Hildesheimer Beiträge zur fachdidaktischen Forschung 12

Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB)

Ilka Lüsebrink

«Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!»

Pädagogische Autorität und professionelles Selbstverständnis von Sportlehrer/innen

Universitätsverlag Hildesheim

Impressum

Hildesheimer Beiträge zur fachdidaktischen Forschung
herausgegeben von Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper und Barbara Schmidt-Thieme
Heft 12

Die «Hildesheimer Beiträge zur fachdidaktischen Forschung» sind eine Publikationsreihe des Centrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Stiftung Universität Hildesheim.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Erstausgabe 2015
Universitätsverlag Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

Redaktion & Gestaltung: Mario Müller

ISSN (Open Access) 2193-5912
ISBN (Open Access) 978-3-934105-66-9
ISBN-A (Open Access) 10.978.3934105/669

Link zur Online-Publikation:
http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag-open-access/

«Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!»

Pädagogische Autorität und professionelles Selbstverständnis von Sportlehrer/innen

Abstract

Der Beitrag stellt eine Verknüpfung zwischen dem Thema pädagogische Autorität und professionalitätstheoretischen Überlegungen her. Es wird gezeigt, dass der Umgang mit dem im Titel angedeuteten Autoritätskonflikt Rückschlüsse auf das professionelle Selbstverständnis der Lehrkraft zulässt sowie auch Rückfragen an die Erfüllung des sportunterrichtlichen Fachauftrags provoziert. Als Basis für die Verknüpfung dient die Auswertung des Autoritätskonflikts auf der Folie von interaktions- und austausch-/täuschungstheoretischen Ansätzen.

The article links reflections on pedagogical authority with those of pedagogical professionalization. It is shown, that the way how someone handles the authority conflict that is implied in the title, permits conclusions about the teacher's professional self-image. It provokes furthermore questions concerning the mandate of PE. As basic for this linking serve interaction-theoretical, exchange-theoretical and deception-theoretical approaches, which are used to interpret the authority conflict.

Kapitelübersicht

1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Die Krise der Autorität 3
2. Autorität: Eine Begriffsbestimmung 4
3. Autoritätsbeziehungen etablieren 5
4. Pädagogische Autorität von Sportlehrer/innen 7
5. Prekäre Selbstpräsentationen 11
6. Literatur 14

Ilka Lüsebrink

«Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!»

Pädagogische Autorität und professionelles Selbstverständnis von Sportlehrer/innen

Universitätsverlag Hildesheim: Hildesheim 2015

«Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!»

Pädagogische Autorität und professionelles Selbstverständnis von Sportlehrer/innen[1]

Fragt man Lehramtsstudierende danach, was in Hinblick auf ihre zukünftige Berufstätigkeit von besonderer Relevanz ist, dann liegt ein Fokus nachvollziehbarerweise darauf, ob es ihnen gelingen wird, als Autorität von den Schüler/innen anerkannt zu werden (vgl. Lüsebrink, 2002, S. 27). Die folgende Situationsdarstellung, die eine Studentin rückblickend auf ihr Praktikum verfasst hat, betrifft genau dieses Thema in einer spezifischen Zuspitzung.

> «Die Schülerinnen der 8. Klasse übten in zwei Gruppen aufgeteilt für die anstehende Überprüfung im Turnen. Die eine Gruppe begann am Kasten unter Anleitung der Fachlehrerin. In der anderen Turnhallenhälfte waren die beiden Schwebebalken aufgebaut. Am Niedrigeren sollten die Mädchen selbständig bekannte Übungsteile üben. An dem anderen Schwebebalken stand ich, um Hilfestellung bei den gerade neu eingeführten Aufgängen zu geben, und mir dann die gesamte Übung anzuschauen, die sich die Schülerinnen für die Benotung in der nächsten Sportstunde ausgesucht hatten.
>
> Auf einmal hörte man einen heftigen ‹Rums› und dann lautes Heulen. Ein Mädchen krümmte sich hinter einem der Kästen. Sofort war sie von allen anderen umringt, während die Lehrerin nachfragte, wo genau es denn weh täte, und ob sie noch alles bewegen könne. […] Zum Glück hatte sich die Schülerin mehr erschrocken als alles andere, wurde aber trotzdem von der Lehrerin in den angrenzenden Erste-Hilfe-Raum getragen, um sich dort beruhigen zu können.
>
> Jetzt war ich allein mit den restlichen Schülerinnen in der Halle. Diese hatten sich auf eine kleine Pause eingestellt und saßen nun entweder auf dicken Matten, den Kästen oder den Balken.
> Da meinte ich zu den Mädchen: ‹Auf geht's, lasst uns weitermachen!› Die blieben jedoch sitzen und sagten: ‹Nö, kein Bock!›
>
> Ich versuchte noch einmal, sie zu ermuntern, aber ohne Erfolg. […] Schließlich sagte eine der Schülerinnen: ‹[…] Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!›» (Lüsebrink, 2010).

Auch wenn hier eine besondere Situation vorliegt, da es sich um eine Praktikantin handelt, die zudem kurzfristig und ohne explizite Delegation durch die Fachlehrerin einspringen muss, also kaum auf Amtsautorität zurückgreifen kann, noch Zeit und Gelegenheit hatte, sich anderweitig als Autorität zu etablieren (siehe unten), liegt hier meines Erachtens eine Herausforderung von Seiten der Schülerin vor, die auch «gestandene» Sportlehrer/innen jederzeit treffen kann. Autorität ist nicht nur ein relevantes Thema für Berufsanfänger/innen, sondern bleibt im gesamten Berufsleben virulent.[2]

Im Folgenden soll daher zunächst der erziehungswissenschaftliche Diskurs um pädagogische Autorität kurz aufgegriffen werden, bevor auf der Basis von Theorien zur Etablierung von Autorität der vorliegende Konflikt ausgewertet wird. Dabei werden verschiedene Anschlussoptionen durchgespielt, die schließlich mit professionalitätstheoretischen Überlegungen sowie solchen zum Fachauftrag des Schulsports verknüpft werden.

---

1 Der Beitrag stellt eine erheblich erweiterte und vertiefte Fassung eines in der praxisnahen Zeitschrift «sportpädagogik» (2015) veröffentlichten Artikels dar.

2 Daher spreche ich in der nachfolgenden Auslegung des Falls (siehe unten) auch von der «Lehrerin» und nicht von einer «Praktikantin».

1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Die Krise der Autorität

Ein Anlass für die aktuelle Auseinandersetzung mit pädagogischer Autorität scheint in der Diagnose eines kritischen Zustands zu bestehen, was sich zum Beispiel auch an der großen öffentlichen Resonanz widerspiegelt, die Buebs Bestseller «Lob der Disziplin» (2006) erzielte. Differenziertere Krisendiagnosen nehmen ihren Ausgang bei gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Nach Reichenbach spielt dabei nicht nur Traditions- sondern auch Zukunftsverlust eine zentrale Rolle, verstanden als die «Unfähigkeit, attraktive *Zukunft* noch glaubhaft *versprechen* zu können» (2007, S. 651). Bereits 1982 konstatieren Ziehe und Stubenrauch, dass die Schule vom Wandel der Generationsbeziehungen – hin zu mehr Partnerschaftlichkeit und weniger Hierarchie – besonders betroffen ist. Die Schule habe ihre «Aura» auch insofern verloren, als dass sie nicht mehr als selbstverständlicher Raum der gültigen Bildungsgüter erscheine. Zum einen stehe das schulische Wissensangebot unter dem Verdacht, veraltet zu sein, mit der Folge notorischer Legitimationsbedürftigkeit. Zum anderen könne sie zunehmend weniger ein Wissensmonopol für sich in Anspruch nehmen. Beides relativiere die Autorität des Lehrers. Verstärkt werde dies durch die Pluralisierung von Lebensstilen, die die Erziehungshaltungen der Lehrer/innen und die daraus resultierenden Ansprüche an die Schüler/innen entwerteten.

Auf das veränderte Image der Schule verweist auch Kambouchner:

> «Obwohl die Institution Schule alles in allem freundlicher und einladender geworden ist (zumindest in mancherlei Hinsicht), hat *das verbreitete Bild von dieser Institution an Kraft und an positivem Wert verloren*» (2007, S. 628–629; Hervorhebungen im Original).

Der Liberalisierung innerhalb des Schulwesens steht auf der anderen Seite jedoch eine Ausweitung von Kontrolle durch verlängerte Schulzeiten gegenüber (vgl. Foray, 2007, S. 621).

Nach Fend führt der Prozess der Modernisierung dazu, dass die pädagogische Autorität ihre Basis verliert und erodiert (1998, S. 64). In eine ähnliche Richtung argumentiert Brüggen, der den modernen Autoritätsverlust auf Zweifel an der Legitimität von Autorität überhaupt zurück führt (2007, S. 609). Zumindest scheint sich für viele ein Widerspruch aufzutun zwischen der Überzeugung, dass alle Menschen gleichartig und gleichwertig sind und der Ungleichheit innerhalb von Autoritätsverhältnissen (Foray, 2007, S. 615).

Gerade Schule und Lehrer/innen scheinen aber «konstitutiv auf Autorität angewiesen zu sein und die Schule [scheint] geradezu für die Verkörperung der Autorität zwischen der älteren und der jüngeren Generation zu stehen» (Helsper, 2009, S. 69). Im Anschluss an Renaut betont Foray allerdings, «dass zwei konträre Lösungen des Problems nicht möglich sind: einerseits die Rückkehr zur traditionellen Autorität, die den Sicht- und Verhaltensweisen der heutigen Ausbildner fremd geworden ist […] und andererseits die Abschaffung jeder Ungleichheit in der Erziehung, weil dies die Abschaffung der erzieherischen Beziehung selbst bedeuten würde» (ebd., S. 615).

Helsper führt die besondere Fragilität und Störanfälligkeit der Lehrer/innenautorität nicht nur auf den beschriebenen gesellschaftlichen Wandel zurück (2009, S. 69ff.). Auch die Struktur des professionellen pädagogischen Arbeitsbündnisses sei hierfür verantwortlich: Das Agieren unter «Dauerbeobachtung» sowie in komplexen, schwer strukturierbaren Interaktionen erschwere die Aufrechterhaltung der Anerkennung. Lehrer/innenautorität sei «nur als personifizierte vorstellbar. Sie ist kaum durch das ‹Amt› gedeckt und abgeschirmt» (ebd., S. 72). Zudem impliziere das Erziehungsziel der Selbstständigkeit und Autonomie, dass Schüler/innen die Lehrer/innenautorität geradezu in Frage stellen müssten. Oder wie Bittner formuliert:

> «Lernen, aus Einsicht zu gehorchen, dagegen bedeutet, wenn damit keine verschleiernde Leerformel gemeint sein soll, immer zugleich: lernen, nicht zu gehorchen» (2000, S. 105).

Auch institutionelle Rahmenbedingungen seien verantwortlich, wie zum Beispiel die Schulpflicht, die eine zwanglose Anerkennung pädagogischer Autorität erschwere (vgl. Helsper, 2009). Die Verknüpfung mit Zwang und Gewalt könne zu einer eher strategischen Gewährung von Anerkennung durch die Schüler/innen führen.[3] Hinzu komme, dass pädagogische Autorität bereits aus einer strukturellen Ungleichheit (Lehrer/in – Schüler/in) heraus starte, ohne dass damit quasi «automatisch» eine Autoritätsbeziehung entstehe. Notwendig sei demgegenüber eine doppelte Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler: Zunächst müssten sie die grundlegende Asymmetrie anerkennen, also dass sie eines Erwachsenen bedürfen, um ihr Wissen und Können weiter zu entwickeln. Dieses Eingeständnis eigener Defizite und Unzulänglichkeiten sei nicht einfach und müsse daher von der Lehrkraft erträglich gestaltet werden. Erst daraus entstehe eine Basis für die Anerkennung der konkreten Lehrperson als pädagogischer Autorität.

> «Ob dies gelingt, ist wiederum davon abhängig, ob die konkreten Lehrkräfte ihr Wissen, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten performativ überzeugend zur Geltung bringen können» (Helsper, 2009, S. 71).

Dafür müssten sie sich auf drei Ebenen als Sachautorität ausweisen:[4]

- Fachlich, insofern als dass Lehrkräfte für ein Fach/eine Disziplin stehen,
- didaktisch, da Lehrkräfte als Vermittlungsexpert/innen gefragt sind und
- pädagogisch, weil sie soziale Beziehungen, normative Orientierungen und Unterrichtsregeln vermitteln können müssen.

Als wunden Punkt sieht Helsper dabei die Unterrichtsorganisation mit ihren sozialen Beziehungen, Normen und Regeln, «da hier die Banalität des alltäglichen Scheiterns droht» (2009, S. 74).

2. Autorität: Eine Begriffsbestimmung

Bevor eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Frage der Etablierung pädagogischer Autorität erfolgen kann, muss zunächst das Phänomen Autorität genauer bestimmt werden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Auffassung, dass Autorität keine Eigenschaft einer Person ist, «sondern *ein zwischenmenschliches Verhältnis,* also eine spezifische Sozialbeziehung, zu der es bei der Interaktion und Kommunikation von Menschen kommt» (Weber, 1974, S. 196). Der/die Autoritätsträger/in bedarf demnach der Anerkennung durch ihr Gegenüber, Autoritätsanspruch und tatsächliche Zuerkennung können folglich differieren (ebd., S. 186f.). Das gilt durchaus auch für die Anerkennung ein und derselben Lehrperson in verschiedenen Klassen oder durch verschiedene Schüler/innen.

Autorität – auch darauf deuten Webers Überlegungen hin – wird einerseits in konkreten Situationen jeweils neu hergestellt, andererseits beginnt dies nicht an einem «Nullpunkt», sondern auf der Basis von Vorerfahrungen, die die Interaktionspartner/innen bereits miteinander gesammelt haben oder auch Informationen aus zweiter Hand (wie zum Beispiel der Ruf der Lehrperson). Einen Autoritätsvorschuss kann auch das bekleidete Amt[5] liefern. Diesen gilt es jedoch nachfolgend im konkreten Handeln einzulösen.

Autoritätsverhältnisse sind Machtverhältnisse, sie hierarchisieren die Interaktionspartner/innen also nach über- und untergeordneten Positionen. Ihre Besonderheit besteht darin, dass sie ohne Zwang und Gewalt auskommen.

3 Eine weniger idealistische Position vertritt Reichenbach (siehe unten).
4 Im Folgenden übernehme ich zwar die Systematik von Helsper, verwende aber meines Erachtens treffendere Begriffe zur Kategorisierung.
5 Amtsautorität ist natürlich wiederum auf die Anerkennung des Gegenübers angewiesen und kann sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen schaffen, wie zum Beispiel der Vergleich zwischen dem Amt des Bundespräsidenten und dem Lehramt zeigt.

> «Anerkannte Autoritäten können größtenteils auf autoritäres Verhalten verzichten (Arendt), da sie im Bereich des Verhaltens und Handelns ‹Gehorsam› und im Bereich des Wissens ‹Glauben› erwarten können» (Reichenbach, 2007, S. 651).

Insofern kann Autorität einerseits als «schwache Machtformation» (Helsper, Ullrich, Stelmaszyk, Höblich, Graßhoff & Jung, 2007, S. 44) bezeichnet werden, da sie durch soziale Zuschreibung verliehen wird und fortlaufend interaktiv und kommunikativ erzeugt, erhalten und fortgeschrieben werden muss. Andererseits stellt sie gerade aufgrund dessen eine besonders «starke Machtformation» dar, denn sie beruht auf anerkannter, legitimer und bejahter Abhängigkeit. Horkheimer (1970) bezeichnet sie daher auch als «waffenlose Macht».

3. Autoritätsbeziehungen etablieren

Grundlegende Voraussetzung für das Erlangen von Autorität auf Seiten der Lehrer/innen ist, dass diese überhaupt Autorität erlangen *wollen*. Das klingt zunächst paradox, wird in den Erziehungswissenschaften aber unter dem Stichwort «Die Krise der Krise der Autorität» diskutiert (vgl. Helsper, 2009, S. 68f.; Reichenbach, 2011, S. 29ff.). Demnach sind Lehrer/innen nicht nur vom Wandel des Generationenverhältnisses besonders betroffen, dies zieht auch eine Verunsicherung ihrer eigenen Lehrer/innenbilder nach sich, was zu einem Ausweichen vor der Verkörperung der Generationendifferenz und damit einer Schwächung ihrer Autorität führen kann. Statt sich den Anforderungen zu stellen, wird pädagogische Autorität verschleiert und maskiert.

> «Während der Kampf gegen die Autorität oder zumindest das Ringen mit der Autorität dieselbe in die Krise gestürzt haben mag, besteht die Krise der Krise der Autorität darin, dass ein solcher Kampf heute geradezu irrelevant erscheint: wo dem jugendlichen Lebensgestaltungswillen nur noch verständnisvolle Unsicherheit oder unsicheres Verständnis entgegengebracht wird, kann sich dieser kaum in argumentativ-diskursiver Auseinandersetzung artikulieren, sondern muss andere, womöglich sprachlose Formen der Verarbeitung dieses Friktions- und Resonanzmangels finden. Pädagogisch prekär ist daher nicht die Krise der Autorität – die vielmehr zum pädagogischen Programm der Moderne gehört –, sondern das Verschwinden dieser Krise, also die Autoritätskrise, die selber in der Krise steckt» (Reichenbach, 2007, S. 652).

Auf die notwendige Differenzierung dieser These – zum Beispiel hinsichtlich unterschiedlicher Antworten einzelner Lehrer/innen und Schulen auf die Krise der Autorität – verweist Helsper (2009, S. 75f.).[6]

Reichenbach betont, dass die pädagogische Produktivität von Macht häufig unterschätzt wird (2007, S. 653f.). Das macht er unter Rückgriff auf Margalit und Arendt an den zeitlichen Dimensionen von Vergangenheit und Zukunft sowie zwei für das Lehrer/innenhandeln zentralen Machtquellen, dem Belohnen und dem Verzeihen deutlich: Eine Belohnung in Aussicht zu stellen, also etwas zu versprechen, bedeutet, die Zukunft ein Stück kontrollierbar zu machen. Dies gilt umgekehrt hinsichtlich der Macht des Verzeihens und der damit zumindest teilweisen Rückgewinnung der Kontrolle über die Vergangenheit. Pädagogische Verhältnisse sind Macht- *und* Vertrauensverhältnisse. Der Übergang von Führung zur *Ver*führung ist jedoch besonders für die zu Erziehenden schwer zu durchschauen (2007, S. 654).

Im Unterschied zur traditionellen Diskussion um Autorität, die sich primär an Fragen der *Legitimierung* orientiert hat, finden sich inzwischen auch Analysen zur *Etablierung* von Autoritätsbeziehungen. Zwei Ansätze, die nachfolgend auch der systematischen Einordnung des dargestellten Autoritätskonflikts dienen (siehe unten), sollen hier vorgestellt werden[7]:

6 Entsprechende empirische Erkenntnisse finden sich in Helsper u. a., 2007.

7 Auf die umfangreiche Literatur zu Unterrichtsstörungen sei hier lediglich verwiesen, ohne dass diese

a) Volmer: Verdeckte Dominanzmanöver

Volmer (1990) fokussiert in ihrer Untersuchung die Frage, wie Autorität in konkreten Interaktionen hergestellt wird. Ausgangspunkt ist das Verständnis von Autorität als komplementäre Interaktion, das heißt eine/r der beiden Interaktionspartner/innen ist in der übergeordneten, dominanten, der/die andere in der untergeordneten, inferioren Position. Diese Positionen werden einerseits zwar häufig vorab durch Komplementaritätsregeln definiert, die festlegen, wer wem Handlungsanweisungen geben darf und wer diesen gehorchen sollte. Dies entspricht dem oben angesprochenen Autoritätsvorschuss der Lehrperson durch ihr Amt. Damit lässt sich die tatsächliche Komplementarität in einer konkreten Lehrer/innen-Schüler/innen-Relation jedoch nicht erklären, da sie in manchen Situationen im Gegensatz zu geltenden Komplementaritätsregeln steht (ebd., S. 22).

Hergestellt wird Komplementarität in der konkreten Interaktion durch sog. Dominanzmanöver, die eine der beteiligten Personen in die übergeordnete, die andere in die untergeordnete Position bringen. Darunter sind Handlungsanweisungen zu verstehen, die bei Befolgung eine Hierarchisierung nach sich ziehen (oder diese bestätigen). Eine Ablehnung der Handlungsanweisung führt demgegenüber zu einer symmetrischen Situation. Problematisch sind dabei offene, symmetrische Interaktionen, aus denen eine starre Symmetrie resultiert: jede/r lehnt die Handlungsanweisungen des oder der anderen ab, unter anderem um einen Gesichtsverlust zu vermeiden. Solche starren Symmetrien haben eine starke Tendenz zur Eskalation (ebd., S. 35).

Eine Alternative stellen sog. verdeckte Dominanzmanöver dar, da sie nach Volmer von der jeweiligen Gegenseite schwerer zu durchschauen sind. Sie finden sich in einfachen Verhaltensweisen wie «Überhören», «Abwarten und Beobachten», «Nicht-Beachten» oder dem «Fortsetzen begonnener Verhaltensweisen». Aber auch innerhalb komplexerer pädagogischer Interventionskonzepte weist Volmer verdeckte Dominanzmanöver zur Herstellung von Autorität nach (ebd., S. 234ff.). So gibt zum Beispiel die «Niederlagelose Methode» nach Gordon den Erziehenden Hilfen an die Hand, Dominanz durch verdeckte Dominanzmanöver zu erlangen, «indem der Erzieher auf der Objekt-Ebene auf Handlungsanweisungen verzichtet, aber auf einer Meta-Ebene Handlungsanweisungen (wie das Problem gelöst werden soll) durchsetzt» (ebd., S. 247).[8]

b) Reichenbach: Autorität als Austausch- und Täuschungsprozesse

Reichenbach verknüpft Volmers Ansatz mit austausch- und täuschungstheoretischen Überlegungen[9]. Dementsprechend lässt sich pädagogische Autorität auch als Tausch- und Täuschungsmanöver zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen verstehen. Ausgangspunkt ist die These, dass auch soziale Prozesse auf Tauschakten basieren. Allerdings erzeugen soziale Tauschakte nur ungenaue Verpflichtungen: Reichenbach führt im Anschluss an Blau aus, dass «beim sozialen Tausch typischerweise unklar (ist), ob, und wenn ja, wie viel und wann jemand erhält, der vorher gegeben hat» (Reichenbach, 2011, S. 182).

Zu gehorchen ist austauschtheoretisch nur dann für Schüler/innen lohnend, wenn sie sich davon relevante Gewinne versprechen können. Diese können zum Beispiel in einer erlebten Sicherheit und Entlastung von Verantwortungszumutungen bestehen, aber natürlich auch in guten Noten, so dass die Kosten in Form eingeschränkter Freiheit akzeptabel erscheinen.

– trotz offensichtlicher Nähe zum Thema Autorität – noch dargestellt werden könnte (vgl. zum Beispiel Kounin, 2006). Neben wissenschaftlichen Auseinandersetzungen im engeren Sinne existiert zum Bereich Unterrichtsstörungen auch eine Vielzahl an handlungspraktischen Empfehlungen.

8 Vgl. die Konkretisierung an einem Beispiel aus dem Sportunterricht in Lüsebrink (2002).

9 Reichenbach diskutiert auch die Kritik an der Reduktion sozialer Beziehungen auf Tauschbeziehungen nach ökonomischem Vorbild (vgl. ebd., S. 183).

> «Kommen die Mitglieder in einem pädagogischen Setting in ihren Interaktionen zu ausreichendem ‹Gewinn›, so scheint es sich für sie zu lohnen, die gewohnten Austauschhandlungen vorzunehmen und dieses soziale System befindet sich in einem ‹beweglichen Gleichgewicht›» (ebd., S. 182 im Anschluss an Homans).

Zentrale Voraussetzung für entsprechende Tauschakte auf Schüler/innenseite ist die *Fähigkeit zum Belohnungsaufschub*.

Verdeckte Dominanzmanöver (siehe oben) sind nach Reichenbach auch deshalb effektiv, weil sie das Problem der Über- und Unterordnung verschleiern und entschärfen. Verdeckte Dominanzmanöver zum Beispiel in Form freundlicher Aufforderungen oder argumentativ gestützter Erwartungen sind demnach leichter zu akzeptieren als Befehle. Geschicktere Lehrpersonen nehmen folglich nicht zu direkt und plump Einfluss, sondern subtil, denn das erhöht die Anpassungsbereitschaft der Schüler/innen und reduziert ihren Widerstand. Umgekehrt lassen geschicktere Schüler/innen ihrem inneren Widerstand nicht so häufig freien Lauf. Sie verfügen zudem über die Fähigkeit des subtilen Gehorsams in Form «lässiger Unterwerfung» (Reichenbach, 2007, S. 656). Subtile Anpassungsstrategien auf beiden Seiten erleichtern die Akzeptanz der «mehr oder weniger offensichtlichen Unterwerfungsleistungen für jene, die sie zu zeigen haben» (ebd., S. 651).

Reichenbach sieht einen direkten Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und der Fähigkeit hochwertige soziale Austauschbeziehungen einzugehen. Das beinhaltet auch die Fähigkeit, Autoritätsanerkennung vorzutäuschen. Eskalationen können demnach auch dadurch vermieden werden, dass Einsichtigkeit und Gehorsam nur vorgetäuscht werden (2011, S. 180).

> «Ohne diese Inszenierungen und mehr oder weniger wechselseitigen Täuschungen, auf die ja meist auf allen beteiligten Seiten bereitwillig eingegangen wird, wäre Unterricht kaum denkbar» (2011, S. 189).

Für die erfolgreiche Etablierung von Autorität stellen also subtile Anpassungsstrategien auf beiden Seiten entscheidende Momente dar.[10]

4. Pädagogische Autorität von Sportlehrer/innen

Gibt es sportunterrichtsspezifische Autoritätskonflikte? Diese Frage ist meines Wissens so noch nicht gestellt worden, wenn auch Autoritätskonflikte durchaus Gegenstand sportpädagogischer Untersuchungen sind. So betrachtet Wolters Machtspiele im Sportunterricht, deren verbindendes Element darin besteht, «dass Bewegung sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite als Mittel benutzt wird, um die eigene Position zu sichern bzw. sich mit dem Gegenüber auseinander zu setzen» (2006, S. 146). Gleichwohl lassen sich meines Erachtens für fast alle von Wolters rekonstruierten Fälle Parallelen in anderen Fächern finden, die eine Sportunterrichtsspezifik in Frage stellen. Zum Beispiel können auf den Unterrichtsgegenstand bezogene Bloßstellungen und die damit verbundene Statussicherung der Lehrkraft (ebd., S. 147) in vergleichbarer Weise auch im Deutsch- oder Mathematikunterricht erfolgen. Das gleiche gilt für den von Lüsebrink (2002) dargestellten Machtkampf, bei dem ein Streit um die Reihenfolge beim Turnen eskaliert. Eine Ausnahme stellt bei Wolters allerdings der Fall «Hakan sprintet los ohne zu warten» dar (2006, S. 144), bei dem ein

10 Aus einer anderen Perspektive, aber durchaus mit Parallelen verweist Bittner darauf, dass Gehorchen kein einseitiger Akt ist. «Ob und unter welchen Umständen Kinder das tun, was die Erzieher von ihnen wollen, hängt von mannigfachen Bedingungen und Motivverflechtungen ab – oftmals auch davon, wie weit die Erzieher ihrerseits bereit sind zu tun, was die Kinder wollen. […] Die Rollen des Erwachsenen und des Kindes sind wechselseitig aufeinander bezogen und voneinander abhängig; […] Gehorsam und Ungehorsam können also nur als geglückte oder mißglückte Kompromisse, als erreichtes oder verfehltes Gleichgewicht zwischen den Wünschen des Erwachsenen und den Wünschen des Kindes verstanden werden» (Bittner, 2000, S. 109).

Schüler seine Lehrerin in einen Wettlauf verwickelt. Als spezifisch könnte hier die fachbezogene Überlegenheit des Schülers über die Lehrerin betrachtet werden – er gewinnt das Wettrennen. Deutlich wird an diesem Beispiel die Differenz zwischen dem sportlichen Handeln als Inhalt der Unterrichtssequenz und der Sportwissenschaft als Fachwissenschaft der Lehrkraft.[11]
Sportunterrichtspezifisch sind mit Einschränkungen die von Firley-Lorenz (1997) herausgearbeiteten Diskriminierungen von Sportlehrerinnen aufgrund ihres Geschlechts. Selbst wenn man berücksichtigt, dass sich auch hinsichtlich anderer Schulfächer wie den Fremdsprachen oder Naturwissenschaften Geschlechtertendenzen sowohl auf Lehrer/innen- wie auf Schüler/innenseite zeigen, so erscheint dies doch deutlich weniger zugespitzt als im Bereich des Sports. Das stark männlich konnotierte Feld des Sports bzw. einzelner Sportarten steht in einem deutlichen Widerspruch zur strukturellen Positionierung von Lehrerin und Schülern, was den Untersuchungen von Firley-Lorenz zufolge immer wieder zu Angriffen auf die Autorität der Lehrerinnen führt (vgl. auch Cachay & Kastrup, 2006).

Die provokative Äußerung «Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!», könnte als «Prototyp» der Infragestellung von *Sportlehrer/innen*autorität angesehen werden. Ein entsprechender Angriff erscheint im Mathematikunterricht jedenfalls unwahrscheinlich: Hier eine Verweigerung mit der Aufforderung zu koppeln, der Lehrer möge doch erst mal zeigen, ob er das Geforderte auch selbst beherrscht, macht offensichtlich keinen Sinn. Zu *wissen,* wie zum Beispiel Brüche addiert werden, bedeutet gerade, dass man Brüche addieren *kann.* Genau hier liegt aber die Differenz zum Sport: Für sportliche Bewegungen gilt, dass Wissen und Können bestenfalls lose gekoppelt sind. Zu wissen, wie eine Bewegung funktioniert, heißt noch lange nicht, dass man sie ausführen kann. Dazu werden zusätzlich die entsprechenden koordinativen, konditionellen, konstitutionellen und psychischen Voraussetzungen benötigt. Umgekehrt kann es jedoch auch sein, dass Bewegungen gelingen, ohne dass die ausführende Person weiß, wie sie funktionieren und was sie dabei eigentlich genau gemacht hat. Vergleichbares gilt auch für die (Fremd-)Sprachen sowie die musischen Fächer, bei denen ebenfalls zwischen einem Wissen (zum Beispiel über Kunst) und einem Können (zum Beispiel als Maler) unterschieden werden muss. Dementsprechend greift Neuweg in seinen Studien zu «Könnerschaft und impliziten Wissen» immer wieder auf Beispiele aus dem Bereich der Bewegung (zum Beispiel Radfahren) und des Sprechens zurück (vgl. zum Beispiel 1999; 2006).

Für die Vermittlung von Bewegungen folgt aus diesen Überlegungen, dass das sportmotorische Können der Lehrkraft *keine* notwendige Voraussetzung darstellt, auch wenn dies durchaus hilfreich sein kann.[12] Demgegenüber ist das Wissen über die Bewegung für eine kompetente Vermittlung unabdingbar.

Wie lässt sich nun die provokative Herausforderung «Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!» auf der Folie der oben dargestellten Theorien interpretieren? Der Äußerung ist eine Handlungsanweisung der Lehrerin vorausgegangen («Auf geht's, lasst uns weitermachen!»), die durch ein offenes Dominanzmanöver im Sinne Volmers beantwortet wird. Die Schülerin verweigert sich, was zunächst zu einer symmetrischen Situation führt, und koppelt

11 Für das Machtspiel ist möglicherweise auch von Belang, dass die Lehrerin dem Schüler buchstäblich (erfolglos) hinterher rennt.

12 Reuker fasst in ihrem Beitrag zum «professionellen Blick» die Erkenntnisse zusammen, die hinsichtlich der Bedeutung sportmotorischer Expertise für die Wahrnehmung von Bewegungshandlungen vorliegen. Allerdings betont sie, dass unklar ist, wie dieser Zusammenhang für die komplexe Situation des Sportunterrichts aussieht, da sich die vorliegenden Studien auf das Trainer/innenhandeln beziehen. «Es ist durchaus denkbar, dass für Beobachtungen im Sportunterricht andere Wissens- und Könnensbereiche wichtiger sind. Andererseits lässt sich aber auch annehmen, dass die sportmotorische Expertise gerade im komplexen Unterrichtsgeschehen bedeutsam ist. Dies lässt sich mit der Überlegung begründen, dass hierdurch die für den motorischen Lernprozess bedeutsamen Ereignisse leichter erkannt werden und somit kognitive Ressourcen für die Wahrnehmung weiterer Ereignisse zur Verfügung stehen» (2012, S. 244).

dies ihrerseits mit einer Handlungsaufforderung an die Lehrerin: «Machen Sie das doch mal!» Mit ihrer Äußerung kehrt die Schülerin die strukturell vorgegebene Komplementarität um: Nicht sie bietet etwas an, und sei es nur vorgetäuschtes Interesse, um dadurch einen persönlich relevanten Gewinn wahrscheinlich zu machen, sondern umgekehrt: *Die Schülerin stellt der Lehrerin eine Belohnung in Aussicht* – die (Wieder)Aufnahme des Übens –, falls diese ihr sportliches Können demonstriert. Der Lehrerin stehen nun unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten offen, die nachfolgend auf der Basis der theoretischen Ansätze von Volmer und Reichenbach systematisiert und interpretiert werden.

a) Die Lehrerin könnte mit einem *offenen Dominanzmanöver* reagieren, die Aufforderung der Schülerin zurückweisen und ihrerseits die Anweisung zum Üben erneuern: «Keine Diskussionen! Los jetzt! Macht euch an die Arbeit!» Beharren die Schüler/innen auf ihrer Verweigerung, dann entsteht die von Volmer beschriebene starre Symmetrie und die Gefahr eines eskalierenden offenen Machtkampfes. Der weitere Verlauf der Auseinandersetzung wäre entsprechend Helspers Überlegungen davon abhängig, wie gut es der Lehrerin bis hierhin gelungen ist, sich überzeugend als Sachautorität zu etablieren. Das verweist auf die gemeinsame Geschichte von Lehrerin und Schülerinnen. Aber auch weitere Aspekte, wie zum Beispiel die individuellen Biographien der Schülerinnen sind von entscheidender Bedeutung, da in ihnen Bereitschaften und Fähigkeiten zum Umgang mit Autorität ausgebildet werden.

b) Ein *verdecktes Dominanzmanöver* im Sinne Volmers könnte das Überhören der Schülerinnenäußerung darstellen. Die Lehrerin könnte dies mit organisatorischen Handlungen wie etwa Gruppeneinteilungen für das anstehende Üben verknüpfen.

Oder aber sie könnte ihrerseits einen Tausch anbieten: «Wenn ihr jetzt gut mitmacht, haben wir später sicher noch Zeit für ein Abschlussspiel!» Sollte dieses Spiel tatsächlich einen positiven Tauschwert für die Schülerinnen haben, dann erhöht die Lehrerin mit ihrem Tauschangebot die Chancen auf Erfüllung des gestellten Arbeitsauftrags. Andererseits ist nicht zu übersehen, dass sie damit den zentralen Stundeninhalt entwertet: Er wird zum Tauschobjekt degradiert und die durch die Schülerin angebahnte negative Konnotation wird von der Lehrerin übernommen und bestätigt. Damit verringern sich möglicherweise auch die Chancen, dass die Schülerinnen dem Üben und dem damit angezielten Könnenszuwachs etwas Positives abgewinnen. Täuschungstheoretisch lässt sich dies allerdings auch anders deuten: Wer gar nicht erst zu üben beginnt, dem verschließen sich damit verbundene positive Erfahrungen in jedem Fall. Wer, wie auch immer motiviert, in den Übungsprozess einsteigt, dem eröffnen sich zumindest potenziell die gewünschten Effekte.[13]

Scherler spricht in Bezug auf Verhandlungen um die weitere Teilnahme von Schülerinnen an einem Völkerballspiel von Beteiligungsgeschäften: «Die Beteiligung wird zur Ware, die von den Mädchen verkauft und von dem Lehrer gekauft wird» (1992, S. 30). Dass je nach Schüler/innenklientel wohldosierte Tauschakte notwendig sein können, um die aktive Teilnahme auch an unbekannten und unvertrauten Unterrichtsinhalten zu erreichen, darauf macht Wolters in einer detaillierten Darstellung und Auslegung mehrerer Unterrichtsstunden aufmerksam. Die Sportlehrerin konfrontiert die Schülerinnen einer 10. Hauptschulklasse dabei immer nur «häppchenweise» mit den Vermittlungszielen, die ihr wichtig sind und erhandelt sich dadurch sowie durch die Berücksichtigung der Schülerinneninteressen während des größten Teils der Unterrichtszeit die aktive Teilnahme der Mädchen (2006, S. 101ff.).

Diese Beispiele zeigen, dass über die formale Betrachtung des Tauschhandelns hinaus, in didaktischer Hinsicht auch die Frage nach der inhaltlichen Gestaltung des Tauschs von Bedeutung ist: Offensichtlich gibt es unter dieser Perspektive sinnvollere und weniger sinnvolle Tauschgeschäfte.

13 Reichenbach verweist in diesem Kontext auch auf das Potenzial von Selbsttäuschungen: «Denn: Wie lernt man sich für Mathematik zu interessieren, wenn man sich nicht für Mathematik interessiert? Indem man so tut, als würde man sich für Mathematik interessieren. So lernt man nicht nur, sich für Mathematik zu interessieren, sondern man lernt auch Mathematik!» (2011, S. 189).

c) Durch die argumentative Stützung der Ablehnung wird das offene zu einem *subtilen Dominanzmanöver* im Sinne Reichenbachs. Dabei sollen im Folgenden zwei unterschiedliche inhaltliche Ausrichtungen der Argumentation differenziert werden:

- «Ich würde euch das gerne vormachen, aber ich kann nicht.» Die Lehrerin beherrscht die Bewegung zum Beispiel aufgrund ihres Alters *nicht mehr,* wegen einer Verletzung *aktuell nicht* oder sie gesteht ein, dass dies *noch nie* der Fall war: «Man kann halt nicht in allen Sportarten gut sein, das gilt auch für mich.» Austauschtheoretisch interessant erscheint diese Variante, weil die Lehrerin das Tauschangebot nicht ablehnt (siehe unten), sondern es durch ihre Begründung für grundsätzlich legitim erklärt: «Ich würde euch das gerne vormachen.» Gleichzeitig gesteht sie aber ein, dass sie das als legitim eingestufte Tauschobjekt – die Könnensdemonstration – nicht «liefern» kann. Damit läuft das Tausch-«Angebot» der Schülerin ins Leere. Ob sich die Situation damit doch in Richtung eines offenen Machtkampfes (siehe oben) weiter entwickelt oder die argumentative Stützung den Schülerinnen erlaubt, ohne Gesichtsverlust der Übungsaufforderung Folge zu leisten, bleibt offen. Vielleicht könnte man auch von einem neuen Tauschangebot der Lehrerin sprechen: Ehrlichkeit in Bezug auf ihr fehlendes Können gegen Gehorsam. Das Tauschangebot könnte sich aber auch als Fehlgriff erweisen, wenn die Schülerinnen im Gegenzug statt zu gehorchen der Lehrerin die Anerkennung als Sachautorität entziehen.
- «Das ist nicht meine Aufgabe, ich bin für die Vermittlung der Bewegung zuständig, ihr für die Ausführung. Es genügt, wenn ich weiß, wie es funktioniert und wie ihr es am besten lernen könnt.» Diese Argumentation ist grundsätzlich anders gelagert als die vorhergehende. Die Lehrerin lehnt das Tauschangebot als unangemessen ab und begründet dies, indem sie auf die Differenz zwischen Lehrerinnen- und Schülerinnenanforderungen hinweist und ihre Vermittlungskompetenz von ihrem eigenen sportlichen Können trennt. Ob die Schüler/innen dieser Argumentation folgen (wollen), ist wiederum davon abhängig, inwiefern die Lehrerin sich ansonsten als fachliche, didaktische und pädagogische Autorität etablieren konnte bzw. kann (siehe oben).

d) Die Lehrerin *befolgt die Handlungsaufforderung* und demonstriert ihr sportliches Können. Damit begibt sie sich zunächst in die untergeordnete Position. «Strategisch» macht das nur Sinn, wenn sie davon ausgehen kann, dass dies lediglich kurzfristig der Fall ist, die untergeordnete Position also mittelfristig in eine (möglichst stabile) übergeordnete transformiert werden kann. In der oben dargestellten Situation wählt die Praktikantin genau diesen Weg:

> «Ich überlegte einen Moment, dann stellte ich mich vor den Balken und fragte, welche Übung ich machen solle. Ein Mädchen diktierte mir die Übungsteile und ich machte die Übung fehlerfrei bis zum Ende vor. Danach bekam ich Applaus und die Mädchen nahmen wieder vor dem Balken Aufstellung. Nach dieser Vorstellung genoss ich in jeder folgenden Stunde die Akzeptanz der Schülerinnen» (Lüsebrink, 2010, S. 55).

Wie die Studie von Ernst belegt, weisen Sportlehrer/innen dem Vor- und Mitmachen einen zentralen Stellenwert für die Etablierung von Autorität zu. Ein Lehrer spricht gar von einer «Wunderwaffe» (Ernst, 2014, S. 72).

Dieses Vorgehen kann einerseits als *besonders subtiles Dominanzmanöver* interpretiert werden, da der mittelfristigen Etablierung der übergeordneten Position zunächst die «Unterwerfung» der Lehrerin vorausgeht. Andererseits erscheint es auch problematisch, nicht nur wegen der bereits oben angedeuteten «Tücken» (alters- oder verletzungsbedingter Einschränkungen), sondern vor allem auch in Hinblick auf das berufliche Selbstverständnis (siehe unten).

Interessant sind die unterschiedlichen zunächst interaktions- und austauschtheoretisch diskutierten Varianten also ebenfalls unter professionalitätstheoretischer Perspektive, weil die inhaltliche Ausgestaltung des Machtkampfes Hinweise auf das berufliche Selbstverständnis der Sportlehrerin geben. Dieser Fokus soll daher die abschließenden Überlegungen leiten.

5. Prekäre Selbstpräsentationen

> «Ohne für den Lauf der Welt im Einzelnen verantwortlich sein zu können, repräsentiert der Erzieher gegenüber dem Kind die Welt, indem er sie präsentiert und in sie einführt. Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass die Formen der Weltpräsentation durch die Erwachsenen auch fraglich werden können, ganz einfach deshalb, weil Weltpräsentation auch immer Selbstpräsentation ist. Wer die Welt zeigt, in sie einführt und sie erklärt, zeigt immer auch – sich» (Brüggen, 2007, S. 610).[14]

Das dargestellte Beispiel fokussiert Selbstpräsentation auf spezifische Weise: Wird die Bewegungsdemonstration zum Mittel der Etablierung von Autorität, dann tritt die Weltpräsentation hinter die Selbstpräsentation zurück. Nicht die Sache steht im Vordergrund, sondern das Selbst und damit die (gezielte) Gestaltung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung.

Wie geschieht dieses Sich-Zeigen in den einzelnen dargestellten Varianten? Das offene Dominanzmanöver («Keine Diskussionen! Los jetzt! Macht euch an die Arbeit!») ermöglicht lediglich allgemeine Deutungen zum professionellen Selbstverständnis der Lehrerin: Ihre Reaktion könnte ihre grundsätzliche Haltung zu Provokationen – «Darauf gehe ich prinzipiell nicht ein!» – oder zum Umgang mit Verweigerungen demonstrieren: «Ich erwarte, dass die Schülerinnen meinen Anweisungen Folge leisten». Inwiefern das offene Dominanzmanöver auch von ihrer grundlegenden Bereitschaft und/oder Fähigkeit zur Demonstration der geforderten Bewegung beeinflusst ist, lässt sich nicht entscheiden.

Bei den dargestellten verdeckten Dominanzmanövern (Überhören; Anbieten eines alternativen Tauschs) lässt die Lehrerin ebenfalls im Ungewissen, ob sie der Schülerinnenaufforderung nicht nachkommen *will* oder nicht nachkommen *kann*. Diese Frage wird erst durch entsprechende argumentative Stützung innerhalb der subtilen Dominanzmanöver beantwortet. Der Hinweis, dass es weder Aufgabe der Sportlehrerin ist, ihr sportliches Können zu demonstrieren, noch notwendige Voraussetzung für die Vermittlung, zeigt dabei eine klare Trennung dieser beiden Ebenen im professionellen Selbstverständnis. Der bedauernde Ausdruck, «ich würde euch das gerne vormachen, aber ich kann nicht», sorgt eher für Unklarheit. Bedauert die Lehrerin ihr fehlendes Können, weil sie dies als Manko betrachtet und der Auffassung ist, dass sie als «gute» Sportlehrerin *eigentlich* dazu in der Lage sein sollte? Käme dies so bei den Schülerinnen an, dann würde sie damit ihre Sachautorität selbst untergraben. Oder hat das Bedauern einen anderen, und zwar primär persönlichen Hintergrund und soll zum Ausdruck bringen, dass sie dieses Können als subjektiv befriedigend empfunden hat (als sie noch darüber verfügte) bzw. empfände (wenn sie es denn jemals gekonnt hätte). So gewendet könnte es als motivierende Botschaft an die Schülerinnen gelesen werden: «Auch ihr könnt einen persönlichen Gewinn aus diesem Können ziehen!»

Welche Hinweise auf das professionelle Selbstverständnis liefert nun die umgehende Befolgung der Handlungsaufforderung? Folgt man der Zuschreibung als «Wunderwaffe», dann könnte mit der angedeuteten Effektivität eine primär pragmatische Haltung korrespondieren. Autorität wird schnell und umstandslos etabliert, in Aussicht gestellter störungsfreier Unterricht als wichtiger Faktor der Berufszufriedenheit und Belastungsreduktion stellen überzeugende Begründungen für diese Mittelwahl dar. Die Zweckmäßigkeit des Vorgehens drängt Fragen der Angemessenheit in den Hintergrund: Sollte eine professionelle Pädagogin nicht über andere Mittel verfügen? Leistet dieses Vorgehen nicht dem schlechten Ruf von Sportlehrer/innen als hirnlosen Muskelmaschinen Vorschub? Oder existiert der gar nicht mehr angesichts der Tatsache, dass es kaum noch Ein-Fach-(Sport)-Lehrer/innen an den Schulen gibt? Oder moderater: Wäre es nicht notwendig, der schülerinnenseitigen Gleichsetzung von Sportlehrer/innenexpertise mit sportlichem Können entgegenzuwirken? Müsste den Schüler/innen nicht vermittelt werden, dass eine gute Sportleh-

14 Scherler diskutiert das Verhältnis von Sach- und Selbstpräsentation im Kontext des Vormachens, da Bewegungsdemonstrationen immer durch beide Aspekte gekennzeichnet sind (1983).

rerin andere Fähigkeiten benötigt als eine gute Sportlerin? Vielleicht ist das aber auch zu konträr gedacht und muss gar nicht in einem «entweder – oder» gegenüber gestellt werden: Warum nicht pragmatisch vorgehen *und* (vielleicht später, auf dieser Basis) Vermittlungsexpertise demonstrieren? Problematisch wäre das Vorgehen demnach vor allem dann, wenn nicht nur in der Fremdzuschreibung, sondern vor allem im Selbstverständnis der Sportlehrerin keine klare Trennung zur Sportlerin vorliegt.

Hier lässt sich auch mit den aktuellen Diskussionen zum Bildungsauftrag des Schulsports anknüpfen (vgl. zum Beispiel Aschebrock & Stibbe, 2013; Schierz, 2014; Thiele & Schierz, 2011), denn sie verweisen darauf, dass Bildungsprozesse immer auf Performanz und *Distanz(ierung)* basieren (vgl. Benner, 2008). Das ist allerdings auch schon Ehnis Konzeption handlungsbefähigenden Sportunterrichts (1977, S. 93–139) zu entnehmen, bei dem er drei Aufgabenbereiche unterscheidet: Im Sportunterricht als *Erfahrungsraum* geht es primär um eine erfüllte Gegenwart in Form selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Spielens und Sporttreibens. Schulsport als *Lernraum und Vermittlungsagentur* führt in die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ein. Zusätzlich muss der Sportunterricht jedoch auch als Ort der Aufklärung und Emanzipation konzipiert sein, also in distanzierender Form als *Deutungsraum und Zeigeagentur*:

> «Hier geht es darum, den Schülern die ‹gesellschaftliche Mache› des Sports zu zeigen und aufzuklären, wie sie selbst da hineinverstrickt sind. Und es geht darum, mit ihnen herauszufinden, welchen Sinn bzw. welche Bedeutung der Sport in ihrem gegenwärtigen Leben hat und welche er für ihr zukünftiges haben könnte» (2000, S. 33).

Sportunterricht ist also zu verstehen als Unterricht *in* Sport und Unterricht über Sport (vgl. Schierz, 2009, S. 68).

> «Ehni setzte voraus, dass den Schülern und Schülerinnen ‹Sport› in irgendeiner Weise immer schon kulturell vertraut war, aber aufgrund ihres fraglosen Verstricktseins in die Formen des Sports diese von ihnen im Sozialisationsprozess zwar angeeignet, letztendlich jedoch *unbegriffen* blieben».

Der emanzipatorische Gedanke bestand demnach darin, ihnen die «*Befreiung* aus der Gefangenschaft ihrer *lebensweltlichen Bezüge* zu ermöglichen» (Schierz, 2009, S. 69).

Erst damit wird, so Schierz und Thiele (2013), das Fach Sport seinem Bildungsauftrag gerecht, bei dem es einem Verständnis von Bildung als Transformation folgend um die Überführung präreflexiver in reflexive Selbst- und Weltsichten geht (ebd., S. 130f.). Als allgemein bildendes Unterrichtsfach darf der Sportunterricht sich nicht allein auf die Vermittlung des kulturell Selbstverständlichen zum Beispiel in Form motorischer Basisqualifikationen beschränken und damit eine basale Handlungsfähigkeit ausbilden. Das Ziel besteht vielmehr in einer reflexiven Handlungsfähigkeit und damit im «Verstehen des komplexen kulturellen Phänomens Sport und seiner Rahmungen, seiner Geschichtlichkeit, seiner Alltagsbedeutsamkeit in Lebensstilvorgaben und seiner gesellschaftlichen Funktionen» (ebd., S. 137f.).

Ob die von Ernst (2014) und Kastrup (2009) rekonstruierte enge Kopplung des Selbstverständnisses von Sportlehrer/innen an ihre sportliche Leistungsfähigkeit für diese Distanzierung gute Voraussetzungen bietet, darf durchaus bezweifelt werden. Der (vielleicht Extrem-)Fall eines von Kastrup interviewten Sportlehrers macht dies offensichtlich:

> «Ich spüre ja selbst auch die Alterungsprozesse an mir. […] obwohl ich wie wahnsinnig dagegen ankämpfe und meine Frau mich schon für sportsüchtig hält, also fitnesssüchtig, und ich natürlich in mir auch so ein Bild von, na ja, Jugendlichkeit oder von Waschbrettbauch habe» (2009, S. 298).

Das provoziert die Frage, wie ein Sportlehrer, der selbst dermaßen verstrickt ist in (primär medial erzeugte) Ideale von Fitness und Jugendlichkeit, seinen Schüler/innen bei der Aufklärung ihrer Verstrickungen helfen kann. Die Duplizierung der propagierten Ideale (und Idole) erscheint nicht als der richtige Weg.

Gleichwohl bleibt auch in der Konzipierung des Sportunterrichts als bildendes Unterrichtsfach der Auftrag zur Ausbildung einer spezifischen (Ehni, 2004) bzw. basalen (Schierz & Thiele, 2013) Handlungsfähigkeit bestehen. Besonders Ehni (2004) betont zudem, dass – als Ausgangspunkt für Distanzierungen – *Bewegungshandlungen* «das didaktische Herzstück des Sportunterrichts» darstellen, die «diesem seinen besonderen erlebnishaften Wert» geben (ebd., S. 41). Reflexion – resp. Distanzierung – dient dabei der Verankerung des leiblich und sinnlich Erlebten in der Erfahrung mit dem Ziel allgemeiner Handlungsfähigkeit (ebd., S. 45). Es geht also um Performanz *und* Distanz, so dass Sportlehrer/innen als Repräsentant/innen des Faches unter der Perspektive einer – auch von den interviewten Sportlehrer/innen angeführten – *Glaubwürdigkeit* (vgl. Ernst, 2014) wohl nicht vollständig ohne die *Selbstpräsentation als Sportler/in* auskommen. In diese Richtung könnte auch eine bislang vernachlässigte Lesart des dargestellten Falls weisen, insofern als dass die Schülerinnenäußerung weniger auf die Infragestellung der Autorität der Lehrperson zielt als vielmehr auf die der Sinnhaftigkeit der Sachanforderung. Diese kann entsprechend der dargestellten Ansätze durchaus zur Disposition stehen[15], setzt für eine angemessene Bearbeitung aber wohl voraus, dass auch die Lehrperson nicht allein den Pol der Distanzierung repräsentiert.

Eine angemessene Balance scheint auch angesichts «anonymer Autoritäten» (vgl. Reichenbach, 2007) wie den Medien angeraten. Auf der einen Seite kann und sollte die Sportlehrperson nicht mit den medial inszenierten Sportidolen konkurrieren, auf der anderen Seite erscheint aber auch die Etablierung einer Gegenwelt weder erfolgversprechend noch sinnvoll. Gefragt sind demgegenüber «*mehrperspektivische* Annäherungen an Sport. Sportunterricht zeigt Schülern und Schülerinnen, dass es mehr als nur eine einzige Antwort auf erkenntnisbezogene Fragen an den Sport gibt» (Thiele & Schierz, 2011, S. 72).

Der Klärung des eigenen Professionsverständnisses kommt demnach eine zentrale Bedeutung zu: Was genau macht die berufliche Expertise aus? Dazu ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie (vgl. Volkmann, 2008) einerseits sowie die Orientierung an der fachdidaktischen Diskussion über den Auftrag des Sportunterrichts andererseits bedeutsam.

15 Ehni schwebt «mit dem Leitziel der Handlungsfähigkeit […] als wünschenswerte Möglichkeit der *mündige Schüler* vor, der den Sport selbstverantwortlich, selbstbestimmt und selbsttätig machen, aber ggf. auch lassen kann» (2000, S. 33).

6. Literatur

Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.) (2013), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*, Aachen: Meyer & Meyer.

Benner, D. (2008), *Bildsamkeit – Leiblichkeit – Sport. Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein sportpädagogisches Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und Partizipationskompetenzen*, in: E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisi*erungsdebatte, S. 83–98, Baltmannsweiler: Schneider.

Bittner, G. (2000), *Gehorsam und Ungehorsam*, in: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, S. 100–113, Weinheim & Basel: Beltz.

Brüggen, F. (2007), *Autorität, pädagogisch*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, S. 602–614.

Bueb, B. (2006), *Lob der Disziplin*, Berlin: List.

Cachay, K. & Kastrup, V. (2006), *Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle*, in: *Sport und Gesellschaft*, Jg. 3, S. 151–174.

Ehni, H. (1977), *Sport und Schulsport*, Schorndorf: Hofmann.

Ders. (2000), *Vom Sinn des Schulsports*, in: P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports*, S. 9–35, Schorndorf: Hofmann.

Ders. (2004), *Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens*, in: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht*, S. 34–56, Schorndorf: Hofmann.

Ernst, Chr. (2014), *Sportlehrkräfte als Sportler. Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf*, in: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 2/1, S. 63–76.

Fend, H. (1998), *Qualität im Bildungswesen*, Weinheim & München: Juventa.

Firley-Lorenz, M. (1997), *«Wie wollen Sie denn eine Fußballstunde bewerten?» Diskriminierungen von Sportlehrerinnen in der Schule*, in G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83), S. 35–44, Hamburg: Cwalina.

Foray, P. (2007), *Autorität in der Schule*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, S. 615–625.

Helsper, W. (2009), *Autorität und Schule. Zur Ambivalenz der Lehrerautorität*, in: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität*, S. 65–84, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ders., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007), *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Horkheimer, M. (1970), *Autorität und Familie*, in: Ders., *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*, S. 162–231, Frankfurt/Main: Fischer.

Kambouchner, D. (2007), *Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, S. 627–638.

Kastrup, V. (2009), *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*, Schorndorf: Hofmann.

Kounin, J. S. (2006), *Techniken der Klassenführung*, Münster: Waxmann.

Lüsebrink, I. (2002), «Ich bin erst dran!» E*ine kleine Geschichte zur pädagogischen Autorität*, in: *Spectrum der Sportwissenschaft*, Jg. 14/2, S. 26–45.

Dies. (2010), *Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/innenausbildung? Wie viel Gewissheit erträgt die Profession?*, in: P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft), S. 51–64, Hamburg: Czwalina.

Dies. (2015), *Autorität und professionelles Selbstverständnis von Sportlehrkräften*, in: *sportpädagogik*, Jg. 39/2, S. 40–43.

Neuweg, G. H. (1999), *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ders. (2006), *Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens,* Linz: Trauner.
Reichenbach, R. (2007), *Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, S. 651–659.
Ders. (2011), *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer.
Reuker, S. (2012), *Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. Ein bislang vernachlässigtes Thema in der Lehrerausbildung*, in: *Sportwissenschaft*, Jg. 42, S. 240–246.
Scherler, K. (1983), *Vormachen – Mitmachen*, in: *Sportpädagogik*, Jg. 7/2, S. 9–15.
Ders. (1992), *Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht,* 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
Schierz, M. (2009), *Das Schulfach «Sport» und sein Imaginäres. Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise*, in: *Spectrum der Sportwissenschaft*, Jg. 21/2, *S.* 62–77.
Ders. (2014), *Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch*, in: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung,* Jg. 2/2, S. 3–20.
Ders. & Thiele, J. (2013), *Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit*, in: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport,* S. 122–147, Aachen: Meyer & Meyer.
Dies. (2011), *Handlungsfähigkeit – revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee*, in: *Spectrum der Sportwissenschaft*, Jg. 23/1, S. 52–75.
Volkmann, V. (2008), *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten*, Wiesbaden: VS Verlag.
Volmer, G. (1990), *Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen,* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Weber, E. (1974), *Autorität im Wandel,* Donauwörth: Ludwig Auer.
Wolters, P. (2006), *Bewegung unterrichten*, Hamburg: Czwalina.
Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1982), *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.