtigung des österreichischen Schulsports*. Wien: Diplomarbeit.
- Oestreich, P. (1922). *Strafanstalt oder Lebensschule: Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema "Schulstrafen". Allerlei Weckrufe und Denkhilfen für Lehrer, Eltern, "Sonstige" und "Instanzen"*. Karlsruhe: Braun.
- Pfeiffer, L. (1987). *Turnunterricht im Dritten Reich – Erziehung für den Krieg?* Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.

- Rang, M. (1959). *Rousseaus Lehre vom Menschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reble, A. (2002). *Geschichte der Pädagogik*. (20. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rousseau, J.-J. (2004). *Emile oder über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang*. Stuttgart: Reclam.
- Rutschky, K. (Hrsg.). (1993). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. (6. Aufl.). Frankfurt/M: Ullstein.
- Rüedi, J. (2013). *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*. (4. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Rüedi, J. (2007). Disziplin in der Schule – ein Beitrag zu einem aktuellen Thema. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 32(3), 276-281.
- Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Ein Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Schleiermacher, F. (1966). *Pädagogische Schriften Erster Band. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826*. (2. Aufl.). Hrsg. v. Erich Weniger. Düsseldorf: Küpper.
- Scheibe, W. (1967). *Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- Scheuch, E. K. (1967). Das Interview in der Sozialforschung. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1*. (S. 136 – 196). Stuttgart: Enke.
- Söll, W. & Kern, U. (2005). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Steins, G. & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streßler, M. (2008). *Im Klassenzimmer. Der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Treml, A. K. (1991). Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In Oelkers, J. & Tenorth H.-E. (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogisches Wissen*. (27. Beiheft, S. 347 – 360). Weinheim: Beltz.
- Wiedermann, P. M. (1986). *Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Windisch, C. (2005). *Strafe - (k)ein erzieherisches Mittel? Über die Anwendung von Strafe in der Erziehung*. (Sammlung pädagogischer Beiträge, 5). Regensburg: S. Roderer Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (mod. n. Mayring, 2002, S. 71).	74
Abbildung 2: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (mod. n. Mayring, 2016, S. 120). ..	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Der Interviewleitfaden.	80
---	----

Anhang

Interviewtranskriptionen

Interview A

Befragter: Männlich, 25, Student (Lehramt Mathematik und Physik)

Datum: Donnerstag, 26.4.2018, 9:00 Uhr

Ort: Café Francais, Wien

- 1 I: Gut, also zuerst einmal vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, dass du hier bist,
2 dass du mich hier unterstützt. Prinzipiell geht es in der Diplomarbeit um die subjektive
3 Wahrnehmung von Erziehungs- und Strafmaßnahmen im Sportunterricht. Ziel ist es, heraus-
4 zufinden, inwiefern solche Strafen vorkommen im Sportunterricht, in welcher Form sie vor-
5 kommen und wie sie bei den Betroffenen ankommen, wie sie also von ihnen bewertet wer-
6 den. Es geht im Prinzip in diesem Gespräch um deine persönliche Wahrnehmung. Ich
7 möchte von dir deine Sichtweisen, deine Erfahrungen und im Endeffekt auch deine persön-
8 liche Meinung dazu. Du kannst einfach darauf los erzählen, was dir so zu den Fragen einfällt
9 und es gibt in dem Sinn keine falschen Antworten. Das Gespräch wird mit diesem Smart-
10 phone aufgezeichnet. Alle Daten, die irgendwie dadurch gewonnen werden, alle Informati-
11 onen werden selbstverständlich vertraulich behandelt, bei der Auswertung anonymisiert und
12 nur zur Bearbeitung von diesem Forschungsprojekt verwendet. Das Gespräch wird nachher
13 aufgezeichnet, verschriftlicht und dann mit anderen Interviews verglichen und analysiert.
14 Gibt es noch irgendwelche Fragen bevor wir beginnen? #00:01#
- 15 B: Ja, ich habe ein bisschen nachgedacht, ich habe tatsächlich fast jedes Jahr Turnlehrer
16 gewechselt. Soll ich mich da auf einen spezialisieren, oder soll ich/ #01:15#
- 17 I: Nein, du kannst ruhig von allen erzählen. #01:23#
- 18 B: Gut, dann (unv.). #01:25#
- 19 I: Ist überhaupt kein Problem. (...) Na gut, zum Einstieg möchte ich einmal nur so ein biss-
20 chen über deine Biografie, Schullaufbahn erfahren. Du kannst einfach mal etwas über dich
21 erzählen zunächst. #01:27#

22 B: Ich habe in einer katholischen Privatschule Schulbildung genossen, von der 1. bis zur 8.
23 in derselben Schule durchgehend. Habe danach Zivildienst gemacht. Habe danach zwei
24 Jahre auf der TU technische Physik gemacht und habe dann 2014 mit Lehramt Mathematik
25 Physik auf Bachelor angefangen. #01:39#

26 I: Wie alt bist du jetzt? #02:00#

27 B: 25. #02:01#

28 I: Und wie schaut es mit dem Sport in deiner Biografie aus? Was hat der Sport da für eine
29 Rolle gespielt? #02:03#

30 B: Ich habe schon von Kind an mich eigentlich immer recht viel bewegt. Jetzt weniger Sport
31 in dem Sinn, aber es war halt bei meinen Eltern üblich, dass man am Wochenende an beiden
32 Nachmittagen irgendwie ausgehende Spaziergänge macht, beziehungsweise in den Sommer-
33 ferien auch einmal irgendwo hingeht und wandern geht, also wandern unter Anführungszei-
34 chen. In der Unterstufe war ich im Freifach Schwimmen und Basketball. Es waren so unver-
35 bindliche Übungen, Freifach, keine Ahnung, wie das korrekt/ Freifach halt. Es hat sich dann
36 in der Oberstufe aufgehört, aber ich habe dann angefangen relativ viel Rad zu fahren, in
37 erster Linie Mountainbiken, was ich mit Unterbrechungen immer noch mache, beziehungs-
38 weise fahre ich auch relativ oft mit dem Fahrrad irgendwo hin, einfach als Transportmittel
39 und ich gehe regelmäßig laufen. Aber alles nur für mich, weil es meinem Körper Gut tut,
40 aber ohne irgendein Trainingsziel oder einen Wettkampf, so etwas interessiert mich eigent-
41 lich nicht. #02:10#

42 I: Gut, das genügt einmal soweit. Weil wir ja in diesem Gespräch recht oft von den Begriffen
43 Erziehung sprechen, wir sprechen oft über Disziplin, Strafe, würde ich einmal nur gerne von
44 dir wissen, was bedeutet das für dich, weil das ist in diesem Kontext natürlich wichtig. Diese
45 Begriffe tauchen überall auf, aber allgemein machen sich recht wenige Leute darüber Ge-
46 danken, was heißt das überhaupt. Erziehung zum Beispiel. Was bedeutet Erziehung für dich?
47 Wie würdest du das definieren? #03:10#

48 B: Ich nehme nicht an du willst jetzt den Erziehungsbegriff von Kant oder Humboldt hören/
49 #03:39#

50 I: Musst du nicht. Ganz persönlich, für dich einfach. #03:42#

51 B: Erziehung ist, denke ich, einem Heranwachsenden zu helfen zu einer funktionierenden
 52 Persönlichkeit heranzureifen, die für sich und für sein Umfeld produktiv ist und positiv för-
 53 dernd ist. #03:45#

54 I: Wie schaut es mit dem Begriff Disziplin aus? Was stellst du dir unter Disziplin vor?
 55 #04:04#

56 B: Disziplin ist für mich, dass ich Entscheidungen nicht nur darauf treffe worauf habe ich
 57 gerade Lust, was bringt mir den meisten Spaß, sondern nach einem höheren Ziel. Zum Bei-
 58 spiel ich mache Sport, weil ich weiß es tut meinem Körper gut, oder ich gehe langsam, weil
 59 es ist Glatteis und ich möchte nicht ausrutschen, obwohl ich es eigentlich eilig habe und
 60 mich beeilen sollte. #04:09#

61 I: Verstehe. Und jetzt zum sozusagen wichtigsten Begriff Strafe und vor allem Strafe im
 62 erzieherischen Kontext. Wie würdest du Strafe für dich definieren? #04:32#

63 B: Als Reaktion auf ein unerwünschtes Verhalten, die allerdings, denke ich, sehr schwierig
 64 ist zu setzen, weil die Wirkung sehr unabsehbar ist. Wenn ich gerade jetzt denke, ich bestrafe
 65 jetzt den Schüler, weil er jetzt dem anderen den Ball in das Gesicht gehaut hat und ich stell
 66 den jetzt (unv.) 5 Liegestütz, was ein Lehrer von mir immer gemacht hat, dazu kommen wir
 67 ja später, erreich ich ja nicht nur damit, dass er das jetzt nicht mehr macht, sondern vielleicht
 68 auch, dass er dann dem Schüler nachher eine reinhaut wenn der Lehrer nicht mehr hinschaut,
 69 weil er seinen Frust loswerden will. Also das ist so eine schwierige Sache, aber grundsätzlich
 70 die Reaktion auf unerwünschtes Verhalten. #04:46#

71 I: Und wo würdest du jetzt die Grenze ziehen zwischen, sagen wir einmal normalem erzie-
 72 herischem Handeln von einer Lehrperson der Strafe? Ab wann ist das Handeln einer Lehr-
 73 person eine Strafe? #05:31#

74 B: Ich glaube die Einteilung ist für mich nicht schlüssig, weil erzieherisches Handeln und
 75 Strafe gehören für mich zwingend zusammen. Die Frage ist nur in welchem Ausmaß findet
 76 die Strafe statt und auf welcher Ebene bleibt sie. Bleibt sie auf einer sachlichen Ebene, zum
 77 Beispiel sage ich im Mathematikunterricht, was ja mein Metier ist, Max du hast schon wieder
 78 gestört, jetzt mach das und das, oder sage ich Max du bist ein Sautrottler, der es eh zu nichts
 79 bringen wird, also auf eine persönliche Ebene gehe. Also es sollte eher diese Unterscheidung
 80 sein. #05:53#

81 I: Ok, also dann kommen wir zum Sportunterricht. Du hast gerade vorher schon gesagt du
82 hast sehr viele Sportlehrer gehabt. Versuch das vielleicht trotzdem ein bisschen zu Verall-
83 gemeinern. Wie war denn der Sportunterricht bei dir allgemein organisiert? Wie ist das so
84 abgelaufen? #06:26#

85 B: Die unterschiedlichen Sportlehrer, um es kurz vorwegzunehmen, haben sich eigentlich
86 nur in der Frage wie viel Disziplin, wie viel Drill ist dabei unterschieden. Der Unterrichts-
87 ablauf war relativ ähnlich. In der Unterstufe kann ich mich nicht mehr so extrem gut erin-
88 nern, aber da hatten wir noch wesentlich mehr Abwechslung, da hatten wir Geräteturnen, da
89 hatten wir irgendwelche Ballspiele, da hatten wir teilweise mit den Mädchen gemeinsam
90 irgendwie Völkerball gespielt. In der Oberstufe ist das eigentlich ziemlich gewichen. In der
91 Oberstufe hatte ich eigentlich gefühlt ausschließlich Fußball, ständig Fußball. Weil das ir-
92 gendwie die Mehrheit der Burschen wollte und dem Lehrer war es irgendwie wurscht. Wir
93 hatten hin und wieder da sind wir mal Schwimmen gegangen oder in das Fitnessstudio in
94 der 7. erinnere ich mich noch, aber Fußball war halt irgendwie so 80% der Zeit, wenn nicht
95 sogar noch mehr. #06:48#

96 I: Wenn du jetzt an eine typische Unterrichtsstunde zurückdenkst, kann Oberstufe sein kann
97 auch Unterstufe sein, wie ist die abgelaufen? Kannst du das einmal kurz skizzieren? #07:39#

98 B: Es hat zuerst einmal gedauert bis wirklich alle im Turngewand, sofern vorhanden, im
99 Turnsaal gestanden sind. Dann gab es irgendein kurzes Aufwärmen, wir Rennen im Kreis
100 oder was auch immer, wahrscheinlich ein kleines Aufwärmen. Dann gab es manchmal einen
101 kurzen fachlichen Input, wie Lehrer fällt ein wir müssen jetzt doch ein bisschen Seilklettern
102 üben, aber spätestens nach einer Viertelstunde wurde dann angefangen Fußballmannschaften
103 einzuteilen und Fußball zu spielen. Außer wir waren irgendwo anders, dann/ #07:52#

104 I: War das denn, nehmen wir das Beispiel her ihr kommt in den Turnsaal, es dauert ein
105 bisschen bis alle umgezogen sind. War das den Lehrern im Allgemeinen wichtig, Pünktlich-
106 keit? Haben sie darauf Wert gelegt oder war es ihnen egal, wenn ihr zu spät gekommen seid?
107 #08:27#

108 B: Da bin ich mir nicht mehr sicher, aber tendenziell waren die meisten Lehrer relativ ent-
109 spannt. Es hat auch maximal fünf Minuten gedauert. Es war nicht so, dass um halb der letzte
110 da war. #08:44#

111 I: Worauf haben denn deine Sportlehrer noch besonders Wert gelegt, wenn du jetzt an Di-
112 mensionen wie Disziplin denkst? Was war Ihnen da wichtig, im Ablauf vom Unterricht?
113 #08:56#

114 B: Dass, wenn irgendwelche Übungen waren, dass die halt halbwegs ausgeführt werden,
115 beziehungsweise war es, also bei Sachen wie Fußball war es relativ wurscht, solange du nur
116 irgendwie mittust. Sanktioniert wurden eigentlich nur Menschen, die sich quasi unbeteiligt
117 am Rande herumgedrückt haben oder sowas, aber aggressives Verhalten/ Wir hatten da ein
118 paar Menschen dabei, die irgendwie Fußballspielen als Überlebenstraining gesehen haben.
119 Wenn sie den Ball nicht so fest durch den Turnsaal kicken, dass er dreimal an den Wänden
120 gegenüberliegend abprallt und zurückfliegt, dann zählt es nicht. Und sowas wurde auch nicht
121 kommentiert oder beruhigt euch ein bisschen, was für die wenig ambitionierten Schüler
122 durchaus störend war. #09:11#

123 I: Verstehe. Wie haben sich dem im Allgemeinen die Sportlehrer positioniert gegenüber den
124 Schülern? War das eher ein freundschaftliches Verhältnis, eher als, sozusagen jetzt über-
125 spitzt formuliert, der Drill-Sergeant? Wie war da die Positionierung des Lehrers? #10:04#

126 B: Die meisten waren relativ gemütlich. Wir hatten nur einen Drill-Sergeant, um in diese
127 Formulierung zu übernehmen, bei ihm passt das auch. Bei dem war das aber generell ein
128 sehr gestörtes Verhältnis zu sich selbst, weil einerseits war er komplett so auf Kumpel-Typ,
129 aber gleichzeitig hatte er ein Aufwärmen, es wurde Krafttraining genannt, du hattest quasi
130 halt deine Klasse mal zehn gerechnet, also in der zweiten 20, in der siebenten 70 Liegestütz,
131 Kniebeugen und Sit-Ups immer, ich weiß nicht, irgendwie in Blöcken halt. Und wenn du
132 dann irgendwas gemacht hast was ihm nicht gepasst hat, zum Beispiel herumgestanden bist
133 oder geflucht hast dann hast du auch Liegestütz oder was auch immer machen müssen, aber
134 gleichzeitig hat er sich als Kumpel positioniert, das war ein bisschen strange bei dem.
135 #10:20#

136 I: Und wie würdest du deine persönliche Beziehung zu den Turnlehrern beschreiben?
137 #11:10#

138 B: Man ist sich aus dem Weg gegangen. Weil mir ist einfach, man hört es ja eh ein bisschen
139 raus, dieses ständige Fußballspielen einfach fürchterlich auf den Sack gegangen ist und ich
140 mich da immer ein bisschen herumgedrückt hab und die meisten haben mich relativ in Ruhe
141 gelassen, solange ich mich bewegt hab ein bisschen hat das gepasst. Ich bin ihnen nicht auf
142 den Nerv gegangen und das war so leben und leben lassen. #11:18#

143 I: Wie war denn der Umgangston, der dann so, also die Atmosphäre, der Umgangston, der
 144 im Turnsaal vorherrschend war? #11:43#

145 B: Zwischen den Schülern, oder/ #11:49#

146 I: Eher zwischen Lehrer – Schüler. #11:50#

147 B: Teilweise normal, sag ich einmal. Was weiß ich, Max, steh nicht rum, beweg dich einmal.
 148 Bis halt auch gerade bei diesem Drill-Sergeant wieder Richtung Spott und teilweise auch
 149 (...) er war generell, also wirklich schikaniert wurde niemand oder verspottet allgemein außer
 150 hie und da mal eine kurze Bemerkung wie „Heast Adrian, das kann ja meine Oma besser“,
 151 aber immer nur so kurz. #11:57#

152 I: Ist das dann auch von euch Schülern eher mit Humor genommen worden? #12:31#

153 B: Ja #12:37#

154 I: Also es war nie wirklich, dass du sagst es war beleidigend, ihr habt euch danach angegrif-
 155 fen gefühlt? #12:39#

156 B: Also diejenigen die kritisiert wurden wahrscheinlich schon eher, aber die breite Masse
 157 hat es meistens mit Humor aufgefasst. #12:45#

158 I: Wie schaut es aus mit Regeln im Turnunterricht? Gab es allgemeine Regeln, wie wurde
 159 damit umgegangen? #12:57#

160 B: Es gab, bei diesem Drill-Sergeant zum Beispiel, durfte man nicht fluchen, wobei schon
 161 Wörter wie Scheiße, die relativ harmlos sind, würde ich meinen, auch schon daruntergefallen
 162 sind. Sonst gab es eigentlich kaum was. Also die meisten Lehrer waren halt, solange du den
 163 Ablauf nicht störst und halbwegs mittust, zufrieden. Und Sachen wie Fouls, beim Fußball-
 164 spielen wiederum zum Beispiel, wurden relativ übersehen und halt als „das sind halt die
 165 Jungs unter sich, die müssen sich da abreagieren“ abgetan. #13:05#

166 I: Ok, dann kommen wir ein bisschen mehr zum Kern der Sache. Wenn es jetzt Unterrichts-
 167 störungen gegeben hat jeglicher Art, was hat passieren müssen, sozusagen, dass deine Sport-
 168 lehrer, aus deiner Sicht, zu einer Strafe veranlasst worden sind? #13:44#

169 B: Wenn der Ablauf gestört war. Also wenn quasi, was weiß ich, wenn jetzt einer, der Ad-
 170 rian, das war halt einer, der ein bisschen weniger motiviert war/ #14:05#

171 I: Ein Mitschüler? #14:15#

172 B: Ein Mitschüler ja/ der ein bisschen weniger motiviert war, wie ich auch übrigens, nur
 173 rumgestanden ist, dann kam vielleicht einmal „Heast Adrian“, oder mit Nachnamen, je nach-
 174 dem wie der Lehrer drauf war (unv.) „jetzt bewege dich doch einmal“, oder sowas. Aber
 175 wirklich Strafe in dem Sinn könnt ich mich jetzt nicht erinnern. #14:16#

176 I: Wenn das jetzt passiert ist, wenn es ein Fehlverhalten gegeben hat, eine Unterrichtsstö-
 177 rung, falls du dich erinnern kannst, wie ist die sanktioniert worden? Was haben die Sport-
 178 lehrer dann gemacht? #14:40#

179 B: Bei diesem Drill-Sergeant gab es halt pauschal Liegestützt, oder fünf Runden um den
 180 Turnsaal herum, oder solche Dinge. Bei anderen meistens nur eine Ermahnung. Ich bilde
 181 mir ein, dass irgendwann einmal jemand rausgeschickt wurde und er musste jetzt eine Zeit
 182 lang zuschauen und er darf nicht mitmachen, aber da bin ich mir gerade nicht mehr sicher,
 183 welche Situation das war, aber sowas gab es, denke ich, auch. #14:52#

184 I: War das vorher klar, dass es, sagen wir für Fehlverhalten XY Konsequenz Z gibt? #15:19#

185 B: Beim Drill-Sergeant insofern, weil das ab der ersten Unterrichtsstunde so gehandhabt
 186 war. Das hat man einfach dann mitbekommen so, wenn der das, dann passiert das und das,
 187 wenn du nicht mitmachst oder dich nicht sputest. Bei anderen Lehrern eigentlich nicht. Das
 188 hatte ich in anderen Fächern auch nicht, eine Sanktion so quasi. #15:27#

189 I: Würdest du jetzt vielleicht, wenn du einmal so ganz tief in deinem Gedächtnis kramst/
 190 Fällt dir irgendeine Situation ein, die besonders heraussticht, wo Strafen involviert waren,
 191 etwas das ganz präsent noch ist, in deinem Gedächtnis? #15:49#

192 B: Zwei Sachen, die eine ist sehr unkonkret. Ich erinnere mich, wir waren schwimmen in
 193 der Stadthalle und da gibt es ja diese Sprungtürme, wobei ab dem 3-Meter-Brett gibt es noch
 194 so eine Wippe oder (unv.) und Plattform und höher gibt es ausschließlich Plattform. Ich
 195 erinnere mich, dass irgendwie bestanden hat (unv.) dort oben halt soll man nacheinander
 196 runterspringen. Und ich erinnere mich, ich weiß aber nicht mehr wer da dabei war oder wie
 197 alt wir da waren, ich schätze Unterstufe, dass irgendwer einen anderen in den Rücken gesto-
 198 ßen hat und dem wurde dann quasi auch gesagt so für heute ist es genug du bleibst jetzt am
 199 Rand sitzen und tust nichts mehr. Was ich aber auch gerechtfertigt fand rückblickend, weil
 200 da kann wirklich was passieren. Beziehungsweise noch eine Situation mit dem Drill-Ser-
 201 geant und besagtem Adrian. Besagter Adrian ist Musiker, hat damals Klavier und Posaune
 202 gespielt und hat, ich glaube wir haben Basketball gespielt da bin ich mir nicht mehr sicher
 203 und er hat auf einmal irgendwie die Hand weggezuckt und aufgeschrien. Der Drill-Sergeant

204 fragt „Was ist denn los Adrian?“ und er so er hätte sich den Nagel eingerissen oder fast
205 eingerissen und dann kann er nicht mehr Klavier spielen, weil dann der Finger wehtut. Und
206 damals hat sich der Drill-Sergeant relativ lustig gemacht über ihn, aber ich erinnere mich
207 nicht mehr, wie die Situation dann ausgegangen ist. #16:14#

208 I: Gut, jetzt im mehr oder weniger abschließenden Teil, noch nicht ganz, geht es mir jetzt
209 darum, wie du das Ganze aus deiner Sicht bewertest. Also jetzt retrospektiv betrachtest das
210 Ganze/ Wenn du jetzt an die Situation damals im Turnsaal denkst und dann an Strafmaßnah-
211 men, die vielleicht ab und zu verhängt wurden, wie sind die allgemein jetzt im Klassenver-
212 band aufgenommen worden? #17:46#

213 B: Relativ im Interesse der Meute sag ich einmal. Was aber damit zusammenhängt, dass
214 diejenigen, die im Turnunterricht nicht so mitgemacht haben wie andere, das war eigentlich
215 in den meisten Fällen der Hauptgrund, waren welche, die auch sonst in der Klasse nicht
216 wahnsinnig beliebt waren. Da gab es bei mir in der Klasse eine ganz starke Kopplung zwi-
217 schen „Du bist gut im Sport“ und „Du machst mit“ und gehörst zu den Coolen und „Du
218 machst nicht mit“ und gehörst zu den Uncoolen. Dementsprechend mündete das in einem
219 allgemeinen Lacher, wenn es geheißen hat „Meine Oma ist schneller am Seil wie du“, aber
220 das war es dann. Beziehungsweise wenn einer von den Coolen für irgendetwas getadelt
221 wurde das eigentlich auch mehr mit einem Lachen, aber auch mit Bewunderung quittiert.
222 #18:16#

223 I: Glaubst du, dass diejenigen, die bestraft wurden, sag ich einmal/ Haben die in der Situation
224 mit Wut reagiert oder auch mit Einsicht? Wie haben die das jetzt direkt, wie haben die direkt
225 darauf reagiert? #19:09#

226 B: Also ich glaube Einsicht kann man von einem 15-, 16-jährigen selten erwarten in einer
227 erzieherischen Situation. Sicher haben manche vielleicht irgendwie eine Wutreaktion ge-
228 habt, wie also zum Beispiel (unv.) was aus dem Affekt heraus passiert. Ich kann mich jetzt
229 eigentlich im Sportunterricht an nichts Konkretes erinnern. Also es gab jetzt keine wilden
230 Schüler-Lehrer Streitgespräche, wie ich es in anderen Fächern erlebt hätte. #19:25#

231 I: Wenn jetzt Sportlehrer Maßnahmen gesetzt haben/ Das ist jetzt eine sehr, sehr interpreta-
232 tive Frage, du kannst einfach mal frei darauf antworten. Was glaubst du waren ihre Ziele?
233 Ich meine Lehrer verfolgen ja mit ihrem Handeln gewisse Ziele. Was glaubst du waren die
234 Ziele der Lehrperson? #19:57#

235 B: Da muss man unterschieden zwischen sich mit Situationen in denen der Lehrer tadelnd
 236 eingreift/ Ich denke in Situationen, zum Beispiel, wo jetzt ein Schüler den anderen vom
 237 Turm ins Wasser runterstößt, oder vom Beckenrand ins Wasser oder sowas, ist es einfach
 238 eine Situation wo etwas passieren kann, wo quasi der Lehrer sagt „du kannst deinem Mit-
 239 schüler da wehtun, das geht nicht“. Ich kann mir bei solchen Sachen, wie „meine Oma ist ja
 240 schneller am Seil wie du“, war das denk ich aus dem Konflikt heraus, dass der Lehrer quasi
 241 ein bestimmtes Bild von was der Schüler zu leisten hätte vor Augen hat und dann frustriert
 242 ist, weil der Schüler diesem Bild nicht entspricht. #20:18#

243 I: Und wenn man jetzt so zwei Dimensionen hernimmt, also als Lehrer wie jetzt in der Situ-
 244 ation mit dem Sprungbrett handeln manchmal, weil sie jetzt akut eine Situation unterbinden.
 245 Manchmal handeln sie vielleicht, weil sie jetzt aus ihrer Sicht irgendeine Besserung im Sinn
 246 haben. Was glaubst du ist da eher der Fall in deinen Erfahrungen? #21:08#

247 B: Naja idealerweise sollte beides mitspielen. In dem Moment wird wahrscheinlich überwo-
 248 gen haben, dass der Lehrer davon ausgeht, dass wenn der Maxi den Peter jetzt reinstößt, dass
 249 er das vielleicht in fünf Minuten mit dem Tim auch machen wird und das gehört es zu un-
 250 terbinden. Wobei ich halt ehrlich gesagt rückblickend nicht so ganz weiß, inwiefern das am
 251 Verhalten des Schülers langfristig etwas ändern würde, weil er wird es ja in der Situation
 252 lustig gefunden haben das zu machen und wird dann wahrscheinlich es wieder lustig finden,
 253 wenn er das wieder machen wird. Dass ist vielleicht sogar nur eine Bestätigung für das An-
 254 sehen, er hat jetzt Aufmerksamkeit und ich mach das wieder, weil ich finde es eh lustig, aber
 255 das ist schon (unv.) #21:38#

256 I: Im Allgemeinen würdest du sagen, beziehungsweise hast du gesagt, im Allgemeinen
 257 glaubst du nicht, dass Strafmaßnahmen das Verhalten längerfristig verändern sagen wir ein-
 258 mal, oder positiv beeinflussen? #22:38#

259 B: Nicht, wenn sie so aus der Situation heraus sind und es quasi keine Nachbesprechung der
 260 Situation gibt. Also ich glaube, wenn du quasi nachher mit deinen Schülern, wann auch im-
 261 mer wenn halt grad Zeit ist, darüber redest, kannst du ersten einmal eine unglaublich unan-
 262 genehme Situation für die Schüler schaffen, die sicher länger im Gedächtnis bleibt, beziehungsweise wird es auch längerfristig was bewirken, weil die Schüler losgelöst aus der Dy-
 263 namik der Situation darüber nachdenken. Aber noch wichtiger ist es glaube ich, dass ein so
 264 ein Klima in der Klasse entsteht, dass es nicht eine Gruppe gibt, sie sich auf Kosten der
 265

266 anderen amüsiert, was ja eigentlich der Nährboden ist, aus dem dann so eine Handlung her-
267 auskommt. #22:55#

268 I: Gibt es aus deiner Sicht Situationen, oder eine Situation, wo jemals ein Sportlehrer die
269 Beherrschung verloren hat. Wo du sagst da war er völlig, hat er sich völlig verloren und da
270 ist er zu weit gegangen? #23:54#

271 B: Zu weit gegangen in dem Sinn würde ich schon/ Zu weit gehen aus Lehrersicht würde ich
272 einmal so definieren, das habe ich schon am Beginn gesagt, wenn du die Sachebene verlässt
273 und auf eine persönliche Ebene gehst wo du dich über die Schüler lustig machst. Wirklich,
274 auf wienerisch, auszuckt in dem Sinn kann ich mich eigentlich nicht erinnern das was gewe-
275 sen wäre. Jetzt wo ich/ Ganz dunkel spukt herum, dass irgendwann einmal am Weg zu ir-
276 gendwas wie Bowling oder so was wo man außerhalb war, dass meine Mitschüler irgend-
277 welche anderen Menschen angepöbelt hätten. Aber da bin ich mir nicht sicher was die Situ-
278 ation war, in dem Fall ist der Lehrer auch sicher lauter geworden. Aber die Beherrschung
279 verloren, weiß ich nicht. #24:10#

280 I: Warst du jemals selbst betroffen von verhängten Strafmaßnahmen im Sportunterricht?
281 #25:00#

282 B: Wenn ich aus Sicht des Lehrers nicht genug mitgeturnt habe, ja regelmäßig. Aber es lag
283 eigentlich daran, wie schon angedeutet, ich fand dieses ständige Fußballspielen einfach un-
284 glaublich anstrengend. Und vor allem in Kombination mit Mitschülern, die einfach nur
285 draufhauen, dass das eigentlich schon eine körperliche Gefährdung darstellt. #25:06#

286 I: Was waren dann die Konsequenzen, wenn du aus der Sicht des Lehrers wenig mitgetan
287 hast? #25:28#

288 B: Teilweise eigentlich nur Ermahnungen, im Falle des Drill-Sergeants auch Liegestütze und
289 Ähnliches, wobei ich da relativ schnell einen Trick heraus hatte, wie ich so unauffällig die
290 Knie abstützen kann, dass das Ganze nur halb so anstrengend ist. #25:35#

291

292 I: Er hat gesagt du machst zu wenig mit, jetzt musst du Liegestütze machen und dann hast
293 du wieder mitgespielt? #25:50#

294 B: Genau. #25:56#

295 I: Okay, die Frage erübrigt sich wahrscheinlich, ob das irgendetwas an deiner Einstellung
296 zum Fußballspielen geändert hat. #25:58#

297 B: Nein hat es nicht, weil was mir gefehlt hat, oder gefehlt hätte wäre, dass man quasi einfach
 298 spielt mit Spaß an der Sache ohne das Gewinndenken dabei. Aber diese Gewinndenken finde
 299 ich bis heute anstrengend, wurscht ob das aus sportlicher Sicht oder auf der Uni irgendeine
 300 Abgabe. #26:03#

301 I: Ja, abschließend würde ich dich noch bitten, dass du einmal den Sportunterricht im Ver-
 302 gleich zu deinen Übrigen Unterrichtsfächern betrachtest. Wenn du ihn vergleichst mit ande-
 303 ren Unterrichtsfächern unter diesem Blickpunkt Strafe und Disziplin, wie unterscheidet sich
 304 da der Sportunterricht von anderen Gegenständen? Empfindest du da die Sportlehrer gegen-
 305 über anderen als strenger oder geht es da eigentlich relaxter zu? #26:27#

306 B: Es hängt wieder ganz stark vom Lehrer ab. Der Drill-Sergeant war objektiv gesehen sicher
 307 einer von den strengerer Lehrern. Gleichzeitig hatte ich in der 8. einen gehabt, der vor und
 308 nach der Turnstunde in der Pause mit den Schülern, die geraucht haben draußen gestanden
 309 ist und auch geraucht hat. Also der war ein bisschen entspannter (unv.) Ich glaube es ist
 310 insofern anders, weil die Strafen eher körperlicher Natur waren. Eben durch jetzt lauf einmal
 311 dreimal um den Platz, beziehungsweise war es tendenziell auch schneller einmal beleidig-
 312 end, als bei anderen Fächern. Wir hatten auch sonst Lehrer, die diese Schranke von Sach-
 313 situation zu persönlicher Situation überschritten hatten und im Turnunterricht war das ei-
 314 gentlich (unv.) im Großteil der Zeit, wobei das in anderen Fächern nur Ausnahmen waren.
 315 #27:03#

316 I: Das heißt dieses Körperliche, Liegestütz kommt in anderen Fächern nicht vor? #28:05#

317 B: Nein. Das gab es nur im Turnunterricht. In anderen Fächern war es Klassenbucheintra-
 318 gung, war es in jüngeren Jahren irgendwie Mitteilungsheft oder sowas, beziehungsweise
 319 Strafaufgaben aber nichts was jetzt mit körperlicher Ertüchtigung zu tun hat. #28:10#

320 I: Und findest du das in Ordnung, dass es im Sportunterricht der Stil des Lehrers anders ist?
 321 Wenn man jetzt die Situation betrachtet, es ist Sport, Sport hat unter anderem ein hartes
 322 Image. Findest du das gerechtfertigt? Wenn ja, bis zu welchem Grad gerechtfertigt, dass der
 323 Führungsstil, oder der Anleitungstil ein bisschen ein anderer ist? #18:32#

324 B: Naja es ist zwangsläufig so, weil im Sportunterricht werde ich den Schülern kaum Extra-
 325 aufgaben geben können, wie es in Mathematik halt leichter geht natürlich. Ich finde den
 326 sogenannten härteren Stil verständlicher, weil einfach die Dynamik im Sportunterricht eine
 327 viel Schnellere, vielleicht sogar aggressivere ist als in anderen Fächern. Dass du den Schüler
 328 irgendwie körperlich etwas machen lässt finde ich auch in gewisser Weise sinnvoll, weil

329 dass er sich abreagiert ja, nur auch hier ist halt wieder die Schwierigkeit wie machst du das,
330 dass es nicht auf einer demütigenden, persönlichen Schiene landet. #28:59#

331 I: Gut, gibt es vielleicht sonst noch irgendetwas, was du zu dem Thema loswerden möchtest?
332 #29:51#

333 B: Bitte mehr Abwechslung auch im Burschenunterricht. Die Mädchen haben immer ganz
334 viele unterschiedliche tolle Dinge gemacht und wir haben immer nur Fußball gespielt.
335 #29:57#

336 I: Gut, dann danke für das Gespräch. #30:05#

337 B: Bitte gerne. #30:08#

Interview B

Befragter: Männlich, 24, Student (Lehramt Geschichte und Deutsch)

Datum: Dienstag, 8. 5. 2018, 11:30 Uhr

Ort: Café Motiv, Wien

1 I: Zunächst einmal vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, um mich bei diesem
2 Forschungsprojekt zu unterstützen. Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die subjektive
3 Wahrnehmung von Erziehungs- bzw. Strafmaßnahmen im Sportunterricht. Es soll dabei her-
4 ausgefunden werden, inwiefern Strafen vorkommen, in welcher Form sie auftreten und wie
5 sie schließlich von den Betroffenen, also den Schülern, analysiert und bewertet werden. Es
6 geht hier um deine persönlichen Wahrnehmungen, Sichtweisen und Meinungen. Ich bitte
7 dich daher einfach zu erzählen was dir zu den Fragen in den Sinn kommt, es gibt hier keine
8 falschen Antworten. Zuerst werde ich einige allgemeine Fragen zu deiner Schullaufbahn und
9 deinem Sportunterricht stellen. Anschließend werde ich dich bitten, dass du konkrete Situa-
10 tionen aus deinem Sportunterricht schilderst, in denen Strafen oder autoritäres Verhalten
11 eine Rolle gespielt haben. Das Gespräch wird mit diesem Smartphone aufgezeichnet. Alle
12 gewonnenen Daten bzw. Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behan-
13 delt, anonymisiert und nur für die Bearbeitung dieses Forschungsprojektes verwendet. Nach
14 der Aufzeichnung wird das Gespräch verschriftlicht, mit den gewonnenen Daten der übrigen
15 Interviews verglichen und anhand der aktuellen Forschungslage ausgewertet. Hast du noch
16 Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen? #00:01#

17 B: Momentan nicht. #01:12#

18 I: Sehr gut. Dann würde ich sagen fangen wir einmal an. Erzähl zunächst einmal etwas über
19 dich und dein bisheriges Leben. #01:14#

20 B: Ich bin aus St. Pölten. Ich bin mittlerweile 24 Jahre alt. Habe 2012 maturiert und hatte in
21 meiner Schullaufbahn insgesamt drei Sportlehrer, wobei ich mich an den ersten relativ wenig
22 erinnern kann, weil das war in der 1. Klasse, das heißt auf den werde ich eher weniger ein-
23 gehen. Und die anderen beiden waren sehr gegensätzlich in ihren Auffassungen und ihrer
24 Art uns zu behandeln. #01:22#

25 I: Welche Schulform war das, auf der du warst? #01:48#

26 B: Ich war in einer AHS und zwar wirklich die ganzen acht Jahre. #01:50#

27 I: Nach der Matura hast du dann was gemacht? #01:57#

28 B: Ich habe erst eine Weile gearbeitet, weil ich für den Zivildienst am Anfang keinen Platz
 29 bekommen habe. Dann war ich beim Roten Kreuz Zivildienst machen und direkt nach dem
 30 Zivildienst habe ich angefangen auf Lehramt zu studieren, Deutsch und Geschichte in dem
 31 Fall. #02:01#

32 I: Welche Rolle hat der Sport jetzt in deinem bisherigen Leben gespielt? #02:16#

33 B: Lustigerweise eine relativ große, auch wenn man sie mir jetzt nicht mehr wirklich ansieht.
 34 Ich habe, seit ich acht war, eine ganze Weile Baseball gespielt. Dann ist der Verein den Bach
 35 runter gegangen und ich habe gewechselt auf Badminton. Badminton spiele ich eigentlich
 36 seitdem immer noch und seit ich 18 bin habe ich noch mit Fechten angefangen. #02:22#

37 I: Und das machst du momentan immer noch, Fechten? #02:43#

38 B: Genau. Fechten tue ich immer noch, Badminton spiele ich zweimal in der Woche und
 39 Fechten tue ich einmal in der Woche. #02:45#

40 I: Ist gut, dann widmen wir uns ein bisschen deinem Sportunterricht. Zuerst möchte ich ein-
 41 mal nur so allgemein erfahren, wie dein Sportunterricht so abgelaufen ist. Wenn du dich
 42 daran zurückerinnerst, wie hast du deine Unterrichtsstunden im Fach Bewegung und Sport
 43 ganz allgemein in Erinnerung? #02:50#

44 B: Prinzipiell in der Oberstufe gut. In der Unterstufe war es sehr eintönig, weil der Professor
 45 kurz vor der Pensionierung gestanden ist und dementsprechend wenig hat er sich dann um
 46 einen interaktiven Sportunterricht bemüht. Für die Burschen hat es halt am Anfang der
 47 Stunde geheißen „ok, ihr geht jetzt Fußballspielen“, was für mich nicht unbedingt toll war,
 48 weil, wie ich schon erwähnt habe, Fußball jetzt nicht so eines meiner (unv.) ist. Und die
 49 Mädchen sind halt, weiß ich nicht, Laufen gegangen mit ihrer Lehrerin oder haben etwas
 50 anderes gemacht. #03:11#

51 I: Worauf haben deine Sportlehrer denn besonders Wert gelegt? #03:47#

52 B: Eben dieser Unterstufenlehrer auf relativ wenig. Der Oberstufenlehrer hat dann wirklich
 53 geschaut, dass wir einen sehr abwechslungsreichen Sportunterricht machen. Wir haben
 54 Leichtathletik gemacht, wir haben Zirkeltraining gemacht wir haben verschiedenen Sportar-
 55 ten ausprobiert, das ist zu Handball, zu Hockey, eben auch zu Fußball gegangen, das war
 56 sehr unterschiedlich. Da habe ich auch wirklich das Gefühl gehabt, dass ich etwas lerne da-
 57 bei. #03:51#

58 I: Und im Hinblick auf, ich sage einmal, Disziplin, Organisation, was war ihnen da wichtig?
59 #04:17#

60 B: Dem ersten in der Unterstufe war es vor allem wichtig, dass wir mehr oder weniger still
61 sind oder einfach uns beschäftigen. Wenn sich irgendjemand wirklich grob nicht an die Re-
62 geln gehalten hat, dann hat er einmal Runden laufen dürfen oder Ähnliches. Der Lehrer in
63 der Oberstufe hat dann mehr darauf geschaut, dass die Sachen wirklich richtig gemacht wor-
64 den sind und das ist dann soweit gegangen, dass er eben wirklich, wenn jemand etwas falsch
65 macht, den das halt vor den ganzen Klasse zehn Minuten immer wieder machen hat lassen.
66 #04:26#

67 I: Sportlehrer positionieren sich ja irgendwie, oder Lehrer im Allgemeinen, positionieren
68 sich gegenüber den Schülern in gewisser Weise. Manche als, ich sag immer sehr überspitzt,
69 als Drill-Sergeant, also sehr auf Disziplin (unv.), manche als Kumpel-Typ. Wie waren da
70 deine Sportlehrer, wie haben sie sich positioniert gegenüber den Schülern? #04:58#

71 B: Der erste war nicht unbedingt ein Kumpel-Typ, aber ein Großvaterersatz. Er war halt
72 wirklich schon Anfang 60, war relativ gemütlich, es war immer ganz lustig bei ihm, aber
73 wenn man halt kein Fußball mochte dann war es langweilig. Und der zweite der war eher
74 schon eher Richtung Full-Metall-Jacket, also da ist es schon relativ zur Sache gegangen.
75 #05:20#

76 I: Wenn wir vielleicht gleich bei dem bleiben, versuche dich einmal zurückzusetzen in
77 den Turnsaal. Wie war da die Atmosphäre, wie würdest du die Atmosphäre beschreiben im
78 Turnsaal? #05:44#

79 B: Gespannt trifft es nicht ganz. Es war einfach eine relativ aufgeladene Atmosphäre. Ja, 20
80 Burschen auf einem Fleck und alle haben versucht was richtig zu machen und dann ist halt
81 der Schmäh teilweise relativ tief geworden und irgendwann hat dann der Lehrer eingegrif-
82 fen, also es war immer ein bisschen eine gespannte Atmosphäre. #05:58#

83 I: Wie würdest du die Lehrer-Schüler-Beziehung indem Fall beschreiben? #06:22#

84 B: Deutlich mehr Lehrer-Schüler-Beziehung als beim anderen, wie beim Unterstufenlehrer.
85 Also es war wirklich, ja, eher wie beim Mathe-Unterricht. Der Lehrer hat etwas gezeigt, wir
86 mussten es nachmachen. Wenn wer etwas nicht richtig gemacht hat konnte er schon ziemlich
87 angeschnauzt werden. #06:27#

88 I: Wie war es mit deiner persönlichen Beziehung zum Lehrer? #06:46#

89 B: Kompliziert, weil mein Onkel ihn auch schon gehabt hat. #06:50#

90 I: Dein Onkel hat den auch schon gehabt? #06:54#

91 B: Mein Onkel hatte den auch schon, ja. Mein Onkel ist auch mir vom Alter her relativ
 92 ähnlich, weil meine Mutter sehr jung Kinder bekommen hat, das heißt mein Onkel ist 15
 93 Jahre älter als ich und das war eben die erste Klasse von meinem Turnlehrer, von (unv.), und
 94 wir haben nicht besonders gute Erfahrungen miteinander gemacht. So war das immer ein
 95 bisschen schwierig, weil er anscheinend von mir angenommen hat, dass ich viel goscherter
 96 bin, als ich dann schlussendlich war und ich habe mich dann halt wirklich vielleicht ab und
 97 zu ein bisschen mehr getraut als andere. #06:56#

98 I: Das heißt man könnte sagen diesem Sportlehrer war Disziplin in seiner Stunde besonders
 99 wichtig? #07:28#

100 B: Ja, auf jeden Fall. #07:36#

101 I: darauf hat er sehr viel wertgelegt? #07:38#

102 B: Ja ja. #07:39#

103 I: Wenn wir von Disziplin sprechen, das ist ja so ein Begriff, der wird oft in vielen verschie-
 104 denen Kontexten verwendet. Wie würdest du das für dich definieren? Was ist Disziplin für
 105 dich? #07:41#

106 B: Ich finde Disziplin ist ein bisschen ein schwieriger Begriff, weil es da ganz darauf an-
 107 kommt was man macht. Ich denke im Sportunterricht kommt es/ #07:53#

108 I: Nehmen wir den pädagogischen Kontext vielleicht her, den schulischen Kontext. #07:59#

109 B: Ok also im schulischen Kontext für mich bedeutet Disziplin, dass ich, wenn ich etwas zu
 110 tun habe, das auch tue wurscht ob ich abgelenkt werden könnte, oder jemand mich versucht
 111 abzulenken. Das ist für mich Disziplin. #08:04#

112 I: Vielleicht noch abschließend zu diesem allgemeinen Überblick über deinen Sportunter-
 113 richt. Mit welcher Einstellung bist du damals in den Turnsaal reingegangen. Welche Emoti-
 114 onen haben da mitgespielt? #08:22#

115 B: Prinzipiell Erwartung, weil ich schon immer recht gespannt war was wir machen. Even-
 116 tuell, wenn ich gewusst habe wir machen etwas was ich nicht gut kann, zum Beispiel ich
 117 habe Leichtathletik gehasst, weil ich einfach nicht die Statur habe für einen Weitspringer,
 118 dann war immer ein bisschen Nervosität dabei. Wenn es etwas gewesen ist, was ich gekonnt

119 habe, wie irgendwelche Ballspiele, Augen-Hand-Koordination, das habe ich mögen, das war
 120 wirklich cool. Da bin ich schon mit Freude in den Sportunterricht gegangen. #08:36#

121 I: Gut, dann werden wir ein bisschen konkreter. Es geht jetzt hin zu deinen Erfahrungen mit
 122 erzieherischen Maßnahmen, beziehungsweise Strafmaßnahmen. Versuch dich einfach wie-
 123 der etwas zurückzuerinnern. Welche Situationen waren es denn. Was hat passieren müssen,
 124 sozusagen, dass deine Sportlehrer dazu veranlasst worden sind Schüler zu bestrafen?
 125 #09:10#

126 B: Beim ersten in der Unterstufe war das wirklich einfach ich nenne es einmal Befehlsver-
 127 weigerung. Also wenn jemand nicht das gemacht hat was er verlangt hat, dann konnte es
 128 eben sein, dass man die ganze Stunde Runden rundherum läuft, das war sehr langweilig.
 129 Beim zweiten war es eher, wenn man ihm auf eine Art widersprochen hat, die er respektlos
 130 fand. Also grundsätzlich widersprechen war erlaubt, solange das Ganze auf einer respekt-
 131 vollen Ebene war. Sobald er das Gefühl hatte, dass es das nicht mehr war, hat er ungemütlich
 132 werden können. #09:36#

133 I: War das dann vorher klar für euch? Also war das für euch klar, dass angenommen ich
 134 mache jetzt das, dann ist das die Konsequenz darauf das, dann habe ich diese Strafe zu er-
 135 warten? Oder war das sehr willkürlich? #10:14#

136 B: Grundsätzlich war klar, dass eine Strafe oder irgendeine Art von Konsequenz daraus er-
 137 folgen würde. Was das jetzt genau war, das war mehr oder weniger tagesabhängig. Also
 138 Runden laufen haben wir selten müssen, aber es hat halt sein können, dass das wirklich
 139 Richtung Demütigung vor dem Rest der Klasse gegangen ist. Wenn er gemerkt hat das und
 140 das kann jemand nicht, dann ist er halt da sehr lange dabeigeblichen. #10:32#

141 I: Wenn wir jetzt beginnen von Strafen zu sprechen wäre es für mich ja auch wieder wichtig,
 142 wie vorher beim Begriff Disziplin, was heißt Strafe für dich? Ab wann wird sozusagen ein
 143 Handeln von einer Lehrperson zu einer Strafe? #11:02#

144 B: Ich finde zur Strafe wird es dann, wenn der Schüler/ Ja bleiben wir bei den Schülern, weil
 145 wir sprechen ja nur von männlichen (unv.)/ Wenn der Schüler es wirklich als Bestrafung
 146 empfindet. Für den besten Läufer aus unserer Klasse wird es vermutlich wurscht gewesen
 147 sein, ob er jetzt zwei Runden mehr laufen muss oder nicht. Aber sobald der Schüler es als
 148 Strafe empfindet ist es eben auch eine Bestrafung. #11:19#

149 I: Was hättest du selbst als Strafe empfunden, oder was würdest du als Strafe empfinden?
 150 #11:45#

151 B: Boah (...) #11:51#

152 I: Es muss kein konkretes Beispiel sein. Vielleicht das Ganze eher ein bisschen allgemeiner
153 formuliert. #11:56#

154 B: Ja eh wie schon vorher erwähnt. Also wirklich eine Demütigung vor der Klasse wäre für
155 mich eine wirkliche Bestrafung gewesen. #12:01#

156 I: Also man könnte sagen, wenn dir etwas Unangenehmes angetan wird sozusagen? #12:09#

157 B: Genau ja. #12:18#

158 I: So jetzt geht es dann wirklich um konkrete Situationen, die in deiner Erinnerung noch sehr
159 präsent sind, wo es um Strafen und dergleichen gegangen ist. Fällt dir da was ein? Kannst
160 du da von irgendwelchen Situationen erzählen? Beziehungsweise, wenn dir vielleicht ganz
161 viele einfallen, die die für dich am herausstechendsten oder prägendsten sind. #12:21#

162 B: Ja also gerade bei dem Oberstufenlehrer gab es eine. Er hat uns immer am Anfang der
163 Stunde gesagt ok wir sollen jetzt aufwärmen und wir haben genau gewusst was sein Auf-
164 wärmen ist. Das war zwei Runden laufen und ein bisschen Dehnen. Und dann war es Winter,
165 also wirklich mitten im Jänner glaube ich, weiß ich aber nicht mehr genau. Es war wirklich
166 kalt draußen und er hat gesagt „ok, aufwärmen“ und ich wollte nicht raus die zwei Runden
167 laufen, weil es war arschkalt und ich hatte eben das kurze Turnzeug an/ #12:48#

168 I: Ihr musstet immer rauslaufen? #13:21#

169 B: Ja, wir hatten am Sportplatz so große 300 Meter-Runden. Und ich habe ihn dann absicht-
170 lich falsch verstanden und habe mich zum Aufwärmen auf den Heizkörper gesetzt. Das hat
171 er nicht wollen, da war er wirklich ziemlich böse. #13:22#

172 I: Was war dann die Konsequenz? Was hat er dann gemacht? #13:40#

173 B: Sportunterricht raus. #13:46#

174 I: Draußen? #13:48#

175 B: Draußen. #13:49#

176 I: Für alle? #13:50#

177 B: Für alle. Ich habe mich sehr beliebt gemacht in dieser Stunde. #13:51#

178 I: War das bei ihm öfters der Fall, dass er Kollektivstrafen angewandt hat? Im Prinzip war
179 es ja aus seiner Sicht ein Fehlverhalten von dir, bestraft hat er aber alle dann. #13:56#

180 B: Ja das hat er öfter gemacht. Also er hat es nicht immer Strafe genannt, aber irgendwann,
 181 weiß ich nicht, ein Spiel abgebrochen, oder die ganze Klasse etwas machen lassen, obwohl
 182 er gewusst hat, dass das einige Leute nicht mögen. So in die Richtung ist das gegangen.
 183 #14:11#

184 I: Und das ist dann dementsprechend auch angekommen bei deinen Klassenkollegen?
 185 #14:31#

186 B: Ja. #14:35#

187 I: Fällt dir noch eine Situation ein? #14:39#

188 B: Prinzipiell ja, aber da war ich nicht der Leid/ Naja ich war nicht der Leidtragende/ #14:44#

189 I: Muss nicht sein. #14:49#

190 B: Ok, das war beim Cooper-Test, bei diesem 12 Minuten-Dauerlauf. Da habe ich einen
 191 Streit gehabt mit einem anderen Mitschüler, der immer hinter mir gelaufen ist, weil ich ein
 192 bisschen schneller war. Irgendwann hat er sich dann so geärgert, dass er aufgeschlossen hat
 193 und mir eine runtergehaut hat. Ich wollte mich beim Lehrer beschweren darüber und es war
 194 ihm völlig wurscht, weil er gesagt hat wir sollen jetzt weiterlaufen. Schlussendlich hatte ich
 195 einen Trommelfelleinriss deswegen. #14:51#

196 I: Also in dem Fall hat er einfach nicht reagiert auf etwas das vorgefallen ist? #15:22#

197 B: Genau. #15:28#

198 I: Vielleicht noch Situationen, wo wirklich vom Lehrer aus dezidiert Strafen verhängt wur-
 199 den? Du musst nicht der Betroffene gewesen sein. Können auch Situationen sein, die du
 200 einfach mitbekommen, beobachtet hast. Weil prinzipiell ist es jetzt egal, welcher von deinen
 201 Turnlehrern das war. #15:31#

202 B: Was Konkretes fällt mir jetzt nicht ein. Wenn dann eher keine Strafe, sondern ein weg-
 203 nehmen von Privilegien. Also, dass die Fußballspieler eben nicht Fußballspielen durften,
 204 sondern mit allen anderen zusammen irgendwas anderes machen mussten. #16:01#

205 I: Hat ein Turnlehrer von dir jemals Bewegung als Bestrafung verhängt? Beispiel jetzt du
 206 machst jetzt 20 Liegestütze, weil du das und das gemacht hast? #16:18#

207 B: Ja, der in der Unterstufe hat uns Runden laufen lassen, wenn wir irgendwas gemacht
 208 haben zuerst fünf Runden, dann zehn Runden und so weiter und so fort. Ja, das ist dann
 209 ungefähr bis auf 20 Runden gelaufen und 20 Runden a 300 Meter, das läppert sich. #16:32#

210 I: Ja, da kommt was zusammen. Irgendwelche anderen körperlichen Strafen die vorgekom-
 211 men sind? #16:49#

212 B: Beim Zirkeltraining vielleicht, dass man den ganzen (unv.) noch dazu machen muss. Also
 213 zehn Kniebeugen, zehn Liegestütz, was auch immer noch zusätzlich zu dem Turnus vorher.
 214 Also einfach einen Turnus anhängen. #16:55#

215 I: Gut da war ja einiges interessantes dabei. Jetzt würde mich interessieren, was denkst du
 216 persönlich über das Handeln der Lehrpersonen in den Situationen, die du mir gerade geschil-
 217 dert hast? (...) Wie würdest du das bewerten? #17:08#

218 B: Ich habe es prinzipiell nicht schlecht gefunden. Wir waren drei zusammengelegte Klas-
 219 sen, eine RG eine G und eine N, also einmal naturwissenschaftlich, einmal sprachlich und
 220 einmal Realgymnasium, das heißt es war der Lärmpegel immer relativ hoch und irgendwie
 221 hat er sich durchsetzen müssen. So hat es halt irgendwie funktioniert. Also ich habe das
 222 eigentlich selten als schlecht empfunden. #17:29#

223 I: Und in dieser Situation vorher mit dem Heizkörper und dem draußen Turnen. In der Situ-
 224 ation damals, wie hast du auf seine Reaktion dann reagiert, also wie hast du auf seine Be-
 225 strafung reagiert? #18:00#

226 B: Naja in dem Kontext natürlich nicht besonders gut, im Nachhinein habe ich es verdient.
 227 Aber ja, damals habe ich mich natürlich geärgert und irgendwo geschämt, weil eben alle
 228 anderen auch angefressen auf mich waren, aber ja, *I had it coming*. #18:16#

229 I: Was glaubst du waren die Ziele, die deine Sportlehrer dann damit verfolgt haben mit ihrem
 230 Handeln, wenn sie gestraft haben, wenn sie streng waren? #18:35#

231 B: Ich nehme an wirklich zu versuchen die Kontrolle über die Klasse zu behalten oder zu
 232 bekommen. #18:47#

233 I: Glaubst du waren da auch langfristige Ziele dabei, die irgendwie auf eine Verbesserung
 234 des Verhaltens gezielt haben, oder war das, glaubst du, immer kurzfristig motiviert um die
 235 Situation zu beruhigen? #18:55#

236 B: Ich glaube es war prinzipiell kurzfristig motiviert, ich glaube es hatte aber schon eine
 237 langfristige Auswirkung insofern, als einfach die Furcht vor der Strafe da war und sich das
 238 Verhalten sich natürlich dann trotzdem angepasst hat. #19:09#

239 I: Das heißt wenn es eine Verhaltensänderung gab, dann eher, weil ihr euch vor den Conse-
 240 quenzen gefürchtet habt, sozusagen, weil ihr Angst vor der Strafe hattet? #19:23#

241 B: Gefürchtet ist ein zu starkes Wort, aber wir wollten es halt nicht. #19:33#

242 I: Ist es aus deiner Sicht irgendwie jemals vorgekommen, dass eine Lehrkraft die Beherr-
 243 schung verloren hat im Unterricht? Also wo du sagst das war jetzt too much? #19:42#

244 B: Einmal, ist sogar mir persönlich passiert, beim alten Sportlehrer auch beim Cooper-Test.
 245 Ich habe generell schlechte Erfahrungen mit dem Cooper-Test gemacht. Ich weiß nicht ein-
 246 mal mehr warum, irgendwie war es eine Diskussionssituation und er ist meiner Meinung
 247 nach relativ beleidigend geworden, so dass ich dann wirklich aus dem Unterricht gegangen
 248 bin. #19:51#

249 I: Was hat er genau gesagt? #20:17#

250 B: Ich kann es nicht mehr genau sagen, irgendetwas, was auf meine Eltern gezielt war und
 251 das war für mich zu dem Zeitpunkt relativ schwierig, weil meine Mutter Operationen gehabt
 252 hat und generell ist es uns nicht besonders gut gegangen. Ich habe sicher mehr hineininter-
 253 pretiert als da war, aber es war nicht angenehm. #20:19#

254 I: Wenn wir jetzt vielleicht einmal kurz auf die Wirkung sozusagen zurückkommen von
 255 erzieherischen Maßnahmen und Strafmaßnahmen, glaubst du, dass du, nachdem du dich auf
 256 diesen Heizkörper gesetzt hast und der Lehrer dann gesagt hat „so, jetzt turnen wir alle drau-
 257 ßen“, dein Verhalten dadurch geändert hast? Also hast du dann gesagt „ich mache das sicher
 258 nicht mehr“? #20:40#

259 B: Ich habe es nicht mehr gemacht. #21:14#

260 I: Auch nicht Ähnliches? #21:16#

261 B: Nein, zumindest nicht vor ihm. Die Spitznamen, die er gehabt hat, haben wir natürlich
 262 trotzdem verwendet, aber nicht, wenn er dabei war und es irgendwie hören hätte können.
 263 #21:19#

264 I: Ok, also um es zusammenzufassen: Es hat geholfen, aber nur wenn er sozusagen, in seinem
 265 Unterricht. #21:30#

266 B: Ja. Also, ist die Katze aus dem Haus und so. #21:39#

267 I: Verstehe, ja. (...) Gut, bleibt jetzt eigentlich nur noch, dass du vielleicht einmal deinen
 268 Sportunterricht kurz vergleichst mit deinen anderen Unterrichtsgegenständen. Gab es da Un-
 269 terschiede, vor allem im Hinblick auf den Aspekt Strafe und Disziplin? #21:42#

270 B: Ja natürlich gab es Unterschiede, weil die Strafen oder die Disziplinmaßnahmen eher
271 physischer Natur waren als körperlicher Natur. Also du hast halt kein Minus bekommen,
272 sondern eben irgendwas dazu machen müssen. Insofern ja, aber ich würde nicht sagen, dass
273 da jetzt die Sportlehrer strenger waren, sondern sie haben halt einfach andere Mittel ange-
274 wandt. #22:16#

275 I: Also du empfindest sie nicht als strenger und autoritärer als in übrigen Gegenständen?
276 #22:37#

277 B: Wenn dann eher umgekehrt, also wir haben uns im Sportunterricht deutlich mehr raus-
278 nehmen können, als in anderen Fächern. Also ich würde sagen die Hemmschwelle war doch
279 deutlich niedriger im Sportunterricht, da ist doch mehr gegangen. #22:42#

280 I: Also würdest du das nicht bestätigen, wenn ich jetzt sage es existiert vielleicht ein Vorur-
281 teil, dass Turnlehrer strenger sind, als/ #22:56#

282 B: Doch, doch das würde ich auf jeden Fall bestätigen, ich bin sicher, dass es das Vorurteil
283 gibt/ #23:09#

284 I: Das Vorurteil gibt es, aber würdest du sagen, aus deinen Erfahrungen, trifft das nicht zu?
285 #23:12#

286 B: Nein aus meinen Erfahrungen trifft es absolut nicht zu. #23:16#

287 I: Und du empfindest es schon so, dass im Turnunterricht, die Strafen eher körperlicher Natur
288 sind? #23:23#

289 B: Ja, aber ich denke das liegt an der Natur der Sache. Eine Strafarbeit schreiben im Sport-
290 unterricht in einer Nicht-Sport-Klasse, also ohne Sportkunde, sinnlos. Von daher macht man
291 halt eben, so wie du gesagt hast, zehn Liegestütze. #23:33#

292 I: Es ist dann auch für dich in Ordnung, dass es im Sportunterricht eher körperlicher Natur
293 ist, also ist für dich so nachvollziehbar? #23:52#

294 B: Für mich nachvollziehbar ja. Ich meine im Matheunterricht würde ich jetzt keine zehn
295 Liegestütze machen, wenn ich etwas falsch mache. Aber im Sportunterricht finde ich es ok.
296 #23: 58#

297 I: Das heißt, wenn der Mathelehrer zu dir gesagt hätte „zehn Liegestütze“ hättest du es eher
298 verweigert/ #24:06#

299 B: Dann hätte ich es sicher eher verweigert als beim Sportlehrer. #24:11#

300 I: Ok. (...) gut ich glaube wir haben jetzt eigentlich alles mehr oder weniger abgehandelt.
301 Gibt es irgendwas, was dir noch am Herzen liegt zu dem Thema, was du noch sagen möch-
302 test? #24:13#

303 B: Nicht unbedingt, nein. #24:26#

304 I: Gut, dann danke für das Gespräch. #24:29#

305 B: Danke ebenfalls. #24:31#

Interview C

Befragter: Männlich, 19, Student (Geschichte)

Datum: Mittwoch, 23.5.2018, 12:30 Uhr

Ort: Café Stadtkind, Wien

1 I: Gut, also zunächst einmal vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, um mich bei
2 diesem Forschungsprojekt zu unterstützen. Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die subjek-
3 tive Wahrnehmung von Erziehungs- bzw. Strafmaßnahmen im Sportunterricht. Es soll dabei
4 herausgefunden werden, inwiefern Strafen vorkommen, in welcher Form sie auftreten und
5 wie sie schließlich von den Betroffenen, also den Schülern, analysiert und bewertet werden.
6 Es geht hier um deine persönlichen Wahrnehmungen, Sichtweisen und Meinungen. Ich bitte
7 dich daher einfach zu erzählen was dir zu den Fragen in den Sinn kommt, es gibt hier keine
8 falschen Antworten. Zuerst werde ich einige allgemeine Fragen zu deiner Schullaufbahn und
9 deinem Sportunterricht stellen. Anschließend werde ich dich bitten, dass du konkrete Situa-
10 tionen aus deinem Sportunterricht schilderst, in denen Strafen oder autoritäres Verhalten
11 eine Rolle gespielt haben. Das Gespräch wird mit diesem Smartphone aufgezeichnet. Alle
12 gewonnenen Daten bzw. Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behan-
13 delt, anonymisiert und nur für die Bearbeitung dieses Forschungsprojektes verwendet. Nach
14 der Aufzeichnung wird das Gespräch verschriftlicht, mit den gewonnenen Daten der übrigen
15 Interviews verglichen und anhand der aktuellen Forschungslage ausgewertet. Hast du noch
16 Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen? #00:02#

17 B: Nein. #01:12#

18 I: Gut, okay, dann fangen wir an. Jetzt am Anfang geht es einmal um deine Schul- bzw.
19 Bildungsbiografie. Kannst du einfach einmal was erzählen über dein bisheriges Leben in der
20 Hinsicht? #

21 B: Ich war ganz normal 4 Jahre in der Volksschule und dann bin ich ins Gymnasium gekom-
22 men, die Billrothstraße 73 und war dort auch acht Jahre. 4 Jahre in der Unterstufe in einer
23 Klassenkonstellation und dann mit einer neuen Klasse vier Jahre in der Oberstufe. Danach
24 habe ich maturiert und bin jetzt an der Universität. #01:28#

25 I: Was studierst du? #01:50#

26 B: Geschichte. #01:52#

27 I: Und wie alt bist du jetzt gerade? #01:54#

28 B: 19. #01:57#

29 I: Und in der Zeit im Gymnasium hattest du wie viele verschiedenen Turnlehrer? #01:59#

30 B: (...) Zwei, glaube ich. #02:07#

31 I: Zwei? Ok. Wie würdest denn du dein Verhältnis zum Sport in Allgemeinen beschreiben

32 in deinem bisherigen Leben? #02:13#

33 B: Ich mach keinen professionellen Sport, bin weder Vereinsspieler, noch sonst irgendetwas

34 dergleichen, aber ich gehe ab und zu laufen, fahre für gewöhnlich alle Fahrten in der Stadt

35 meistens mit dem Fahrrad bei Schönwetter und geh gerne Klettern und Wandern. Also ich

36 würde mich so als durchschnittlich sportlich bezeichnen. #02:23#

37 I: Hat sich das im Laufe deines Lebens stark verändert? #02:47#

38 B: Nein. #02:50#

39 I: Ist das immer ausgeglichen geblieben? #02:52#

40 B: Ja. #02:53#

41 I: Ok. Jetzt geht es einmal um den Sportunterricht im Groben. Ich möchte einfach einmal

42 etwas über deinen Sportunterricht erfahren. Was fällt dir jetzt als Erstes ein, wenn du an

43 deinen Sportunterricht und deine Sportlehrer in der Schule zurückdenkst? Was ist die erste

44 Erinnerung, die hochkommt? #02:55#

45 B: Naja, meinen zweiten Turnlehrer in der Oberstufe, den mochte ich eigentlich recht gerne.

46 Und der hat uns meistens machen lassen was wir wollen, was Fußball war für gewöhnlich.

47 Wenn ich an den Lehrer in der Unterstufe denke, dann kommt mir doch als erstes seine

48 autoritäre Haltung und seine Kollektivbestrafungen in den Sinn, die dazu geführt haben, dass

49 es Stunden gegeben hat, die mir gut in Erinnerung sind in denen ein gutes Programm war

50 und dann auch die, in der alle bestraft wurden für das was irgendeiner gemacht hat und damit

51 alle Zirkeltraining oder Laufen oder so etwas in der Art halt. #03:13#

52 I: Ok. Dann würde ich sagen, konzentrieren wir uns vorrangig auf den Unterstufenlehrer.

53 Was war das für ein Typ, ohne dass du noch zu sehr auf Details eingehst. Welcher Lehrertyp

54 war das, wie würdest du den beschreiben? #03:53#

55 B: Er war relativ alt. Also ich denke, zu der Zeit, wo er mich unterrichtet hat, 50 bis 55. Er

56 ist relativ schnell aggressiv geworden und hat aber ansonsten, sofern wir ihn nicht provoziert

57 haben, mit den Schülern ein kollegiales und einigermaßen freundliches Verhältnis gehabt.
58 #04:09#

59 I: Wie war deine persönliche Beziehung zu ihm? #04:40#

60 B: Ich war nicht oft das Ziel seiner Bestrafungen, ein-, zweimal oder so, was unter dem
61 Klassendurchschnitt war. Ansonsten habe ich mich nicht wirklich oft mit ihm unterhalten,
62 aber ab und zu schon über irgendwas geredet und habe ihn aber, also/ Entweder er war für
63 mich eine Person, die ich nicht provozieren wollte oder gerade jemand mit dem ich mich
64 nicht anlegen wollte, weil er mir auf die Nerven gegangen ist, je nachdem, wie ich gerade
65 aufgelegt war oder so. Also als wirklich guten Lehrer habe ich ihn nicht in Erinnerung.
66 #04:44#

67 I: Kannst du dir die vorherrschende Atmosphäre, die bei ihm so im Turnsaal geherrscht hat,
68 ein bisschen näher beschreiben? #05:39#

69 B: Wenn man ihn nicht provoziert hat, den Turnlehrer, dann war die Atmosphäre relativ
70 angenehm. Wenn er ein Programm gehabt hat, dann hat man sich nur daranhalten müssen
71 und es hat sehr angenehm und lustig sein können. Wenn er uns machen hat lassen was wir
72 wollen, war er oft für Stunden nicht im Turnsaal und wir hatten halt unseren Spaß, weil wir
73 irgendwie Fußball gespielt haben oder so. Das hat aber ganz schnell umschlagen können,
74 wenn jemand, meisten absichtlich, manchmal auch unabsichtlich, etwas gemacht hat, was
75 ihn provoziert hat. Dann konnte er innerhalb von Sekunden jemand Freundlichem zu jemand
76 werden, der unverhältnismäßige Bestrafungen irgendwie ansetzt. #05:47#

77 I: Das heißt man könnte sagen, dass es ihm wichtig war, dass er in seiner Autorität nicht
78 irgendwie angekratzt wird? #06:40#

79 B: Absolut. Das war ihm wahrscheinlich das wichtigste. #06:47#

80 I: Ok. Wie war dann der Umgangston so zwischen Lehrer und Schüler? #06:49#

81 B: Freundlich. Entweder er war relativ freundlich, also er hat halt gesagt was er möchte und
82 dabei aber nicht unbedingt geschrien oder er war total aggressiv. Es hat so und so sein kön-
83 nen. #06:58#

84 I: Also er hat zwei Gesichter sozusagen? #07:12#

85 B: Genau, ja. Und zwar immer. #07:14#

86 I: Wie ist denn eine Unterrichtsstunde abgelaufen? Wie war der typische Ablauf einer Un-
87 terrichtsstunde? #07:19#

88 B: Das konnte unterschiedlich sein, und war auch besonders in den ersten drei, vier Jahren
89 sehr unterschiedlich. Je nachdem, wie wir uns in der Stunde davor verhalten haben. Also
90 besonders in der 5. und 6. Klasse, den ersten beiden Jahren in der Oberstufe, wo uns der
91 Turnlehrer noch erhalten geblieben ist, haben wir die allermeiste Zeit machen können was
92 wir wollen, also 95 % der Stunden. In der Unterstufe hat es ab und zu ein Programm gegeben
93 und es hat auch so Intermezzos von einem halben Jahr gegeben, wo für irgendeinen gröberen
94 Vorfall die ganze Gruppe bestraft wurde, mit Zirkeltraining und das dann halt für ein halbes
95 Jahr oder so. #07:26#

96 I: Das heißt, wenn ich dich richtig verstehe, sowas wie/ Oder nein, sagen wir so: War es ihm
97 wichtig, dass ihr zum Unterricht immer pünktlich seid, dass ihr ihm zuhört, also Disziplin,
98 war ihm das wichtig? #08:14#

99 B: Ja, absolut. Das war ihm sehr wichtig. Besonders in der Unterstufe, in der Oberstufe ei-
100 gentlich nicht mehr. In der Oberstufe war der Turnunterricht eigentlich immer am Abend
101 von fünf bis sieben und da haben immer mindestens drei Leute gefehlt. Da gibt man es als
102 Lehrer dann irgendwann auf das disziplinieren zu wollen, weil das nicht mehr funktioniert
103 mit eigenberechtigten Schülern. Das war ihm dann auch egal und da war das Zuspätkommen
104 auch nicht mehr so ein Problem, aber in der Unterstufe konnte man recht schnell bestraft
105 werden, auch nach vier oder fünf Minuten zu spät kommen. #08:29#

106 I: Gut, vielleicht noch kurz zu diesen allgemeinen Informationen. Was war jetzt deine per-
107 sönliche Einstellung? Mit welchen Emotionen bist du reingegangen in den Turnunterricht
108 (...) bei diesem Lehrer jetzt vorrangig? #09:11#

109 B: Kommt darauf an was uns erwartet hat. Also wir hatten im Unterricht oft ganz lustige
110 Ballspiele. Abschießen in verschiedensten Variationen mit verschiedensten Zielen. Da habe
111 ich mich immer darauf gefreut und es war Turnen dann doch, wie es meistens ist, eine der
112 angenehmsten Stunden des Tages. Aber es hat eben Zeiten gegeben, wo Zirkeltraining oder
113 Laufen oder so etwas am Programm stand und da hat man sich dann nicht darauf gefreut.
114 #09:26#

115 I: Ok. Also man könnte es zusammenfassen, dass er sehr unberechenbar in seinen Handlun-
116 gen? #10:00#

117 B: Ich würde eher sagen er war sehr berechenbar. Man hat genau gewusst, wenn man einen
118 Blödsinn macht, dann kriegt man das tausendfach zurück. Aber es haben trotzdem immer
119 Leute Blödsinn gemacht und es hat die ganze Klasse zurückbekommen. Also die Situation
120 war unberechenbar, der Lehrer selber nicht. #10:07#

121 I: Na dann, kommen wir einmal konkret zu den Strafen, die du dann irgendwie da beobachtet
122 hast. Das muss nicht etwas sein, dass dich direkt betroffen hat. Für mich geht es einfach
123 darum, was hast du erlebt, bei anderen und bei dir selbst. In welchen Situationen war der
124 Sportlehrer denn jetzt dazu veranlasst zu strafen? Also was hat passieren müssen, damit er
125 Strafen verhängt? #10:30#

126 B: Also unser Turnunterricht war/ Wir waren vier Klassen an der Schule und im Turnunter-
127 richt waren immer zwei Klassen zusammengelegt. In unserem Fall die A-Klasse und die C-
128 Klasse. Die A-Klasse, in der ich war, war eigentlich, sagen wir einmal die bravere Klasse
129 und die C-Klasse nicht. Für 95 % des Blödsinns, der passiert ist war die C-Klasse verant-
130 wortlich und das waren teilweise Sachen, die absolut nicht in Ordnung waren. Also es hat
131 einen Schüler gegeben, der wurde gemobbt und teilweise auch geschlagen und von ihm Sa-
132 chen kaputt gemacht. Es hat auch zwei übergewichtige Schüler gegeben, einen davon sehr
133 übergewichtig. Die haben natürlich auch ein bisschen mehr im Sportunterricht zu leiden ge-
134 habt (...) und jetzt habe ich ein bisschen den Faden verloren/ #11:02#

135 I: Du wolltest, glaube ich, sprechen/ #12:09#

136 B: Was war die Frage? #12:12#

137 I: Was hat jetzt passieren müssen im Unterricht, dass der Sportlehrer zu Strafen gegriffen
138 hat? (unv.) eine schlimme oder teilweise schlimme Klasse/ #12:14#

139 B: Genau, also der eine, der gemobbt wurde, sowas war dann oft Anlass für eine Strafe. Es
140 haben aber auch harmlosere Sachen sein können. Wenn man beim Einlaufen zum Beispiel
141 geht für eine Runde oder so. Da war es wurscht ob man geht, weil man erschöpft ist, oder
142 ob man geht, weil es einem zu blöd ist, das war ihm komplett egal, dann war das auch ein
143 Grund zur Bestrafung. Oder wenn man redet während er irgendetwas erzählt und da hat
144 auch der Flüsterton gereicht. #12:22#

145 I: Das heißt zum einen war es für ihn auch ausreichend, wenn man, aus seiner Sicht, nicht
146 genug mitmacht, oder sich anstrengt, dass er Strafen verhängt.? #13:05#

147 B: Genau. #13:12#

148 I: Und zum anderen auch, wenn man irgendwie auch andere Schüler ärgert und stört und ihn
149 stört auch? #13:13#

150 B: Ja, also solche/ Ein spezieller Vorfall: In der C-Klasse, der besagte Schüler, der oft ge-
151 mobbt wurde, dem wurde in den Schuh gespuckt in der Garderobe und zwar so, dass er den
152 dann eigentlich nicht mehr anziehen konnte. Der hat das dem Turnlehrer gesagt und darauf-
153 hin musste die ganze Gruppe, und zwar A- und C-Klasse, auch wenn klar war, dass das die
154 A-Klasse gar nicht sein konnte, weil die eine andere Garderobe hat, so lange Zirkeltraining
155 machen, jede Doppeleinheit für die gesamte Zeit, bis der der in den Schuh gespuckt hat, sich
156 stellt. Das hat lange gedauert, aber am Ende hat er sich gestellt. #13:18#

157 I: Wie viel Stunden habt ihr dann Zirkeltraining gemacht? #14:15#

158 B: Sechs Doppelstunden. #14:20#

159 I: Sechs Doppelstunden nur Zirkeltraining? #14:22#

160 B: Ja. #14:23#

161 I: Wahnsinn. Und war das für euch im Vorhinein klar welche Art von Strafen es für welches
162 Fehlverhalten gibt, oder war das willkürlich? #14:24#

163 B: Das war ziemlich willkürlich. Also wenn man Laufen geht, hat man sich meistens auf
164 folgendes Prozedere gefasst machen können, nämlich dass er eine Stoppuhr hat und es laufen
165 alle im Kreis und zwar für 15 Minuten und jeder der über 20 Sekunden für eine Runde
166 braucht verlängert diese 15 Minuten für alle um eine Minute. Dass das ein Teufelskreis ist
167 brauche ich wahrscheinlich nicht zu erklären. Das hat dann auch das Laufen auf über eine
168 halbe Stunde verlängern können, weil 20 Sekunde, das waren 100 Meter, das war für fast
169 jeden absolut schaffbar, aber es hat auch einen Übergewichtigen gegeben, der hat da oft
170 Probleme gehabt. Das war meiner Meinung nach, das habe ich auch damals schon so emp-
171 funden, eine total ungerechte Bestrafung, weil man damit den Hass der gesamten Klasse auf
172 die schwächsten projiziert. (...) Was war noch? Es hat auch, also die Bestrafungen haben
173 schon irgendwie thematisch zum Fehler gepasst manchmal. Beispiel: Die Matten waren am
174 Mattenwagen unordentlich. Dann wurden vier Gruppen gebildet, alle Matten vom Matten-
175 wagen wieder heruntergeworfen. Jede Gruppe musste die Matten ordentlich auf den Matten-
176 wagen drauf tun und die Gruppe, die am kürzesten gebraucht hat, ganz egal wie schnell die
177 war, musste am Ende noch fünf Minuten laufen. #14:40#

178 I: Fallen dir vielleicht sonst noch konkrete Situationen ein? Es waren bis jetzt eh schon zwei,
179 drei sehr interessante Sachen da. Vielleicht noch irgendwas, was dir besonders in Erinnerung
180 bleibt? #16:35#

181 B: Also Noten waren von sportlichen Leist/ Prinzipiell hat er gesagt, dass die Note nicht
182 nach der sportlichen Leistung beurteilt wird, weil das ja nicht fair ist, weil nicht jeder die
183 gleichen Fähigkeiten hat. Daran hat er sich fast immer gehalten, außer 4,2 Kilometer und
184 wer länger als 25 Minuten braucht kriegt kein „Sehr gut“. Also eigentlich eher banalere Sa-
185 chen, die (unv.). Eine konkrete Bestrafung (...) er hat sich eigentlich nie Zeit genommen die
186 Gründe für Fehlverhalten zu analysieren. Das war ein Fall, wo ich involviert war. Wir haben
187 Volleyball gespielt und wir waren der Meinung, dass das gegenüberliegende Team einen
188 Regelbruch begangen hat und haben deshalb das Spiel boykottiert und haben einfach nicht
189 mehr mitgemacht, weil die einfach weitergespielt haben und auch die Diskussion verweigert
190 haben. Daraufhin hat er nur gesehen, dass wir den Ball nicht annehmen, wenn sie rüber
191 schießen und dass wir auch nicht probieren. Er hat die Situation nicht in Frage gestellt und
192 uns halt Laufen lassen für 20 Minuten, das Team, dass boykottiert hat. Ich habe ihm gesagt,
193 dass ich jetzt nicht laufe, weil ich das eine Frechheit finde und das mache ich jetzt nicht.
194 Oder ich habe ihm gesagt, dass das jetzt ungerecht ist, ich habe nicht gesagt, dass ich nicht
195 laufe, weil ich bin am Ende dann trotzdem gelaufen. Das hat dann eine zusätzliche Bestra-
196 fung nach sich gezogen, nämlich ein Gespräch mit den Eltern, was in meiner Situation harm-
197 los war, weil es nichts gab, was wirklich falsch war. (...) Und eine ganz bestimmte Situation
198 ist sicher auch noch interessant. In der zweiten Klasse wurde (...) hat jemand sein Telefon
199 nicht gefunden. Die Garderobe wurde nicht abgesperrt und alle Wertsachen wurden in eine
200 Kiste gegeben, die in das abgesperrte Lehrerzimmer gebracht wurde. Nach der Doppelstunde
201 Turnen war von einer Person das Telefon nicht mehr in der Kiste drinnen und zwei sind aber
202 schon gegangen. Die beiden wurden zurückgeholt und dann mussten sich alle, ganz unab-
203 hängig welche Garderobe wieder, bis auf die Unterhose ausziehen, damit man feststellen
204 kann, dass sie das nicht bei sich haben und sich in den Turnsaal stellen, während das Telefon
205 gesucht wird. Das hat 15 Minuten gedauert oder so, unsere Pause und fünf Minuten von der
206 nächsten Unterrichtseinheit. Am Ende war das Telefon dann in der Tasche. #16:48#

207 I: In der Tasche von dem Schüler, dem es gehört? #20:00#

208 B: Ja, genau. #20:03#

209 I: Diese ganze Prozedur hat der Turnlehrer verordnet? Er hat gesagt ihr zieht euch jetzt/
 210 #20:04#

211 B: Ihr zieht euch jetzt alle bis auf die Unterhose aus und stellt euch in den Turnsaal. Dann
 212 hat er gesagt das geht nicht und die beiden Schüler mit Verdacht und Anschuldigungen und
 213 so weiter. Da wurde dann schon ein gewisser Druck aufgebaut. #20:10#

214 I: Verstehe ich, da war ja einiges dabei. Jetzt geht es mir darum zu erfahren: Wie denkst du
 215 jetzt aus heutiger Sicht über das Verhalten von diesem Lehrer in den Situationen, die du
 216 erwähnt hast? #20:32#

217 B: Ich habe es schon damals als ungerecht empfunden, aus den gleichen Gründen aus denen
 218 ich es heute als ungerecht empfinde. Besonders die Kollektivbestrafungen, weil darunter
 219 meine Klasse am meisten gelitten hat, weil die fast für nichts verantwortlich war. Es hat
 220 natürlich auch in der C-Klasse Leute gegeben, die fast nie einen Blödsinn gemacht haben.
 221 Diese Kollektivbestrafungen waren auch ein Mittel, wie man den Hass, also Konflikte in der
 222 Gruppe schürt. Das war mir damals schon klar und das habe ich damals schon als ungerecht
 223 empfunden und finde ich heute genauso. Zurückblickend hätten wir uns viel weniger gefal-
 224 len lassen sollen. Im Laufe der 4. und 5. Klasse haben dann manchmal Schüler gesagt sie
 225 machen das nicht und das ist unfair und es hat halt immer mehr Widerstand dagegen gegeben
 226 und je mehr Widerstand desto weniger aggressiv bestraft wurde man. In der fünften Klasse
 227 hat es dann eigentlich so etwas nicht mehr gegeben. #20:49#

228 B: Also wo er gemerkt hat, dass ihr euch das nicht mehr gefallen lasst, hat er sich dann
 229 zurückgezogen? #22:02#

230 I: Ja, es ist dann auch irgendwann physisch nicht mehr möglich, wenn da jemand mit 1,70
 231 steht und zwanzig Schüler mit 1,80 anschreit, die eigentlich schon fast erwachsen sind und
 232 wir haben uns dann einfach nicht mehr behandeln lassen wie Kinder und irgendwann war
 233 das dann einfach nicht mehr möglich. Das hat er dann auch irgendwie eingesehen. Der Leh-
 234 rer war für seinen autoritären Unterrichtsstil bekannt in der gesamten Schule und er hat das
 235 mit allen seinen Klassen so gemacht, dass er irgendwann in der 5. oder 6. Klasse damit auf-
 236 gehört hat. #22:07#

237 I: Warum, glaubst du, hat er so gehandelt wie er gehandelt hat? #22:59#

238 B: Er wollte/ Naja, i schätze mal er hat sich überlegt, wie kann er/ Also er hatte in unsere
 239 Gruppe sicher keine leichte Aufgabe, weil es hat wirklich Leute gegeben, die waren sadisti-
 240 sche Arschlöcher bei den Schülern, die Mitschüler (...) also (...) brutalst unter Druck gesetzt

241 haben, Mobbing und so. Da haben bei weitem nicht alle mitgemacht, aber es waren doch so
242 fünf, sechs Leute, für die war das eine Art Sport. Ich kann mir vorstellen, dass das für ihn
243 eine schwierige Situation war und/ #23:04#

244 I: Also er hat sicher auch, um das vielleicht kurz zusammenzufassen, deshalb so gestraft,
245 weil er in der Situation sich nicht anders helfen konnte? Oder die Situation nicht in den Griff
246 kriegen konnte? #23:50#

247 B: Das würde ich so nicht sagen. Ich schätze mal er hat sich überlegt: Wie komme ich mit
248 so einer Gruppe klar? Die Optionen sind dann irgendwie, dass man probiert ein freundlicher
249 Lehrer zu sein, oder man versucht es mit Autorität und ich schätze mal er hat sich einfach
250 für die Autorität entschieden, weil er sich das nicht antun wollte. Er wollte diese Gruppe
251 unter Kontrolle haben und rückblickend betrachtet muss man natürlich sagen, dass das ab-
252 solut nicht in Ordnung war was er gemacht hat, aber verstehen kann man es zumindest. Und
253 wenn seine Bestrafungen keine Kollektivbestrafungen gewesen wären, hätte er auch für
254 seine boshafte Bestrafungen die Unterstützung der gesamten restlichen Klasse gehabt,
255 weil jeder hat gewusst, dass die Leute bestraft werden, aber keiner hat es gerecht empfunden,
256 dass er selbst mitbestraft wird. #24:03#

257 I: Glaubst du, dass es geholfen hat? Also glaubst du, dass seine Bestrafungen irgendwie
258 Wirkung gezeigt haben, im Sinne davon, dass sich das Verhalten danach geändert hat?
259 #25:15#

260 B: Es hat sich nicht, ich meine/ Also aufgehört hat das nie, aber ich würde mal sagen, dass
261 Angst schon eine starke Motivation ist irgendetwas nicht zu tun und dass, hätte er nicht so
262 durchgegriffen, sicher schlimmer hätte sein können. Es hat manchmal auch Einzelbestrafun-
263 gen gegeben, oder manchmal, eigentlich relativ oft und sagen wir einmal die Hälfte von allen
264 Delikten waren Einzelbestrafungen und die andere Hälfte Kollektivbestrafungen. Die Ein-
265 zelbestrafungen hat, von denen die nicht betroffen waren, kein Mensch als ungerecht emp-
266 funden oder fast nie als ungerecht empfunden, sondern das waren, also die Leute, die da jetzt
267 an diesem Mobbing beteiligt waren, das waren absolut widerliche Typen. Ich habe mich fast
268 schon gefreut, wenn die bestraft wurden. Eigentlich habe ich das sehr richtig gefunden, dass
269 die eine Strafe bekommen. Wenn diese kollektiv bei den Strafen nicht dabei gewesen wäre,
270 dann hätte er für seine Aktionen auch eine breite Unterstützung in der Klasse gehabt.
271 #25:34#

272 I: Das heißt bei seinem Strafen war sein Ziel eigentlich, dass er bei euch, nicht nur bei den
 273 Betroffenen, sondern in der ganzen Klasse quasi, Angst erzeugt, dass man das ja nicht noch
 274 einmal machen sollte? #27:00#

275 B: Genau, dass eine Disziplin entsteht und dass allen klar ist, wenn sie Blödsinn machen,
 276 dann haben sie Konsequenzen zu befürchten und insofern würde ich auch sagen er war nicht
 277 willkürlich, sondern er war berechenbar. Nur Art und Ausmaß der Strafe die waren meistens
 278 willkürlich. #27:15#

279 I: Hat er aus deiner Sicht jemals die Beherrschung verloren, so dass du sagst „das war jetzt
 280 zu weit“? #27:34#

281 B: Ja, schon. Manchmal, wenn er Leute angeschrien hat, dann hat man fast schon Sorge
 282 gehabt, dass er dem nicht jetzt eine reinhaut. Aber die Leute hatten dann auch immer Scheiße
 283 gebaut und was soll man dann sagen? Soll man dann zum Klassenvorstand gehen und sagen
 284 „ja der Prof. (unv.) hat Schüler XY angeschrien und fertiggemacht“ und wenn man dann
 285 gefragt wird warum „weil er dem Schüler YZ die Brille zerbrochen hat“. Da sind Sachen
 286 passiert, die sind echt arg. #27:45#

287 I: Das heißt, du findest die Strafen selber, die er gemacht hat, haben die Schüler schon ver-
 288 dient, aber die Kollektivbestrafung war absolut (unv.)? #28:38#

289 B: Naja, da muss man dann fragen: Wann hat man eine Strafe verdient? Ich würde sagen,
 290 dass in irgendeiner Form das schon eine Rechtfertigung gehabt hat, dass man (unv.) Bestra-
 291 fungen macht, aber was nicht in Ordnung war und da gibt es kein Argument dagegen, dass
 292 mit Kollektivbestrafungen und Bestrafungen, die immer den Schwächsten übriggelassen ha-
 293 ben, immer Angst und Misstrauen zwischen den Schülern gesät wurde und das ist einfach
 294 nicht zu rechtfertigen. #28:47#

295 I: Verstehe. Na gut, abschließend möchte ich vielleicht noch, dass du einen kurzen Vergleich
 296 ziehst, vom Sportunterricht zu deinen übrigen Unterrichtsgegenständen. Und zwar gerade
 297 unter dem Aspekt der Disziplin. Hat sich da der Sportunterricht irgendwie abgehoben, oder
 298 ist es da vielleicht sogar lockerer zugegangen als in anderen Gegenständen? #29:24#

299 B: Also wir haben eigentlich an der Schule einen recht angenehmen Lehrkörper, meiner
 300 Meinung nach. Es gibt wenige Lehrer, die (...) relativ wenig alte Lehrer. Relativ wenige, die
 301 einem alten Muster von Autorität irgendwie anhängen. Es hat schon Lehrer gegeben, die ihre
 302 Schüler angeschrien haben und die ihre Schüler bestraft haben, aber der Turnunterricht er-

303 möglich es in seiner Natur ganz andere Arten von Bestrafungen. Du kannst im Matheunter-
304 richt nicht Leute 50 Liegestütze machen lassen, bis irgendeiner zusammenbricht und im Tur-
305 nen geht das sehr wohl. #29:49#

306 I: Das heißt eine, unter Anführungszeichen jetzt, körperliche Strafe wäre im Turnunterricht
307 für dich gerechtfertigt, im Matheunterricht aber quasi deplatziert? #30:40#

308 B: Im Matheunterricht ist sie einfach nicht möglich. Ich habe das gar nicht in einer Art von
309 Rechtfertigung gemeint, ich habe es in einer Form von Möglichkeiten gemeint. Ich glaube
310 schon, dass es manche Lehrer an unserer Schule gibt, die gerne härtere Strafen als eine
311 zweite Hausaufgabe verordnet hätten, aber das ist einfach in gewisser Weise nicht möglich.
312 Dazu kommt natürlich noch, dass die C-Klasse, mit denen hatten wir nur den Turnunterricht
313 gemeinsam, und alles andere nicht und es hat in der A-Klasse genauso Probleme gegeben,
314 die waren relativ, im Vergleich zu dem was in der C-Klasse passiert ist, nichts. #30:49#

315 I: Und findest du es in Ordnung, dass im Sportunterricht diese Strafen auf körperlicher Natur
316 sind? #31:42#

317 B: Wenn man bedenkt, dass Strafen in anderen Fächern eine zweite Hausaufgabe und so mit
318 dem Unterrichtsgegenstand zu tun haben, mit der Benotungsgrundlage zu tun haben und das
319 im Sportunterricht das physische ist, also ist das ja einfach ein Transfer von eins zu eins und
320 damit finde ich das in einem gewissen Rahmen auch in Ordnung, ja. #31:52#

321 I: Na gut, wir hätten eigentlich mehr oder weniger alles abgedeckt. Gibt es irgendetwas, was
322 du zu dem Thema vielleicht noch sagen möchtest, oder noch loswerden möchtest. #32:18#

323 B: Nein, ich glaube ich habe jetzt dann das meiste Interessante abgedeckt. Was vielleicht
324 noch relevant wäre, dass am Ende nicht/ Besonders in der 5. und 6. Klasse hat dann jeder
325 einen Modus gefunden, wie er mit dem Turnlehrer klarkommt. Also es waren nicht wirklich
326 alle Schüler besonders nachtragend. Es waren dann auch die Hauptstörfriede nicht mehr
327 in der Klasse, aber er hat nicht bei allen einen bleibenden Hass hervorgerufen. #32:26#

328 I: Ok, na dann danke für das Interview. #33:16#

329 B: Bitte gerne. #33:18#

Interview D

Befragter: Männlich, 25, Student (Arabistik und Islamistik)

Datum: Mittwoch, 30.5.2018, 13:00 Uhr

Ort: Stuwo Studentenwohnheim, Auf der Schmelz

1 I: Gut, zunächst einmal vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, um mich bei die-
2 sem Forschungsprojekt zu unterstützen. Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die subjektive
3 Wahrnehmung von Erziehungs- bzw. Strafmaßnahmen im Sportunterricht. Es soll dabei her-
4 ausgefunden werden, inwiefern Strafen vorkommen, in welcher Form sie auftreten und wie
5 sie schließlich von den Betroffenen, also den Schülern, analysiert und bewertet werden. Es
6 geht hier um deine persönlichen Wahrnehmungen, Sichtweisen und Meinungen. Ich bitte
7 dich daher einfach zu erzählen was dir zu den Fragen in den Sinn kommt, es gibt hier keine
8 falschen Antworten. Zuerst werde ich einige allgemeine Fragen zu deiner Schullaufbahn und
9 deinem Sportunterricht stellen. Anschließend werde ich dich bitten, dass du konkrete Situa-
10 tionen aus deinem Sportunterricht schilderst, in denen Strafen oder autoritäres Verhalten
11 eine Rolle gespielt haben. Das Gespräch wird mit diesem Smartphone aufgezeichnet. Alle
12 gewonnenen Daten bzw. Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behan-
13 delt, anonymisiert und nur für die Bearbeitung dieses Forschungsprojektes verwendet. Nach
14 der Aufzeichnung wird das Gespräch verschriftlicht, mit den gewonnenen Daten der übrigen
15 Interviews verglichen und anhand der aktuellen Forschungslage ausgewertet. Hast du noch
16 Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen? #00:02#

17 B: Nein, passt alles. #01:05#

18 I: Wunderbar, dann zum Einstieg kannst du mir einfach einmal was über dich und dein bis-
19 heriges Leben erzählen. In schulischer, aber auch in sportlicher Hinsicht. #01:07#

20 B: Also grundsätzlich bin ich 25 Jahre alt. Habe eine AHS-Schule gemacht. Davon waren
21 sechs Jahre im Sportgymnasium in der Maroltinger, Unterstufe. Hab dabei Tennis gespielt
22 und (...) nach dem Studium Bundesheer und dann Studium in Bad Gleichenberg, Gesund-
23 heitsmanagement und Tourismus. #01:18#

24 I: Wie schaut es so mit dem Sport in deinem bisherigen Leben aus? Was hat der für eine
25 Rolle gespielt? #01:52#

26 B: Eigentlich eine große, also mehr oder weniger täglich, bis heute hat sich das gehalten.
27 Mit sieben habe ich angefangen Tennis zu spielen. Zwischenzeitlich dann eben semi-profi-
28 mäßig. Ich spiel bis heute Tennis, mache aber mittlerweile alles andere auch, also Radfahren,
29 Laufen, Crossfit, Functional-Training, et cetera, et cetera. #01:58#

30 I: Gut, ich möchte nun gerne etwas über deinen Sportunterricht erfahren. Was fällt dir jetzt
31 als Erstes ein, wenn du an deinen Sportunterricht und deine Sportlehrer in der AHS, in der
32 Schule, zurückdenkst? #02:23#

33 B: Ja, also grundsätzlich muss ich unterscheiden zwischen normaler AHS, wo ich die ersten
34 vier Jahre war und dem Sportgymnasium. In der normalen AHS war der Sportunterricht „da
35 habts einen Ball, geht’s spielen. Fußball, Handball, was auch immer ihr wollts.“ Das hat
36 eigentlich niemanden wirklich interessiert. Im Sportgymnasium war es dann so, dass wir
37 eigentlich gehabt haben, zumindest in der Unterstufe, ein organisiertes Training: Koordina-
38 tionstraining, Krafttraining, Ausdauertraining, et cetera. Das war dann eigentlich sehr orga-
39 nisiert und hat sehr viel gebracht. Es war nicht immer lustig, aber es hat einfach seinen Sinn
40 erfüllt. #02:36#

41 I: Wie waren die Lehrer, die du hattest? #03:24#

42 B: Eigentlich total lässig. Also wir haben zwar/ Der Eine war ein bisschen strenger, aber hat
43 es trotzdem irgendwie fair rübergebracht. Also wenn man jetzt einen Scheiß gemacht hat, ist
44 der halt genauso geahndet worden. Ansonsten, wenn man sich an das gehalten hat, was vor-
45 gegeben war, war es eigentlich kein Problem. #03:28#

46 I: War das der im Sportgymnasium? #03:49#

47 B: Im Sportgymnasium. #03:51#

48 I: Ok. Das heißt das war so ein Lehrer vom Typ streng aber fair, hart aber fair, kann man das
49 so sagen? #03:55#

50 B: Genau, ja. #04:02#

51 I: Wie war denn so die Schüler-Lehrer-Beziehung bei dem Lehrer im Turnsaal? #04:04#

52 B: Grundsätzlich eigentlich sehr gut. Also sicher es hat ein paar gegeben, die haben gemeint
53 das war jetzt übertrieben und ich bin das Opfer, aber grundsätzlich hat es eigentlich gepasst.
54 #04:14#

55 I: Wie war deine persönliche Beziehung zu ihm? #04:27#

56 B: Ich kann eigentlich nichts Schlechtes sagen. Er hat eigentlich immer, in meinen Augen
57 sehr fair gehandelt. Hin und wieder hat man sich halt nicht so ganz an seine Vorstellungen
58 gehalten und es ist eventuell ein bisschen lauter geworden, dann hat man halt was Zusätzli-
59 ches machen dürfen, aber grundsätzlich war es voll ok. #04:31#

60 I: Wie würdest du den allgemeinen Umgangston beschreiben? Auch so von Lehrerseite aus
61 vor allem. #04:52#

62 B: Eigentlich ganz normal, also da war jetzt nichts Außergewöhnliches dabei, dass irgend-
63 wer besonders geschimpft worden wäre oder so, ganz klassisch. #04:57#

64 I: Wenn du zurückdenkst an den klassischen Ablauf von so einer Turnstunde, wie war das
65 organisiert, der Unterricht? #05:16#

66 B: Grundsätzlich war mal Aufwärmen in egal welcher Form. Also entweder mit klassischem
67 Einlaufen, dann ein paar Laufschulübungen, Koordinationsübungen oder was auch immer.
68 Grundsätzlich haben sie es so gemacht, dass sie immer einen Schwerpunkt gelegt haben,
69 zum Beispiel Montag Koordination, Dienstag Ausdauer, Donnerstag Kraft, wie auch immer.
70 Was wir im Vorfeld gewusst haben und dementsprechend war halt das Aufwärmtraining
71 aufgebaut. Nachher war dann darauf ausgerichtet eine bestimmte Übungsreihenfolge, oder
72 Zirkeltraining. Also eigentlich sehr durchdacht und sehr organisiert. #05:28#

73 I: Was war dem Lehrer dann persönlich wichtig in diesem Ablauf, in dieser Organisation?
74 #06:16#

75 B: Eigentlich, dass wir diszipliniert sind und dass wir sozusagen unser Bestes geben logi-
76 scherweise. Also da ist es wirklich nur darum gegangen, dass er sieht, dass wir wollen. Es
77 war ihm relativ wurscht, ob wir die Übungen jetzt wirklich zusammenbringen, oder nicht,
78 sondern es ist nur darum gegangen, dass er sieht, dass wir die Übungen wirklich durchführen
79 wollen. #06:22#

80 I: Und um das abzuschließen, diesen allgemeinen Blick auf deinen Sportunterricht. Was
81 war deine persönliche Einstellung, mit der du in den Turnunterricht gegangen bist? Waren
82 da Emotionen, die da mitgespielt haben? #06:43#

83 B: Ja, grundsätzlich war es hin und wieder, haben mich die Koordinationsübungen nicht so
84 sehr gefreut, aber ich glaube das ist bei jedem so, oder Laufen halt. Aber im Nachhinein
85 würde ich sagen, ich habe extrem viel gelernt und mich extrem gut weiterentwickelt dadurch.

86 Da ist doch was Nettes rausgekommen und ja vor allem koordinativ war ich nie sonderlich
 87 gut, also hat sich da echt was Positives entwickelt. #06:58#

88 I: Gut. Dann kommen wir einmal zum Kern der Sache. Es geht ja um Strafen und erzieheri-
 89 sche Maßnahmen. Jetzt würde mich interessieren welche Situationen waren es denn, die dei-
 90 nen Sportlehrer, oder deine Sportlehrer, die du so hattest, dazu veranlasst haben Schüler,
 91 beziehungsweise Mitschüler von dir, zu bestrafen in irgendeiner Hinsicht? #07:31#

92 B: Grundsätzlich war es in dem Augenblick um ihn geschehen, wenn nicht das gemacht
 93 worden ist, was er gesagt hat vorher, oder wenn Leute angefangen haben herum zu blödeln.
 94 Also sprich, wenn die Disziplin merklich nachgelassen hat und jeder einfach nur noch das
 95 gemacht hat, was ihn gerade gefreut hat, oder halt in einer Intensität, dass klar war, dass wir
 96 eigentlich keine Lust darauf haben. Da ist der Ton dann ein bisschen schärfer geworden, da
 97 sind auch einmal irgendwelche Zusatzübungen dazugekommen. #07:57#

98 I: War das im Vorhinein für euch klar, beziehungsweise wusstet ihr, dass wenn, angenom-
 99 men, ihr macht X, dann folgt für euch Y? #08:34#

100 B: Es war schon in gewisser Weise klar, aber es hat dann immer wieder Unterscheidungen
 101 gegeben. Also es hat Tage gegeben, da hat er einmal mehr zugelassen und dann hat es wieder
 102 Tage gegeben, wo die kleinste Kleinigkeit dazu geführt hat, dass es einmal irgendetwas gibt.
 103 #08:50#

104 I: Also so ganz genau festgelegtes Regelwerk hat es eigentlich nicht gegeben, einen Verhal-
 105 tenskodex, oder so? #09:08#

106 B: Nicht wirklich, also der Grundverhaltenskodex war: Macht das was ich euch sage, pro-
 107 biert euer Bestes, macht einfach weiter, konzentriert euch keine Blödeleien. Es hat jetzt nie
 108 sozusagen gegeben „machst du dieses, dann gibt es jenes“. #09:15#

109 I: Ok. Wenn wir jetzt so von Strafen und Disziplin sprechen, wäre es vielleicht noch gut,
 110 wenn wir abklären, was für dich die Begriffe überhaupt bedeuten. Die sind doch viel ver-
 111 wendet in unterschiedlichen Kontexten. Der Begriff, fangen wir vielleicht mit Disziplin an.
 112 Was bedeutet Disziplin im schulischen Kontext für dich? Was verstehst du darunter?
 113 #09:36#

114 B: Grundsätzlich, wenn der Lehrer was sagt, dann hält man sich daran. Es ist halt, ja, dass
 115 ein regelmäßiger, zielorientierte Unterricht möglich ist. Ansonsten, schwierig zu sagen ei-
 116 gentlich. #09:58#

117 I: Das ist eh schon eine gute Antwort. Wie schaut es mit der Strafe aus. Was ist für dich eine
118 Strafe? #10:20#

119 B: Ich glaube das empfindet jeder unterschiedlich, aber grundsätzlich soll sie halt dazu füh-
120 ren, ein bestimmtes Verhalten entweder einzustellen oder zu verringern zumindest einmal.
121 In dem Sinn kommt es darauf an im Sportunterricht, wie gut der Lehrer oder der Trainer
122 einen kennt, damit der weiß was jetzt eine Strafe ist, weil wenn der jetzt zum einen sagt „du
123 läufst jetzt 30-mal den Shuttle-Run“, der springt vor Freude und denkt sich macht mir nix.
124 Der Zweite sagt „oh mein Gott, jetzt muss ich schon wieder rennen“. Gleichzeitig ist es bei
125 Liegestütz dann halt umgekehrt. Aber grundsätzlich sage ich Strafe gehört in gewisser Weise
126 dazu, um die Disziplin aufrecht zu erhalten, weil sonst läuft das Ganze ein bisschen zu sehr
127 aus dem Ruder. #10:28#

128 I: Das heißt, wenn ich dich richtig verstanden habe, soll Strafe schon auch was Unangeneh-
129 mes sein für die betreffende Person? #11:24#

130 B: Ja. #11:32#

131 I: Und zielt auch schon darauf ab das Verhalten zu bessern? #11:33#

132 B: In gewisser Weise schon, ja. Also es sollte ein gewisses Verhalten reduzieren oder ein-
133 stellen. #11:37#

134 I: Gut. Jetzt würden mich vielleicht konkrete Situationen aus deinem Schulalltag interessie-
135 ren, die dir vielleicht irgendwie in Erinnerung geblieben sind. Wo jemand irgendetwas ge-
136 macht hat und dann dafür bestraft wurde, beziehungsweise wo irgendein Fehlverhalten sank-
137 tioniert wurde. Hast du da vielleicht irgendetwas? #11:44#

138 B: Ja, einmal war ich selber/ #12:05#

139 I: Kann von dir selbst sein, muss nicht von dir selbst sein. #12:09#

140 B: Wir waren laufen, Steinhofgründe, als Gruppe und hatten zum Schluss noch Bergauf-
141 Sprints mit Professorenanleitung. Sagen wir mal so, an dem Tag wollte ich nicht bis zum
142 Schluss durchsprinten, sondern habe halt 15 Meter früher aufgehört, wurde dabei erwischt,
143 was mir zehn weitere Sprints eingebracht hat, wo ich im Nachhinein sage war okay, weil die
144 15 Meter hätten das Kraut jetzt auch nicht fett gemacht. An dem Tag war ich dann nicht so
145 erfreut darüber. (...) Was war sonst noch, haben wir sonst noch was gehabt? Wir waren dann
146 ein paar Mal Bodenturnen, damals noch in der Schönbrunn-Turnhalle. Da hat es auch immer
147 wieder Leute gegeben/ Also da waren sie halt besonders streng, weil da haben sie gesagt da

148 ist das Verletzungsrisiko für uns alle doch größer, wenn wir uns nicht daranhalten. Ja, da hat
149 es dann ein paar schärfere Sanktionen gegeben, wenn Leute ohne Vorwarnung in die Schnit-
150 zelgrube gesprungen sind zum Beispiel, ohne zu schauen ob jemand drinnen ist. Einmal ist
151 es so weit gegangen, dass sie einen frühzeitig duschen geschickt haben, weil er dreimal hin-
152 tereinander gehupft ist einfach ohne zu schauen. Da haben sie dann schon eben mit solchen
153 Aktionen, aber ansonsten war eigentlich nichts. #12:12#

154 I: Irgendein ein Ereignis vielleicht in Erinnerung, wo der Lehrer deiner Meinung nach die
155 Kontrolle verloren hat, wo er wirklich zu weit gegangen ist (...) im Umgang mit deinen Mit-
156 schülern? #14:00#

157 B: Nein, eigentlich nie. Also er hat sich selbst dann unter Kontrolle gehabt, wie ihn Kollegen
158 ins Wasser gestoßen haben mit voller Trainingsausrüstung und er sich irgendwie die Zehen
159 verstaucht, geprellt, was auch immer, hat. Er hat zwar/ Ja, erfreut war er nicht, sagen wir es
160 einmal so. Er hat auch sehr böse geschaut und herumlamentiert, aber er hat sich wirklich so
161 weit unter Kontrolle gehabt. Ja er findet das nicht schlimm und es gehört dazu und es gehört
162 Spaß dazu und so weiter. #14:21#

163 I: Mit Kollegen meinst du Mitschüler? #14:57#

164 B: Schulkollegen, Mitschüler. #14:58#

165 I: Okay und bei diesen Sachen jetzt, da ging es um den Lehrer im Sportgymnasium? #15:00#

166 B: Lehrer im Sportgymnasium, immer Lehrer im Sportgymnasium. #15:06#

167 I: Das heißt ihr habt ihn mit Gewand ins Wasser gestoßen? #15:08#

168 B: Ja. #15:12#

169 I: Und er war/ #15:13#

170 B: Er hat sich irgendwie dabei/ Also es war im Ottakringer Bad, es war halt im relativ seich-
171 ten Bereich und er dürfte sich die Zehe halt irgendwie angehaut haben, geprellt, ganz genau
172 haben wir es nicht gewusst. Er war halt im Bad selber nicht wirklich erfreut darüber. Nachher
173 haben wir ihn noch einmal gehabt in Geschichte und da hat er gesagt, also ist alles halb so
174 schlimm, der Zehe geht es wieder gut und er findet das lustig, es hat ihm nichts ausgemacht,
175 es gehört dazu, weil es eine unserer letzten Turnstunden damals war, glaube ich, so am Se-
176 mesterende. Dementsprechend macht es ihm eigentlich nichts. Selbst da hat er eben die Kon-
177 trolle so weit behalten, dass er jetzt niemanden ungut angegangen ist oder Sonstiges. #15:14#

178 I: Na gut, jetzt hätte ich gerne, dass wir ein bisschen so einen analytischen Blick auf das
179 ganze werfen. Was denkst du jetzt aus heutiger Sicht über das Handeln der Lehrpersonen in
180 den von dir erwähnten Situationen, jetzt im Hinblick auf Disziplin, erzieherische Maßnahme
181 und so weiter? Wie bewertest du das Handeln deinen Turnlehrern? #16:08#

182 B: Grundsätzlich im Nachhinein betrachtet war es eigentlich immer total fair. Also ich
183 könnte nichts Schlechtes sagen, dass sie irgendwie unfair gehandelt hätten, oder irrational
184 oder Sonstiges. In Anbetracht der Situationen war es halt so, dass die Leute, oder ich selber,
185 in der damaligen Situation selbst nicht immer so einverstanden waren, logischerweise. Ich
186 meine das kennt jeder wahrscheinlich. Aber so reflektierend sag ich es war eigentlich immer
187 total okay. #16:37#

188 I: Gab es so etwas wie Kollektivstrafen? #17:16#

189 B: Ja, ja gab es hin und wieder. #17:21#

190 I: Bei welchen Situationen, bei welchem Fehlverhalten? #17:25#

191 B: Grundsätzlich war es so, dass zum Beispiel drei, vier, also wenn sich so kleine Grüppchen
192 gebildet haben in der Klasse, wir waren eine recht kleine Klasse, wir haben nur 20 Leute
193 oder so gehabt. Sobald sich kleinere Grüppchen von vier, fünf Leuten gebildet haben und
194 die konstant irgendwie Unruhe hineingebracht haben, dann kam halt ein, zwei Mal, je nach-
195 dem wie motiviert die Lehrer waren, die Vorwarnung und dann gab es halt irgendetwas für
196 alle oder so. #17:31#

197 I: Für die ganze Klasse? #18:03#

198 B: Für die ganze Klasse, aber solange nur ein, zwei Leute irgendwie nicht wollten, nicht so
199 motiviert waren, was auch immer, war es eigentlich kein Thema. #18:04#

200 I: Also man könnte sagen solange es möglich war Einzelne zur Verantwortung zu ziehen,
201 dann wurde das auch gemacht? #18:15#

202 B: Ja, genau. #18:20#

203 I: Gut, vielleicht bezogen auf diese Situation bei den Steinhofgründen, die Sprints. Warum
204 glaubst du hat dein Lehrer da so gehandelt wie er gehandelt hat und hat dich noch einmal
205 zehn Sprints machen lassen? Was war sein Ziel, was wollte er mit dieser Maßnahme errei-
206 chen? #18:22#

207 B: Grundsätzlich ist es darum gegangen, dass ich einfach die letzten 15 Meter genauso
208 durchlaufen soll, wie die ersten, weiß ich nicht, 60, 70, was es halt waren. Es ist ihm einfach
209 nur darum gegangen, dass ich sozusagen/ Ja ich weiß nicht ob es ihm darum gegangen ist,
210 dass ich mich durchbeiß, oder ob es wirklich nur darum gegangen ist zu sagen „he jetzt
211 läufst du noch einmal unter meiner Aufsicht damit ich sehe ob du es jetzt gescheid machst“.
212 #18:42#

213 I: Glaubst du geht es da eher darum, dass er dir lernen möchte, sozusagen, durchzubeißen,
214 oder eher darum, dass er möchte, dass das was er sagt getan wird, was er nachdrücklich noch
215 einmal klarmachen wollte? #19:17#

216 B: Ich glaube es war das. Er wollte mit Sicherheit noch einmal nachdrücklich klarmachen:
217 Meine Vorgaben, sie sind genauso und wenn man sich daran hält ist kein Problem, aber
218 wenn nicht, dann/ #19:35#

219 I: Hat es gewirkt bei dir? #19:50#

220 B: Ja. Also ich habe grundsätzlich Regeln immer relativ gut befolgt, außer sie sind mir ein
221 bisschen zu, naja, doof vorgekommen. #19:52#

222 I: Gut, dann abschließend jetzt noch würde ich dich bitten, dass du vielleicht einen kurzen
223 Vergleich ziehst zwischen Sportunterricht und dem Unterricht in deinen übrigen Gegenstän-
224 den und dahingehend diesem Aspekt Disziplin und Strafe bewertest. Gab es da Unterschiede
225 zwischen Sport und anderen Gegenständen? Ging es da vielleicht strenger zu, lockerer zu?
226 Wurde anders gestraft und wenn ja, wie? #20:08#

227 B: Also grundsätzlich war bei uns (...) kam mir immer vor, dass bei uns die anderen Fächer
228 eher lockerer waren im Vergleich zu Sportunterricht. Dass dort teilweise halt einfach Grup-
229 pendynamik, 20 Sportler ein Lehrer, der irgendwie unterrichten möchte, sich anders entwi-
230 ckelt hat. Das heißt da haben Strafen teilweise einfach nicht gewirkt, also wenn es da jetzt
231 geheißen hat „ja kriegst halt eine Klassenbucheintragung“ kam so „uhhhhhh“. Nachdem unser
232 Klassenvorstand auch Sportlerin war, die hat Handball unterrichtet, wir hatten sehr viele
233 Handballer bei uns, war das irgendwie so, ja/ #20:40#

234 I: Das heißt wenn ich es richtig verstanden habe, durch die Situation im Turnunterricht fin-
235 dest du es gerechtfertigt, dass es da vielleicht ein bisschen strenger zugeht? #21:30#

236 B: Ich glaube schon. Ich meine, ich muss sagen ich hätte hin und wieder schon gerne gehabt,
237 dass die Lehrer im normalen Unterricht härter durchgegriffen hätten, weil es teilweise halt

238 schon wirklich ein bisschen aus dem Ruder gelaufen ist und dementsprechend halt der Lern-
 239 erfolg, nenne wir es mal Lernerfolg, nicht so gegeben war, weil es einfach wirklich durchei-
 240 nandergequatscht war, weil man gemerkt hat okay von 20 Leuten haben 15 überhaupt keine
 241 Lust, dass sie grad dasitzen. Das war der Unterschied zum Sportunterricht, dort hat es dann
 242 wirklich fast jeden gefreut, dort hat sich jeder reingehängt und dementsprechend waren Stra-
 243 fen dann eigentlich eher selten notwendig. (...) Also ich würde sagen der Sportunterricht war
 244 dahingehend lockerer weil einfach jeder gewusst hat worum es geht. Wenn es dann darauf
 245 angekommen ist war er dann insgesamt disziplinierter, macht das Sinn? #21:43#

246 I: Ich denke das macht einigermaßen Sinn. Vielleicht noch über die Erziehungsmittel. Wenn
 247 es jetzt Konsequenzen gegeben hat in Hausnummer Mathematik und im Turnunterricht, ha-
 248 ben sich da die Mittel, sprich eingesetzte Strafen oder irgendwelche Konsequenzen vonei-
 249 nander unterschieden? #22:50#

250 B: Ja, im Sportunterricht war es normalerweise irgendetwas Sportliches, was irgendwie zu
 251 Strafe geführt hat. In Mathematik oder sonstigen Fächern halt eher Klassenbuch, wir rufen
 252 eure Eltern an, was auch immer. Also so in die Richtung wir gehen zum Klassenvorstand,
 253 also da war eher so der klassische Schulweg zu finden. Im Sportunterricht war halt wirklich
 254 so okay ihr seid alle Sportler, wir hängen euch irgendwas Sportliches dran. #23:15#

255 I: Okay, also so Sachen wie Liegestütze oder Runden laufen mal kurz als Bestrafung war
 256 schon üblich? #23:52#

257 B: Das hat es schon gegeben. #24:00#

258 I: Und wäre in anderen Fächern nicht denkbar gewesen? #24:02#

259 B: Wäre in anderen Fächern nicht denkbar gewesen. Das war wirklich auf den Sportunter-
 260 richt speziell angepasst. #24:04#

261 I: Gut, hast du noch irgendetwas was dir am Herzen liegt zu dem Thema, was du vielleicht
 262 noch loswerden möchtest? #24:13#

263 B: Ich glaube es ist jetzt alles gesagt, alles getan. #24:21#

264 I: Gut, dann danke ich vielmals für das Gespräch. #24:24#

265 B: Bitte gerne. #24:26#

Interview E

Befragter: Männlich, 19, Zivildienstler/Student

Datum: Dienstag, 26.6.2018, 14:00 Uhr

Ort: GRG 19, Billrothstraße 26 – 30

1 I: Gut, zunächst einmal vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, um mich bei die-
2 sem Forschungsprojekt zu unterstützen. Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die subjektive
3 Wahrnehmung von Erziehungs- bzw. Strafmaßnahmen im Sportunterricht. Es soll dabei her-
4 ausgefunden werden, inwiefern Strafen vorkommen, in welcher Form sie auftreten und wie
5 sie schließlich von den Betroffenen, also den Schülern, analysiert und bewertet werden. Es
6 geht hier um deine persönlichen Wahrnehmungen, Sichtweisen und Meinungen. Ich bitte
7 dich daher einfach zu erzählen was dir zu den Fragen in den Sinn kommt, es gibt hier keine
8 falschen Antworten. Zuerst werde ich einige allgemeine Fragen zu deiner Schullaufbahn und
9 deinem Sportunterricht stellen. Anschließend werde ich dich bitten, dass du konkrete Situa-
10 tionen aus deinem Sportunterricht schilderst, in denen Strafen oder autoritäres Verhalten
11 eine Rolle gespielt haben. Das Gespräch wird mit diesem Smartphone aufgezeichnet. Alle
12 gewonnenen Daten bzw. Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behan-
13 delt, anonymisiert und nur für die Bearbeitung dieses Forschungsprojektes verwendet. Nach
14 der Aufzeichnung wird das Gespräch verschriftlicht, mit den gewonnenen Daten der übrigen
15 Interviews verglichen und anhand der aktuellen Forschungslage ausgewertet. Hast du noch
16 Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen? #00:03#

17 B: Nein. #01:10#

18 I: Wunderbar. Zum Einstieg, erzähl zunächst einfach einmal über dich und dein bisheriges
19 Leben. Wo bist du zur Schule gegangen, was machst du jetzt gerade, bildungsmäßig und so
20 weiter? #01:12#

21 I: Gut, also ich bin 19 Jahre alt. Ich habe meinen Zivildienst jetzt, zuletzt erledigt und fang
22 jetzt im September auf der FH wahrscheinlich an. Ich habe mir auch die Option fürs Lehramt
23 offengelassen, ich habe mich inskribiert, weil ich noch nicht ganz sicher bin, was ich im
24 späteren Verlauf beruflich mal machen werden will. Und ja, zu meiner Schule, ich habe ein
25 ganz normales Realgymnasium abgeschlossen mit der Zentral-Matura letztes Jahr. Ich habe
26 maturiert in Mathematik, Deutsch, Englisch, Psychologie und Philosophie, Geschichte und

27 Geografie. Mit gutem Erfolg. Danach habe ich meinen Zivildienst bei der Caritas gemacht
28 als Dolmetscher. #02:11#

29 I: Wie schaut es mit dem Sport aus in deinem Leben, was für eine Rolle spielt der, was hat
30 er gespielt und wie hat sich das verändert so im Laufe der Zeit? #02:11#

31 B: Ja, also wenn man das Turnen in der Volksschule mit dem Gymnasium vergleicht, dann
32 (...) kann man kaum vergleichen, also/ #02:19#

33 I: Es muss noch gar nicht so speziell sein, eher so allgemein. Also Sport in deinem Leben,
34 was heißt das für dich? #02:30#

35 B: Ja es ist wahrscheinlich der wichtigste Teil in meine Leben, nach meiner Familie. Ich
36 spiele seit ich klein bin Vereinsfußball und ich möchte das natürlich weiter machen. Ich
37 würde auch gerne im Fußball aufsteigen. Also Sport spielt schon eine sehr wichtige Rolle in
38 meinem Leben. #02:36#

39 I: Und das ist auch jetzt noch so? Das war dein ganzes Leben so und ist jetzt auch noch so?
40 #02:52#

41 B: Natürlich. #02:57#

42 I: Gut, jetzt können wir ein bisschen über deinen Sportunterricht sprechen und zwar über
43 den Sportunterricht in der AHS. Ich möchte jetzt einfach einmal allgemein etwas über deinen
44 Sportunterricht erfahren. Was fällt dir jetzt als Erstes ein, wenn du an deinen Sportunterricht,
45 und an deine Sportlehrer jetzt vor allem, in der AHS zurückdenkst? #02:58#

46 B: Strafrunden. #03:19#

47 I: Noch was? #03:22#

48 B: Ja, also Disziplin. Also ich hatte schon sehr strenge Lehrer, die den Turnunterricht sehr
49 ernst genommen haben, die ersten sechs Jahre. Und ja, also Disziplin, Strafrunden, auch
50 Ehrgeiz würde ich dazuzählen und Konkurrenz, also wir haben den Turnunterricht eigentlich
51 relativ ernst genommen. #03:23#

52 I: Waren das mehrere Lehrer, die jetzt so streng waren und auf Disziplin geachtet haben,
53 oder/ #03:48#

54 B: Ja. Vor allem die älteren. Von der sechsten bis zur achten Klasse hatten wir dann einen
55 neuen Lehrer, einen jüngeren. Dem war es relativ egal, also Richtung Disziplin. Aber die

56 ersten sechs Jahre hatten wir drei verschiedene Lehrer, Entschuldigung vier und denen ging
57 es wirklich um Disziplin, also da war der Sportunterricht schon etwas härter. #03:55#

58 I: Ok, dann konzentrieren wir uns vorrangig einmal auf diese vier Lehrer, die du in den ersten
59 sechs Jahren hattest. Wie war denn jetzt so die Beziehung von euch Schülern zu diesen Leh-
60 rern? #04:18#

61 B: Also die ersten drei Jahre hatten wir zwei Lehrer und die zweiten zwei Jahre hatten wir
62 zwei Lehrer. Die ersten drei Jahre, also von der ersten bis zur dritten Klasse, hatten wir ein
63 relativ gutes Verhältnis zu unseren Lehrern. Zu denen haben wir damals auch aufgeschaut.
64 Es hat uns Spaß gemacht etwas härter rangenommen zu werden, weil wir kannten davor nur
65 den Turnunterricht von der Volksschule. Und es war mal etwas anderes als nur Fußballspie-
66 len. Liegestütze, auch Geräteturnen kannten wir so nicht, das hat eigentlich relativ Spaß ge-
67 macht. Natürlich hat man schon gemerkt, dass, vor allem der erste Lehrer, den wir hatten,
68 hat wirklich sehr, sehr großen Wert auf Disziplin gelegt. Da durften wir nicht im Turnunter-
69 richt reden, wenn er was erklärt. Verstehe ich, aber dann während den Übungen nicht zu
70 reden ist auch etwas womit kleine Kinder eher weniger zurechtkommen. #04:34#

71 I: Wie war deine persönliche Beziehung zu diesen Lehrern? Wie bist du persönlich mit Ihnen
72 zurechtgekommen? #05:27#

73 B: Es ging. Mit dem Ersten ja, mit dem Zweiten eher weniger. Ab der dritten hatte ich so
74 meine Probleme mit Turnlehrern. #05:37#

75 I: Gut du hast eh schon besprochen der Umgangston war dann eher, nenne wir es rau oder
76 zackig und auf Disziplin fokussiert. Wie ist das so von euch aufgenommen worden, von euch
77 Jungs dann? Ist das gut angekommen oder ist der Lehrer da auf viel Widerstand gestoßen
78 mit dieser Art? #05:45#

79 B: Die ersten drei Jahre, als wir noch jünger waren, haben wir das akzeptiert, weil da lernt
80 man auch noch nicht so wirklich zurückreden und so, aber ab der vierten dann haben wir uns
81 gedacht ja was ist eigentlich mit denen los, weil so brauchen die eigentlich nicht mit uns
82 reden. Dann haben wir uns auch in gewisser Weise gewehrt. #06:06#

83 I: Wie ist denn so eine typische Unterrichtsstunde abgelaufen, von der Organisation her?
84 #06:27#

85 B: Zuerst sind wir im Kreis gesessen und haben besprochen, was wir heute machen werden
86 und dann ging es los mit einer Viertelstunde aufwärmen und eine Viertelstunde ist bei einer

87 50 Minuten-Turnstunde eine Menge Zeit. Wir haben so gut wie nie gespielt, also wir durften
88 uns selber nie aussuchen. Von der ersten bis zur dritten Klasse haben wir es so eingeteilt,
89 dass wir eine Stunde spielen und eine Stunde Gerätturnen, oder was halt auf dem Plan steht
90 machen. Ab der dritten durften wir uns gar nichts mehr entscheiden, also da war eigentlich
91 nur noch Geräteturnen, oder was am Plan steht. Ja, 15 Minuten Aufwärmen und dann ging
92 es halt los mit dem Plan. #06:33#

93 I: Du hast vorher schon erwähnt den Lehrern war Disziplin besonders wichtig. Was bedeutet
94 denn der Begriff Disziplin für dich? Wie würdest du das erklären, was meint man mit dem
95 Begriff jetzt im schulischen Kontext? #07:18#

96 B: Sich richtig zu verhalten, so wie die Lehrer oder die Schule es will. #07:34#

97 I: Ok. Das heißt wenn du sagst dem war Disziplin wichtig, dann war ihm wichtig, dass ihr
98 das tut, was er anschafft? #07:38#

99 B: Ja. #07:47#

100 I: Gut, dann bleibt eigentlich bei dem, zum Sportunterricht noch, dass ich gerne wissen
101 möchte, wie war jetzt/ Ich habe dich ja vorher schon zur persönlichen Beziehung gefragt.
102 Wie war jetzt deine persönliche Einstellung im Sportunterricht? Bist du gerne reingegangen
103 und warst sehr motiviert, oder hat dir das eigentlich überhaupt nicht mehr gefallen dann?
104 #07:51#

105 B: Die ersten drei Jahre Turnunterricht ist, macht eigentlich immer Spaß. Sich auszutoben,
106 es macht einfach Spaß zu rennen. Aber ab der dritten hat mir der Turnunterricht keinen Spaß
107 mehr gemacht. Dann habe ich auch relativ oft den Turnunterricht auch geschwänzt. Bei uns
108 war es dann so wir hatten halt Elterngespräche. Mein Vater hat mich dann zurechtgerückt,
109 dass ich dann wieder in den Turnunterricht gehe und gehen wollen wollte. #08:12#

110 I: Ok, aber nie mit Freude, sondern eher widerwillig? #08:37#

111 B: Ja. #08:42#

112 I: Dann reden wir einmal über den Kern der Sache. Es geht ja um Strafen eigentlich. Zuerst
113 würde ich auch, ähnlich so wie bei Disziplin, gerne von dir wissen, was ist für dich eine
114 Strafe? Was verstehst du unter dem Begriff Strafe? #08:45#

115 B: Etwas was mir aufgedrängt wird zu machen was ich eigentlich nicht machen will. #09:01#

116 I: Also es muss unangenehm sein sozusagen? #09:06#

117 B: Schon, ja. #09:10#

118 I: Welche Situationen waren es denn jetzt, die deine Sportlehrer dazu veranlasst haben Schü-
119 ler zu bestrafen? #09:15#

120 B: Wie bitte? #09:22#

121 I: In welchen Situationen haben die Lehrer gestraft im Sportunterricht? Was musste passie-
122 ren, sozusagen, dass sie zu Strafen gegriffen haben? #09:23#

123 B: Da gibt es viele verschiedene Varianten, die dazu führen konnten. Das häufigste war Re-
124 den, wenn er geredet hat, also da hat er kein Auge mehr zudrücken können. Ab und zu, was
125 ich wirklich schlimm fand, war, wenn die Übung nicht richtig ausgeführt wird. Das erste
126 Mal, das zweite Mal hat er verstanden. Das dritte Mal, ich weiß nicht, es ging ihm vielleicht
127 gegen sein eigenes Konzept, das ist ihm dann gegen den Strich gegangen, das war auch so
128 ein Grund. Aber der Hauptgrund war eigentlich reden. #09:31#

129 I: Aber auch, so wie ich das jetzt verstanden habe, für, ich nenne es einmal sportliches Ver-
130 sagen? War ihm auch/ #10:05#

131 B: Ja. #10:11#

132 I: War das für euch im Vorhinein klar, wann es zu einer Strafe kommt, bei welchem Verhal-
133 ten, oder war das sehr willkürlich? #10:16#

134 B: Sehr willkürlich. Also wirklich sehr willkürlich. #10:24#

135 I: Also er hat dann manchmal Strafen ausgeteilt, manchmal nicht, man wusste nie so genau?
136 #10:24#

137 B: Ja. #10:32#

138 I: Gut. Kannst du mir jetzt vielleicht ein paar konkrete Situationen schildern, die dir beson-
139 ders in Erinnerung geblieben sind, wo es um Strafen geht? Das können Situationen sein, die
140 du beobachtet hast, wo du nicht jetzt irgendwie aktiver Teil warst, oder wo es um dich selbst
141 gegangen ist. #10:36#

142 B: Ok, dann fange ich einmal gleich mit einem Beispiel von mir an. Also ich kann mich
143 erinnern Reck-Aufschwung, da habe ich ein bisschen ein Problem gehabt. In meiner Klasse
144 hat das relativ gut funktioniert und ich war halt nicht so gut dabei. Und ich kann mich noch
145 erinnern, er hat gesagt: „wenn du das nicht kannst, ja dann lass ich dich halt laufen.“ Und
146 dann hat er mich wirklich laufen geschickt. Der Rest der Klasse macht etwas anderes und du

147 läufst als einziger, das kommt ein bisschen blöd. Bei anderen, ich kann mich erinnern wir
 148 haben einmal Abschießen gespielt und er ist auf der Seite gestanden und irgendjemand hat
 149 halt gegen seine Brille geschossen. #10:57#

150 I: Unabsichtlich? #11:33#

151 B: Unabsichtlich, natürlich, weil ihn niemand verletzen will. Der Typ hat dann, glaube ich
 152 100 Liegestütze gemacht in einer Stunde. #11:34#

153 I: Also ihr habt gespielt, einfach Fußball gespielt oder so etwas? #11:43#

154 B: Naja es war Abschießen. Aber das was mir persönlich am meisten in Erinnerung geblie-
 155 ben ist/ Das was mich am meisten fertig gemacht hat (...), da waren nämlich alle Klassen-
 156 kollegen dabei, ist wir haben uns gedehnt und/ Ich bin zwar Fußballer, aber ich bin wirklich
 157 nicht gedehnt ich habe wirklich viele Verkürzungen und ich weiß jetzt nicht wie ich die
 158 Übung nennen soll, aber wenn man im Boden sitzt und nach vorne greift um zum Fuß zu
 159 gelangen. Und ich komme halt nicht ganz nach vorne und der Turnlehrer drückt mich so
 160 leicht nach vorne und ich so: „Es tut schon weh, könnten sie aufhören, weil ich spüre den
 161 Schmerz“. #11:47#

162 I: Hast du gesagt zu ihm, oder? #12:35#

163 B: Ja. Und er so: „Das kann es ja nicht sein“ und dann legt er mich über sein Knie und haut
 164 mir gegen meinen Glutaeus Maximus, also gegen meinen Hintern, zweimal, dann lässt er
 165 mich los und er tut so, als ob das ganz normal ist. Er war halt wirklich älter, ich glaube kurz
 166 vor den Sechzigern, aber ich/ Natürlich, zuerst war ein Gelächter. Ich habe es auch so zuerst
 167 mit ein bisschen Lachen aufgenommen und dann einer meiner besten Freunde so neben mir,
 168 also auf gut deutsch ist er gestört? Also was hat der da jetzt gemacht? Später habe ich reali-
 169 siert, dass das nicht okay war und ich wusste nicht ob ich das jetzt meinem Klassenvorstand
 170 sagen soll oder nicht. Ich habe es dann für mich behalten, weil ich nicht wollte, dass mein
 171 Vater oder meine Mutter da mithineingezogen werden und dann haben wir es einfach in der
 172 Klasse so für uns behalten. Der Lehrer wurde dann, zum Glück, wegen einer anderen Ge-
 173 schichte suspendiert und von der Schule verwiesen. #12:37#

174 I: Ist das öfter vorgekommen so etwas, oder war das die einzige Situation bei dir, wo bei
 175 dem Lehrer so etwas in der Art vorgekommen ist? #13:44#

176 B: Zum Glück war das das einzige Mal, also das er wirklich handgreiflich geworden ist. Nur
 177 vor allem beim Dehnen mischt er sich gerne ein und versucht den Leuten, ich nenne es jetzt

178 einmal wehzutun, weil wenn jemand/ Es geht bis zu einem bestimmten Grad, das Dehnen
179 und wenn und danach tut es einfach nur noch weh und er sagt „jetzt bleib in der Position“
180 und drückt weiter, das war halt so/ #13:51#

181 I: Wie alt warst du da? #14:18#

182 B: Ja das wird so 13, 14 gewesen sein, wenn nicht sogar 15. #14:23#

183 I: Ja, das waren eh sehr interessante Geschichten. Jetzt im nächsten Abschnitt geht es darum,
184 dass du das Ganze ein bisschen reflektierst und aus jetziger Sicht betrachtest. Wir können
185 jetzt diese drei Situationen, die du genannt hast, einfach separat durchgehen. Fangen wir mit
186 der Geschichte mit dem Reck an. Da geht es ja quasi so darum: Man kann etwas nicht, sport-
187 lich, nicht disziplinär eigentlich, sondern sportliches Versagen, und dann musstest du Lau-
188 fen, bekommst eine Strafe deshalb. Wie bewertest du das jetzt aus deiner Sicht? #14:30#

189 B: Es ist inakzeptabel, weil manche Leute schaffen es körperlich nicht. Einfach von ihrer
190 Anatomie her ist für die einfach manches schwieriger. Also das geht für mich ganz und gar
191 nicht. #15:12#

192 I: Warum glaubst du hat der Lehrer, oder warum handeln Lehrer so, oder der Lehrer jetzt
193 speziell? #15:25#

194 B: Ich kann mich wirklich nicht in seine Lage reinversetzen. Ich habe mir gedacht, also/ Ich
195 habe es versucht, immer wieder, zu verstehen, aber es ging irgendwie nicht, weil ich habe
196 mir immer gedacht vielleicht macht er das, weil er sozusagen sich zeigen möchte und er den
197 Leuten zeigen will, dass das nicht so schwer ist, sondern dass das eigentlich einfach geht.
198 Aber wie gesagt ich habe das nie wirklich verstanden. Ich habe auch die anderen Beispiele
199 nie wirklich verstanden, weil ich mich nicht in seine Lage hineinversetzen kann. #15:31#

200 I: In dem Beispiel erübrigt sich ja auch mehr oder weniger die Frage, ob die Strafe wirkt,
201 weil es ist ja kaum zu erwarten, dass die Person nach zehn Runden laufen am Reck das auf
202 einmal kann. Oder ist es vorgekommen, dass jemand die plötzliche Erleuchtung hatte?
203 #16:02#

204 B: Nicht das ich wüsste. #16:27#

205 I: Okay, dann kommen wir zum Ballspiel. Was hältst du davon? Jemand wurde, oder hat den
206 Lehrer unabsichtlich getroffen auf die Brille und die Person musste dann Liegestütze ma-
207 chen. #16:30#

208 B: Das könnte ich ein bisschen mehr verstehen, weil vielleicht hat der Turnlehrer es so ver-
 209 standen, dass er ihn mit Absicht abgeschossen hat, aber dann ist so eine Strafe, finde ich,
 210 auch unpassend. Wie gesagt, er hat nicht einmal mit ihm geredet. Er sagt einfach in die Ecke
 211 und 100 Liegestütze. #16:45#

212 I: Das heißt er hat auch gar nicht versucht herauszufinden, ob das vielleicht irgendwie ab-
 213 sichtlich war, oder nicht? #17:02#

214 B: Er hat gefragt, wer das war. Wir als Kinder sagen natürlich „ja, er war es“. Er so „okay,
 215 ab mit dir ins Eck, 100 Liegestütze“. Und die Brille/ Das ist so ein Schaumstoffball, davon
 216 geht die Brille nicht kaputt. #17:09#

217 I: Okay, das heißt ob das absichtlich war, oder nicht, war ihm eigentlich völlig egal? #17:23#

218 B: Komplett egal. #17:26#

219 I: Dann das Dehnen, die Situation, die dich betroffen hat. Du hast es eh schon vorher er-
 220 wähnt, du hast erst später realisiert, dass das überhaupt nicht okay war. Jetzt im Nachhinein
 221 betrachtet, was hättest du machen können in der Situation? #17:31#

222 I: Ich hätte in der Situation eher weniger/ Also ich hätte ihm kaum vor der Klasse irgendwie
 223 konfrontieren können, weil ich bin halt noch ein bisschen jung, aber das was ich hätte ma-
 224 chen sollen ist wirklich zum Klassenvorstand gehen, wenn nicht sogar zur Direktorin, weil
 225 das geht gar nicht. Vor allem, wenn ich jetzt (unv.) meine zwei kleinen Brüder sind jetzt in
 226 dem Alter, in dem ich zu dem Zeitpunkt war. Wenn denen das passieren würde, würde ich
 227 ihnen genau jetzt denselben Rat geben, dass sie sofort damit zu einem Lehrer gehen sollten.
 228 Weil (...) vor allem körperlich, also/ Manche würden es sogar als Gewalt verstehen, auch
 229 wenn es/ #17:55#

230 B: Findest du es ist körperliche Gewalt, solche Arten von Strafen? #18:33#

231 I: Manche würden es definitiv so interpretieren, weil alles was du eigentlich nicht willst,
 232 kann als Gewalt interpretiert werden, was physisch gegen dich geht. #18:40#

233 B: Wir haben jetzt vorher auch schon kurz über die Wirkung gesprochen. Ihr hattet ja doch
 234 jetzt recht lange als Klasse solche Lehrer, die sich autoritär verhalten haben und gestraft
 235 haben. Hat das an eurem Verhalten dann irgendetwas geändert? Seid ihr vielleicht braver
 236 oder fügsamer geworden dadurch? #18:50#

237 I: Nein, eigentlich ganz im Gegenteil. Wir sind aufmüpfiger geworden. Jedoch kann ich sa-
238 gen von der sechsten bis zur achten Klasse, da hatten wir dann einen komplett anderen Leh-
239 rertyp. Der war wirklich nett und zu dem sind wir dann auch gegangen und haben gefragt
240 was könnten wir den mal machen, weil er hat uns oft spielen lassen, aber dann sind wir auch
241 zu ihm gegangen, ja was machen wir den heute für einen Plan. Dann hat er uns den Plan
242 gezeigt, was wir eigentlich noch alles machen müssen und dann haben wir uns ausgemacht,
243 ja dann machen wir das heute, zum Beispiel Hochsprung, Reck, Barren. Wir haben uns das
244 selber einteilen können und mit dem haben wir uns relativ gut verstanden. Ich glaube einfach
245 dadurch, dass wir die anderen sechs Jahre relative Probleme mit Lehrern hatten. #19:11#

246 I: Also ihr habt es dann schon geschätzt, wenn ein Lehrer demokratischer umgeht und nicht
247 nur anschafft? #19:53#

248 B: Natürlich. #19:59#

249 I: Ja, gut. Ich würde sagen zum Abschluss hätte ich jetzt noch gerne, dass du vielleicht einen
250 kurzen Vergleich ziehst zwischen Sportunterricht, den du erlebt hast, und Unterricht in an-
251 deren Gegenständen. Und zwar dahingehend, dass du dir den Aspekt Strafe und Disziplin
252 anschaust und überlegst: War der Sportunterricht dahingehend anders? Geht es dort strenger
253 zu, oder ist es dort vielleicht sogar lockerer? Was sind so die Unterschiede? #20:03#

254 B: Also die ersten sechs Jahre: Wenn ich jetzt einmal die Strafen vergleiche, die wir in an-
255 deren Gegenständen bekommen haben, dann ist es eigentlich ein Witz. Die Lehrer in anderen
256 Gegenständen, in nehme jetzt Mathematik als Beispiel, sind vielleicht eine Strafaufgabe, die
257 du machen musst bis zur nächsten Stunde oder so. Und wenn du die bekommst, die geht
258 auch nur dich etwas an, das ist den anderen relativ egal, aber wenn du dann im Sportunter-
259 richt eine Strafe bekommst, erstens ist sie physisch, die ist komplett anstrengend und ich
260 nenne es jetzt einmal, wenn ich die Strafe mit dem übers Knie legen hernehme, da kommt
261 der psychische Aspekt dazu, weil vor der Klasse ist es einfach extrem peinlich und man fühlt
262 sich danach etwas gedemütigt. Man denkt sich so wieso ich, warum nicht die anderen?
263 #20:36#

264 I: Kam es auch vor, dass im Sportunterricht Kollektivstrafen eingesetzt wurden? #21:28#

265 B: Bei uns nicht, nein. #21:34#

266 I: Also wurde immer gezielt die Person bestraft, die auch wirklich verantwortlich war für die
267 Tat sozusagen? #21:35#

268 B: Selbst, wenn mehrere geredet haben hat er sich einen rausgesucht und den hat er/
 269 I: Also ihr musstet nie als Klasse irgendetwas machen, weil einige wenige irgendetwas ver-
 270 bockt haben? #21:50#

271 B: Nein. #21:56#

272 I: Okay. Du hast gerade vorher noch erwähnt im Sportunterricht sind es eigentlich immer
 273 physische Strafen und in anderen Gegenständen eigentlich nicht. Findest du okay, dass es so
 274 ist, dass man im Sportunterricht als Strafe dann eher irgendetwas physisches bekommt, oder
 275 irgendetwas machen muss, was eigentlich körperlich unangenehm ist dann? #21:57#

276 B: Finde ich nicht okay. Ich finde Strafen generell nicht okay, weil ich finde Lehrer sollten
 277 mit den Kindern versuchen zu reden. #22:23#

278 I: Dann formuliere ich es anders. Findest du es nachvollziehbar, dass es so ist im Sportun-
 279 terricht? Wenn jetzt schon gestraft wird, dass es dann physisch ist? #22:32#

280 B: Ein bisschen ja, natürlich. Im Sportunterricht jemanden jetzt zum Beispiel ein Heft raus-
 281 nehmen zu lassen kommt ein bisschen blöd. Ja, natürlich ist es nachvollziehbar, aber wie
 282 gesagt trotzdem finde ich es nicht okay. #22:39#

283 I: Also in anderen Gegenständen wäre das auch nicht denkbar gewesen, dass ihr jetzt bei
 284 euch zum Beispiel, Liegestütze machen müsst? #22:54#

285 B: Nein. #23:01#

286 I: Ja, gibt es sonst noch irgendetwas was du zu dem Thema sagen möchtest, was dir noch
 287 auf der Zunge brennt vielleicht? #23:09#

288 B: Nein. #23:17#

289 I: Okay gut, dann bedanke ich mich für das Gespräch. #23:18#

Interview F

Befragter: Männlich, 23, Medizinstudent

Datum: Samstag, 30.6.2018, 15:00 Uhr

Ort: Gasthof Pichler, Petersbaumgarten (NÖ)

1 I: Zunächst einmal vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, um mich bei diesem
2 Forschungsprojekt zu unterstützen. Gegenstand meiner Diplomarbeit ist die subjektive
3 Wahrnehmung von Erziehungs- bzw. Strafmaßnahmen im Sportunterricht. Es soll dabei her-
4 ausgefunden werden, inwiefern Strafen vorkommen, in welcher Form sie auftreten und wie
5 sie schließlich von den Betroffenen, also den Schülern, analysiert und bewertet werden. Es
6 geht hier um deine persönlichen Wahrnehmungen, Sichtweisen und Meinungen. Ich bitte
7 dich daher einfach zu erzählen was dir zu den Fragen in den Sinn kommt, es gibt hier keine
8 falschen Antworten. Zuerst werde ich einige allgemeine Fragen zu deiner Schullaufbahn und
9 deinem Sportunterricht stellen. Anschließend werde ich dich bitten, dass du konkrete Situa-
10 tionen aus deinem Sportunterricht schilderst, in denen Strafen oder autoritäres Verhalten
11 eine Rolle gespielt haben. Das Gespräch wird mit diesem Smartphone aufgezeichnet. Alle
12 gewonnenen Daten bzw. Informationen werden selbstverständlich streng vertraulich behan-
13 delt, anonymisiert und nur für die Bearbeitung dieses Forschungsprojektes verwendet. Nach
14 der Aufzeichnung wird das Gespräch verschriftlicht, mit den gewonnenen Daten der übrigen
15 Interviews verglichen und anhand der aktuellen Forschungslage ausgewertet. Hast du noch
16 Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen? #00:02#

17 B: Nein. #01:07#

18 I: Wunderbar. Dann würde ich gerne damit beginnen, dass du einfach einmal etwas zu deiner
19 Biografie erzählst, über dich, über dein bisheriges Leben, Schule, Beruf und so weiter.
20 #01:08#

21 B: Mein Name ist (...). Die Schullaufbahn war AHS Unterstufe, dann bin ich ins Sport-
22 BORG in die Oberstufe gegangen. Studiere jetzt Medizin im zweiten Jahr in Krems. Betreibe
23 selber noch Ausdauersportarten und Alpinsportarten und habe auch eine Fit-Instruktor-Aus-
24 bildung gemacht. #01:25#

25 I: Wie alt bist du jetzt gerade? #01:54#

26 B: 23. #01:56#

27 I: Okay, du hast schon kurz etwas zum Sport erwähnt. War das immer so, dass in deinem
 28 Leben, dass du Sport betrieben hast und das Sport eine wichtige Rolle gespielt hat? #01:58#

29 B: Auf jeden Fall, also meine Eltern sind selber sehr sportlich und ich wurde eigentlich durch
 30 die Eltern auch gefördert und mir wurden Möglichkeiten gegeben, dass ich verschiedenen
 31 Sportarten ausprobieren konnte und dann auch eben Ausdauersportarten betreiben kann und
 32 die Möglichkeit habe. #02:07#

33 I: Okay. Zu Beginn möchte ich jetzt einmal was über deinen Sportunterricht erfahren, den
 34 du so erlebt hast in deine AHS-Zeit. Was fällt dir da als Erstes ein, wenn du an deinen Sport-
 35 unterricht und deine Sportlehrer in der Schule zurückdenkst? #02:27#

36 B: Es ist sehr persönlichkeitsabhängig. Also in der Unterstufe hatte ich einen, also den Sport-
 37 lehrer bei uns. Der war überall bekannt eigentlich für seine eigene Art und Weise, wie er den
 38 Sportunterricht gestaltet. Also ich muss dazu sagen der ist jetzt schon in Pension. Das war
 39 so ein richtiger Sportlehrer vom alten Schlag, also seine Schwerpunkte waren Fußball und
 40 Laufausflüge. Im Prinzip war es das auch, neben natürlich Skikursen und Wettkämpfen, aber
 41 das war so das Kernkonzept, Fußballspielen und Laufausflüge, genau. #02:45#

42 I: Wie war es beim Sportlehrer dann in der Oberstufe? #03:31#

43 B: In der Oberstufe hat sich natürlich das dann geändert, also da hatte ich im Sport-Borg
 44 natürlich im ersten Jahr eine Basisausbildung in den verschiedensten Sportarten. Also Spiele,
 45 Geräteturnen, Schwimmen, was auch immer. Ab dem zweiten Jahr hat man sich dann spe-
 46 zialisieren können, also das hat Sparte bei uns geheißen, da hat man eine eigene Sportart
 47 quasi machen können. #03:36#

48 I: Dann in/ Nachdem das ja für das Forschungsprojekt ist eher dieser erste Lehrertyp inte-
 49 ressanter, dann werden wir uns vorrangig auf den konzentrieren. Du hast eh schon erwähnt,
 50 Lehrertyp eher so vom alten Schlag. Was war ihm persönlich wichtig, dem Lehrer? #04:05#

51 B: Ihm war persönlich wichtig, dass du dich bemüht hast. Also das war eigentlich ein posi-
 52 tiver Aspekt. Ihm war egal ob du jetzt körperlich/ Also von den Voraussetzungen her, wenn
 53 du jetzt zum Beispiel dicker warst, aber du hast dich trotzdem bemüht und du hast das ge-
 54 zeigt, dann hat er das sehr honoriert, also das möchte ich schon auch sagen. Das hat er auch
 55 verbalisiert, also er hat diese Leute dann auch hervorgehoben, die sich einfach aufgrund ihrer
 56 schlechten Physis dann mehr geleistet haben, als die schlanken, sportlichen Kinder und
 57 Schüler. #04:24#

58 I: Etwas was ihm vielleicht so in Bezug auf Disziplin wichtig war? #05:02#

59 B: Ja, also das war schon ein Kernpunkt, auf jeden Fall. Disziplin, Ordentlichkeit, das waren
60 zwei Säulen auf jeden Fall. Also wir haben die erste/ Ich kann mich ganz genau erinnern,
61 die allererste Turnstunde haben wir den Turnsaal nicht einmal gesehen, weil er uns erklärt
62 hat was wir alles mitbrauchen für den Sportunterricht. Also das war auch eine tolle Sache,
63 wir haben sehr viel draußen gemacht. Wenn das Wetter es zugelassen hat, waren wir draußen
64 und da war ihm wichtig, dass wir gescheite Laufschuhe mithaben, ein gescheites Gewand
65 mithaben, ein Reservegewand mithaben. Also Disziplin, Ordnung und Vorbereitung das war
66 ihm wichtig, auch für Zehnjährige damals schon. #05:10#

67 I: Wie war jetzt so eure Beziehung zu ihm? Du kannst über deine persönliche Beziehung
68 sprechen, oder auch allgemein jetzt von deinen Mitschülern zu ihm. #05:54#

69 B: Persönlich hatte ich ein sehr gutes Verhältnis, weil ich gewisse Voraussetzungen mitge-
70 bracht habe, weil ich gerne Fußball gespielt habe und gern gelaufen und gut gelaufen bin
71 eigentlich für mein Alter damals. Wir sind auch gemeinsam auf Wettkämpfe gefahren und
72 ich habe wirklich eine Beziehung zu ihm aufgebaut. Er hat mich auch teilweise als Vorbild
73 hingestellt in der Klasse, (unv.) es hat immer geheißen der so und so bringt das zusammen.
74 Und zu den anderen ganz unterschiedlich, also es hat natürlich einige gegeben, die frustriert
75 waren, einige Mitschüler, weil der Turnunterricht eben monoton gestaltet war. Das hat sehr
76 viele frustriert und leider ist es dann im Endeffekt so passiert, dass die, die Fußball spielen
77 wollten, haben immer Fußball gespielt und der Rest ist in die Kraftkammer gegangen und
78 war sich selbst überlassen, also hatte eigentliche keine Betreuung erfahren. Das war sehr
79 schade, weil das waren genau diejenigen, die eigentlich einen Sportlehrer gebraucht hätten,
80 der (unv.). #06:04#

81 I: Wie war den so der allgemeine Umgangston zwischen Lehrer und Schülern? #07:08#

82 B: Da muss ich kurz überlegen, da muss ich mich zurückerinnern. (...) Ich glaube kamerad-
83 schaftlich würde es/ Einerseits kameradschaftlich und andererseits amikal, also er war teil-
84 weise auf einer Augenhöhe, also wenn du quasi seinem Bild entsprochen hast. Wenn du zu
85 spät gekommen bist, die Laufschuhe vergessen hast, dann warst du unten durch bei ihm, also
86 das war so/ Das hat er auch sehr persönlich genommen, das muss man auch dazusagen, ge-
87 nau. Das war dann bald einmal emotional für ihn. #07:17#

88 I: Ist es auch so in die, sagen wir einmal, lautere Richtung gegangen? Ist geschimpft, ge-
89 schrien worden oder so? #07:51#

90 B: Es hat schon Situationen gegeben, da hat er geschrien und geschimpft. Also er war auch
 91 von der Persönlichkeit ein sehr Emotionaler, also das war so Zuckerbrot und Peitsche. Und
 92 (...) ja genau. #08:03#

93 I: Aber nicht, dass er grundsätzlich so war, sondern das ist halt rausgekommen? #08:21#

94 B: Genau, ja. #08:25#

95 I: Kannst du vielleicht einmal so einen ganz klassischen Unterrichtsablauf von einer Stunde
 96 beschreiben, also von der Organisation her jetzt? Vom Anziehen, über den Stundenbeginn,
 97 über das Stundenende. Wie ist das abgelaufen? #08:28#

98 B: Unterschiedlich. Er war schon, wie soll man sagen, er war so 50. Genau er war 50 Jahre
 99 alt und es ist abhängig davon gewesen, wie er selber drauf war. Also er war ein ambitionier-
 100 ter Sportler, hat die klassischen, operierten Knie gehabt auf beiden Seiten, also der hat schon
 101 viel gemacht in seinem Leben. Und ja wenn es ihm gut gegangen ist, dann hat er uns quasi
 102 mit offenen Armen empfangen und hat sich gefreut auf die Turnstunde, also das hat man
 103 richtig gemerkt: „Burschen gfreit mi, dass do seits, tamma kicken.“ Oder wenn es ihm halt
 104 nicht gut gegangen ist/ Es war immer sehr abhängig davon, wie er selber drauf war einfach,
 105 was ja eh okay ist grundsätzlich. Wenn er schlecht drauf, dann hast du gewusst, du schiebst
 106 jetzt dein Kickerl und blöd kommen brauchst du ihm nicht. #08:47#

107 I: Also es war oft ein bisschen eine Wundertüte sozusagen? #09:37#

108 B: Ja genau, also es war so/ Also es war immer der Moment, wie kommt er von der Sport-
 109 lehrerkabine heraus, also da hat man schon gemerkt okay, heute eher Deckung, oder kann
 110 ich ihm ein Gurkerl schieben. #09:41#

111 I: Hat er mitgespielt dann beim Fußballspielen? #09:55#

112 B: Immer, also wenn er keine Schmerzen gehabt hat wegen seinem Knie, also der hat/ Voll-
 113 gas. Den hat man niederschneiden können und der hat dich niedergeschnitten und das war
 114 voll in Ordnung so. Also das war echt cool muss ich sagen. #09:57#

115 I: Okay. Du hast ja vorher schon, oder wir haben vorher schon über Disziplin geredet. Was
 116 bedeutet denn Disziplin für dich jetzt so im schulischen Kontext? #10:07#

117 B: Im schulischen Kontext (...), dass der Lehrer gewisse Erwartungen hat und dich zu einem
 118 gewissen Auftrag hinführen will und eben, dass es an dir selber liegt, auch schon als Zehn-,

119 Zwölfjähriger, dass du dich organisierst, dass du dich genauso wie für Mathematik vorbe-
 120 reitest, sollst du dich auch für den Turnunterricht vorbereiten. Sprich du brauchst deine
 121 Sportausrüstung, du brauchst dein/ Und das finde ich eigentlich sehr gut. #10:17#

122 I: Also man könnte es zusammenfassen: Sich an vorgegebene Regeln zu halten, die vom
 123 Lehrer/ #10:52#

124 B: Ja, genau ja. Muss man schon so sagen, also natürlich ein Erziehungsstil, der nicht der
 125 aktuellste ist, würde ich sagen, oder wie soll man sagen/ #10:58#

126 I: Ja, Regeln sind, glaube ich, immer aktuell, also von daher/ #11:09#

127 B: Es hat nicht viele Abweichungen gegeben. #11:15#

128 I: Okay, ich glaube ich habe einen recht guten Eindruck vom Unterricht allgemein, dann
 129 kommen wir einmal zum Kern der Sache. Es geht eigentlich um Strafen und um erzieheri-
 130 sche Maßnahmen. Du hast schon gesagt Disziplin war ihm wichtig und jetzt würde mich
 131 interessieren, welche Situationen waren es denn, oder besser gesagt, was hat denn jetzt pas-
 132 sieren müssen, dass der Sportlehrer (...) dass es ihm zu weit gegangen ist, dass er vielleicht
 133 zu Strafen gegriffen hat, oder dass er geschimpft hat, oder Ähnliches? #11:18#

134 B: Muss ich kurz überlegen. #11:55#

135 I: Nimm dir nur Zeit #11:57#

136 B: Eine Extremsituation weiß ich noch ganz genau. #12:01#

137 I: Wenn es konkrete Situationen sind, da reden wir eh dann später noch einmal darüber.
 138 Vielleicht eher so ein bisschen allgemeiner noch jetzt. #12:04#

139 B: Es war rauf jeden Fall eine Maßnahme von ihm schon so das Tadeln und dass er dir
 140 persönlich gekommen ist. Also er hat dir kommuniziert, dass er enttäuscht ist von dir. Man-
 141 chen Schülern war das voll wurscht und manchen Schülern ist das halt sehr nahe gegangen.
 142 #12:10#

143 I: War das auf/ Ist er da untergriffig geworden dabei, oder wie war da die Wortwahl dabei,
 144 besser gesagt? #12:27#

145 B: Ja, also er war kein großer Schimpfer, das möchte ich dazusagen, also es war nicht, dass
 146 er die Schimpfwörter wie ein Fußballtrainer hinausgeschmissen hat. Er hat das/ Ich meine
 147 er war rhetorisch wirklich gut drauf, er hat das ein bisschen indirekt manchmal gemacht.
 148 Also ich meine das hat nicht jeder Schüler gecheckt, aber er hat indirekt gesagt (...) eigentlich

149 auch dass die Erziehungsmaßnahmen von daheim voll versagt haben und das war sicher eine
 150 Untergriffigkeit. Ich weiß noch eine Situation, da ist es um das Frühstück gehen, also
 151 ihm war das Frühstück heilig und da hat es halt Schüler gegeben, die waren keine großen
 152 Frühstückser und er hat das quasi verallgemeinert und gesagt, das werde ich nicht vergessen:
 153 „eine Mutter, die kein Frühstück macht, ist eine Rabenmutter“. Das war, bist du deppert. Das
 154 war eine der heftigsten Aussagen eigentlich, aber das war einfach seine Persönlichkeit, er
 155 war schwer katholisch und schwer konservativ und hat das auch miteinbezogen in die (unv.).
 156 #12:43#

157 I: Irgendwelche/ Also ich meine das Tadeln und das Zurechtweisen ist ja jetzt an sich noch/
 158 Kann man als Strafe auffassen, ist aber vielleicht noch nicht so Strafe im klassischen Sinn.
 159 Irgendwie noch was, was er vielleicht angewendet hat? Vielleicht so etwas wie in die Rich-
 160 tung Runden laufen, Liegestütze, oder so etwas? #13:52#

161 B: Ja, schon, schon auch. Definitiv, also ich weiß eine Stunde, da haben wir einmal in vier
 162 Jahren Stabilisationsübungen gemacht und da hat man genau gewusst, das dividiert er uns
 163 jetzt rauf, weil irgendetwas nicht gepasst hat. #14:15#

164 I: Das heißt, da ist irgendetwas vorgefallen und er hat gesagt okay jetzt gibt es Stabilisation,
 165 als Strafmaßnahme sozusagen. #14:38#

166 B: Ja er hat es uns verkauft als wir haben alle Haltungsschäden und brauchen jetzt Stabi-
 167 Training, aber im Endeffekt war es wir machen jetzt etwas, was euch überhaupt nicht taugt.
 168 #14:47#

169 I: Ist es vorgekommen, dass (...) dass die ganze Klasse bestraft wurde oder irgendwie etwas
 170 machen musste, was eine einzelne Person oder einige wenige irgendetwas gemacht haben,
 171 was ihm nicht gepasst hat? #14:55#

172 B: Also wenn es, ich sag einmal bis zu/ Er hat seine Spezialisten gehabt, die hat schon indi-
 173 viduell, unter Anführungszeichen, bestraft, aber wenn er gemerkt okay, wir sind irgendwie
 174 faul drauf alle heute, dann ist das schon auf Klassenebene auch ausgespielt worden. Also da
 175 sind wir dann halt eine ordentliche Runde laufen gegangen und ein paar sind halt dann/ De-
 176 nen ist schon ordentlich der Schlecker rausgehängt, also das weiß ich schon noch. #15:13#

177 I: War es bei ihm transparent, also war es im Vorhinein klar für euch was euch erwartet bei
 178 einer gewissen Art von Fehlverhalten? #15:47#

179 B: Das haben wir teilweise schon gewusst, bevor wir ihn kennengelernt haben, also bevor
180 wir ihn gehabt haben noch. Dem ist wirklich ein Ruf vorausgeeilt. Angeblich bei den Höhe-
181 ren, also bei den Älteren hat es auch noch einen Brusthammer gegeben. Also nicht auf
182 Schmerz, sondern so, dass er wirklich körperlich gezeigt hat: Er ist der Chef. Also er hat
183 keinen geschlagen, es war schon so ein hey ich zeige dir/ Genau. #15:58#

184 I: Also es war so eine Machtdemonstration mehr oder weniger? #16:27#

185 B: Ja, genau. Machtdemonstration ist gut ja. #16:30#

186 I: Hat er das ausgespielt auch oft, oder hat er euch spüren lassen wer da der Chef ist, unter
187 Führungszeichen? #16:32#

188 B: Ihm war schon wichtig, dass man ihn nicht verarscht, also das war das schlechteste was
189 man machen hat können. #16:41#

190 I: Gut. Gibt es jetzt/ Also wir haben jetzt eh schon die Situation gehabt mit dem Frühstück
191 und dem Stabi-Training wegen irgendetwas. Gibt es noch irgendetwas, was dir einfällt, ir-
192 gendetwas prägendes? #17:02#

193 B: Ja, auf jeden Fall, also da/ Er hat uns auch Freiheiten gegeben, also wir sind oft hinaus-
194 gelaufen und haben, für mich, ziemlich lässige Waldrunden einfach gemacht, wo wir/ Das
195 waren so Laufstrecken einfach im Wald. Und da hat er gesagt okay, die nächsten 40 Minuten
196 rennt jeder sein Tempo. Ihm ist wichtig, dass jeder sein Tempo rennt, dass jeder sein Level
197 quasi findet. Da hat es eine Situation gegeben, da sind halt ein paar gscheite Hansln, ich
198 glaube das waren drei, vier Schüler, sie sind halt rauchen gegangen irgendwo im Wald. Das
199 hat er mitbekommen und da war die Kacke am Dampfen, also da ist er volles Programm
200 gefahren. Die haben die nächsten zwei bis drei/ Also das restliche Schuljahr waren die ein-
201 mal für ihn ganz unten und natürlich mit Eltern und Direktor und volles Programm und da
202 war er dahinter, dass die eine saftige Strafe jetzt von der Direktion aus bekommen. Das war
203 eben beleidigend für ihn und das ist aber auch verständlich. #17:15#

204 I: Aber er hat das mehr oder weniger so über den offiziellen Weg, also über KV, Direktion,
205 oder hat er sich da persönlich mit ihnen auch irgendeine Strafe ausgemacht? #18:31#

206 B: Das weiß ich nicht. Also ich, da habe ich nur Geschichten, also (...)/ Es ist jetzt heikel
207 glaube ich. #18:45#

208 I: Du kannst ja einmal/ Es ist ja eh anonym, also/ #18:55#

209 B: Ich glaube schon, dass die eine Flasche bekommen haben, in der Situation. #18:58#

210 I: Ist es erzählt worden, dass das passiert ist? #19:03#

211 B: Es ist erzählt worden, aber wie gesagt, das ist jetzt strafrechtlich relevant eigentlich, also
 212 glaube ich. Es ist eine Geschichte, eigentlich würde ich es ihm nicht zutrauen, aber irgendwie
 213 eben, weil er das dann persönlich genommen hat dann auch wieder kann man ihm es eben
 214 schon zutrauen und früher war das ja Gang und Gäbe, dass man eine bekommen hat, wenn
 215 man einen Scheiß gedreht hat. #19:05#

216 I: Ja gut, da waren eh einige interessante Sachen dabei. Jetzt im nächsten Schritt geht es dann
 217 noch darum, dass wir das Ganze ein bisschen analytisch betrachten. Mich würde jetzt inte-
 218 ressieren was denkst du aus heutiger Sicht, über das Handeln der Lehrperson, vor allem in
 219 den Situationen, die du gerade erzählt hast, in diesen konkreten Beispielen. Sei das jetzt das
 220 mit dem Frühstück, oder diese Laufgeschichte im Wald, oder auch ganz allgemein. Wie be-
 221 wertest du das Handeln von ihm? #19:35#

222 B: Er ist früh genug in Pension gegangen. Also ich glaube heutzutage würde das wesentlich
 223 öfter eskalieren, weil das Bild des Lehrers ein anderes ist, weil die Rolle der Eltern eine
 224 andere ist und, glaube ich auch, die Rolle des Schülers und des Kindes ist eine andere. Also
 225 das hat sich in den letzten 10 Jahren massiv gewandelt. Also mit den Methoden, wie er da-
 226 mals gefahren ist, würde er heute, glaube ich, daran zerbrechen. Muss ich echt so sagen, im
 227 Guten wie im Schlechten. Ich glaube viele Schüler können mit der Verantwortung auch nicht
 228 umgehen, dass sie jetzt eine Stunde lang für sich selber etwas tun müssen. #20:14#

229 I: Glaubst du, dass seine Methoden jetzt, unabhängig davon das jetzt gerade gesellschaftlich
 230 irgendwie akzeptiert ist oder nicht, ob das gut ist, ob das pädagogisch sinnvoll ist? #20:57#

231 B: Das kommt immer auf den Schüler darauf an. Ich kenne/ Für mich persönlich war es das
 232 Beste, was mir passieren hat können, weil ich habe meistens massiven gefallen am Sport
 233 gefunden und auch am Leistungssport. Der war mein/ Die beste Förderung, die ich bekom-
 234 men habe können. Ich glaube von der ganzen Klasse sind sportlich ein Drittel untergegangen
 235 und haben keine Freude für den Sport entwickeln. Und der Rest, zwei Drittel, hat, glaube
 236 ich, eine positive Connection mit dem Sport abgespeichert. #21:15#

237 I: Also man könnte sagen die schlechten Sportler, oder die, die nicht so gerne Sport gemacht
 238 haben, haben gelitten? Gelitten ist vielleicht ein bisschen extrem ausgedrückt. #22:03#

239 B: Naja, wie gesagt, ihm war wichtig der persönliche Einsatz und der individuelle Einsatz.
 240 Wenn du als dickes Kind trotzdem ordentlich ins Schwitzen gekommen bist, dann hat er das

241 eben honoriert und hat das auch vor der Klasse gesagt. Also ich weiß/ Es hat schon Situati-
 242 onen gegeben, da hat er gesagt der Kogi, also ich war der Kogi für ihn, der tut sich leicht,
 243 das ist okay, aber ihr, du, du und du, vor euch muss man auch Respekt haben, weil ihr tut
 244 euch nicht so leicht und der persönliche Einsatz, der stimmt bei euch. Das hat er wirklich
 245 hochgehalten. #22:14#

246 I: Glaubst du, dass/ (...) Also er war jetzt im Allgemeinen recht streng und da musste immer
 247 alles auf Zack sein und so weiter. Glaubst du hat das gewirkt bei euch Schülern, hat das
 248 Wirkung gezeigt? #23:02#

249 B: Ja, eigentlich schon. Das war das Level, was man gebraucht hat an Ordnung für den
 250 Sportunterricht, das hat bei allen gepasst dann eigentlich. Da hat es nicht welche gegeben,
 251 die das vier Jahre lang, wo das nicht gepasst hat. Und er hat dadurch, finde ich, den Sport-
 252 unterricht und das ist jetzt meine persönliche Meinung, gehighlightet, ein bisschen kann man
 253 sagen. Also das war nicht so Beschäftigungstherapie jetzt, sondern das war okay jetzt haben
 254 wir Sport und da müssen wir uns vorbereiten und/ #23:23#

255 I: Also es war schon so Sportunterricht, da geht es um was? #23:54#

256 B: Genau. #23:57#

257 I: Es war nicht nur reines Spaßfach für euch? #23:58#

258 B: Nein absolut nicht und das finde ich sehr gut. #24:00#

259 I: Also man kann sagen er hat schon damit erreicht, dass ihr den Sportunterricht ernst ge-
 260 nommen habt und ihn mehr oder weniger gesehen habt, wie andere Fächer auch? #24:04#

261 B: Und er hat auch Freifächer gehabt, die am Nachmittag waren, Fußball und noch irgendet-
 262 was und die waren immer sehr, sehr gut besucht. Auch von vielen, die jetzt keine sportlichen
 263 Kinder waren, weil es einfach eine Gaude mit ihm war, am Nachmittag zu kicken. #24:14#

264 I: Gut, abschließend eigentlich bleibt jetzt nur noch, dass du vielleicht einen kurzen Ver-
 265 gleich ziehst zwischen Sportunterricht und Unterricht in anderen Fächern. Nämlich gerade
 266 auf diesen Aspekt bezogen, Strafe, Disziplin und so weiter. Wo waren da die Unterschiede?
 267 #24:33#

268 B: Also, wenn ich jetzt den Sportunterricht hernehme und/ #24:55#

269 I: Genau und andere Fächer. Genau war der Sportunterricht irgendwie/ War es da strenger,
 270 ist da mehr gestraft worden, oder war es vielleicht sogar lockerer? (...) Oder haben sich die
 271 Methoden vielleicht irgendwie unterschieden? #24:57#

272 B: Ist auch wieder individuell gewesen für den Schüler. Für manche war eine zusätzliche
 273 Hausaufgabe in Deutsch das Ärgste, was passieren hat können und für den anderen war eben
 274 fünf Minuten rennen das Ärgste, was passieren hat können. #25:17#

275 I: Aber wäre es jetzt zum Beispiel, wäre es in/ Oder formulieren wir es anders. In Turnen
 276 hat es schon gegeben als Strafe manchmal fünf Minuten renne, oder Liegestütz oder so. Man
 277 kann ja sagen, auch wenn es vielleicht irgendwie zum Fach passt, es ist eine körperliche
 278 Strafe. #25:34#

279 B: Ja, es ist dann immer so verkauft worden/ er war, auch militärmäßig schon auch, wie soll
 280 man sagen, eingestellt. Das ist jetzt/ Wir dürfen jetzt fünf Runden rennen, damit wir fitter
 281 werden, aber/ #25:50#

282 I: Hätte es sowas jetzt in Mathematik oder Deutsch auch gegeben, dass ihr Laufen müsst,
 283 oder Liegestütze machen müsst oder so? #26:07#

284 B: Nein, also nein sicher nicht. #26:15#

285 I: Wenn du das einmal so betrachtest, wie denkst du eigentlich darüber, dass jetzt im Turn-
 286 unterricht eigentlich so etwas wie körperliche Strafen, die ja durchaus vorkommen, auch
 287 wenn sie jetzt versucht werden, im Endeffekt, als etwas anderes zu verkaufen, dass die ei-
 288 gentlich nur im Turnunterricht angewendet werden und eigentlich in allen anderen Fächern
 289 mehr oder weniger Tabu sind? #26:24#

290 B: Was sich davon halte? #26:49#

291 I: Genau. Erstens einmal, ist es so? Und zweitens wie denkst du darüber? #26:50#

292 B: Ich glaube im Turnunterricht hat der Sportlehrer die Legitimation, dass er es macht.
 293 #26:58#

294 I: Weil es zum Fach passt sozusagen? #27:06#

295 B: Genau. Die Eltern spielen ja auch immer eine Rolle im Hintergrund und wenn man in
 296 Deutsch jemanden Liegestütze machen lässt, dann, denke ich, hast du bald einmal ein Prob-
 297 lem als Lehrer. Es ist eine Feststellung, das werde ich jetzt nicht, ob das gut oder schlecht ist.
 298 Das ist einfach, also da bin ich überzeugt. #27:07#

299 I: Und war es jetzt im Sport eher strenger, oder weniger streng im Vergleich zu anderen
300 Fächern? Hat man sich mehr erlauben können, hat man mehr Freiraum gehabt, oder weniger?
301 #27:28#

302 B: Bei ihm hat man schon mehr Freiraum gehabt, also wenn alles gepasst hat, dann/ #27:38#

303 I: Also auch verhaltenstechnisch? Nicht nur jetzt von eurem Bewegungsraum im Unterricht
304 sondern eher so verhaltensmäßig. #27:40#

305 B: Naja, du hast deinen Rahmen gehabt, wo du dich spielen hast dürfen und den hast du aber
306 nicht überschreiten dürfen. #27:50#

307 I: Und wenn man ihn überschritten hat, dann/ #27:57#

308 B: Dann hat er es dir bald einmal zu spüren gegeben. #57:59#

309 I: Ja, im Großen und Ganzen wären wir jetzt eigentlich durch. Gibt es vielleicht noch irgen-
310 detwas was dir auf der Zunge liegt zu dem Thema, irgendetwas, was du noch loswerden
311 möchtest, was du vielleicht noch nicht gesagt hast, wo du glaubst, dass das dazu passen
312 könnte? #28:06#

313 B: Ich finde der Sportlehrer ist einer der wichtigsten Lehrer, die es gibt und das muss in die
314 Köpfe der Eltern vor allem. Also der Sportlehrer, die Sportlehrerin, der Sportunterricht, da
315 geht es um sehr viel, vor allem vom gesundheitlichen Aspekt. Du kannst die besten Noten
316 haben, du kannst die beste Ausbildung haben, aber wenn du mit 30 ein körperliches Wrack
317 bist, dann bringt dir das alles wenig für die Lebensqualität. Und ich denke Sporterziehung
318 und ein Bewusstsein schaffen, dass Sport/ Da gibt es einen interessanten Satz. Krafttraining
319 als Hygienemaßnahme. Das ist so von einer Firma. Ist ja eigentlich ein kluger Satz, also
320 Sport als Hygienemaßnahme, das finde ich sehr klug und das sollte in die Köpfe rein, vor
321 allem in dieser Zeit, wo sehr viel vor dem Bildschirm stattfindet. #28:24#

322 I: Gut, dann danke ich vielmals für das Gespräch. #29:34#

323 B: Bitte sehr. #29:38#