



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Macht und Emotionen im Sportunterricht –
die Auseinandersetzung von Lehrkräften:
eine qualitative Inhaltsanalyse“

verfasst von / submitted by

Theresa Tunger

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

Magistra der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, >2017< / Vienna, >2017<

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

A >190 313 482<

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

Lehramt UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung
UF Bewegung und Sport

Betreut von /Supervisor:

Ao. Univ. – Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Danksagung

Die letzten Worte zum Ende einer schönen Studienzeit. Nicht immer lief alles nach Plan, trotzdem führt es nun doch zum erhofften Ziel. In erster Linie möchte mich bei meinen Eltern Simone und Jens bedanken, dass sie mir meinen Wunsch zu studieren ermöglicht haben. Ihre Zuversicht und ihr Vertrauen, dass ich alles erreichen kann, wenn ich oft kein Licht am Ende des Studentunnels gesehen habe und ihr Rat haben mich immer wieder auf den richtigen Weg gelenkt.

Auch möchte ich meinen Großeltern Christel & Gunter und Eleonore für die selbstverständliche finanzielle Unterstützung und die Chance Lehrerin zu werden, danken.

Ein weiterer Dank gilt meinem Freund Leo, der nicht nur nächtelang mit mir gelernt und Hausarbeiten korrigiert sondern mir auch meine Studienzeit unvergesslich gemacht hat.

Kurt, Ingrid und Sophie zolle ich ebenfalls großen Dank für ihr gründliches Lesen und Korrigieren, an dem ich oft in meinem Studium gescheitert bin.

Abschließend möchte ich mich beim meinem Betreuer, Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, für die Möglichkeit, mich mit der spannenden Thematik „Macht und Emotionen im Sportunterricht“ auseinanderzusetzen, bedanken. Ebenfalls danke ich für den Freiraum, die Unterstützung und das Verständnis für die Dauer meiner Diplomarbeit.

Kurzfassung

Bewegung und Sport nimmt eine besondere Stellung im schulischen Kontext ein, da einerseits die hohen Sicherheitsbestimmungen ein strenges Reglement sowie diszipliniertes Verhalten der SchülerInnen fordern und andererseits spielerische Elemente, die starke Emotionen hervorrufen beziehungsweise Grenzübertritte provozieren, ein essentieller Bestandteil sind. Somit stellt die Gewährleistung der Sicherheit und des disziplinierten Unterrichts für die Lehrenden eine besondere Herausforderung dar, die im Weiteren durch mediale und gesellschaftliche Kritik erschwert wird. Angesichts dessen behandelt die vorliegende Diplomarbeit die qualitative Untersuchung von Macht und Emotionen im Sportunterricht. Ziel der Arbeit war es, den Umgang und die Reaktionen der PädagogInnen im Hinblick auf Macht und Emotionen im schulischen Kontext zu analysieren, wobei problemzentrierte Leitfadeninterviews mit zehn AHS-Unterrichtenden in Wien und Niederösterreich geführt wurden und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgte. Die überwiegende Mehrheit der Befragten betrachtet den Machtbegriff negativ und assoziiert diesen mit Unterdrückung. Dabei sind sie sich ihrer eigenen Machtausübung nicht bewusst und erkennen nicht die pädagogischen Möglichkeiten ihrer Machtrolle in der Erziehung. Die Befragten sehen Emotionen als Notwendigkeit und Bestandteil ihres Lehrberufs. Allgemein machen sie sich Emotionen im Erziehungsprozess zu Nutze, indem sie diese rücksichtsvoll und offen vermitteln um einen positiven Lerneffekt zu erreichen und dabei selbst authentisch zu bleiben. Außerdem erfolgt bei einer Minderheit der ProbandInnen die Thematisierung von Emotionen mittels kompetenzorientierten Unterrichts, was den allgemeinen Bildungsstandards widerspricht. In Zukunft sollte vor allem ein stärkerer Fokus auf eine kritische Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem Macht- und Emotionskonstrukt erfolgen, um eine Verbesserung der pädagogischen Erziehungsmethoden zu erreichen.

Abstract

Physical education occupies a unique position in school. On the one hand safety regulation demands high discipline by students and on the other hand physical education's playful nature may induce high levels of emotion and irresponsible behavior. Those factors make it difficult for teachers to ensure safety and discipline in class, in addition, widespread criticism towards pedagogues further increase its difficulty by sensitization against teacher's actions. In the course of this diploma thesis, a qualitative analysis of power and emotion in physical education was conducted. In Vienna and Lower Austria, ten teachers were interviewed using a problem-centered approach, whereas the analysis was qualitative according to Mayring. For the majority, power is very pejorative and generally associated with suppression. Furthermore, there is very little awareness for power and its use, therefore conscious use of power cannot benefit schooling. In contrast, emotion is viewed as necessary and an essential part of their job as a teacher. In practice, emotion is used in the educational process; teachers try to share them in an open and communicative manner to increase the learning effect and maintain authenticity. Interestingly, only a minor group addresses emotion by competence-based teaching, which is in contradiction with the policy of "allgemeine Bildungsstandards". The author concludes that power and emotion should be discussed extensively in training for teachers and especially power must not be demonized. Altogether, this could benefit teaching methods greatly.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemaufriss	1
1.2	Ausgangssituation	2
1.3	Hinführung zur Fragestellung	5
1.3.1	Forschungsfrage	7
1.3.2	Hypothesen	8
1.4	Methoden der Bearbeitung	9
1.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse	9
1.5	Gliederung der Arbeit	10
2	Theoretischer Teil	11
2.1	Erörterung der Gemütsbewegung Emotionen	12
2.1.1	Definitionen von Emotionen	13
2.1.2	Gefühle vs. Emotionen	13
2.1.3	Eine Aufbereitung von bekannten Emotionstheorien	15
2.1.4	Grund- bzw. Basisemotionen	17
2.1.5	Die Entstehung von Emotionen	18
2.2	Die Erörterung des Konstruktes Macht	19
2.2.1	Definitionen von Macht und Machttheorien	19
2.2.2	Definition und Bedeutung von Autorität	22
2.2.3	Definition und Bedeutung von Disziplin	22
2.3	Schule trifft auf Macht und Emotionen	23
2.3.1	Macht und Emotionen im Unterricht	26
2.3.2	Die LehrerIn-SchülerIn-Eltern-Beziehung	27
2.3.3	Maßnahmen des Unterrichtens - Macht-, Führungs- oder Erziehungsmittel?	28
2.3.4	Auswirkungen von Macht und Emotionen im Sportunterricht	32
3	Empirischer Teil	34

3.1	Die Methodik der empirischen Untersuchung	34
3.1.1	Das Leitfadeninterview	36
3.1.2	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	37
3.1.3	Zum Kategorienschema	38
3.2	Aufbereitung des Interviews	39
3.2.1	Erstellen des Interviewleitfadens	40
3.2.2	Ein- und Ausschlusskriterien zur Auswahl der ProbandInnen	43
3.2.3	ProbandInnen	44
3.3	Organisation und Durchführung der Interviews	44
3.4	Auswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse	45
3.4.1	Zur Transkription	45
3.4.2	Zum Categorieschema	46
3.4.3	Zur Einzelanalyse	48
4	Ergebnisse	49
4.1	Einzelanalysen	49
4.1.1	Einzelanalyse A	49
4.1.2	Einzelanalyse B	54
4.1.3	Einzelanalyse C	59
4.1.4	Einzelanalyse D	63
4.1.5	Einzelanalyse E	67
4.1.6	Einzelanalyse F	73
4.1.7	Einzelanalyse G	77
4.1.8	Einzelanalyse H	81
4.1.9	Einzelanalyse I	86
4.1.10	Einzelanalyse J	90
4.2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviews	94
5	Diskussion	99

6	Zusammenfassung und Ausblick	108
7	Literaturverzeichnis	111
8	Abbildungsverzeichnis	117
9	Anhang	118

1 Einleitung

Im folgenden Kapitel erfolgt die Hinführung der 'Thematik Macht und Emotionen in der Schule' über persönliche Interessen. Weiterführend werden die emotionale Problematik von SchülerInnen und die Herausforderung der Lehrkräfte angeschnitten. Anknüpfend daran folgen der derzeitige Forschungsstand, die Forschungsfrage sowie die Hypothesen am angeführten Interesse der Thematik. Die methodische Vorgehensweise und die Gliederung der Arbeit bilden den Abschluss des Kapitels.

1.1 Problemaufriss

In jenem Abschnitt wird das Thema durch den schon aufgenommenen Beruf als Lehrerin und der damit verbunden emotionalen Problematik beschrieben. Weiterhin werden die Schwierigkeiten aufgrund der Pubertät und der Zusammenhang der Emotionalität in der Schule angeschnitten. Es wird eine Verknüpfung zwischen persönlichen Erlebnissen und der emotionalen Herausforderung als Lehrperson kurz dargestellt.

Als Lehrerin bin ich jeden Tag mit gut gelaunten Kindern, bockigen Jugendlichen und/oder mürrischen Lehrkräften zusammen. Um aber vom Sarkastischen zum Wissenschaftlichen zu kommen: als Individuum in unserer Gesellschaft weiß man nie, wie der soziale Kontakt, beispielsweise in der Institution Schule, ausfällt. Einerseits kann er unwahrscheinlich positiv und auf Unterstützung ausgelegt sein, andererseits wird man mit ablehnenden Haltungen und negativen Emotionen konfrontiert.

Dadurch, dass unsere Emotionen so stark schwanken, war es für mich spannend herauszufinden, inwieweit dieser Einfluss auf die Erziehungsmethoden im Unterricht und das Wesen der Lehrperson im Kontakt mit den SchülerInnen haben. Besonders schwierig stellt sich dabei der Umgang mit den Jugendlichen in ihrer Entwicklungsphase zum Erwachsenen dar. Aufgrund der kurzen Dauer sowie der starken körperlichen und seelischen Veränderungen in der Adoleszenz, führt dies zu einem Sturm der Gefühle mit dem sich LehrerInnen jeden Tag konfrontiert sehen (Vgl. Hülshoff, 1999, S. 224). Johanna Schoener (2012) beschreibt es als „die Hürde, die sich dem Lehrer und seiner Klasse immer wieder in den Weg stellt [...]“ (Schoener, 2012). „Emotionen begleiten unser Denken und Handeln, Stimmungen „legen die Welt aus“ und helfen uns, uns in ihr zurechtzufinden.“ (Hülshoff, 1999, S. 6) und nicht nur die eigenen Emotionen fordern uns, sondern auch der soziale Kontakt untereinander. Zusammenfassend für die Schule und auch unsere Gesellschaft ist zu sagen: „Erfolgreiche Kooperation ist Gefühlssache [...]“ (Müller, Hellbrunn, Moll, & Storrie, 2005, S. 7).

1.2 Ausgangssituation

In diesem Abschnitt wird mit dem Aufkommen des Interesses und der verstärkten Forschung diverser Disziplinen an Emotionalität und Machtverhältnissen der Stand der Literatur veranschaulicht. Dabei wird verstärkt auf die psychologischen, sportwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse eingegangen. Weiterhin werden Probleme im Zusammenhang zwischen Macht und Emotionen in der Literatur dargelegt.

Ab 1950 stieg das Forschungsinteresse an der Thematik ‚Gedächtnis des Menschen‘ für die Wissenschaft. Es folgten Entdeckungen über die Beziehung von Wahrnehmung und Kognition bei Emotionen. Wobei die Pioniere der Gedächtnis- und Emotionsforschung Frederic C. Barlett (1932), James W. Papez (1937), und Donald Hebb (1949) der Forschung mit ihren Erkenntnissen den Weg ebneten (Neiryneck, 2009, S. 44).

Ab 1990 boomt die Literatur, welches wiederum auf neue Untersuchungsmethoden, wie bildgebende Verfahren in der Medizin zurückzuführen ist. Dennoch ordnen sich die Experimente und Untersuchungen schwerpunkthaft in den Bereichen der Psychologie und Neurowissenschaften ein. Izard und Tomkins entwickelten ein primäres Motivationssystem auf neurologischer Ebene, welches den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Kognition von Emotionen darstellt (Izard, 1994, S. 17ff.). Auch die Sportpsychologie entwickelten im selben Zeitrahmen wesentliche Beiträge im Zusammenhang von „Beherrschen und Nutzbarmachen der Emotionen beim Handeln im Sport“ (Schubert, 1991, S. 81ff.).

Im Gegenzug wird der Begriff Macht von der Literatur sehr differenziert aufgenommen, denn während der 1960er Jahre boomten sozialwissenschaftliche Veröffentlichungen und ab den 1970er Jahren verschwand die Debatte aus dem Diskurs (Ofner, 1998, S. 67). Ofner (1998, S. 67) sieht die wissenschaftliche „Ächtung“ des Begriffes im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Verständnis von Macht. Macht ist im sozialen Umfeld negativ behaftet.

Max Weber (1964) bildete mit seiner Definition zum Machtbegriff den Grundstein vieler folgenden sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Die vielen verschiedenen Ansätze die zu Macht bestehen, ergänzen und überschneiden sich somit nicht selten. Neben Weber folgten Foucault, Arendt und weitere AutorInnen der Auseinandersetzung mit Macht, Gewalt und Herrschaft innerhalb der Gesellschaft. Die Untersuchungen des Machtbegriffes konzentrieren sich aber hauptsächlich auf die theoretisch-philosophische Betrachtung. Auch gibt es Studien mit Annahmen von Macht im Sport, die sich dennoch auf den „kulturellen Eigensinn der Sportidee“ (Güldenpfennig, 2012, S. 419) beziehen. Fortführend ist zu erwähnen, dass jene Untersuchungen mit der Ebene des Spitzensportes zusammenhängen, wodurch die Machtresourcen eher in Form langfristiger Wirkungsweise statt einflussreicher „Erzwingungsmacht“

(ebd. S. 419) stattfinden. Aufgrund der starken Zerstreuung in gesellschaftlichen Feldern wird der Machtfaktor als solches kaum erwähnt.

Vereinzelt treten Publikationen auf die sich explizit mit Macht im pädagogischen Kontext beschäftigen. Nennenswert sind Christof und Ribolits (2015) mit *„Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme“*, die sich mit der Widersprüchlichkeit zwischen Bildung und Macht im Bildungswesen befassen. Die Betrachtungsweise liegt dabei auf der Beziehung der Machtverhältnisse, die durch den Bildungsbegriff konstruiert werden und steht in engem Kontakt mit der Subjekttheorie von Foucault (Vgl. Christof & Ribolts, 2015, S.11). Auch Peterlini (2016) versucht mit *„Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit“* durch den Bezug auf Lern- und Schulforschung die bedingte Darstellung pädagogischer Möglichkeiten, die durch Macht entstehen, näher herauszuarbeiten.

Wissenschaftlich vertieft sich ab dem 20. Jahrhundert die Forschung hinsichtlich des Erziehungswandels aufgrund reformpädagogischer Ansichten und verschiedener Entwicklungsmodelle innerhalb des Kindheitsbegriffes. Es folgen differenziertere Entwicklungsvorstellungen, die sich ab Mitte der 1970ziger Jahre in „interaktionistische beziehungsweise transaktionale Entwicklungstheorien“ formen (Rosenberger, 2005, S. 52-58). Demnach wird lebenslanges Lernen impliziert, bei denen Kinder Einfluss auf ihre eigene Sozialisation nehmen. Erwähnenswert in jenem Zusammenhang ist, dass entwicklungstheoretische Modelle die Erziehungs- und Unterrichtsweise von Lehrpersonen beeinflussen. Durch die rasanten Entwicklungen im 21. Jahrhundert wird der Begriff „neue Kindheit“ geprägt, bei welchem die junge Generation unter starke Kritik (Konzentrations- und Lernschwächen sowie Aggression- und Gewaltbereitschaft) kommt (ebd., S. 62). Die Grafik (*Abbildung 1*) betont das kritische Schülerbild, dass die Allensbach-Studie (Ifd-Allensbach, 2011) erfasst.

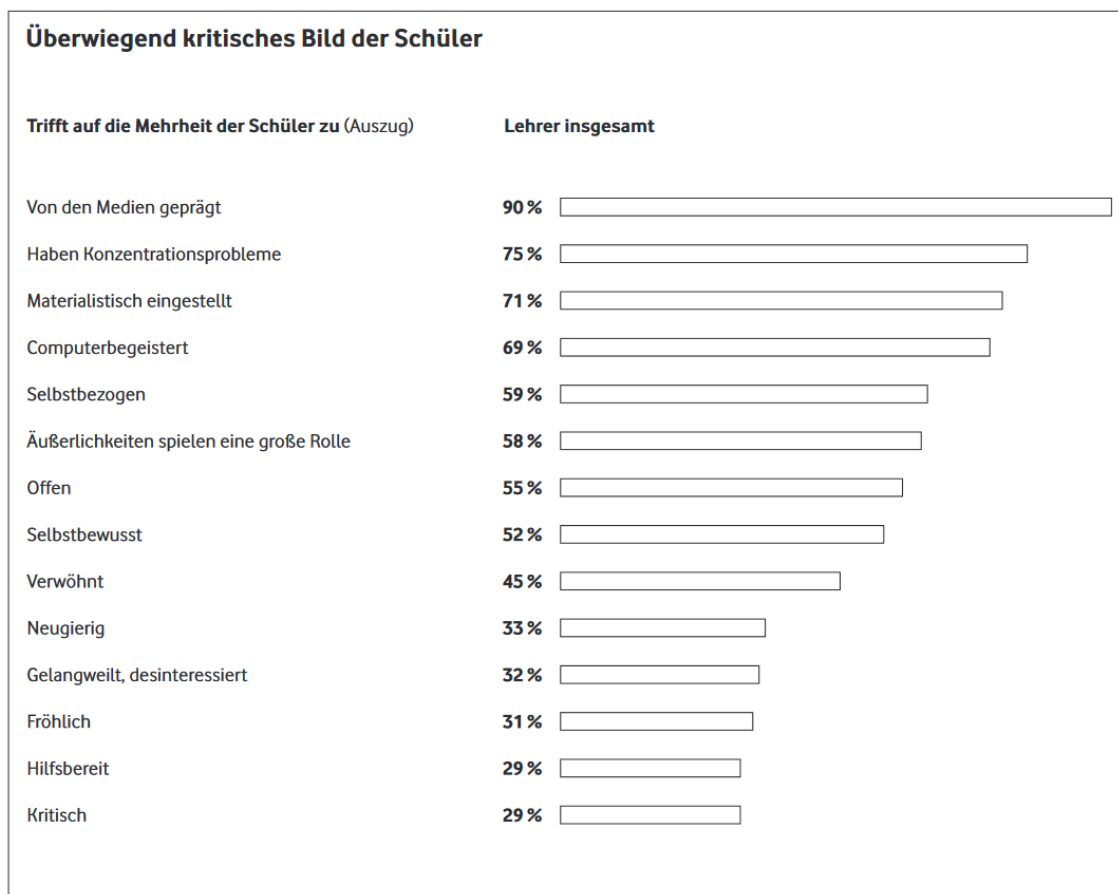


Abbildung 1 kritisches Schülerbild (Ifd-Allensbach, 2011, S. 18-19)

Jene negativen Assoziationen mit der jungen Generation sind vermutlich allen angehend LehrerInnen aus den öffentlichen Medien bekannt, wodurch sich vielseitig auch die Kritik am Bewegungsmangel der Jugend anschließen lässt (Grupe, 2000, S. 146). Kinder von heute machen anderwärtige Erfahrungen wie Generationen vor ihnen, die letztlich auf die „Institutionalisierung ihrer Kindheit“ zurückzuführen sind. Da die Bestrebungen nach dem „Vorbereiten für die Gesellschaft“ immer höhere Anforderungen an die Fähig- und Fertigkeiten von Kindern stellen (Rosenberger, 2005, S. 63-66).

Abgesehen von der Schnelllebigkeit der Gesellschaft und den hohen Anforderungen an die Jugend von heute, ist in der Literatur die Verknüpfung von Macht und Emotionen unter dem Aspekt Schule noch selten zu finden.

Gängiger ist die Betrachtungsweise hinsichtlich des Zusammenlebens in der Schule, bei der hauptsächlich praxisbezogen der sozialpsychologische Aspekt beleuchtet wird. Stein (2005) versucht die Vernetzung zwischen Theorie und Praxis, bereitet dennoch kaum die Darstellung von Macht und Emotionen im Unterrichtsgeschehen auf. Auch Frey und König (2005) bezie-

hen sich kaum mit ihrem praktischen Leitfaden „Mut zur Macht“ auf eine komplexere Betrachtungsweise.

Gegensätzlich dazu versuchten Müller und seine KollegInnen (Müller, Hellbrunn, Moll, & Storrie, 2005, S. 7) in ihrem interkulturellen Projekt *„Macht und Emotionen in pädagogischen Situationen“* eine Verknüpfung der Problematik zwischen Macht und Emotionen in der Pädagogik zu schaffen. Sie zeigten emotionale Krisen auf und analysierten die Handlungskontexte und Verarbeitungsmöglichkeiten. Abschließend ist aber festzustellen, dass sich immer noch zu wenige ForscherInnen mit der komplexen Betrachtung aus Macht und Emotionen hinsichtlich des Schullalltages beschäftigen, dass wiederum auch die Herangehensweise der derzeitigen und künftigen LehrerInnen präsentiert. In diesem pädagogischen Kontext herrscht Nachholbedarf.

Damit wird auch deutlich, dass dieser Bezug im Sportunterricht ebenso kaum vorhanden ist. Erwähnenswert ist, dass aktuelle Publikationen für die Aufbereitung der Diplomarbeit kaum vorhanden sind.

1.3 Hinführung zur Fragestellung

Im folgenden Abschnitt werden die Hintergründe vom Bezug Bewegung und Sport, sowie Macht und Emotionen aufbereitet. Es wird versucht nahezulegen, weshalb die Bearbeitung dieser Thematik Bedeutung für den Sportunterricht und den künftigen Umgang im Unterricht haben. Im Anschluss wird die Forschungsfrage, deren Bezugsfragen und im weiteren Kapitel die Hypothesen vorgestellt.

In Anbetracht des Wandels von Sport im 20. Jahrhundert ließ sich nicht nur eine „Versportlichung der Gesellschaft“ (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 116) sondern gleichzeitig auch eine „Entsportung des Sports“ (ebd., S.116) feststellen. Das heißt, der quantitative Aufschwung an diversen Disziplinen und deren Angebotsmöglichkeiten stehen den Veränderungen einem „bunter und uneinheitlicher“ Werden innerhalb der Zielvorstellungen von Sport gegenüber (Vgl. Cachay, 1990, zit. nach Balz & Kuhlmann, 2003, S. 116).

Die Diversität von Bewegung innerhalb der Gesellschaft markiert sich in verschiedenen Organisationsformen, welche wiederum die Sozialisation beeinflussen. Organisierter Sport wird in unterschiedlichsten Einrichtungen: Bildungseinrichtungen, Verbänden/Vereinen und kommerzielle/sonstige Anbieter (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 118) angeboten. Im Vordergrund steht der Einfluss von Bewegung auf die pädagogische Erziehung der Gesellschaft.

Neben Sportvereinen gilt Schulsport als „Sinnvermittler“ und „Kulturstifter“ und die meisten Kinder und Jugendlichen sammeln dort ihre „grundlegenden Erfahrungen“ (Grupe, 2000, S.

113). Dennoch ist unklar, wie stark SchülerInnen in ihren Verhaltensweisen und Erfahrungen durch die Vermittlung im Schulsport geprägt werden. Hervorzuheben ist im weiteren Sinn, dass Schulsport für Kinder und Jugendliche aufgrund der Verankerung im Schulsystem, einen Zwang zur Teilnahme bildet und ferner auch eine Bewertung der SchülerInnen erfordert. Weshalb kritisch betrachtet, die pädagogischen Maßnahmen in Bewegung und Sport zu hinterfragen sind (Vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S.120ff.).

Schule hat zwei Zielrichtungen: Bildungs- und Erziehungsziel. Im Sportunterricht heißt das „Schulsport soll mehr als Sportunterricht sein“ (Grupe, 2000, S. 114). Demnach wird dem Schulsport, das wiederum aus dem Lehrplan für die Sekundarstufe 1 (Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2017) hervorgeht, pädagogische Möglichkeiten zur Erziehung von Kinder- und Jugendlichen zugeschrieben (Vgl. Grupe, 2000, S. 114). Denn Schulsportkultur ist nach Grupe (2000, S. 140) dem „allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziel der Schule verpflichtet“ und orientiert sich „an sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Erfordernissen, normativen Festlegungen, aber auch an der Ganzheit des Menschen“. Aufgrund der Aufgabe des Schulsports, des Teilnahmewzwanges an Bewegung und deren maßgebliche Bewertung, war das Interesse im Umgang mit Macht und Emotionen ein besonders hohes Anliegen.

Da Emotionen neben Macht ein alltägliches Gut in unserer Gesellschaft sind, bestand die Frage in wie weit sind Lehrkräfte in Österreich darauf vorbereitet, Emotionen und Macht zu vermitteln. Weiterhin warf sich die Frage auf, wie reagieren sie auf die Emotionen ihrer SchülerInnen und setzen auf eine pädagogische Weise ihre Machtposition ein.

Das explizite Interesse am Schulsport, im Zusammenhang von Emotionen und Macht, entstand zum einen, da Sport für die Gesellschaft eine Chance „des akzeptierten Auslebens von Emotionen“ (Kleiner, 2006, S. 103) darstellt. Zum anderen bedient sich Sport einer gewissen Freiheit von Sprachbarrieren (Kleiner, 2006, S.105) und schließt ein gewisses Wertesystem der Gesellschaft und die Vermittlung jenes Systems ein (Kleiner, 2006, S.125). Demnach bietet Bewegung „authentische Erfahrung unserer selbst“ (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 86), das heißt Sporttreiben weckt Empfinden, vertieft Erfahrungen und speichert Erlebnisse. Balz und Kuhlmann (2003, S. 88), die sich an Grupe (2000) anlehnen, definieren vier Erfahrungsdimensionen, die im Sport, abhängig von der Art unterschiedlich stark, auftreten: körperliche, personale, soziale und materiale Erfahrungen. Jene Kategorien, die kaum getrennt stattfinden, schließen persönliche Erfahrung mit dem eigenen Körper, das Miteinander in einer Gruppe und Kenntnisse im Material und der Umwelt ein. Aufgrund der „Erfahrungstypen“ wird die

Ausbildung von diversen Fähig- und Fertigkeiten - motorisch, somatisch, sensorisch, konditionell, kognitiv, sozial, motivational und emotional - (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 90) erwartet. Daraus wird klar, dass Sport eine Wirkung auf die Affekte des Sporttreibenden hat und aus pädagogischer Sicht eine Wirkung auf die soziale und emotionale Erziehung einnehmen kann. Dennoch ist ungeklärt, wie stark die Auswirkungen im Zusammenspiel zwischen Wissen vermitteln und Erziehen im Sportunterricht Anklang findet. Als Lehrkraft ist nach Dieckert (2001, S. 93) davon auszugehen, dass SchülerInnen mit der Erwartung Freude im Sportunterricht zu erleben, die Halle betreten, das wiederum setzt voraus, dass Lehrende erzieherische Maßnahmen durch „soziomethodische Inszenierungen“ umsetzen. (siehe *Abbildung 2*)

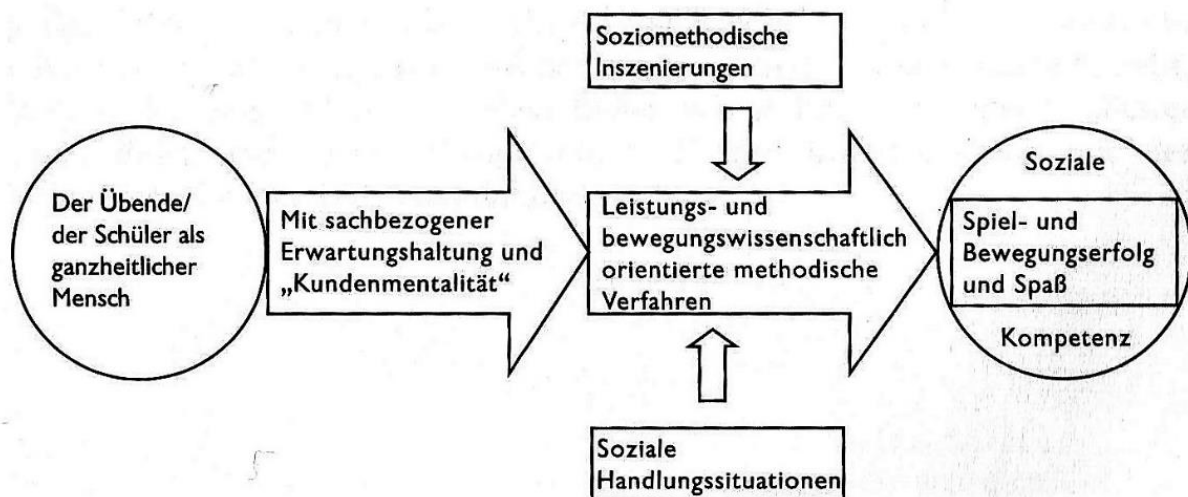


Abbildung 2 graphische Darstellung Unterrichtsumsetzung im Sportunterricht (Dieckert, 2001, S. 93)

Auf Grund der angeführten Punkte beschäftigte sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Thematik von Macht und Emotionen im Sportunterricht. Die besondere Stellung von Macht und Emotionen im Unterricht wird aus Sicht der Lehrpersonen herausgearbeitet. Mit dem Blick auf die Gemütsbewegungen und die Reaktionen der Lehrpersonen im Komplex Schule wird der Umgang auf die LehrerInnen- SchülerInnen- Beziehung näher beleuchtet.

1.3.1 Forschungsfrage

Die Forschungsfrage lautet: Wie sind die Auswirkungen von Macht und Emotionen im Hinblick auf die Lehrer-Schülerbeziehung aus Sicht der Lehrperson und den Lerninhalten im Sportunterricht?

Mittels Interviews wird der Umgang der Lehrpersonen an höheren Schulen mit Macht und Emotionen im Unterricht analysiert. Wie stehen AHS-Unterrichtende zu Macht und Emotionen im Schulwesen, wie definieren sie es und welche Folge sind Reaktionen auf ihre Unterrichtsinhalte und die Beziehung zu ihren SchülerInnen? Weiterhin beruht das Interesse auf dem Umgang Unterrichtender in emotionalen oder machtbedingten Situationen im Sportunterricht. Nehmen Lehrpersonen ihre eigenen Emotionen wahr und spiegelt es sich im Unterrichtsgeschehen wieder beziehungsweise werden bewusst Emotionen im Unterricht angewendet?

Die vermutete Scheue der Unterrichtenden vor Macht und die Ausgrenzung von Emotionen sollen näher untersucht werden und Erklärungen dafür gefunden werden. Anschließend soll in Anbetracht der Tabuisierung mehr Aufmerksamkeit auf Macht und Emotionen in der Schule zukommen, um die positiven Aspekte für die Erziehung hervorzuheben. Denn jener positivere Umgang ermöglicht ein gesellschaftliches Zusammenleben, indem die Lehrperson soziale Werte vermittelt und als Vorbild agiert.

Hinzukommend sollen die Folgen und Reaktionen von positiven und negativen Emotionen im Unterrichtsgeschehen geklärt werden. Um jene emotionalen Auswirkungen zu klären, ist es notwendig die Lehrkräfte über ihre Lehrmethoden und Unterrichtsplanungen in Verbindung von Affekten zu befragen. Des Weiteren stehen ihre Emotionen im Umgang mit SchülerInnen im Vordergrund. Folglich dessen sind Schilderungen und persönlichen Ansichten über den sozialen Umgang mit ihren SchülerInnen bedeutend.

1.3.2 Hypothesen

Es folgen mögliche Vermutungen, wie Lehrpersonen mit Macht und Emotionen im Sportunterricht umgehen:

Im Kontext schulischer Macht bildet die zentrale Hypothese: „Lehrkräfte negieren den Begriff Macht aufgrund der gesellschaftlichen Stellung und sind sich ihrer funktionellen Rolle und dem Machtverhältnis als ErzieherIn und der Auswirkungen nicht bewusst“.

Weitere wichtige Hypothese in Bezug auf Emotionen:

„Die LehrerInnen bauen bewusst Emotionen in den Unterricht ein, um die SchülerInnen auf Gefühle und deren Umgang zu sensibilisieren, hierbei orientieren sie sich an dem Curriculum zu Kompetenzmodellen des Sportunterrichts.“

„Unterrichtende haben teilweise Schwierigkeiten ihre Emotionen zu unterdrücken. Gerade in Autoritätssituationen, wo SchülerInnen den Anweisungen der Lehrkraft nicht Folge leisten, ist

die Regulierung von Emotionen nicht möglich. Ebenfalls Gefahrensituationen, in denen SchülerInnen Belehrungen missachten, bringen Lehrende zu emotionalen Ausbrüchen.“

1.4 Methoden der Bearbeitung

Im folgenden Kapitel wird kurz die grobe Aufgliederung der Diplomarbeit erörtert und im Anschluss näher von der methodischen Arbeitsweise der Studie gesprochen. Es wird der Forschungsvorgang der empirischen Studie knapp geschildert und zur Vertiefung auf den Empirieteil im weiteren Verlauf der Arbeit verwiesen. Anschließend wird die Ergebnisaufbereitung durch qualitative Inhaltsanalyse knapp geschildert.

Im ersten Teil der Diplomarbeit wird eine theoretische Basis zu bisherigen Erkenntnissen der Thematik erarbeitet, denn, dass ermöglicht eine fundamentale Darstellung, auf welcher die Forschungsfrage basiert. Im zweiten Teil folgt die Aufbereitung der Forschungsstrategie, welche auf empirisch-qualitativen Methoden basiert. Die Erhebung der Daten für die vorliegende Studie wird mittels qualitativer Interviews erhoben. Dazu dient ein Interviewleitfaden, der es den ProbandInnen ermöglicht, die Fragen offen und frei zu beantworten, dennoch bewahrt es eine gewisse Struktur, dient zur Orientierung und fokussiert die Fragestellung. Wodurch es möglich ist die erhobenen Daten besser miteinander zu vergleichen (Vgl. Mayer, 2002).

Nach Aghamanoukjan, Buber und Meyer (2009, S. 417) versteht sich unter der Bezeichnung „*Qualitatives Interview*“ in der empirischen Forschung, eine Erhebungsmethode, bei der es sich um eine geschaffene Kommunikation innerhalb der Erhebungssituation handelt. Folglich grenzt sich die mündliche Befragung von quantitativen Daten stark ab, indem Texte erhoben werden.

Um aussagekräftige Schlussfolgerungen zu formulieren, wurden 10 AHS-Lehrkräfte aus Schulen in Wien und Niederösterreich interviewt. Die genauere Darstellung des Interviewleitfadens wird in Kapitel 3.2.1 *Erstellen eines Interviewleitfadens* beschrieben.

Die Interviews wurden im Zeitraum Januar bis Februar 2017 erhoben. Bis auf ein Interview wurden alle in der Schule oder im Privatraum der Befragten aufgenommen. Durch die Wahl eines bekannten Ortes war es möglich, eine gewisse Wohlfühlatmosphäre zu schaffen, bei der die Befragten in eine persönlich- narrative Stimmung kippten. Die Auswertung erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

1.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

In der erziehungs- und sozialwissenschaftliche Disziplin bilden Textquellen in unterschiedlichen Erscheinungsformen die üblichste Informationsquelle, wodurch die Methode der

Textanalyse im Mittelpunkt steht (Mayring & Brunner, 2013, S. 323). Auf diese Art wird die Auswertung der jeweiligen Texte nach speziellen Methoden aufbereitet und interpretiert. Der Einsatz der jeweiligen Technik ist abhängig von Material, Fragestellung und Forschungshintergrund (ebd., S.324). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden verschiedenen Formen unterschieden, die die Transparenz der Daten aufrechterhalten.

Die Auswertung der vorliegenden Diplomarbeit erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Methode wurde gewählt, um einen persönlichen Blickwinkel auf die Umwelt und deren Umgang der Interviewpersonen zu erhalten. Aufgrund der individuellen Betrachtung und der kleinen Stichprobe bot sich die Untersuchung und die Darstellung in Einzelanalysen bis hin zur Theoriebildung an. Es folgt somit eine Aufstellung der Analyse von einzelnen Interviews, danach eine zusammenfassende Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden als Gesamtanalyse, welche kurzgehalten wird. Die Gesamtanalyse wird zur besseren Verständlichkeit für LeserInnen in zusammenfassenden Abschnitten beziehungsweise Kategorien paraphrasiert. Den Abschluss bildet die Diskussion, bei welcher die Ergebnisse interpretiert werden.

Im Kapitel 3.1.2 *Die qualitative Inhaltsanalyse* wird die Ausführung der Methode näher erörtert.

1.5 Gliederung der Arbeit

Das anschließende Kapitel widmet sich eine ausführliche Gliederung der vorliegenden Arbeit. Der erste Teil bezieht sich auf den theoretischen Abschnitt der die Basis zum Verständnis von Macht und Emotionen im erzieherischen Kontext schafft. Daran schließt der praktische Teil, welcher die Schilderungen zur empirischen Studie und deren Resultate beinhaltet.

Die Arbeit gliedert sich in weiterer Betrachtung in theoretischen und empirischen Teil. Im theoretischen Absatz wird vorab eine allgemeine Hinführung zu „Macht und Emotionen“ aus verschiedenen Blickwinkeln angeführt. Daran anschließend wird in drei Hauptkapitel die Thematik genauer erörtert.

Für die Nachvollziehbarkeit wird mit der Erläuterung von Gemütsbewegungen begonnen, denn diverse Definitionen aus der Forschung erschweren eine klare Aussage über deren Bedeutung. Die Unterkapitel von 2.1.1 bis 2.1.5 schaffen eine allgemeine Grundlage über die Unterscheidungen von Emotionen, verweisen auf verschiedener Emotionstheorien, die im letzten Jahrhundert aufgekommen sind, und erfassen die Entstehung von Gefühlen im menschlichen Körper. Um eine Verknüpfung zu Macht zu erreichen, wird das Konstrukt im

Anschluss im Kapitel 2.2 durch die Gegenüberstellung mehrere wissenschaftlicher Aussagen veranschaulicht. Aufgrund der Nähe von Macht, Autorität und Disziplin werden in den folgenden zwei Kapiteln ebenfalls die Bedeutungen der Begriffe kurz angeschnitten. Die Analyse der Begriffe verweist auf die verschiedenen Meinungen der wissenschaftlichen Disziplinen, wobei teilweise interdisziplinär mit den Definitionen umgegangen wird.

Das Kapitel 2.3 bildet dann die Vernetzung von Emotionen und Macht und schafft einen Überblick für den Kontext Schule. Zu Beginn wird näher auf die Grundlagen von Macht und Emotionen im allgemeinen Schul- und Erziehungstypus eingegangen, indessen die zum Teil stark vertretene Ansicht der Negation von Macht erörtert und zum besseren Verständnis in Beziehung zu Autorität und Disziplin gestellt wird. Der weitere Fokus liegt auf der LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung, ausgewählten Erziehungs- beziehungsweise Machtmitteln und der Rolle im Sportunterricht.

Im dritten Abschnitt der Diplomarbeit wird die empirische Untersuchung näher herausgearbeitet. Das erste Kapitel (3.1) setzt sich mit den Fragen zur sozialwissenschaftlichen Erhebungs- und Auswertungsmethode auseinander. Allgemein wird dem Leser oder der Leserin die Ansätze der Sozialforschung hinsichtlich der Interviewführung und die Auswertungsmethode nach Mayring nähergebracht. Die weiteren Kapitel 3.2 und 3.3 beziehen sich auf die Aufbereitung und die Durchführung der Studie, wobei die Theorie mit den praktischen Schritten vernetzt wird. Daran anschließend wird die Auswertung der Interviews präsentiert. Durch die detaillierte Aufbereitung soll es möglich sein, nachvollziehbare Ergebnisse zu erreichen.

Wie im oberen Absatz schon skizziert, werden im Abschnitt vier die Interviewdaten von AHS-Unterrichtenden mittels Fallanalyse aufgeschlüsselt und zusammenfassend gegenübergestellt. In der Diskussion (Abschnitt fünf) wird die Forschungsfrage gestützt auf die Ergebnisse der Studie ausgewertet, dabei wird versucht, an die zu Beginn dargestellte Literatur anzuknüpfen und den persönlichen Umgang der ProbandInnen mit Macht und Emotionen im Unterrichtssystem zu präsentieren. Den Abschluss bildet Kapitel 6, in welchem die Arbeit knapp resümiert wird und weiterführende Gedanken diskutiert werden.

2 Theoretischer Teil

In folgendem Kapitel wird die Thematik Macht und Emotionen im Sportunterricht bezüglich der hermeneutischen Darstellung in der Literatur aufbereitet. Es wird eine Grundlage der Erkenntnisse gebildet welche zum Verständnis der Forschungsfrage beitragen.

In unserem Alltag sind wir permanent mit Emotionen konfrontiert, unabhängig ob es nun unsere eigenen oder die unserem Mitmenschen sind. Dadurch, dass der Mensch ein soziales Individuum ist und sich hauptsächlich in Gesellschaft aufhält, ist es nicht möglich Emotionen keine Beachtung zu schenken. Gefühle sind immer und überall und definieren nach Wassmann (2005, S.11) „unsere Persönlichkeit“. Sie beschreibt sie als „[...] Lotse, der uns durch unbekanntes Terrain navigieren hilft.“.

Am präsentesten und kaum steuerbar sind unsere Gefühle in unserer Entwicklungsphase als Jugendliche, wodurch Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte sich den emotionalen Schwankungen stellen müssen. Die Reaktion und der Umgang mit den eigenen und den Gefühlen des Gegenübers wiederum ist eine persönliche Herausforderung im Lehrberuf.

Aufgrund von negativen Emotionen, beispielsweise durch Kränkung, die durch soziale Interaktionen entstehen können, folgt Wut, Frustration oder Enttäuschung. Wenn wir uns unfair behandelt fühlen, entsteht oft im Inneren der Gedanke, jemand zwingt uns das oder jenes zu tun und daraus folgt der Gedanke jemand übe Macht aus, ohne hier wirklich auf den Gedanken der bewussten oder unbewussten Machtausübung einzugehen. Ein gutes Beispiel wäre eine bekannte Situation in der Schule: als SchülerIn musste man aufstehen, wenn der Lehrer oder die Lehrerin die Klasse betrat und es wurde nicht akzeptiert, wenn man nicht aufrecht am seinem Platz saß, um der Lehrperson aufmerksam an der Tafel zu folgen. Als Schülerin betrachtete ich jene Situationen als pure Machtausübung der Lehrkräfte, ich sah keinen Sinn hinter jenen Regeln und durch fehlende Erläuterungen, akzeptiere ich sie nicht.

Aber stimmt das? Können wir in solchen Situationen wirklich von Macht sprechen? Was ist Macht?

Um diese Fragen beantworten zu können, ist es sinnvoll sich zuerst dem Thema der Emotionen zu widmen.

2.1 Erörterung der Gemütsbewegung Emotionen

Im folgenden Kapitel wird eine nähere Definition der Gemütsbewegung aus diversen wissenschaftlichen Disziplinen gegeben. Darauf folgt ein Vergleich der Bezeichnungen Gefühle und Emotionen und welche Handhabung in dieser Diplomarbeit genutzt wird. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung von Emotionen erwartet eine kurze Darstellung der Emotionstheorien und der Trennung, einiger Wissenschaftlicher, von Grundemotionen. Abschließend beinhaltet das Kapitel die Entstehung von Emotionen im menschlichen Körper.

2.1.1 Definitionen von Emotionen

Das Wort Emotion stammt vom Lateinischen Begriff „emovere“, bedeutete ursprünglich „herausbewegen, erschüttern“ (Häcker & Stapf, 2009, S. 255) und ist in der heutigen Wissenschaft ein vielfachverwendeter Ausdruck.

„Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition. Then, it seems, no one knows.“ (Fehr & Russell, 1984, S. 464). Eine konkrete Definition des Begriffes Emotionen ist schwer zu geben, da es von der Disziplin, die jene versucht zu beschreiben abhängig ist, denn je nachdem welche Wissenschaft, stehen unterschiedliche Aspekte im Vordergrund. Insofern erklärt Wassmann Emotionen als „psycho-physische Phänomene“ (2002, S. 141).

Aus dem Bereich der Naturwissenschaft positioniert sich die Definition nach Hülshoff (1999, S. 14) sehr allgemein: „Emotionen sind körperlich-seelische Reaktionen, durch die ein Umweltereignis aufgenommen, verarbeitet, klassifiziert und interpretiert wird, wobei eine Bewertung stattfindet.“ Demnach sind Emotionen ein „mehrdimensionales Geschehen“ das als „körperlicher Zustand, als seelische Empfindung oder als ein unser Denken und Handeln bestimmendes Phänomen wahrgenommen werden.“ (ebd., S.13).

Hülshoff sieht Emotionen, als einen „erlebten Zustand, eine Stimmung, die in der Regel von dem, der sie empfindet, benannt und beschrieben werden kann.“ (ebd., S.14).

Aufgrund der Komplexität und Diversität die Emotionen zugeschrieben wird, erwähnt Ben-Ze'ev (2009, S. 13ff) die Nutzung von begrifflichen Instrumenten zur besseren Definition in der philosophischen Disziplin. Er sieht die Notwendigkeit für jene Beschreibung in der „fachübergreifenden Betrachtung“ und der „mehrstufigen Beschreibung“, wofür Emotionen in ein Kategoriensystem einteilt.

Auch im Bereich der psychologischen Disziplin vermerkt Izard (1994, S. 20) für eine vollständige Definition drei Aspekte, die mit einbezogen werden müssen:

- (1) Bewusstsein über empfundenes Gefühl
- (2) Prozesse im Nervensystem
- (3) Mimik und Gestik

2.1.2 Gefühle vs. Emotionen

Aus Laiensicht sind Emotionen und Gefühle ein identisches Phänomen und im sprachlichen Gebrauch sagen Emotionen und Gefühle im Großen und Ganzen dasselbe aus. Begriffe wie Stimmung, Leidenschaft, Erregung, Gefühle bilden im Alltag Synonyme für Emotionen.

Dennoch werden in der psychologischen und teilweise auch pädagogischen Literatur Emotionen und Gefühle unterschieden.

In der „*allgemeinen Psychologie*“ (F. A. Brockhaus Lexikonredaktion , 2009, S. 133) werden Emotionen und Gefühle differenziert. Gefühle beschreiben die „Erlebnisseite der Emotionen“ (ebd., S. 133) „Die spürbar einsetzende *Erlebnisweise* und die – von Kognitions- und Motivationserfahrungen mehr oder minder abgehobene – *Erlebnisqualität* von Emotionen nennt man *Gefühle (feeling)*.“ (Fröhlich, 2010, S. 161) Des Weiteren (siehe *Abbildung 3*) werden „intensive, kurzzeitige Gefühle“ als „Affekte“ bezeichnet (ebd., 2010, S. 161).

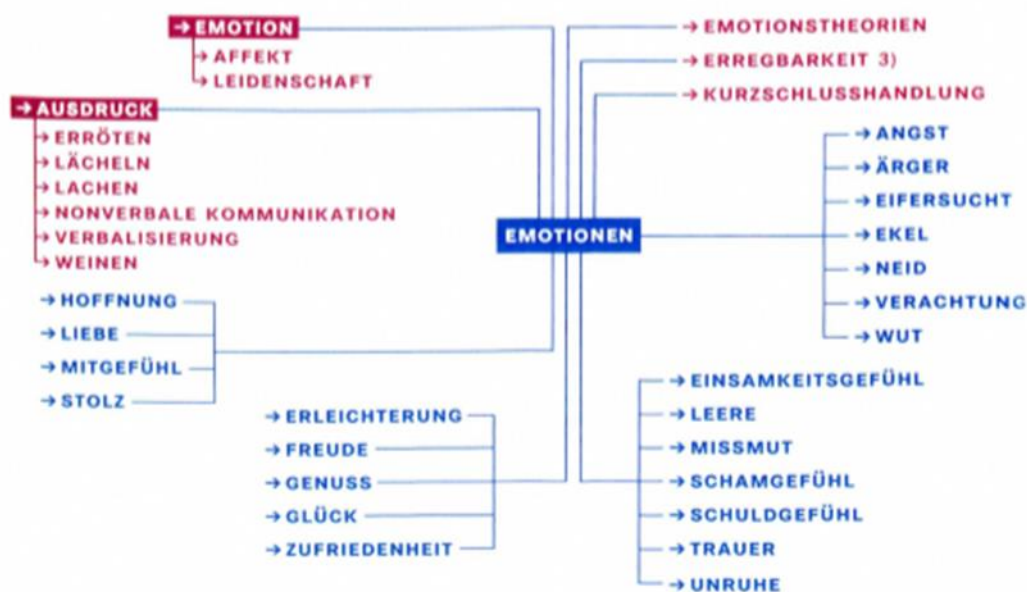


Abbildung 3 Darstellung von Emotionen (F. A. Brockhaus Lexikonredaktion , 2009, S. 132)

Schwarzer-Petruck (2014, S. 53) lehnt sich an Damasio an und beschreibt Emotionen als „biologische Prozesse, die neuronalen und mentalen Korrelate zu Gefühlen“. Die Abgrenzung von Emotionen und Gefühlen beruht nach Damasio auf der Ausrichtung der jeweiligen Erregungen im Gehirn. Emotionen richten sich nach außen und sind notwendig für Denk- und Entscheidungsprozesse (Wassmann, 2002, S. 90). Hingegen sind Gefühle nach innen gerichtet und stehen in der Verknüpfung mit dem Bewusstsein. Wenn dem Individuum seine Emotionen bewusstwerden, somit eine Erkenntnis über den kognitiven Zustand geschaffen wird, ermöglicht das wiederum die Steuerung der Gefühle in Handlungs- und Entscheidungsprozessen (Schwarzer-Petruck, 2014, S. 53ff.).

Im Laufe der Interviewführung entschloss ich mich dazu, dass es für die vorliegende Studie praktischer ist, im Sinne der Verständigung, wenn Gefühle und Emotionen hier eine identische Bedeutung haben.

2.1.3 Eine Aufbereitung von bekannten Emotionstheorien

Jene Theorien bilden Modelle zum Verständnis, der Bewertung und Erklärung von Emotionen, wobei sich über die Forschungsdauer verschiedenen Ansätze herauskristallisiert haben. Auch hier sind die Unterteilungen sehr vielfältig. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die bekanntesten Emotionstheoretiker gesetzt, um einen Einblick über die Vielfältigkeit der Emotionsforschung darzulegen.

Evolutionpsychologisch

Charles Darwin wird bis heute, im Hinblick auf die Überlebensfunktion von Gefühlen, Affekten und Emotionen als Pionier der Emotionsforschung gesehen. Für ihn stand die Funktion und dessen Zweck im Vordergrund (Wassmann, 2002, S. 29).

Robert Plutchik (1984) orientierte sich daran und sieht die „Emotionen als Mittel der Anpassung, die beim Überleben des Individuums auf allen Evolutionsstufen eine Rolle spielen.“ (Vgl. Plutchik, Izard, 1994, S. 54ff.). Er charakterisiert Emotionen als „hypothetisches Konstrukt“ (Goller, 1992, S. 100) und unterscheidet zwischen acht primären Emotionen (siehe *Abbildung 4*), die aufgrund von dyadischen und triadischen Kombinationen eine Gesamtsumme von Emotionen in unterschiedlichen Stärken bilden (Izard, 1994, S. 55). Emotionen sind nach Plutchik eine Reaktionsfolge auf einen Reiz, welche in Verbindung mit kognitiven Bewertungen, subjektiver Veränderung und Handlungs- und Verhaltensimpulse steht (Goller, 1992, S. 100).

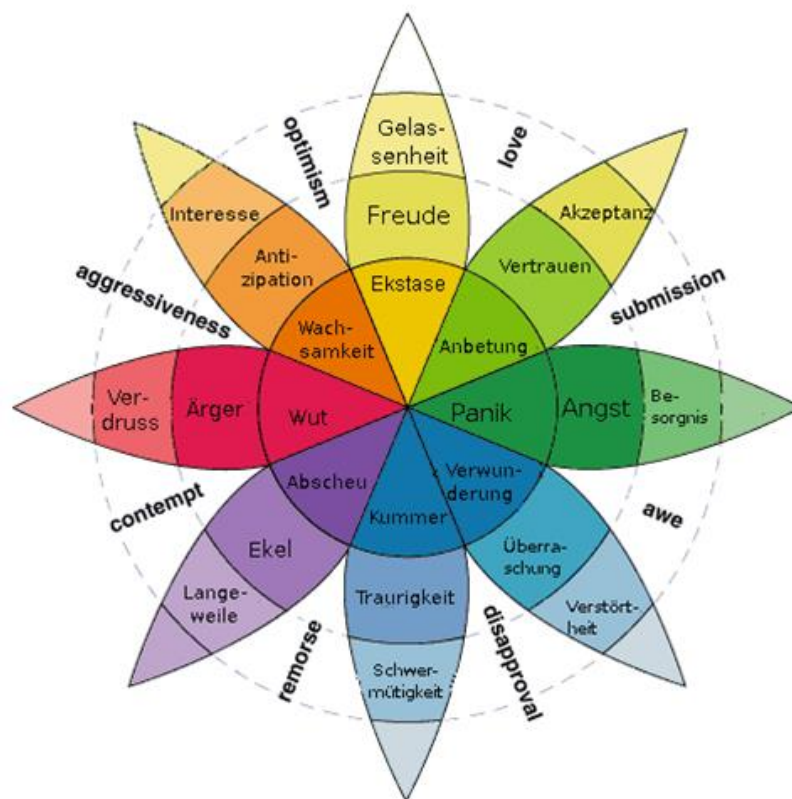


Abbildung 4 Plutchiks Emotionsrad (Werner Stangls Arbeitsblätter, 2017)

Der Emotionstheoretiker Carroll Izard (1994, S. 63) baut ebenfalls auf Darwins Theorien auf und betrachtet die Emotionen als Hauptmotivationssystem des Menschen, welche einen grundlegenden Beitrag zum Persönlichkeitsprozess leisten. Die differenzielle Emotionstheorie beruht auf fünf Hauptannahmen (ebd., S. 63):

- (1) 10 Grundemotionen, die das Hauptmotivationssystem bilden
- (2) Jede Grundemotion hat motivationale und phänomenologische Eigenschaften
- (3) Grundemotionen haben unterschiedliche Folgen im Verhalten
- (4) Verknüpfung der Emotionen untereinander durch verstärkende oder abschwächende Funktionen
- (5) Emotionsprozess wird beeinflusst durch physiologische Prozesse

Psychophysiologisch

Bei jenem Ansatz, wird die Emotion auf die bewusste Wahrnehmung körperlicher Veränderung bezogen (F. A. Brockhaus Lexikonredaktion , 2009, S. 134). Die bekannteste Theorie stammt von William James und Carl Lange. Die James-Lange Theorie besagt, dass körperli-

che Veränderungen die Reaktion auf die Wahrnehmung ein erregender Stimulus sind und das Spüren jener körperlichen Veränderung wird als Emotion betrachtet (Goller, 1992, S. 29ff.). Auch die Theorie von Antonius Damasio siedelt sich im psychophysiologischen Ansatz an.

Kognitiv

Die kognitive Emotionstheorie erklärt, dass eine bestimmte Anreihung von Faktoren bei jedem Menschen, mit großer Wahrscheinlichkeit, ein ähnliches beziehungsweise das gleiche Gefühl auslöst (Wassmann, 2002, S. 52). Wobei Emotionen als „kognitive Informationsverarbeitungsprozesse“ (F. A. Brockhaus Lexikonredaktion, 2009, S. 134) betrachtet werden.

Scherer führt in seiner Theorie einen Stimulus-Evaluations-Check (kurz: SEC) um äußere und innere Reize in Abhängigkeit für den Organismus, sowie deren Art und Stärke der folgenden Emotionen zu erörtern (Goller, 1992, S. 187). Wobei der Organismus fünf Verarbeitungsschritte durchführt (ebd., S. 187ff.):

- (1) Überprüfung auf Neuartigkeit/Unerwartetheit der Erregung
- (2) Überprüfung der intrinsischen Angenehmheit/Unangenehmheit der Erregung
- (3) Überprüfung der Bedürfnisrelevanz der Erregung
- (4) Überprüfung Bewältigungsfähigkeit
- (5) Überprüfung der Vereinbarkeit mit Selbst- /Sozialkonzept der Gesellschaft.

Lazarus betrachtet Emotionen in seinem Stressmodell (1991) als Folge kognitiver Prozesse, und ordnete sich selbst im kognitiven-phänomenologischen Ansatz ein (Goller, 1992, S. 157). Emotionen werden demnach durch kognitive Einschätzungsprozesse determiniert (Häcker & Stapf, 2009, S. 256).

2.1.4 Grund- bzw. Basisemotionen

Einigen Emotionstheoretiker grenzen sich ab, indem sie Emotionen in Basis- und Subemotionen unterteilen. Zu den Grund- oder auch Basisemotionen wird eine bestimmte Anzahl an Emotionen, die deutlich voneinander abgrenzbar sind, unterschieden. Zu jenen Autoren, wie im Kapitel Emotionstheorien angeschnitten, zählen unter anderem Darwin (1872), Tomkins (1962), Plutchik (1984) und Izard (1994).

Jene Anhänger vertreten die Meinung das Basisemotionen ein Erregungsmuster als Grundlage haben (Wassmann, 2002, S. 61). Wiederum Andere lehnen jene Unterscheidung aufgrund der Komplexität der Gefühlswelt des Organismus ab. Wassmann bestärkt jenen Ansatz mit der

Emotionstheorie von Scherer und begründet dies mit divergierenden Emotionen auf gleiche Situationen (Wassmann, 2002, S. 51).

Wie schon erwähnt, unterscheidet die vorliegende Diplomarbeit, aufgrund der fehlenden Definitionsgrundlage der InterviewpropandInnen nicht zwischen Gefühlen und Emotionen.

2.1.5 Die Entstehung von Emotionen

Menschen haben im Laufe ihres Lebens ein gewisses Bewusstsein für Situationen oder Bedingungen entwickelt, in denen sie diverse Emotionen empfinden. Dennoch ist die Betrachtung in der Wissenschaft über das Zustandekommen von Emotionen divers (Vgl. Izard, 1994, S. 20). Die evolutionäre Absicht von Emotionen war ein „Signalssystem“ (Wassmann, 2002, S. 141) für andere Individuen, welches über den Erregungszustand und die Handlungsabsichten, eines Einzelnen deutlich machen sollte. Somit finden Erregungen teilweise im Unterbewusstsein des Organismus statt, sind aber Reaktionen auf „äußere Reize“ (Vaitl, 2017, S. 17).

„Emotionen erlauben - und darin liegt ihre grundlegende biologisch adaptive Funktion – eine flexible Nutzung von Ressourcen aus der Umwelt, und zwar im Hinblick auf individuelle Zielsetzungen sowie auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen.“ (ebd., S.17). Die Reizverarbeitung von der Außenwelt findet im limbischen System des Gehirns (siehe *Abbildung 5*) statt, wobei zwei verschiedene Wege im Mandelkern beziehungsweise Amygdala für die Informationsverarbeitung eingeschlagen werden (ebd., S. 19).

Erstere ist ein schnelle, ungenaue Erregung, welche nur grobe Informationen über die prägnante Situation der Außenwelt weiterleitet. Der zweite Weg ist exakter und wird über die Hirnrinde geleitet. Jenes zuschalten über die Hirnrinde macht dem Organismus die emotionalen Prozesse und auch Gefühle bewusst. Wodurch sich die Erregung auf die unwillkürliche und willkürliche Motorik des Organismus ausbreitet.

Da Emotionen immer von der subjektiven Bewertung des Individuums abhängig sind, (Vgl. Wassmann, 2002, S.60) nehmen sie eine prägnante Stellung im „Reiz-Evaluierungssystem des Gehirns“ ein (ebd., S. 141).

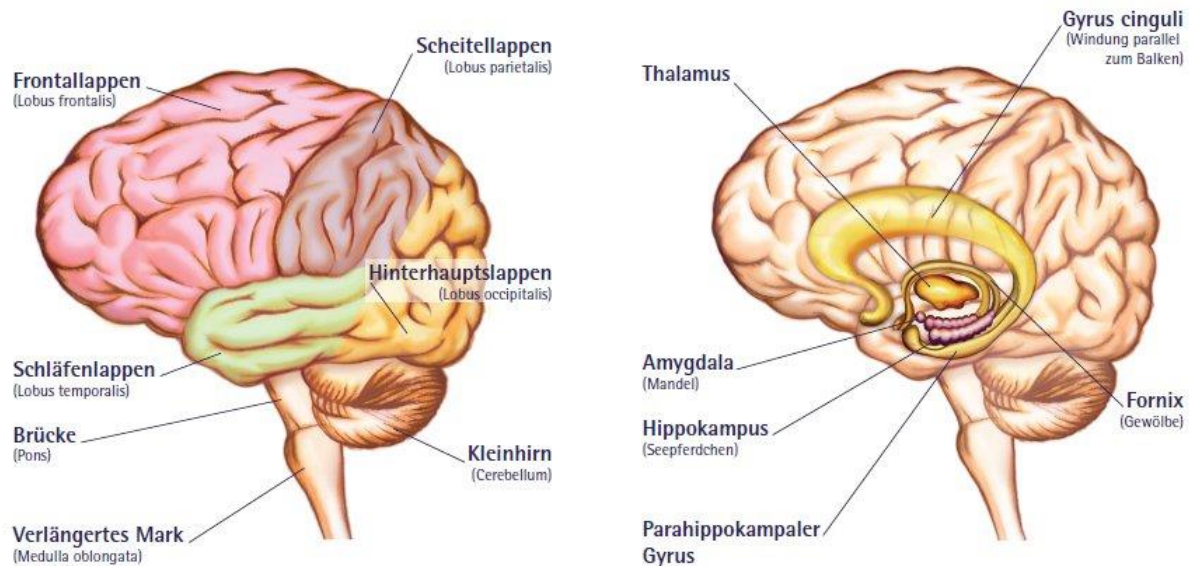


Abbildung 5 Darstellung menschliches Gehirn (Alzheimer Forschung Initiative e.V., 2017)

2.2 Die Erörterung des Konstruktes Macht

Im folgenden Kapitel wird das Konstrukt Macht näher analysiert. Zu Beginn des Abschnitts wird auf diverse Definitionen und Machttheorien der Zeit eingegangen. Aufgrund der Nähe zu Macht bilden weitere Abschnitte die Definition von Autorität und Disziplin.

2.2.1 Definitionen von Macht und Machttheorien

Das Phänomen Macht nimmt, laut Byung-Chul Han (2005, S. 7), eine Selbstverständlichkeit ein, die mit der Unklarheit über die Bedeutung des Begriffes einhergehen. Ebenso wechselhaft sind die Definitionen zu Macht innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen.

Es folgen Definitionen aus der soziologischen Fachrichtung zu Macht.

Luhmann (2012, S. 11) beschreibt Macht als „Kommunikationsmedium“. Er sieht Macht, wie andere Kommunikationsmedien „als Beschränkung des Selektionsspielraumes [zu setzen]“ (ebd., S. 15). Die Funktion der Macht liegt seiner Ansicht nach darin, aufgrund eines bestehenden „Machtgefälles und einer antizipierbaren Machtentscheidung [ist] es für den Unterworfenen gerade sinnlos, überhaupt einen Willen zu haben.“ (ebd., S.19). Die Macht zielt darauf den Willen des Machtunterworfenen nicht zu brechen, sondern nach Luhmann zu neut-

realisieren, und dabei muss die Unterscheidung vom Zwang nahegelegt werden. Aufgrund dessen spricht er von der Macht als „komplexe Funktion eines Katalysators“ (ebd., S. 19).

Weber's Begriffserläuterung, ebenfalls in der soziologischen Forschung verwachsen, wird gegenwärtig als klassisch-juristisch eingeordnet:

„Macht bedeutet jene Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen gehorsam zu finden; Disziplin soll heißen die Chance, Kraft eingeübte Einstellung für einen Befehl prompten, automatisch und schematisch Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden.“ (Weber, 1964, S. 38)

Weber stellt somit eine Verknüpfung zwischen Macht, Herrschaft und Disziplin her und sieht Macht als eine Art Chance beziehungsweise Intention des eigenen Willens an. Den Bezug zwischen Macht und Herrschaft in Webers Definition bezeichnet Popitz (1986, S. 37) als „institutionalisierte Macht“ und schildert die Entkopplung der Machtverhältnisse auf eine Person, die das alleinige Sagen hat. Weiterhin stehen der „Entpersonalisierung“, die „Formalisierung“ und „Integrierung“ (ebd., S. 38ff.) gegenüber, die die Machtausübung in einen gewissen Ordnungsrahmen mit Vorgaben pressen.

„Institutionalisierung von Macht gehört zu den fundamentalen Prozessen der „Verfestigung“, „Festlegung“, „Feststellung“ sozialer Beziehungen und damit zu den Prozessen, die für die Verfaßtheit menschlichen Zusammenlebens, so wie wir es kennen, konstitutiv sind.“ (Popitz, 1986, S. 39)

Auch Arendt, welche in der Politikwissenschaft verwachsen ist, definiert Macht als Folge einer Gruppierung mit gleichen Interessen und Zielvorstellungen, die inhärent in der Gesellschaft existiert.

„Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält.“ (Arendt, 2008, S. 45)

Des Weiteren muss nach Arendt Macht nicht gerechtfertigt werden, stattdessen „bedarf sie der Legitimität“ und jene „[...] beruht nicht auf den Zielen und Zwecken, die eine Gruppe sich jeweils setzt; [...].“ (ebd., S. 53) Demnach definiert Arendt den Begriff als ein Zusammenwirken von Individuen innerhalb einer Gruppe zum Wohl der Gesellschaft. Folgend stehen der Begriff Macht nah bei Gewalt und Autorität, die nur schwer trennbar sind. „Auch Macht und Gewalt treten gewöhnlich, [...], kombiniert auf und sind nur in extremen Fällen in ihrer reinen Gestalt anzutreffen – woraus man natürlich nicht folgern kann, dass Autorität, Macht und Gewalt alle auf dasselbe hinauslaufen.“ (ebd., S. 48)

Annähernd an Arendt ist der Machtdiskurs von Michel Foucault. Foucault ist aufgrund seiner weitgreifenden Ansätze im Bereich der interdisziplinären Forschung anzusiedeln.

Nach Foucault ist Macht ständig in der Gesellschaft präsent. „Niemand ist im Grunde Inhaber der Macht; und dennoch wird sie stets in eine bestimmte Richtung ausgeübt [...].“ (Foucault, 2005, S. 59) und „der Name[,] dem man einer komplexen Strategischen Gesellschaft gibt“ (Foucault, 2006, S. 94) aus welchem Grund der Begriff mit Machtverhältnisse gleichgesetzt wird.

„Denn wenn die Macht nur die Funktion hätte zu unterdrücken, wenn sie nur im Modus der Zensur, der Ausschließung, der Absperrung, der Verdrängung nach Art eines mächtigen Über-Ichs arbeiten, wenn sie sich nur auf negative Weise ausüben würde, wäre sie sehr zerbrechlich. Stark aber ist sie, weil sie positive Wirkungen auf der Ebene des Begehrens – und allmählich bildet sich ein Wissen davon – und auch auf der Ebene des Wissens hervorbringt. Die Macht ist weit entfernt davon, das Wissen zu verhindern, sie bringt es vielmehr hervor.“ (Foucault, 2005, S. 78)

Somit ergibt sich, dass Macht eine notwendige Funktion für eine Gesellschaft ist. Weiterhin versucht Foucault die positiven Sichtweisen von Macht und deren Funktion zu analysieren und die negative Betrachtung auszugrenzen (Ewald, 1978). Letztlich ist Macht seiner Ansicht nach aber nicht ohne Widerstand zu betrachten, welches er wiederum historisch zu belegen versucht.

Gegensätzlich dazu, aus der philosophischen beziehungsweise kulturwissenschaftlichen Disziplin, ist die Ansicht von Byung-Chul Han zur Bedeutung von Macht: „Macht von A bewirkt, dass B gegen seinen eigenen Willen ein bestimmtes Verhalten setzt. Die Macht von A beschränkt in diesem Fall die Freiheit von B.“ (Han, 2010, S. 9). Han betrachtet es als „Phänomen der Form“ (Han, 2005, S.10).

Aufgrund dessen, dass die vielfältigen Definitionen nicht nur destruktive, sondern auch konstruktive Aspekte beinhalten, und immer wieder auch als Macht gegen jemanden verstanden werden, spricht Peterlini (2016) vom „Dilemma der Macht“ (Peterlini, 2016, S. 13).

2.2.2 Definition und Bedeutung von Autorität

In den Interviews fallen neben den Begriffen Macht, Emotionen und Gefühlen auch die Bezeichnungen Autorität und Disziplin. Für ein besseres Verständnis folgt eine Erläuterung:

Nach Arendt (2008, S. 46) ist der Begriff Autorität ein vielschichtiges Phänomen - Eigenschaft eines Einzelnen oder einem Amt zugehörend - welches zum einen tyrannisch oder demokratisch fungieren kann. Autorität dient der Funktion, den Respekt von der Person oder dem Amt zu erhalten beziehungsweise zu sichern. Demnach bezeichnet Autorität eine Beziehung zwischen Einzelnen oder einer Gruppe, welche durch Ausführungen von Interessen, Regeln oder Befehlen beeinflusst werden und damit in eine gewisse Richtung gelenkt werden (Häcker & Stapf, 2009, S. 101ff.).

Popitz (1986, S. 11ff.) nennt vier Kennzeichen im Verständnis von Autorität:

- (1) Anpassung des Verhaltens
- (2) Anpassung der Einstellungen
- (3) Unabhängigkeit von Zwang und Strafen
- (4) Anerkennung

Er orientiert sich am Autoritätskonzept: „Autorität beruht auf einer Anerkennung einer Überlegenheit, die zu einer starken Anpassungsbereitschaft führt.“ (Popitz, 1986, S. 18) Des Weiteren kennzeichnet der Begriff auch die Person die Autorität besitzt, die aufgrund von „(1) Kompetenz, (2) überkommendes Ansehen und (3) Machtmittel“ Einfluss besitzt (Häcker & Stapf, 2009, S. 101ff.).

Für einige PädagogInnen ist der Zusammenhang von Macht und Autorität vage definiert. Es scheint ihnen unklar zu sein, worin sich auch das Problem darstellt, das Macht und Autorität in Beziehung zueinander zu stehen. Macht wird als etwas „Böses“ in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen betrachtet und aufgrund dessen abgelehnt. Dennoch ist Macht genauso wie Autorität ein Hilfsmittel zur Erziehung.

2.2.3 Definition und Bedeutung von Disziplin

Der Wort Disziplin hat zwei unterschiedliche Bedeutungsfelder (Dudenredaktion, 2000, S. 298):

(1) Zucht, Ordnung

(2) Fach einer Wissenschaft oder Teilbereich des Sports

Disziplin beschreibt, im Hinblick auf den Aspekt Schule, eine Einhaltung von Regeln bis hin zur Einordnung in jenes System. Es dient als Instrument zur Durchsetzung pädagogischer Maßnahmen, wo die Folgen von Verletzung und Befolgung der Normen Ahndung oder Lob sind. In der Schule nimmt Disziplin als Fertigkeit einen hohen Stellenwert ein, denn Ordnung und Ruhe sind Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen (F. A. Brockhaus Lexikonredaktion, 2009, S. 113).

2.3 Schule trifft auf Macht und Emotionen

Im folgenden Kapitel wird eine Verknüpfung von Emotionen und Macht im schulischen Kontext erfasst, wobei über die Definition eine Schleife zur gesellschaftlichen Tabuisierung der Macht, dem schulischen Umgang und die emotionalen Folgen geschaffen werden. In Anbetracht des gesellschaftlichen Blickwinkels folgt eine Hervorhebung der Machtverhältnisse im Unterricht und deren mögliche Interaktion. Anschließend daran bezieht sich der Text auf die LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung und den Zusammenhang von Emotionen im Unterricht. Bestärkt wird es durch die Aufzählung diverser Erziehungsmethoden.

Im Vergleich zur englischen Sprache wo „power“ „Kraft, Macht, Vermögen“ sein kann, wird im deutschen Sprachgebrauch unterschieden. „Macht ist nicht Herrschaft und nicht Gewalt, kann aber – zumindest im Sprachgebrauch- beides sein.“ (Perterlini, 2016, S. 21). Somit erhält Macht in der Gesellschaft den negativen Beigeschmack durch die Gleichsetzung mit Herrschaft und Gewalt. Hergvoich (2008, S. 9ff.) steigert es indem sie darauf verweist, dass häufig Macht mit Missbrauch gleichgesetzt wird und spricht von einer Tabuisierung der Machtverteilung in der Schule. Horney (1968, S. 79) betont die Differenz zwischen Macht und Autorität und hebt hervor, dass erst von Macht gesprochen wird, wenn diese im Zusammenhang mit Gewalt steht und nicht mehr auf freiwilligem Gehorsam basiert. Gerson (1968, S. 85) charakterisiert Autorität mit den Gesichtspunkten Macht und Vertrauen, und sieht kein Bestehen von Autorität ohne Macht, wodurch er der Aussage von Horney widerspricht.

Durch die Vorstellung vieler, dass Macht ein Synonym der Herrschaft, Diktatur oder Unterdrückung ist, folgt der Ansatz innerhalb der Reformpädagogik Macht aus Erziehung auszugrenzen. Dennoch kann Macht, wie Weber definiert hat (siehe 2.2. *Die Erörterung des Konstruktes Macht*) auch etwas Positives sein, welches mit Opportunitäthaben, gleichzusetzen ist. Auch Paris (Paris, Normale Macht. Soziologische Essays, 2005, S. 7) sieht eine gewisse

Normalität durch Macht, zurückzuführen auf den Zusammenhang von Macht und Gesellschaft. Sie ermöglicht Ordnung und bietet auf gewisse Weise Sicherheit, schränkt aber die Freiheit der Individuen ein.

Die Aufgabe einer Lehrperson ist neben der Vermittlung von Wissen auch die Erziehung, jenes Balancespiel zwischen Zuwenden und Führen. Um dieses Zusammenspiel und die Harmonie in der Schule zu erreichen, wird erwartet, dass sich neben SchülerInnen auch die LehrerInnen an dem gemeinsame Regelkonzept orientieren. Horney unterscheidet dabei Disziplin in zwei Kontexten - „innere und äußere Disziplin“, die in der Praxis schwer zu unterscheiden sind. Zum einen die Entscheidung der SchülerInnen die gegebene Ordnung zu akzeptieren und damit sich durch die Autorität der Lehrenden führen zu lassen. Wobei er die Motive des freiwilligen Einordnens aus „Einsicht, Liebe und Vertrauen“ zu der Autoritätsperson sieht (Horney, 1968, S.80). Dazu ist die Voraussetzung, dass der Denk- und Handlungsstil der Lehrpersonen die Normen und Werte zu denen die SchülerInnen sozialisiert werden sollen, verkörpert. Die Verkörperung jener Regelungen die sie in der Schule erleben sollten, wird nur durch den Zusammenhalt des gesamten Kollegiums geschaffen (Vgl. Horney, 1968, S.80).

Zum anderen „äußere Disziplin“ für jene SchülerInnen, welche die Anerkennung und Führung nicht wertschätzen, um dennoch den Ordnungsrahmen für den Lernprozess aufrecht zu erhalten, um letztlich die Bildungsziele für alle SchülerInnen zu ermöglichen (ebd., S.81).

Die Ähnlichkeit von Autorität und Macht nehmen viele Lehrende in der Institution Schule kaum wahr. Denn „Autorität ist ein Beziehungsbegriff, [...]“ (ebd., S. 78) und keine Lehrkraft hat aufgrund ihrer Ausbildung die Autorität im Schulwesen inne. Horney betont dabei dass nur über die Anerkennung der SchülerInnen Autorität auf der Beziehungsebene zustande kommt (ebd., S.78). Somit unterstützt anerkannte Macht die Pädagogen, die für die Sicherheit der Kinder zu sorgen haben und daher einen Ordnungsrahmen im Unterricht zu schaffen haben, wovon wiederum die Kinder profitieren. Dass daraus folgt, dass LehrerInnen über den Kopf von SchülerInnen hinweg entscheiden, wird in Kauf genommen, sofern es für sie gerechtfertigt ist. „Es geht immer um zwei Seiten bei Machtausübung. Es gibt keinen Einfluss ohne eine Seite, die sich beeinflussen lässt.“ (Steins, Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule, 2005, S. 69).

„Die faktische Überordnung ist auf seine erzieherische Funktion begrenzt, die in der Überlegenheitsqualität seiner Persönlichkeit und in der gesellschaftlichen Verpflichtung gründet.“ (Lückert, 1968, S. 191). Aus der Folge des herrschenden Gefälles zwischen Lehrperson und

SchülerInnen ist das Bewusstsein des Unterrichtenden für die Überlegenheit zu deren SchülerInnen notwendig, denn SchülerInnen neigen in der Lehrkraft eine Vorbildrolle zu sehen (Horney, 1968, S. 78). Diese Verantwortung muss den Unterrichtenden bewusst sein und diese mit Anteilnahme würdigen. Die Verantwortung, die sie durch ihre Rolle als Lehrperson einnehmen, darf nicht in die Beziehung der Abhängigkeit und des Ausnutzens des Bedürfnisses der SchülerInnen (Vgl., ebd., S. 78) gleiten. Sie sind dazu gefordert, die gegebene Macht nicht zu missbrauchen, um dem Vertrauen, dass die SchülerInnen der Lehrperson entgegenbringen, zu achten, um ihnen Geborgenheit trotz kindlichem Fehlverhalten zu schenken (Gerson, 1968, S. 85). Durch den Zusammenhang von Autorität und Disziplin, welche dem Unterrichtenden die Möglichkeit zur Führung und Ordnung im Unterricht geben, wird die Erreichung des Erziehungsziels die Sozialisation ermöglicht. Besitzt die Lehrperson aufgrund ihrer Autorität die Anerkennung, ordnen sich die SchülerInnen unter und akzeptieren die Vorgaben des Unterrichtenden. Jene anerkannte Autorität kann somit als geachtete Macht betrachte werden (Paris, 2005, S. 36).

Fühlen sich Kinder und Jugendliche oder auch Lehrende ungerecht behandelt, hat Machtauswirkung die Folge eines Emotionsschwall. Damit tritt quasi das Bewusstsein für ein unfreiwilliges beziehungsweise nicht anerkanntes Machtgefälle auf. Wird jenes entstandene Kräfteverhältnis in eine Position durch einen Einzelnen in einem unbeschränkten Verhältnis ausgenutzt oder benutzt – spricht man nach Foucault von Herrschaft, und kommt bei den Individuen zur Vorstellung von Unterdrückung (Vgl. Christof & Ribolts, 2015, S. 9). Paris schildert es wie folgt, bei „illegitimer Übergriffe provoziert sie [die Macht] Wut und Empörung, Protest – eben Gegenmacht“ (Paris, 2005, S. 7).

Der Umgang einzelner ist dennoch in jenen Situationen unterschiedlich – von rebellieren bis akzeptieren entscheidet der Charakter über ihre Vorgehensweise. Auch das Verhalten in einer sozialen Gruppe hemmt oder verstärkt SchülerInnen und Lehrpersonen in ihrer Emotionalität. Die hier aufkeimende Emotionalität lässt sich nach Paris auf eine Vermischung von Einsatz „Strafmacht und Legitimationsmacht“ zurückführen, denn anerkannte Macht benötigt keine Sanktionen. „Doch es gibt Ausnahmen: Wenn Not am Mann ist, die Werte zerfallen und die Mäuse auf den Tischen tanzen, *muss* die Autorität durchgreifen, um die durch sie repräsentierte Ordnung und Werteordnung für alle wiederherzustellen. Ohne den autoritären Einsatz der Peitsche verlöre sie jede Reputation.“ (Paris, 2005, S. 36ff.). Stellen SchülerInnen oder allgemein ‚unterstellte Personen‘ fest, dass die Entscheidungen der Autoritätsperson nicht mehr auf der Basis des Gemeinwohls stattfinden, sondern damit eigene Interessen in den Vor-

dergrund gerückt werden, wird Frustration, Wut oder Ärger ausgelöst (Vgl. ebd., S. 36-37). Auch in einer Mutter-Kind-Beziehung beispielweise herrscht Macht: ein Mutter untersagt dem Kind etwas, woraufhin es zu weinen beginnt. Ein Befehl ruft im Subjekt des Gegenübers Emotionen hervor, auch das ist ein Versuch, eine Art von Macht auszuüben, um einen persönlichen Willen durchzusetzen, welches genau genommen jene legitimierte Macht ist, welche auch Lehrpersonen als Führungsperson in Unterrichts- oder Schulgeschehen zu geschrieben bekommen.

2.3.1 Macht und Emotionen im Unterricht

Aber „Schule ist, als sozialer Raum, fraglos auch ein Raum der Macht.“ (Peterlini, 2016, S. 32), womit Lehrpersonen im Schuldienst konfrontiert sind. Festzustellen ist doch, wo sich die meisten ForscherInnen einig sind, Macht in der Schule ist ein unliebsamer Aspekt, denn politisch betrachtet, ist jedes Kind ohne Macht beschulbar (Frey & König, 2005, S. 10). Des Weiteren stellt sich Macht in den Augen der Lehrpersonen als Problem dar, da Macht nur in einem philosophischen Konstrukt eines gewalt- und herrschaftsfreien Zustandes vorstellbar ist (Arendt, 2008, S. 36/ Vgl. Peterlini, 2016, S. 21).

Es ist für den Einzelnen nicht greifbar, wie Macht in der Schule zur Geltung kommt. In der Praxis präsentiert sich Macht kontraproduktiv als Ohnmacht im Zusammenhang mit konsensorientiertem Lernen, der Scheu vor diversen Erziehungsmitteln beziehungsweise der Hilflosigkeit und Überforderung der Lehrpersonen (Vgl. Frey & König, 2005, S. 11), das wiederum auch verdeutlicht, weswegen die gesellschaftlich-verachtende Sicht der Pädagogik (Vgl. Ricken, 2007) vorhanden ist.

Wie im oberen Kapitel schon erwähnt, Macht ist untrennbar von Emotionen. Anzumuten ist das gewisse Gefühle vor einem normenwidrigen Verhalten schützen sollen (Steins & Welling, 2010, S. 133). Sie sind eng miteinander verknüpft und in der Erziehung eines Kindes oder Jugendlichen ist es nicht oder kaum möglich Macht auszugrenzen. Das bedeutet, dass Macht ein gewisses Ziel verfolgt, deren Ausmaß den SchülerInnen durch Fehlverhalten in einer ungleichen Behandlung zwar wahrnehmen, aber deren Gründe sie nicht abzuschätzen wissen. Deswegen versuchen SchülerInnen ihr „Selbstkonzept und ihren Selbstwert zu schützen“ (Steins & Welling, 2010, S. 131).

Die Aufgabe der Schule ist es, SchülerInnen zu pflichttreuen, aufgeschlossenen, sozialen, verantwortungsbewussten, freiheits- und friedensliebenden Bürgern der Gesellschaft zu erziehen (Vgl. §2, Rechtsvorschrift für Schulorganisation, 2017). Hinsichtlich dessen hat die Lehrperson für eine angenehme Lernsituation im Unterricht zu sorgen. Autorität bildet dabei

eine Chance mit geringen Machtmitteln auszukommen, da sie mit dem Geben und Nehmen der Anerkennung der SchülerInnen spielt. Durch die Anerkennung und das Setzen von Ritualen wird versucht, einen Lernrahmen zu schaffen (Vgl. Paris, 2005, 36ff.).

Autorität schafft nach Paris im Chaos Ordnung, abhängig davon ob der Lehrende eine Machtposition besitzt. Letztlich bringen Sanktionen und Erklärungen in seinen Augen nicht in allen Situationen etwas, wodurch eine Lehrperson nur auf ihr beschriebenes „Machtwort“ zurückgreifen kann (Paris, Normale Macht. Soziologische Essays, 2005, S. 65ff.). Es bietet auch innerhalb eines Konfliktes eine Chance, gemeinsam mit den streitenden Parts ein Umdenken zu erreichen. Hierbei muss durch die Lehrkraft ein Eindämmen der Emotionen geschaffen (ebd., S. 66ff.).

2.3.2 Die LehrerIn-SchülerIn-Eltern-Beziehung

Nicht nur aufgrund der Verantwortung stehen LehrerInnen aus heutiger Sicht vor einer großen Herausforderung. Denn aufgrund des Bildungswandels der letzten Jahrzehnte, dem Lehrermangel und dem enormen Diskussionspotenzial ist der der Beruf sehr präsent in den Medien. Einige Autoren sprechen sogar von Verachtung. Die Verantwortung die dem Lehrberuf zugeschrieben wird, führt dazu, dass Lehrkräfte durch ihre Aufgaben und Erwartungen an sie permanent Kritik ausgesetzt sind. Lehrer-sein bedeutet die nächsten Generationen nicht bloß zu unterrichten, sondern auch sie zu erziehen. Hauptaugenmerk der Aufgaben der Lehrpersonen beinhaltet zum einen das Unterrichten von Wissen. Ziel ist es, den SchülerInnen Wissen zu vermitteln. Damit präsentiert sich der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin in einer Expertenrolle. Hiermit wird klar dargestellt, dass SchülerInnen, die gelehrt sind und sich der Forderungen des Lehrers oder der Lehrerin fügen, einer Abhängigkeit ausgesetzt sind. Eine Art Macht, die sich LehrerInnen bewusst sein sollten (Vgl. Frey & König, 2005, S.16). Zu den Aufgaben der SchülerInnen zählt ebenfalls den Forderungen der Lehrkräfte Folge zu leisten. Somit widerspricht sie der negativen Machtausübung, da sie in den Aufgaben der Lehrpersonen und SchülerInnen verankert ist. Von der Lehrperson wird erwartet, die SchülerInnen zu bilden und zu erziehen. Vermehrt klagen Lehrende auch über die Schwierigkeiten heutzutage. Die Allensbach-Studie (2011) deckt auf, dass Eltern die Wertevermittlung als Aufgabe der Schule betrachten. Der Zusammenhang ist hier anzumerken, da sich die Gesellschaft individuell weiterentwickelt ist auch die Erziehung der Kinder sehr unterschiedlich gestaltet. Die Folge daraus ist, dass verschiedene Charaktere von Kindern in der Schule aufeinandertreffen, die sich in der Gruppe zurechtfinden und den Erwartungen der Lehrpersonen gerecht werden müssen. Diese starke Individualität ist zwar einerseits sehr positive für die Weiterentwicklung

unserer Gesellschaft, dennoch führt sie zum anderen oft zur Überforderung der Lehrpersonen, welche wiederum mit Einsparungen im Bildungssystem im Zusammenhang stehen und zum anderen auch oft eine negative Kritik im Erziehungsstil der Lehrpersonen zuschreiben.

Des Weiteren hat die Lehrperson sich mit den Anforderungen der SchülerInnen, der Erziehungsberechtigten und des Kollegiums auseinander zu setzen. Hinzu kommt, dass man als Lehrperson nicht allen gerecht werden kann. Diese starke Bewertung gerade von Erziehungsberechtigten führt oft zu einer emotionalen Situation, die auch als Machtgefüge oder Ausnutzung interpretiert wird. Oft liegt die Vermutung nahe, dass sich Lehrpersonen von den Anforderungen der Eltern unter Druck gesetzt fühlen, obwohl jene mittels ihrer pädagogischen Verantwortung bestmöglich für die SchülerInnen handeln wollen. Eltern fühlen sich aufgrund des Expertenwissens einem Machtverhältnis ausgesetzt, wünschen sich mehr Informations- und Bildungsangebot (Vgl. Ifd-Allensbach, 2015) und betrachten teilweise auch nur ihr Kind als einzelnes und nicht in einem Gruppenprozess. Jene Situationen führen ebenfalls aufgrund der Kräfteverhältnisse zu aufgestauter Emotionalität. LehrerInnen wird durch ihre Verantwortung eine „Bürde auferlegt“ in allen Situationen gerecht und neutral zu handeln. Ihre Macht, die ihr Beruf mit sich bringt, darf nicht ausgenutzt werden und nur mit kontrollierter Weitsicht unter dem erzieherischen Aspekt der Autonomie und Individualität angewendet werden.

2.3.3 Maßnahmen des Unterrichtens - Macht-, Führungs- oder Erziehungsmittel?

Der Forschung nach und auch aus der eigenen Schulzeit bekannt, müssen sich LehrerInnen in der Schule Machtquellen verdienen. Sie zeichnen sich beispielsweise durch Fachwissen, Gradlinigkeit, Fairness oder Verständnis aus. Weiterhin profitiert Unterricht von klarer Strukturierung, gute Führung und Konsequenzen.

Gängige Mittel wie Motivation und Lob sind positive Maßnahmen zur Förderung der Entwicklung der SchülerInnen. Im Gegenzug dazu beruhen Sanktionen in der Schule auf gesetzlich geregelte Maßnahmen, wie Disziplinarmaßnahmen auf Schulgesetzebene beziehungsweise Einbezug der Erziehungsberechtigten. In der Literatur werden auch die Vergabe der Noten und Zensurenkonferenz erwähnt, wobei jene unter Anbetracht realistischer Selbsteinschätzung der SchülerInnen kein Druckmittel sein sollten. Denn zu den Aufgaben der Lehrkraft zählen die SchülerInnen zu bewerten und ihnen konstruktiven Umgang mit Bewertungen und ihrer persönlichen Selbsteinschätzung zu vermitteln, um soziale Realität innerhalb der Schule zu schaffen (Vgl. Steins, S. 83).

Im weiteren Verlauf werden einige Machtmittel aufgezählt welche als besonders wichtig im Bereich des Unterrichtens und Erziehens von Kindern und Jugendlichen empfunden werden.

Ziel der Lehrperson ist es das Denken, die Handlungen und ihr Wissen zu leiten spricht man in diesem Zuge von Macht, ist das Instrumenteller Macht. Oft soll jene Befehlsform zu Erziehung beitragen und als Möglichkeit dienen Kindern und Jugendlichen Disziplin zu vermitteln.

Der Befehl – Befehlen als Machtmittel

Als Kind bei den Eltern, abhängig vom angestrebten Erziehungsstil, spätestens aber in der Schule werden Erfahrungen mit Befehlen gemacht. Die Folge eines Befehls ist es, sich nicht dagegen zu wehren, sondern das „Gesagte“ auszuführen. Bekannt aus der eigene Erziehung – nicht diskutieren, kein Widerwort – es ist für die SchülerInnen als Gesetz zu verstehen, welche sie Folge leisten müssen. Wenn sie es nicht tun, hat es für sie aus Schülersicht schwerwiegende Konsequenzen. Ziel von Befehlen ist es SchülerInnen zu Disziplin zu erziehen und sie vor Gefahren schützen (Vgl. Canetti, 2006, S.357ff.). Befehle kommen „von *außen*“ und werden als etwas „Fremdes“ wahrgenommen (ebd., S.359). Der Befehl „gehört zu den Elementen des Lebens, die *aufgelegt* sind; niemand entwickelt sie in sich selbst.“ (ebd., S. 359).

Drohung und Lob als Mittel der Macht

Ist der Inbegriff von sozialer Macht (Paris, 1998, S. 13). Durch niedrigen Aufwand kann die Lehrkraft einiges erreichen, denn SchülerInnen spüren, ob sich dahinter eine Autorität und Glaubhaftigkeit befindet oder nicht. Jene Ausführung einer Drohung repräsentiert den SchülerInnen aber auch ein Machtverhältnis, den nur von oben nach unten stattfinden kann. Bedeutend ist für die Lehrperson, dass die Drohung nicht ins Leere verläuft, Entschlossenheit darbietet und die Anerkennung indem Sinn wahren muss das er oder sie authentisch bleibt.

Wenn Unterrichtende veranlasst sind zu drohen, ermöglicht die Drohung eine Bildung von Transparenz für die LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung, durch die Ankündigung Konsequenz. Hierbei hat der Schüler oder die SchülerIn nun die Möglichkeit der Realisierung da die Drohung an ihr weiteres Verhalten oder ihre Entscheidungen geknüpft ist (Vgl. ebd., S.14). Nach Paris kann das erwähnte Machtwort als „indirekte Drohung“ verstanden werden (Paris, 2005, S. 67).

Allerdings fördert Lob viel mehr die Motivation von SchülerInnen und bestärkt sie mittels eines positiven Gefühls. Lob – Balsam für die Seele – es schafft soziale Anerkennung, die wiederum der Lehrperson die Chance gibt, SchülerInnen auf positive Art und Weise in eine gewünschte Richtung zu lenken und zu leiten. Denn „das Lob [ist] allemal ein probates Mittel, das Verhalten anderer wirksam zu steuern [...].“ (Paris, 1998, S.152). Aber auch hier

muss die Authentik gewahrt werden, um die Glaubwürdigkeit der SchülerInnen für Ihre Leistungen zu behalten. „Lob ist – gewiß nicht nur, aber auch – eine ebenso verbreitete wie subtile Methode der Ausübung sozialer Macht, die den Willen des einen in das Tun des anderen überführt.“ (ebd., S.152).

Die Belohnung – verhaltenssteuerndes Führungsmittel

Für eine gute Leistung wird etwas gefordert: Belohnung erfolgt damit auf einer Art Motivationsystem, wirkt dennoch schneller und sollte in der Vorstellung der Lehrenden zu einer Verhaltensänderung führen. In der Vorstellung der SchülerInnen bringt die Belohnung eine gute Note oder ein Mitarbeits- beziehungsweise Verhaltensplus ein. Die Kritik an der Belohnung als Erziehungsmittel ist, dass die Lehrpersonen nicht nach den Gründen für Fehlverhalten sucht (Dietz, 2017).

Fragen und Wissen – Steuerung als Machtmittel im Unterricht

Fragen und Wissen ist ein gängiges Machtmittel in Bildungseinrichtungen – es präsentiert Macht durch den Antwortenden, wenn er die Frage richtig beantwortet oder den Fragenden, in dem er hinterfragt. Durch die Fragen präsentiert die Lehrkraft ein Expertenwissen, welches sie im Machtgefälle anhebt, da die SchülerInnen das Wissen erst erlernen müssen (Vgl. Canetti, 2006, S.338). „Die Freiheit der Person liegt zum guten Teil in einem Schutz vor Fragen. [...] Klug ist eine Antwort, die dem Fragen ein Ende macht. Wer es sich erlauben kann, kommt mit Gegenfragen; unter Gleichen ist dies ein erprobtes Mittel der Abwehr.“ (Canetti, 2006, S. 338). Fragen zielen bewusst ab und erhalten aufgrund dessen ihre Anwendung im Unterricht (Vgl. ebd., S. 339). Damit kann Wissen nach Paris ein „Druckmittel“ sein, wenn es von einem Gefälle aus geht – die Lehrkraft hat Wissen, prüft die SchülerInnen. Bei Unwissen auf SchülerInnen- oder LehrerInnenseite kann es zum auslösen negativer Emotionen, wie Scham oder Bloßstellung kommen (Vgl. Paris, 2005, S.42).

Schweigen und Ignorieren – ein Mittel der Macht

Das sind meines Erachtens jene Mittel aus der Sparte „Schwarze Pädagogik“, welche für Kinder und Jugendliche als größte Strafe gilt. Der Kampf um Anerkennung innerhalb der Gesellschaft ist groß: das Kind durch die Eltern, die SchülerInnen durch die Lehrpersonen, der Peergroup und später im Berufsleben. Das Gefühl des Ignorierens oder nicht wahrgenommen zu werden, präsentiert sich als starkes Machtgefüge und löst in einem Subjekt das Gefühl von Missachtung aus (Vgl. Grimmiger, 2012).

Verzeihen – kein Machtmittel

Die Einsicht eines Fehlers und die Bitte um Entschuldigung ist eine Bürde die uns nicht immer einfach über die Lippen kommt und teilweise Mut, Selbstreflexion und Einsicht für das eigene Handeln erfordert. Kindern und Jugendlichen fällt jene Verzeihung noch um einiges leichter als Erwachsenen (Vgl. Canetti, 2006, S.353).

In allen Macht- oder Erziehungsmitteln schwingen immer Emotionen mit. Die Emotionen von Lehrpersonen vermitteln, beispielsweise beim Lob oder der Belohnung, die Begeisterung, Motivation und Freude, oft auch Stolz, dass die Kinder es verstanden haben und anwenden können. In negativen Sanktionen wie Drohung, vielleicht auch Wut, Ärger oder Enttäuschung, dass es notwendig ist, solche Sanktionen oder Konsequenzen auszusprechen.

Stein hingegen positioniert Macht (siehe *Abbildung 6*) im schulischen Kontext nach French und Raven (1959) sehr gleichberechtigt (Vgl. Steins, S.68). Sie stellt die möglichen Machtstufen von SchülerInnen und LehrerInnen auf eine Stufe und schafft damit einen Einblick, dass die Macht nicht nur in der Hand von Lehrenden sitzt.

Tab. 4: Machtgrundlagen von Lehrer/-innen, Schüler/-innen

Machtgrundlagen	Lehrer und Lehrerinnen	Schüler/-innen
<i>Belohnungsmacht</i>	Lob, gute Noten, positive Aufmerksamkeit	Soziale Anerkennung, aufmerksames Verfolgen des Unterrichts, positives Feedback
<i>Macht zu zwingen</i>	Tadel, Verweise, Konferenzen, Eltern informieren, Drohungen	Gerüchte, Boykottieren des Unterrichts, Sabotage des Unterrichts, offene Beleidigungen
<i>Legitime Macht</i>	Ausübende eines öffentlichen Amtes mit entsprechendem Qualifikationsweg	Rechtsanspruch auf Schule
<i>Referenzmacht</i>	Charisma ⁷ , überzeugendes Auftreten	<i>Beliebtheit bei anderen Schülern und Schülerinnen; soziometrisch: der Star einer Gruppe</i>
<i>Expertenmacht</i>	Geschicklichkeit und hervorragende Fähigkeiten in dem Fach	<i>Geschicklichkeit und hervorragende Fähigkeiten in dem Fach</i>
<i>Informationsmacht</i>	Rationaler Dialog, sachliche Diskussionen	<i>Rationaler Dialog, sachliche Diskussionen</i>

⁷ Was auch immer Charisma ist. Hierzu empfiehlt sich die Lektüre von Sennett (1990).

Abbildung 6 Darstellung von Machtgrundlagen in der Schule (Steins, 2005, S.68)

Weiterhin stellt Stein (2005) Macht neutral beziehungsweise unter einem positiveren Blickwinkel dar, der gesellschaftlich Lehrenden und SchülerInnen voranbringt. Gerade jenes spiegelt auch den Umgang mit Emotionen wieder: Macht ist nicht nur mit Gewalt und Herrschaft gepaart, sondern kann auch Anerkennung, Beliebtheit und positiven Feedback zusammenhängen. Widersprechend stellen Frey und König (2005) Methoden zur Macht im Unterricht dar, die mittlerweile eher als kritisch zu betrachten sind. Mit ihrem Klassenedukationsprogramm fördern sie zwar die Qualitätskennzeichen von gutem Unterricht, weil sich Lehrende vermehrt mit den Schwerpunkten von Unterrichts- und Klassenführung beschäftigen, schlagen aber sofern es zu einer Störung kommt, eine zweistufige, eher schwer umsetzbare Handlungsmethode vor. Bei jenem Timeoutprozess handelt sich um Ausgrenzung des störenden Subjekts, wobei es damit immer ein Team an Lehrenden vorausgesetzt wird (Frey & König, 2005, S. 40ff.).

2.3.4 Auswirkungen von Macht und Emotionen im Sportunterricht

Mit der Erinnerung an Sportunterricht werden unterschiedlichste Erfahrungen, von positiv bis negativ, assoziiert. Stein (2005, S. 174ff.) vermerkt, dass in der „primären Sozialisation“ von SchülerInnen die Beeinflussung aufgrund der Stellung und der Reaktion der Lehrende das Denken und Fühlen der Kinder stark prägt. Woraus folgt, dass sich während des Lernens emotionale Erfahrungen stärker einbrennen. Aufgrund dessen fundiert emotionale Erziehung nicht nur auf Anleitung von Lernaufgaben, sondern auch auf der Wertschätzung positiver emotionaler Entwicklung (ebd., S. 175).

Allgemein betrachtet treten Emotionen und Machtsituationen im Sport viel intensiver auf. Da auch hier Lehrpersonen mehr auf den Ordnungsrahmen und die Sicherheitsbestimmungen angewiesen sind. Angesichts der sehr hohen Verletzungsgefahr müssen SchülerInnen sich an die Forderungen oder Regeln der Sportlehrkräfte halten.

Wie Stein vermerkt, protokollieren einige Studien bei positiver Entwicklung einen größeren Profit der SchülerInnen vom Unterricht und hebt hervor, dass gerade im Volksschulalter Androhungen von Strafen negative Emotionen in Bezug auf den Unterricht hervorrufen.

Sport hat nach Balz und Kuhlmann den Sinn eine freudvolle Teilnahme durch den Mix aus Herausforderung und den Fähigkeiten der TeilnehmerInnen zu schaffen. Zusätzlich ermöglicht die moralische Bindung in Spielen und Wettkämpfen aufgrund gesetzter Reglements, ein selbstverpflichtendes nachkommen der gesetzten Ordnung. Er nimmt für jeden eine gewisse Realität, Ernsthaftigkeit und vor allem Freiwilligkeit ein (2003, S. 93).

Für den Sportunterricht bedeutet es, dass Sportlehrkräfte einen klar strukturierten Ordnungsrahmen besitzen, den die SchülerInnen zum einen kennen und akzeptieren und zum anderen bei dem ihnen bei Fehlverhalten die Konsequenzen bewusst sind. Haben Störungen oder Regelmissachtungen keine Konsequenzen sehen Kinder keinen Sinn in der Einhaltung diverser Regeln. Des Weiteren fühlen sich SchülerInnen ungerecht behandelt, wenn Lehrpersonen aufgrund von Überforderungen und Abänderungen von bekannten Regeln zu willkürlich wirkenden Sanktionen zu neigen. Des Weiteren werden SchülerInnen sofort mit ihren Leistungen im Unterricht konfrontiert. Es wird eine Art Leistungsdruck aufgrund der Benotung impliziert, welche sich in den Emotionen der SchülerInnen zurückspiegelt. Jenes und der Teilnahmezwang führt zu Motivationsproblemen bei den Kindern und Jugendlichen (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 121).

3 Empirischer Teil

Im folgenden Kapitel wird der Forschungsprozess näher geschildert. Innerhalb der ersten Kapitel werden die methodischen Schritte theoretisch beschrieben. Im weiteren Verlauf folgen die Vorgänge zur Studie Macht und Emotionen im Sportunterricht. Im letzten Abschnitt werden jene Resultate präsentiert.

Der folgende Abschnitt stellt den zweiten Teil, der vorliegenden Diplomarbeit, dar und setzt sich mit der durchgeführten Untersuchung auseinander. In den anschließenden Kapiteln wird die verwendete wissenschaftlichen Erhebungs- und Auswertungsmethode sowie die Durchführung und Aufbereitung der Daten dargestellt. Dabei wird zunächst näher auf die Durchführung der qualitativen Interviews eingegangen. Fortlaufend wird die verwendete Transkriptionsmethode aufbereitet, und das erhaltene qualitative Datenmaterial präsentiert, um die eingangs gestellte Fragestellung „Wie sind die Auswirkungen von Macht und Emotionen im Hinblick auf die Lehrer-Schülerbeziehung aus Sicht der Lehrperson?“ in Bezug auf die angeführte Literatur im ersten Abschnitt zu beantwortet werden.

3.1 Die Methodik der empirischen Untersuchung

In jenem Kapitelabschnitt wird die Bedeutung einer empirischen Studie näher charakterisiert. Es wird in allen Unterpunkten die theoretische Betrachtung des Forschungsvorgangs in der Literatur erläutert. Begonnen mit dem Leitfadenterview hin zur Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, bei welcher unterschiedliche Schritten der Auswertung aufgezeigt werden. Den Abschluss bildet das Categorieschema nach Mayring, welches für die Technik der Zusammenfassung der Daten beschrieben wird.

„Empirische Forschung ist Handeln nach bestimmten Regeln.“ (Mayer, 2002, S. 4). Grob gesagt ist jene Datengewinnung systemische Vorgaben unterlegt (Vgl. Mayer, 2002, S. 27), innerhalb der Empirie gibt es die Erkenntnisgewinnung über qualitative oder quantitative Studien. Da in der vorliegenden Diplomarbeit qualitativ geforscht wurde, belaufen sich die anschließenden Darstellungen auch nur auf diese Forschungsvorgänge.

Mayring (2016) entwickelte ein Modell „die 13 Säulen des qualitativen Denkens“ die eine Grundlage zur qualitativen Untersuchung darstellen. Jene Säulen (siehe *Abbildung 7*) bilden eine Möglichkeit der Überprüfung hinsichtlich qualitativer Ergebnisse an und erreichen damit ein überprüfbarer Vorgang der zur Vermeidung von Datenverfälschung beiträgt.

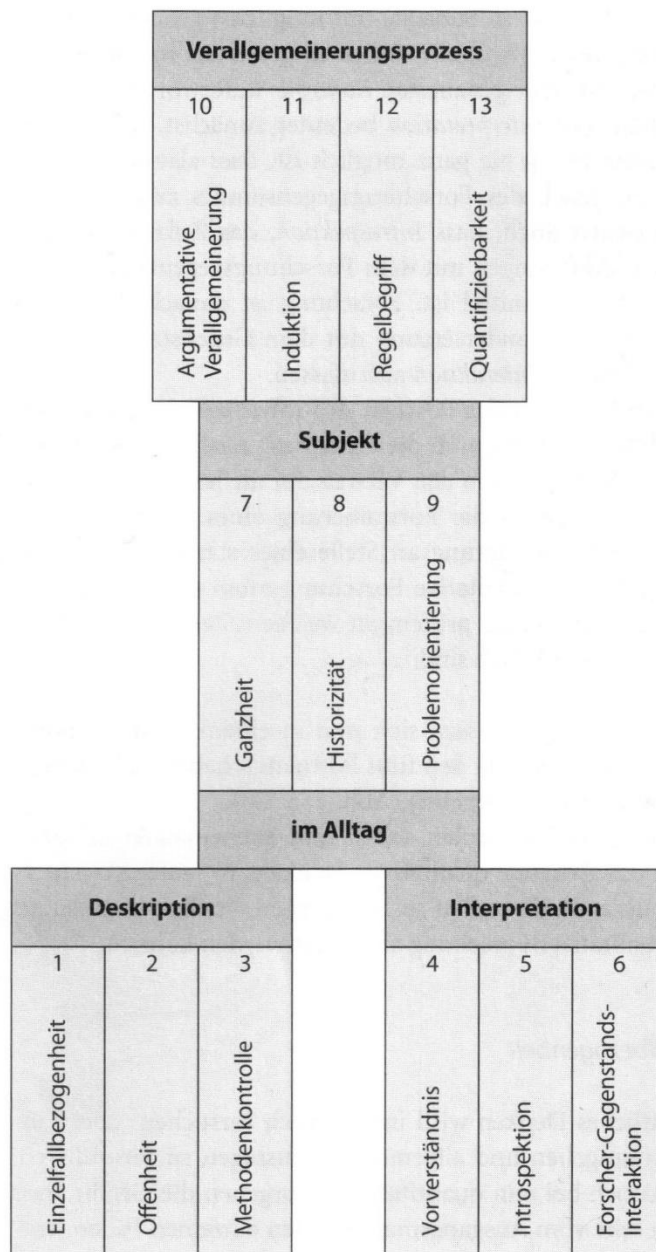


Abbildung 7 Säulen des qualitativen Denkens (Mayring, 2016, S. 26)

Um die Ergebnisse in qualitativen Studien zu vereinheitlichen, gewährleisten Güterkriterien die Qualität und Nachvollziehbarkeit der Daten. Im Folgenden werden sechs übergreifende Kriterien nach Mayring (2016, S.144ff.) näher beschrieben.

Die „Verfahrensdokumentation“ setzt darauf an, jegliche Schritte im Forschungsprozess detailliert zu dokumentieren. Jene Dokumentation reicht vom Vorverständnis über die Durchführung hin zur Auswertung der Daten. Weiterhin bildet die „argumentative Interpretationsabsicherung“ eine Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der Deutungen der Daten an. Diese Argumente müssen theoretisch belegt werden und in sich schlüssig sein.

Das Kriterium „*Regelgeleitetheit*“ bezieht sich auf die Systematik innerhalb des Forschungsprozesses. Durch die konkreten Festlegungen einzelner Analyseschritte und Techniken wird eine Überprüfbarkeit geschaffen.

Ein weiterer zu beachtender Aspekt ist die „*Nähe zum Gegenstand*“, welche umschrieben betrachtet die Forschung im Feld bedeutet. Jene notwendige Nähe wird durch den Kontakt zum Umfeld und die Interessenübereinstimmung der zu erforschenden Subjekte erreicht.

„*Kommunikative Validierung*“ ermöglicht neben der hermeneutischen Textinterpretation eine Überprüfung der Ergebnisse mit den teilgenommenen ProbandInnen, als Rückversicherung subjektiver Ansätze um eine möglichst objektive Interpretation zu erreichen.

Als letztes Kriterium wird die „*Triangulation*“ genannt. Hierbei handelt sich um Analyseschritt welcher mehrere Theorieansätze, Datenquellen oder Interpretationen heranzieht, um einen Vergleich der Resultate zu erreichen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die allgemeinen Kriterien eine Nachvollziehbarkeit und Rekonstruktion einer qualitativen Forschung ermöglichen und somit aussagekräftige Ergebnisse innerhalb der qualitativen Forschung liefern können (Mayring, 2016, S.142-148).

Mayring (2010, S. 17) spricht von einem Trend der qualitativen Analyse innerhalb der Sozialwissenschaften. Jene Auswertungsmethode, die sich für kleine Stichproben und die Interpretation von Einzelfällen anbietet (Vgl. Mayring, 2010, S.23), wird im weiteren Verlauf konkreter präsentiert.

3.1.1 Das Leitfadeninterview

Bei dem Leitfadeninterview handelt es sich um standardisiertes Instrument der empirischen Sozialforschung. Das Leitfadeninterview ist ein Interview, welches mittels vorgefertigtem Fragenkatalog durchgeführt wird.

Der Leitfaden bildet das Gerüst des Interviews und erhält durch spezifische Fragen die Strukturierung im Hinblick auf das Forschungsinteresse und bietet dennoch genügend Spielraum für den Befragten, auf die offen formulierten Fragen, zu antworten (Scholl, 2015, S. 68). Weiterhin ermöglicht der Leitfaden einen Vergleich zwischen den Antworten der Interviews zu bilden. Die Befragung erfolgt nach gängigen Kommunikationsregeln, somit ist es nicht verpflichtend auf die Fragen zu antworten, wenn es der interviewenden Person unangenehm ist. Weiterhin können die angesprochenen Aspekte der Lehrpersonen aufgegriffen und vertieft werden, wodurch mögliche Zwischenfragen entstehen könnten. Mayer (2002) vermerkt, dass man als InterviewerIn zu langwierige, ausschweifende Erzählungen vermeiden sollte, um

nicht unnötiges themenirrelevantes Datenmaterial auswerten zu müssen (Vgl. Mayer, 2002, S. 36).

Durch den Mix zwischen Offenheit und Struktur innerhalb der Befragungen, wurde die Methodik des problemzentrierten Leitfadeninterviews für die Diplomarbeit ausgewählt.

3.1.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ist eine empirische Auswertungsmethode, die sich mit der Analyse von Material, welches im Kommunikationszusammenhang steht beschäftigt. Es dient dazu eine Methode zur „systematischer Interpretation“ (Mayring, 2015, S. 50) herzuleiten. Um die qualitative Inhaltsanalyse als empirische Methode zu nutzen, muss zu Beginn ein klares Vorgehen für die Analyse definiert werden (ebd., S.51). Begründet nach Mayring handelt es sich dabei um einen Prozess der Kategoriebildung angepasst an das jeweilige Material und die Fragestellung.

Mayring (2015, S.67) unterscheidet drei verschiedene Vorgangsweise von Auswertungstechniken:

- Zusammenfassung:
Das Material wird auf die wesentlichen Inhalte reduziert, mittels jener Abstraktion, durch Einsatz von Operatoren, um einen überschaubaren Kurztexzt zu bilden. (siehe *Abbildung 8*)
- Explikation oder Kontextanalyse: zur Analyse der Kommunikation wird weiteres Material herangezogen welches Hilfsstellung für die Auswertung bietet.
- Strukturierung: Herausarbeitung gewisser Aspekte des Materials, unter festgelegten Kriterien, wobei Unterschiede zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skategorisierender Strukturierung bestehen.

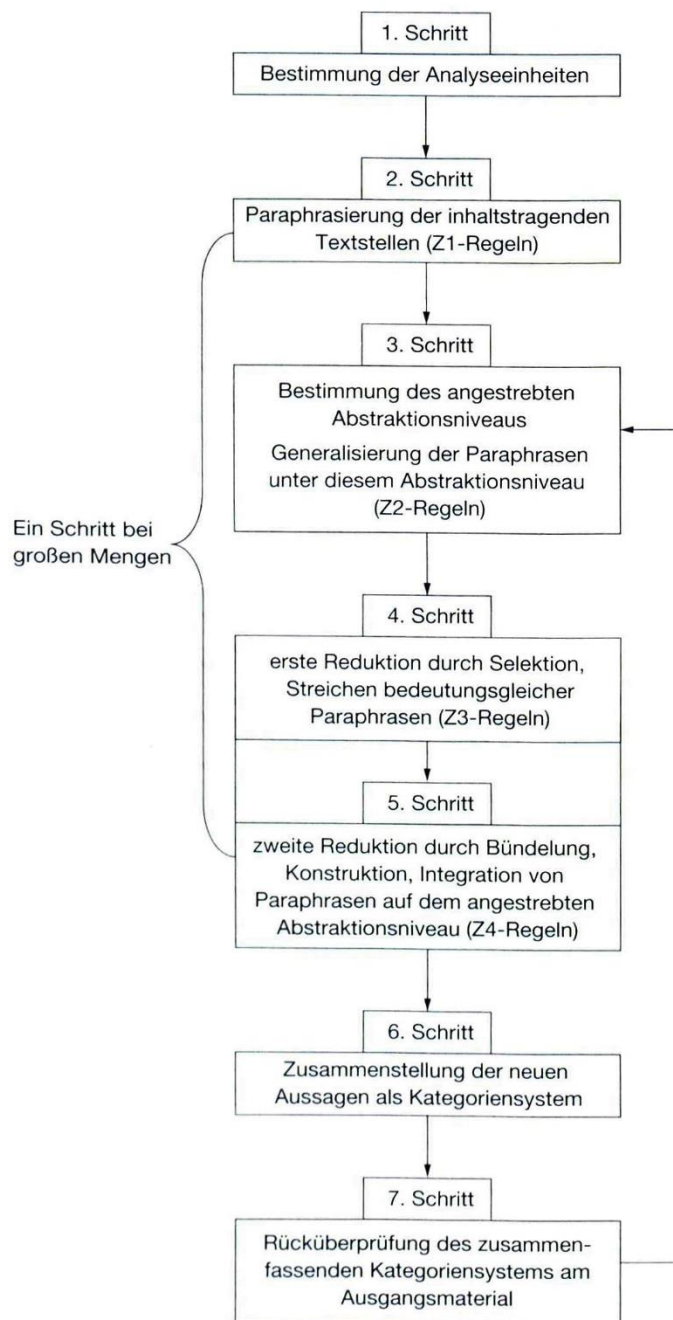


Abbildung 8 Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70)

3.1.3 Zum Kategorienschema

Die induktive Kategoriebildung (siehe *Abbildung 9*) beschreibt die Analysemöglichkeit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse. Hierbei wird die Vereinfachungsebene mittels Makrooperatoren festgelegt. Das Ziel der induktiven Kategoriebildung ist es, eine große Textmenge auf wesentliche Inhalte verständlich zu reduzieren.

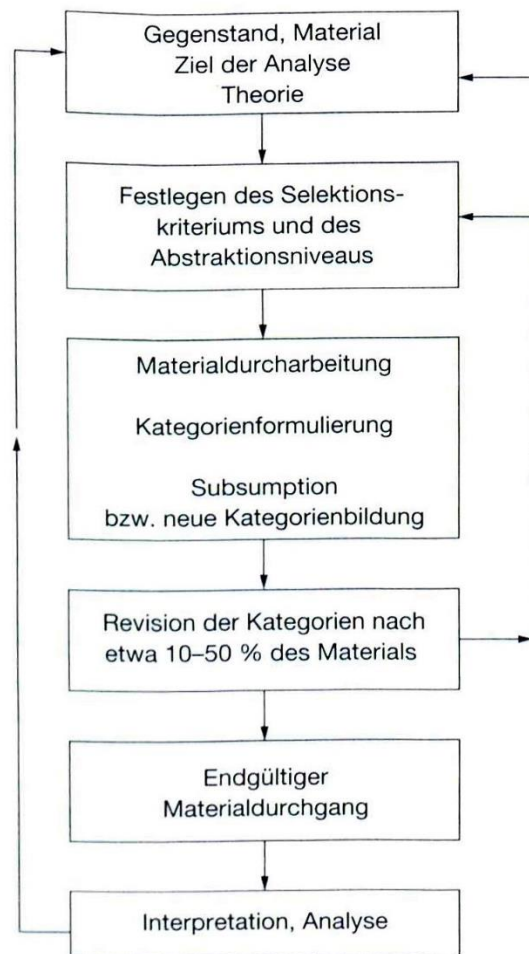


Abbildung 9 Prozessmodell induktiver Kategoriebildung (Mayring, 2015, S. 86)

Für die Zusammenfassung werden die Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet und beziehen sich nicht auf die formulierten Theoriekonzepte. Der anschließende Verallgemeinerungsprozess erfolgt über die Stufen der Paraphrasierung, Generalisierung hin zur Reduktion. Abschließend erfolgt eine Interpretation mit Hilfe der erwähnten Theorien.

3.2 Aufbereitung des Interviews

In den folgenden Kapiteln wird die Erarbeitung hin zur Interviewdurchführung näher geschildert. Es folgt die Darstellung des Interviewleitfaden und die nähere Charakterisierung im Umgang mit den Daten. Anschließend daran sind Abschnitte zu den ProbandInnen: wonach wurden die Befragten ausgewählt und die Vorstellung dieser mit anonymisierten Codes in Tabellenform.

3.2.1 Erstellen des Interviewleitfadens

Im folgenden Abschnitt erfolgt wird der Interviewleitfadens skizziert.

Zu Beginn der Interviews erfolgte eine Begrüßung und anschließend soziodemographische Fragen, die sich mit der Anstellung der ProbandInnen als Lehrkraft sowie der sportlichen Aktivität näher beschäftigen.

- *Wie viele Dienstjahre sind Sie als Lehrkraft schon tätig?*
- *Können Sie mir Angaben zur Schule (Schultyp, Anzahl Klasse, SchülerInnen, LehrerInnen) machen?*
- *Welche/s Fach/Fächer unterrichten Sie neben Bewegung und Sport?*
- *Seit wie vielen Jahren betreiben Sie außerhalb der Schule Sport?*

Jene Daten werden teilweise anonymisiert, um die Privatsphäre der Befragten zu wahren und trotz dessen die Antworten für die Auswertung nicht zu verfälschen.

Allgemein wurde der Leitfaden in zwei große Themenmodule Macht und Emotionen getrennt. Jedes Modul konzentrierte auf 3 Abschnitte: Assoziationen zu den Begrifflichkeiten, persönliche Erfahrungen im Sport sowie im Alltäglichen und die Auseinandersetzung im Schulbereich.

In den unterteilten Abschnitten folgen nun jene Fragen die an die Befragten gestellt wurden.

Macht – im persönlichen und alltäglichen Leben

- *Wenn Sie die Wörter „Macht, Autorität, Disziplin“ hören, woran denken Sie als Erstes? Nun hören Sie diese Begriffe im schulischen Kontext, was fällt Ihnen ein?*
- *Kann Macht in der Schule auch etwas Positives/Notwendiges/Hilfreiches sein?*
- *Betrachten Sie Ihre sportliche Laufbahn, wie haben Sie als SportlerIn persönlich Macht oder den Einfluss von Macht durch andere erlebt?*
- *Wenn wir nun so über Macht im Sport reflektieren. Können Sie mir eine außerschulische Situation beschreiben, in der Sie selbst Macht ausgeübt haben?*
- *Wenn Sie sich an Ihre ehemaligen LehrerInnen zurückdenken, können Sie bewusste Machtbeziehungen/-situationen beschreiben?*

Emotionen im Privaten

- *Woran denken Sie wenn Sie das Wort „Emotionen“ hören?*
- *Wann empfinden Sie persönlich starke Emotionen?*

- *Sind Emotionen im Berufsleben grundsätzlich etwas Störendes, Negatives? Wenn ja: inwiefern/welche Emotionen?*

Im Anschluss daran folgten konkrete Fragen innerhalb des Schulalltages und der Unterrichtssituation und -methoden. Wobei diese Abschnitte im Berufsfeld als Schwerpunkt galten.

Macht aus der Sicht eines Unterrichtenden

- *Ich schildere Ihnen nun eine Situation: „Sie werden vom Direktor gebeten, eine Lehrkraft im Sportunterricht im Turnsaal zu unterstützen. Nun kommen Sie als Lehrperson in die Turnhalle. Sie sehen, dass einige SchülerInnen auf der Bank sitzen und schreiben.“*
- *Was könnte Ihrer Meinung nach vorgefallen sein? Empfinden Sie das als legitim? Gibt es dazu Erfahrungen, könnten Sie diese beschreiben.*
- *Was sind Ihre Prinzipien im Umgang mit Sanktionen?*
- *Wie sieht Ihre Machtausübung in der Schule aus?*
- *Was sind für Sie bewusste Machtmittel/quellen?*
- *Wie beurteilen Sie Machtspiele?*
- *Wie beeinflusst Macht die Beziehung zu Ihren SchülerInnen?*

Emotionen aus der Perspektive eines Unterrichtenden

- *Wie empfinden Sie, wenn Sie das Wort „Emotion“ im Kontext Schule hören?*
- *Ich zeige Ihnen nun eine Situation: (siehe Abbildung 10)*

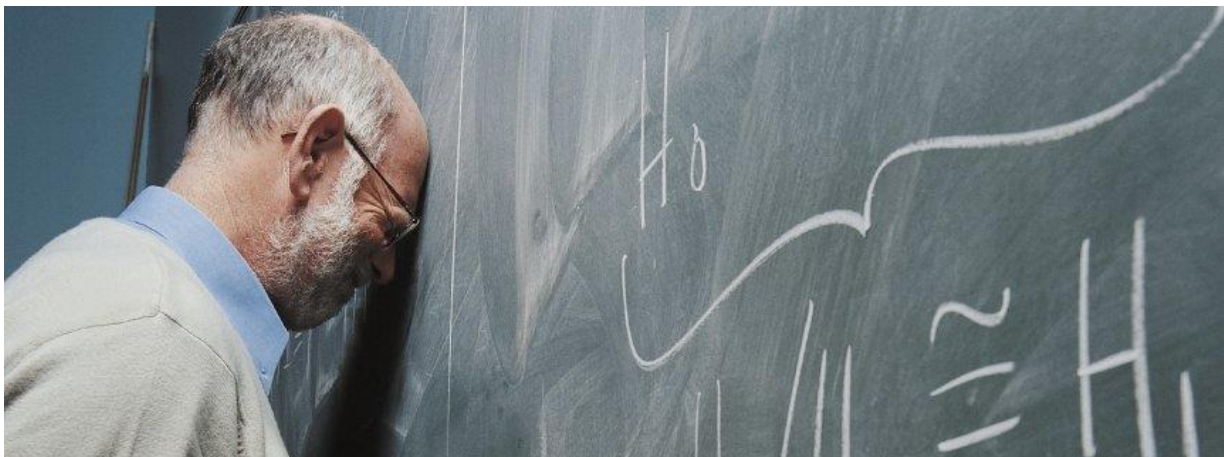


Abbildung 10 Foto einer Person (Lübke-Narberhaus, 2012)

- *Wie fühlen Sie sich, wenn Sie das sehen? Was könnte passiert sein, können Sie es mir bitte beschreiben.*
- *Unterrichten ist nicht immer einfach und angenehm, wie gehen Sie mit negativen Emotionen, wie Ärger, Wut und Frustration oder Enttäuschungen um?*
- *Schildern Sie mir eine emotionale Situation aus Ihrem Schulalltag, die Sie als besonders einschneidend in Erinnerung haben?*
- *Wie reagieren Sie auf Emotionen von SchülerInnen?*
- *Wie gehen Sie mit Emotionen von Eltern und LehrerInnen um?*
- *Hat Ihre Haltung zu Emotionen einen Einfluss auf Ihr Unterrichtskonzept und/oder das Unterrichtsgeschehen?*
- *Wie thematisieren Sie Gefühle (beispielsweise Angestempfinden, etc.) im Unterricht?*
- *Haben die Gefühle der SchülerInnen Ihren Unterrichtsstil verändert?*

Die komplexe Beispielsituation, die die Befragten beschrieben bekommen, zielt darauf ab, das Konstrukt Macht mit den Gemütsbewegungen zu verknüpfen und bildet den Abschluss der Themenmodule.

Komplexe Situation – Macht trifft auf Emotionen

- *Sie beginnen Ihre Sportstunde, indem Sie sich mit Ihren SchülerInnen in der Mitte des Turnsaales treffen und die Anwesenheit kontrollieren. Währenddessen werden immer wieder vereinzelt SchülerInnen, in der Mitte des Turnsaales sowie NichtturnerInnen auf der Bank, auffällig laut. Sie bitten um Ruhe.*

Innerhalb der Stunde müssen Sie SchülerInnen wiederholt auffordern am Unterricht teilzunehmen, denn sie befinden sich diskutierend bei den NichtturnerInnen, worauf Ihnen die SchülerInnen erklären, dass sie sich provoziert und beleidigt fühlen. Sie beschwichtigen die Situation und legen eine Klärung nach der Sportstunde fest. In diesem Gespräch eskaliert die Situation und die SchülerInnen werden gegenseitig ‚handgreiflich‘.

Wie gehen Sie damit um? Was ist Ihrer Meinung nach vorgefallen?

Den Ausklang des Leitfadens bilden Empfehlungen an zukünftige LehrerInnen und Kritik an der eigenen Ausbildung und dient dazu das Interview abzurunden.

Ausklang – Ziele und Empfehlungen

- *Gerade Macht und Emotion sind ein Themenkomplex, in dem man nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen soll. Was sollen Ihre SchülerInnen dazu aus Ihrem Sportunterricht in die Zukunft mitnehmen?*
- *Was würden Sie angehenden LehrerInnen, oder LehramtsstudentInnen, zum Thema Macht und Emotionen im Kontext Schule, mit auf ihren Weg geben?*
- *Was hätten Sie sich von Ihrem ehemaligen LehrerInnen, ProfessorInnen beziehungsweise DozentInnen gewünscht?*

Für genaue Reihung und den Zusammenhang der Fragen siehe Kapitel 9 Anhang Leitfaden.

3.2.2 Ein- und Ausschlusskriterien zur Auswahl der ProbandInnen

Die Teilnahme an der Studie belief auf freiwilliger Basis und beschränkte sich auf 10 Interviews, wobei 5 männliche und 5 weiblichen TeilnehmerInnen befragt wurden. Wesentlich war dabei ein abgeschlossenes Studium mit dem Schwerpunkt Bewegung und Sport beziehungsweise Sportwissenschaft an einer Universität. Des Weiteren sollten die befragten Personen im Schuldienst angestellt sein. Dabei war es unabhängig, wie lange sie sich im Schuldienst befinden beziehungsweise ob es sich dabei noch um einen Ausbildungsvertrag (Unterrichtspraktikum) handelt.

3.2.3 ProbandInnen

Tabelle 1 Darstellung der InterviewpartnerInnen

Code	Geburtsjahr	Universitäre Ausbildung	Arbeitssituation
A	1979	Studium Sportwissenschaft	WNMS Wien
B	1990	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Psychologie und Philosophie	AHS Wien Unterrichtspraktikum
C	1987	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Biologie und Ökologie	WNMS Wien
D	1980	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Englisch	HTL Wien (Schwangerschaft)
E	1971	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Deutsch	AHS Wien
F	1966	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Mathematik	WNMS Wien
G	1966	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, technisches Werken	AHS Wien
H	1964	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Geographie und Wirtschaftskunde	AHS Niederösterreich
I	1957	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Geschichte	AHS Niederösterreich
J	1963	Lehramtsstudium Fächer: Bewegung und Sport, Psychologie und Philosophie	AHS Wien

3.3 Organisation und Durchführung der Interviews

Im anschließenden Absatz werden die Durchführung und der Zeitrahmen der Interviews geschildert. Weiters werden Vermutungen über Problematik fehlender InterviewpartnerInnen aufgestellt.

Die 10 ProbandInnen wurden zufällig ausgewählt, da es sich um eine freiwillige Teilnahme handelte und auf unterschiedlichen Wegen, telefonisch oder via E-Mail, kontaktiert. Die Interviews fanden im Zeitraum von Januar bis Februar 2017 an unterschiedlichen Destinationen in Österreich statt. Neun der Interviews wurden im face-to-face Verfahren und nur ein Inter-

view musste aufgrund von knappen Zeitmanagement telefonisch durchgeführt werden. Der Zeitrahmen der Interviews schwankte, obwohl die Gespräche immer dem beschriebenen Interviewleitfaden folgten. Mit den Angaben der ProbandInnen wurde sehr diskret und vollständig anonym umgegangen.

Prinzipiell war es eher schwierig, geeignete Personen für die Interviews zu finden. Die Vermutung liegt dabei nahe, dass es oft am Aufwand und der Zeit die das Interview benötigte, scheiterte. Weiterhin war auch die Aufzeichnung durch das Diktiergerät und die Auseinandersetzung mit kritischen Themen zur eigenen Person ausschlaggebend.

3.4 Auswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse

Im Verlauf des Kapitels wird der Transkriptionsvorgang und die Anwendung innerhalb der Interviews näher erklärt. Da es sich um keine sprachwissenschaftliche Studie handelt, wurden jegliche Dialektformen und Unverständlichkeiten in Schriftsprache festgehalten. Anschließend wird eine Tabelle mit den Transkriptionssymbolen vorgestellt.

Die durchgeführten Interviews mit den ProbandInnen wurden mittels Audioaufzeichnungen transkribiert und für die qualitative Inhaltsanalyse aufbereitet.

Bei der Transkription sind Sätze und Satzabbrüche ohne Sinnveränderungen festgehalten. Des Weiteren wurden die Sprechpausen, beziehungsweise die Überlegungszeit für die Beantwortungen der Fragen und die Betonungen berücksichtigt. Aufgrund der Schwierigkeiten in der Lesbarkeit sowie für die bessere Verständlichkeit wurde keine Rücksicht auf den Dialekt und Verschluckungen, sowie weitere Unverständlichkeiten innerhalb der gesprochenen Sprache gelegt. Es ist davon auszugehen, dass keine Informationen bei jenen Vereinfachungen verloren gegangen sind.

3.4.1 Zur Transkription

Das verwendete Transkriptionsschema innerhalb der Diplomarbeit lehnt sich an das Schema von Kallmeyer und Schütze (Kallmeyer & Schütze, 1976 zit. nach Mayring, 2016, S. 92ff.) an.

Tabelle 2 Darstellung der Transkriptionssonderzeichen

Anonymisierung	I: Interviewerin; B: Befragte/r
Zeilenabsatz	Sprecherwechsel
Betonung	<u>Wort/Wörter</u>
Dehnung	Worrrrt
Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion	nach konventieller Benutzung
Kommentar	(AHHH), (MHM)
Sprachpausen	- * (kurze Pause) - ** (längere Pause) - *n* (n Sekunden Pause)
Unverständliche Passagen	(n Sek. unv.)
Wort- oder Satzabbruch	Wo//Wort; Satz//
Frageintonation	(?)
Senken der Stimme	(.)
Heben der Stimme	(')
Lachend gesprochen	@Satz@
Kurzes Auflachen	@(.)@
Längeres Lachen (n Sekunden)	@(n)@
Gleichzeitiges Sprechen	[(Wort/Satz)]
Unvollständig zitiert	[...]

3.4.2 Zum Kategorieschema

In der vorliegenden Diplomarbeit werden die Kategorien zur Auswertung aus dem entstandenen Datenmaterial gebildet, hierbei handelt es sich um die erwähnte Methode der induktiven Kategoriebildung.

Bei der Erstellung eines Auswertungsschematas erfolgte die Paraphrasierung die weiterhin in Tabellenform reduziert wurde. Um die Übersicht zu behalten, erfolgt die Kategorisierung der Frage ebenfalls innerhalb der Tabelle. Für spätere Rückgriffe der Aussagen der InterviewprobandInnen befinden sich die Zeilenangaben ebenfalls in der Tabelle. Zur besseren Orientierung erfolgt ein Beispiel des Auswertungsschemas:

Tabelle 3 Auswertungsdarstellung

Zeile	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
	Dauer Freizeitsport in Jahren?		
15-16 19-20	Seit dem ich 4 Jahre bin, immer andere Sportarten aber durchgehend	Durchgehend Verschiedene Sportarten	Durchgehend, vielfältig
	Erste Assoziationen mit Macht, Autorität, Disziplinen?		
22, 24-28 30-33	Macht eher negativ, meist negativ ausgelebt, Autorität auch negativ, beides Menschen in unterschiedlichen Positionen, Disziplin auch negativ	Begriffe alle negativ Macht – unterschiedliche Positionen	Negation bei Assoziation Definition Machtverhältnisse – gesellschaftlich negativ
	Assoziationen der Begriffe im schulischen Kontext?		
24-28 30-33 35	Macht eher negativ, meist negativ ausgelebt, Verhältnis zw. Lehrer und Schüler nicht als Macht bezeichnen, Autorität auch negativ, Disziplin auch negativ, Maß an Disziplin braucht Unterricht, Gegner von Zweierreihe und nur tun was der Lehrer sagt	Negativ Lehrer-Schüler-Beziehung keine Macht Maß an Disziplin notwendig, in einem gewissen Rahmen Freiheiten zulassen	Macht und Autorität negativ, Zwischen L-S-Beziehung keine Macht, Maß an Disziplin
	Betrachtung von Macht in der Schule als positiv, notwendig, hilfreich?		
37-41	Ja wenn man Macht hat und diese positiv auslebt, Macht positiv auslebt, viel bewegen, nein weil Macht sehr negativ behaftet, zu viel nicht gut, gerade nur eine Person ausleben kann	Wenn positiv ausgelebt viel bewegen– nein, weil negativ, wenn nur eine Person WIDERSPRUCH	Große Veränderung durch positive Macht – persönlich negativ WIDERSPRUCH

Wobei überflüssige Aussagen der Befragten schon während der Paraphrasierung und Generalisierung gelöscht wurden, um weiterhin einen klaren Überblick zu halten, denn einige Inter-

viewte verloren teilweise die Übersicht über ihre Antworten, dass eine Menge überflüssiges Datenvolumen zur Folge hatte.

3.4.3 Zur Einzelanalyse

Einzelfallanalysen nehmen in der qualitativen Forschung eine wesentliche Rolle ein (Vgl. Mayring, 2016, S. 41). Die Analyseform zählt zu den Fallanalysen und hebt die Individualität hervor und bieten „bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen“ (ebd., S. 42) Unterstützung im Arbeitsprozess.

Aufgrund der überschaubaren Datenmenge der Interviews bietet sich die Einzelfallanalyse an, „die zur Konzentration des Datenmaterials führen soll“ (Lamnek, 2010, S. 368).

Mayring (2016, S.43) betont fünf Schritte zur Fallanalyse:

- 1.) Die klare Formulierung der Fragestellung für die Fallanalyse
- 2.) Die Bestimmung der Falldefinition
- 3.) Bestimmung der Methoden
- 4.) Aufbereitung des Materials
- 5.) In Zusammenhang setzen

Im konkreten Fall bedeutet, dass in der Diplomarbeit eine Kombination aus qualitativer Inhaltsanalyse und Einzelanalyse vorgenommen wurde, womit das Material mittels Zusammenfassung der Inhaltsanalyse minimiert wurde. Anschließend an die Determinierung der wesentlichen Inhalte der Interviews folgt die Darstellung der einzelnen Fälle in Einzelanalysen. Jene Darstellungen werden mittels zentraler Zitate aus den Interviews belegt. Die komprimierten Einzelfälle werden im Kapitel 4.2 *Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviews* in Zusammenhang gesetzt und Ähnlichkeiten sowie Abweichungen der Befragungen herausgearbeitet.

4 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Resultate der Interviews aufbereitet und analysiert. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Daten aufbereitet und im Anschluss daran zuerst in Einzelfällen und dann im Kontext zu den restlichen Interviews präsentiert. Durch jene Darstellung wird eine Übersichtlichkeit der Resultate erreicht.

Das Ziel der Studie war es, Informationen über die Sichtweise von Lehrpersonen mit Macht und Emotionen in Schule und speziell im Sportunterricht zu erhalten. Jene gewonnenen Ergebnisse wurden im Anschluss zusammengefasst. Im weiteren Verlauf werden einzelne Fälle der Befragungen auf die zentralen Aspekte reduziert dargestellt. Im fortlaufenden Kapitel wurden jene Fälle in Zusammenhang gesetzt. Den Abschluss der Studie bildet die Diskussion. Die Interpretationen werden in Bezug auf die Lebenswelt von Lehrpersonen aufbereitet und mit wissenschaftlichen Theorien in Kontext gestellt.

4.1 Einzelanalysen

In jenem Abschnitt wird die Einzelanalyse der Interviews aufbereitet. Zu Beginn wird ein weiteres Mal knapp auf den Vorgang der Einzelanalysen und dessen Formatierungsweise verwiesen. Anschließend werden alle zehn Befragungen mit aussagekräftigen Zitaten zusammenfassend dargestellt.

Im Anschluss folgen nun die Einzelanalysen der InterviewprobandInnen, welche mittels Zitaten aus dem Interview belegt werden. Jene Zitate sind kursiv festgehalten.

4.1.1 Einzelanalyse A

Interviewproband A, geboren 1987, hat das Studium Sportwissenschaft abgeschlossen und unterrichtet seit drei Jahren in einem privaten, evangelischen Realgymnasium in Wien. Er unterrichtet hauptsächlich koedukativ Bewegung und Sport in der Unterstufe.

Auf die Frage welche Assoziationen der Proband mit den Begriffen Macht, Autorität und Disziplin hat folgt eine Negation der Begriffe. Er sieht Machtverhältnisse als gesellschaftlich negativ und bezieht es im Verlauf auch sofort auf den schulischen Kontext, bei welchem er Macht und Autorität negativ bewerten und die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung nicht als ein Machtgefälle bezeichnen würde. *„Macht wird auch meistens negativ ausgelebt. Natürlich gibt es zwischen Schülern* und Lehrern (ÄHM) bestimmtes Verhältnis, das würde ich aber nicht als Macht bezeichnen, ich würde es auch nicht als Autorität bezeichnen, weil für mich das auch recht negativ klingt.“* Disziplin ordnet der Befragte A hingegen als notwendig ein,

obwohl er auch hier Schwierigkeiten mit der Negation des Begriffes hat und ein Gegner von Disziplinarmaßnahmen ist. „[...] es ist eigentlich auch ein recht negatives Wort aus meiner Sicht, (ÄHM) ein gewisses Maß an Disziplin braucht es das ein Unterricht funktioniert, bin aber ein Gegner davon das alles* diszipliniert ablaufen muss [...].“ Dennoch kann er auf die weitere Frage, ob Macht im schulischen Kontext auch einen positiven, notwendigen oder hilfreichen Platz einnehmen kann, ebenfalls nur schwer etwas Gutes abgewinnen. A äußert sich zwar das Macht auch Veränderung bringen könnte, er selbst sieht aber nur die negativen Beweggründe. „Also ich*5* würde dem jetzt nicht sehr viel Positives// Also natürlich, wenn man Macht hat und diese positiv auslebt kann man viel bewegen. **Aber ein Zuviel an Macht ist sicher nie gut. Vor allem wenn es// wenn diese Macht nur eine Person ausleben kann [...].“

Weiterhin folgen Fragen zu seinem persönlichen, sportlichen und schulischen Leben. Denn A hat nur teilweise Erfahrungen mit Macht als Sportler erlebt. In seiner Freizeitsportkarriere erinnert er sich hauptsächlich daran im Gerätturnen und in der Leichtathletik TrainerInnen mit strikten, disziplinären Vorgaben kennengelernt zu haben. „Also in meiner Laufbahn als//als//als Turner und Leichtathlet, da gab es schon Trainer die sehr viel Macht ausgeübt haben [...] da gab es ganz strikte Vorgaben wie das von der Disziplin her sein hat müssen.“ Innerhalb seiner persönlichen Machtausübung beschreibt er die Schiedsrichterfunktion, bei welcher er teilweise ehrgeizig und lauter reagiert „Naja, ich weiß nicht ob ich das wirklich als Macht definiere [...].“, dennoch sieht er auch hier die negative Assoziation des Begriffes und hat ebenfalls keine schulischen Erfahrungen mit Machtsituationen durch LehrerInnen gesammelt. „Im Sportunterricht* nein eigentlich nicht.“

Im weiteren Interviewverlauf beziehen sich die Fragen auf den Umgang mit Macht im beruflichen Leben als Lehrperson. Innerhalb der genannten Beispielsituation, in der die Lehrperson als Unterstützung zu einer Sportunterrichtsstunde kommt, bei der SchülerInnen nicht teilnehmen, sondern schreiben, spiegelt es den persönlichen Umgang und die Prinzipien der Lehrperson wieder. Denn A schildert eine Situationsabhängigkeit und sieht sich als animateur, um seine SchülerInnen für den Unterricht zu begeistern. Auch setzt er beispielsweise trotz vergessener Sportkleidung den Schwerpunkt auf sichernde und leichte Aufgaben im Sportunterricht. „[...] prinzipiell sehe ich das gar nicht gern, wenn jemand auf der Seite sitzt und nicht mitturnt. [...] das sind leider zu meist Schülerinnen, (ÄHRM) die nicht mitturnen wollen, [...]. Das sehe ich schon** bei manchen Kollegen und Kolleginnen auch aber icch selbst versuche da jeden immer zu animieren mitzumachen, und manchmal da gibt es Übungen da brauche ich vielleicht auch kein Turngewand nur, weil ich das Turngewand gerade vergessen habe [...].“

Somit ist sein Umgang mit Sanktionen seiner Ansicht nach auch mild und er versucht das Bewusstsein für Eigenverantwortung zu vermitteln. „*Da bin ich sehr** sehr mild meistens [...]:*“ Er selbst betont zwar kein System im Umgang mit Konsequenzen zu haben „*Also ich habe jetzt nicht irgendeine 0-8-15 Liste, wo ich genau weiß ok, die Situation tritt ein und diese Sanktion folgt.*“, erwähnt aber die Sanktionen auf das Interesse der SchülerInnen anzupassen. „*Bezüglich Sanktionen versuche ich dann immer auf der Ebene (ÄH) ihrer Interessen zu halten, das heißt, wenn sie jetzt nicht ‚gescheit‘ auffassen, wenn sie jetzt nicht*(ÄH) gescheit mitturnen, dann ist das nicht für mich schlecht, sondern für sie schlecht.*“ Auch wird hier erwähnt das Störungen im Unterricht zu einem kurzen Teilnahmeausschluss an Spielen führen können. „*[...] vor allem wenn* andere die brav sind, warten müssen bis die anderen drei, vier, fünf (ÄH) ruhig sind, dann gefällt mir das gar nicht und dann müssen die dann entweder am// vielleicht auch mal kurzzeitig zuschauen, wenn es gar nicht mehr funktioniert(.).*“

Des Weiteren betont er keine Macht in der Schule auszuüben „**10* ich übe keine Macht aus in der Schule.*“ und definiert erst im weiteren Verlauf seine Macht als methodisch, strukturierten Unterricht und seiner persönlichen Unterrichtsprinzipien. „*[...] von mir aus, die Macht* (ÄH) ihnen entweder eine super Stunde zu bieten [...].*“ Die Bezeichnung Machtspiel würde der Proband höchstens scherzhaft gegenüber Schülerregelungen verwenden. „*[...] vielleicht höchstens mal als Jux, dass ich sage: „OK, du darfst jetzt nicht mit dem Ball spielen.“*

Dennoch setzt er gewisse Rahmenbedingungen, die SchülerInnen bekannt sein müssen, voraus. „*[...] aber es gibt bestimmte Rahmen damit eine Gemeinschaft funktionieren kann, die können sie nicht überschreiten.*“ Wobei er auf den respektvollen Umgang miteinander als Machtspiel betont. „*Das einfach zu leben wie ich mir das vorstelle und das Macht//Machtspielen sofern, dass ich meine Ideale versuche den Kindern zu vermitteln. Die hoffentlich @gute Ideale sind@.*“ Eine Abgrenzung steckt Person A bei der Definition von Machtmitteln, er bevorzugt die Bezeichnung Fähigkeit „*[...] nicht als Machtmittel bezeichnen sondern als Fähigkeit.*“ im Hinblick auf die Organisation und Strukturierung im Unterrichtskonzept. „*Also ich habe die Möglichkeit ihnen etwas mitzugeben oder ihnen wenig mitzugeben* und darin spielt sich, von mir aus, die Macht ab.*“ Hinzu kommt, dass er aufgrund der Negation von Macht auch keinen Einfluss innerhalb der Beziehung zu seinen SchülerInnen sieht. „**3* Gar nicht.*“ Dennoch versucht er durch ganzheitliches Lernen den Umgang mit Macht in seiner Ansicht nach positive Richtung zu lenken, indem er den SchülerInnen die Wahrnehmung auf Zusammenarbeit verinnerlicht. „*[...] ganzheitlich lernen und//und Macht ist sicher auch ein Begriff der in der heutigen Zeit ni//nicht unwesentlich ist. [...]* *6* Man könnte es dann eigentlich schon auch positiv sagen – ok du hast die Macht dem anderen zu

helfen oder nicht [...].“ Jene erkennbaren Widersprüchlichkeiten in den Aussagen des Befragten hängen vermutlich mit der starken Negation zu dem Begriff Macht zusammen. Auch ist rückzuschließen, dass er sich aufgrund der Redeart, unwohl innerhalb der Befragung gefühlt hat.

Im weiteren Verlauf vertieft sich das Interview auf den Umgang mit Emotionen, wobei zu Beginn Assoziation mit jenem Begriff erfolgt. Hier sieht der Proband ein weitläufiges Thema, welches stark im Sport verankert ist. *„Emotionen sind, vor allem im Sport, ein großes Thema, [...]“* Er selbst ist emotional bei den Themen Familie und Sport beeinflusst. *„*4* Wenn es um Familie geht. *3* Auch vielleicht, wenn es um sportliche Erfolge geht.“*

Weiters beziehen sich die Frage auf die Auseinandersetzung im schulischen Kontext. A legt Wert auf die emotionale Verbundenheit im Beruf, betont aber, dass LehrerInnen die Fähigkeit besitzen müssen privates und berufliches zu trennen. *„Nein Emotionen gehören zu jedem Menschen dazu und Emotionen sind natürlich einer großen Gemeinschaft wie es natürlich auch in einer Schule ist, [...]. Allerdings muss man natürlich als Lehrer *7* auch immer das/(ÄH) die Fähigkeit besitzen Emotionen die zum Beispiel im Privatleben sind in den Beruf nicht mit reinzunehmen, das heißt ich muss wirklich mehr die Fähigkeit haben mit den Schülern normal arbeiten zu können auch wenn es mir jetzt aus irgendwelchen privaten Gründen nicht gut geht.“* A sieht seine Verantwortung auch in der Weitergabe im Umgang mit Gefühlen an seine SchülerInnen: Wie gehe ich mit meinen Emotionen um, wo erhalte ich Hilfe bei Sorgen und wie verhalte ich mich in einer Gruppe.

Bei der Auseinandersetzung mit der Reaktion auf das Beispielbild, welches der Proband während des Interviews vorgelegt bekommen hat, folgt eine starke negative Rückkoppelung. Er sieht Resignation und Frustration der Lehrperson und hebt seinen persönlichen Umgang mit negativen Emotionen hervor. *„*3* (ÄHM) Ja resigniert. Er is//ist völlig zerstört, weil irgendjemand vielleicht diese @Matheaufgabe nicht lösen kann@.“* A versucht mit negative Emotionen sachlich umzugehen und bei emotionaler Belastung umzupolen und zu reflektieren. *„Ich versuche das eigentlich irgendwie* umzupolen, [...] versuchen einfach zu schauen (ÄHM) was hat da jetzt nicht gut funktioniert und wie könnte ich das vielleicht dann das nächste Mal besser machen. Also eigentlich relativ *3* sachlich, wenn eine gewisse Zeit vergangen ist, natürlich.“*

Besonders emotional war die Erfahrung mit einem Schüler mit Autismus, bei dem A eine positive Entwicklung in den letzten Jahren mitverfolgte. *„[...] ich habe einen Schüler der hat Autismus, [...] (ÄHM)*. Der hat natürlich aufgrund seines Autismus Schwierigkeiten mit Ko-*

ordination [...]. [...] bei den Ballspielen ist er immer davon gelaufen vor dem Ball, und ich habe es geschafft eigentlich, innerhalb von 2 Jahren oder noch weniger, ihn für den Sportunterricht zu begeistern.“ A hebt es als sein persönliches Highlight hervor und es lässt sich erkennen, dass er versuchte positive Emotionen hervorzuheben, welches sich auch im Umgang mit den Gefühlen der SchülerInnen widerspiegelt. „Ich versuche ihnen aber einfach zu vermitteln das ich es ernst nehme, was (ÄH) was für ein Problem gerade da ist (ÄH) und versuche je nach Situation halt versuchen die passende Antwort zu geben.“ Wodurch sich auch die emotionale Wertschätzung der SchülerInnen erkennen lässt. Auch gegenüber den Erziehungsberechtigten versucht der Proband die Wichtigkeit der kindlichen Bedürfnisse zu unterstreichen und professionell zu regieren. Er sieht dennoch auch den elterlichen Anteil und deren Zusammenarbeit als notwendig an. „[...]ich versuche den Eltern dann auch immer zu vermitteln das auf der einen Seite das wir da als Lehrer dran arbeiten den Schülern zu helfen, auf der anderen Seite ihnen auch klarmachen möchte, dass sie auch ein Teil dazu beitragen, damit es funktionieren kann und das ist glaube ich ein bisschen ein Knackpunkt an der ganzen Sache.“ Den Umgang mit Emotionen im Kollegium betrachtet er als kompliziert, aufgrund der Distanz untereinander. „[...]wenn ein näheres Verhältnis zu den LehrerInnen da ist dann sage ich das natürlich offen, wenn ich merke, dass das nicht passt, zum Beispiel, dass die Lehrerin oder der Lehrer schlecht drauf sind und das trägt sie irgendwo mit in den Unterricht dann tue ich mich dann ein bisschen schwerer, wenn ich nicht so ein nahes Verhältnis habe, zu der Person.“*

Anschließend folgt die Thematik von Emotionen im Unterrichtskonzept. A sieht keinen bewussten Einfluss von Emotionen in seinem Unterrichtskonzept oder im Unterrichtsgeschehen. „Nicht bewusst, nein.“ Widersprüchlich dazu präsentiert er im Hinblick auf Thematisierung von Emotionen im Sportunterricht möglichst angepasste Inhalte an die sozialen Kompetenzen einzusetzen. „Ja (PFF) als Beispiel Fair Play. Fair Play ist immer eines der Themen die wir gerade in//in der Unterstufe an//als erstes machen (ÄHM). Ich versuche den SchülerInnen zu vermitteln das man zum Beispiel an einer Niederlage fast noch mehr lernen kann als bei einem Sieg.“

Trotz seines rücksichtsvollen Umgangs mit Gefühlen behauptet er, dass die Emotionen der SchülerInnen keine Veränderung in seinem Unterrichtsstil zur Folge hätten. „Nein, würde ich nicht sagen.“ Rückzuschließen wäre hier auf seine noch kurze Unterrichtspraxis. „Das dritte Jahr erst.“

Aufgrund dessen erschwert sich auch die Vorstellung der komplexen Beispielsituation aus dem Interview, bei dem ein Konflikt zwischen SchülerInnen, die am Sportunterricht teilneh-

men, und SchülerInnen, die aufgrund diverser Gründe, die nicht bekannt sind, nicht teilnehmen. Innerhalb der beschriebenen Situation soll ein Gespräch erfolgen, welches durch das Verlassen des Turnsaales der SchülerInnen eskaliert. „*Das geht nicht.*“ A betrachtet die Störung des Unterrichtes als problematisch und würde mittels Beobachtungsaufgaben intervenieren, weiterhin äußert er sich über Notwendigkeit des Gespräches zwischen den SchülerInnen. Als letzten Ausweg würde er auf die internen Disziplinarmaßnahmen der Schule zurückgreifen. „*Ja ich würde es vor allem über die// das Gespräch versuchen, natürlich, ich meine, wenn es gar nicht funktioniert gibt es bei uns schon auch die* die Disziplinarprozeder mit Klassenbucheintrag, Verwahrung durch den Klassenvorstand bei uns heißt das Klassenbetreuer, geht hin bis zu Verwarnung durch die Direktion, allerdings bin ich jemand der diese Wege* nicht sehr oft einschlägt.*“

Wodurch er seinen persönlichen Erfolg im Unterricht auf der sozialen Ebene, innerhalb der Vermittlung betrachtet. Neben der Begeisterung von Sport und der Fähigkeit zum selbstorganisierten Sporttreiben, ist das Erleben und der Umgang von Emotionen ein weiterer Fokus. „**5* Naja auf der sozialen Ebene auf jeden Fall einmal (ÄHM) das rücksichtvolle Umgehen miteinander.*“ A empfiehlt angehenden LehrerInnen neben Wissensvermittlung, auf die sozialen Bedürfnisse von Kindern Rücksicht zu nehmen und ihnen Selbstreflexion näher zu bringen. Er distanziert sich deutlich vom Machtkomplex und bildet sogar Gewaltvergleiche. „*Macht erzeugt vielleicht (ÄH) Gegenmacht, Vergleich bis hin vielleicht Gewalt – ich bin mächtiger, ich bin stärker als du – dass das keine Rolle spielt wer stärker oder schwächer ist, sondern dass man verantwortungsvoll (ÄH) miteinander umgeht, das müssen sie den Kindern mitgeben und irgendwann dann auch die Fähigkeiten irgendwo dazu vermitteln wie kann ich jetzt, wenn jemand traurig ist auf den zu gehen, wie kann ich den helfen, zuhören können.*“

Seine Ausbildung selbst sieht er hauptsächlich kritisch, da er sich mehr Individualität und Praxisvernetzung gewünscht hätte. „*Das Studium war// ist zu theorielastig.*“ Wobei zu betonen ist das Proband A ein Studium der Sportwissenschaft an der Universität Wien besucht hat.

4.1.2 Einzelanalyse B

Die Befragte B, 1990 geboren, schloss das Studium Lehramt in Bewegung und Sport und Psychologie/ Philosophie ab und befand sich während des Interviews im Unterrichtspraktikum an zwei Realgymnasien in Wien.

Im Gedankenspiel mit den Begriffen Macht, Autorität und Disziplin bezieht sich B sofort auf ihren Beruf. Sie erachtet Disziplin und Autorität als notwendig und sieht es im schulischen

Kontext als pädagogische Mittel zur Organisation im Unterricht. „(ÄHM) Disziplin (ÄHM) im Falle von den Schülern, dass sie mir zuhören, wenn ich ihnen was erkläre und ich die Anweisungen ausführen, die ich ihnen sage. Autoritär, dass ich so ein Auftreten habe, dass ich das bewirke, dass ich die Schüler auf meine Seite bekomme und dass sie mir zuhören [...].“ „Und Disziplin war das dritte, gell(?) Ja im Kontext Schule Disziplin muss// muss herrschen auf jeden Fall @sonst funktioniert das ganze System nicht @sonst würde es aus dem Ruder laufen, ja.“ Hingegen hat sie Schwierigkeiten Macht zu definieren und äußert unsympathische Gefühle gegen jenen Begriff. „[...] weil ich dieses Wort auch generell nicht mag.“ Dennoch meint sie, dass sie aufgrund der Benotung und der Lehrposition eine gewisse Macht im schulischen Rahmen einnehme. „Naja, [(1 Sek. unv.)] *ich habe schon eine gewisse Macht natürlich, weil ich die Schüler benoten muss und das ist sozusagen für mich ein kleines Machtzeichen, dass sie dann halt auch mir gehören*, also, zuhören müssen und das machen was ich halt von ihnen verlange. Das wäre vielleicht (1 Sek. unv.) im Sinne von Macht zu verstehen.“ Wodurch sie nicht klar pointieren kann, ob Macht im schulischen Rahmen eine positive Stellung einnehmen könnte. Ihre Darstellung nach müssen SchülerInnen mit Macht in der Schule konfrontiert werden, um sie für ihr gesellschaftliches und späteres Berufsleben vorzubereiten, wobei sie sich in jener Beschreibung auf den negativen Aspekt des Begriffes bezieht. „[...] aufmachen und dass man sie halt da gewisser Weise drauf vorbereitet, wie man auch damit umgehen kann, wenn jemand von oben herab ein bisschen mehr verlangt von einem. In dem Sinn würde ich das schon//ja.“

Im Anschluss folgten Fragen an ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Machtkomplex.

Die Probandin B betreibt durchgehend Sport und sammelte in der Leichtathletik als Jugendliche Machterfahrungen durch TrainerInnen, indem sie klare Vorgaben für die Teilnahme an Wettkämpfen und deren Konsequenzen bei Nichtteilnahme erhielt. Sie selbst sieht ihre persönliche Macht bei der Entscheidung für oder gegen die sportliche Betätigung. „[...] und das war halt für mich so ein typisches Machtzeichen, was die Trainer ausgespielt haben (ÄHM)*. Ich selbst* habe einfach Macht [...] ob ich das dann mache oder nicht. Das wäre meine persönliche Macht die ich hatte.“ Während sie sich in der Schule an keine Machtsituationen von Lehrpersonen erinnern kann, beschreibt sie nur eine Situation in der der Direktor auf die gesamte Abschlussklasse Druck ausübte. „(MHMM)*3*Also auf mich persönlich zutreffend, würde nicht wirklich was, weil ich hatte zu den Lehrern eigentlich immer ein gutes Verhältnis und da haben sie nie so die Machtkarte @zücken müssen@.“ „[...] vielleicht der Herr Direk-

tor bei unserem letzten Schultag der 8. Klassen, da hat er seine Macht @ein bisschen spielen lassen@, weil wir natürlich ihn drüber informiert haben was wir alles geplant haben [...].“

Fortlaufend nehmen die weiteren Fragen Bezug auf ihren Umgang mit Macht im Berufsfeld. Auf die beschriebene Beispielsituation reagiert sie erst im weiteren Verständnis und nimmt einen positiven Bezug. *„Was ich mir dabei denke, in erster Linie vielleicht sie sind (ÄHM) krank oder verkühlt und müssen deswegen oder damit sie halt nicht nur daneben sitzen und zuschauen (ÄHM) mitschreiben was in der Stunde gemacht wird, so ein kleines Protokoll führen oder eine Mitschülerin oder einen Mitschüler vielleicht beobachten. Das wäre mein erster Eindruck.“* Grundsätzlich ist sie gegen den Einsatz von Protokollen als Disziplinarmaßnahmen, hat aber selbst noch keine Erfahrungen damit gesammelt. *„Ich persönlich habe es noch nicht gesehen, nein.“*

Im Hinblick auf ihre Prinzipien mit Sanktionen wird ihre geringe Praxis im Berufsalltag als Lehrerin deutlich, da sie kaum Sanktionen im Unterricht benötigt. *„* Ich musste eigentlich noch nicht wirklich viele Sanktionen einsetzen @(.)@, @(1)@.“* Trotz dessen hat sie ein System, welches auf Kommunikation mit den SchülerInnen ausgelegt ist. *„[...] einfach im Gespräch mit ihnen zusammen das reflektieren unnd zu einer Lösung hinarbeiten was man besser machen könnte oder was man eben vermeiden sollte, nächstes Mal.“*

Des Weiteren verdeutlicht sich ihre Unsicherheit fortlaufend, denn auch in der Schule sieht sie sich nicht in einer Machtposition. *„So viel Macht prinzipiell in der Schule habe ich noch nicht, weil ich (ÄH) im ersten Dienstjahr bin, ich bin Unterrichtspraktikantin [...]“* Dennoch betont sie ihre vollwertige Stellung als Lehrkraft in der Schule, hierbei hauptsächlich innerhalb der hierarchischen Position gegenüber den SchülerInnen. *„Aber da schaue ich natürlich, da//da setzt ich schon irgendwie meine höhere Position als Lehrerin ein und* [...]“* Ebenfalls erwähnte sie ihre Machtausübung durch die Benotung und fügt als weitere Machtquelle die schulinternen Disziplinarmaßnahmen an. Ihre Formulierung ist aber auch hier sehr vage, weil sie sich sofort wieder auf ihre Unerfahrenheit beruft. *„Ein Machtmittel wäre zu sagen: „Ich schicke dich in die Direktion.“ (@1@) Davor haben einige Schüler, glaube ich, Respekt. *3*Aber sonst**ich muss ehrlich gestehen, damit habe ich mich, dadurch das ich eben auch recht angenehme und brave Klassen und Schüler, Schülerinnen habe, habe ich mich in dem speziellen nicht so damit auseinandergesetzt [...].“*

Auch hier greift sie auf eine hospitierte Situation ihrer Betreuungslehrerin zurück und schildert ihren Umgang. Weiterhin betont sie ihre Distanz zu Macht und den Versuch der Unterbindung oder Vermeidung jener Situationen. *„Ich kann es @eigentlich@ regelmäßig beobachten, bei meiner Betreuungslehrerin, hospitieren bin, da gibt es eine Schülerin* die* ja*

sie ist gut im Turnen keine Frage aber die stellt sich dann halt wirklich sehr gern in den Mittelpunkt [...].“ Sie sieht aber den positiven Einfluss von Macht innerhalb der Beziehung zu ihren SchülerInnen, welcher ihr mit einer bestimmenden freundlichen Art ein gutes Verhältnis zu ihren SchülerInnen aufbauen lässt. „Ich versuche das bisschen mit Ruhe zu machen und ja mit einer freundlichen Art und Weise aber trotzdem auch eine gewisse Strenge dahinter aber halt nicht so ganz hart, sondern ihnen dann auch zu erklären wieso ich das jetzt mache und dadurch haben wir meine Schülerinnen eigentlich ein ganz gutes Verhältnis [...].“*

Im Anschluss an die Thematik zum Begriff folgt der Umgang mit Emotionen. Probandin B assoziiert mit dem Begriff Emotionen verschiedenste Affekte und deren mögliche Bilder dazu. „(MHM)**Jaja, an verschiedenste Sachen, Freude, Wut, Trauer, Aggressionen, verschiedenste @Gesichtsausdrücke@.“ Besonders starke Gefühle, aufgrund verschiedenster neuer Eindrücke, hat sie derzeit bei ihrem neuen Beruf als Lehrerin. „[...] definitiv eigentlich @jeden Tag, weil gerade so viel Neues auch passiert@[...].“ Demnach nehmen Emotionen für sie im Berufsleben keine negative Stellung ein, ausgenommen Stressreaktionen, aufgrund ihrer Emotionalität. „Negativ würde ich nicht sagen manchmal vielleicht ein bisschen belastend, weil ich halt Emotionen doch (ÄHM) sehr zulasse und mich selbst dadurch ein bisschen @stresse@[...].“ Wodurch sie auch Gefühle stark mit dem schulischen Kontext verbindet, hierbei schildert sie anfänglich vorwiegend negativbelastete Verhältnisse und geht erst im weiteren Teil auf emotional positivere Erlebnisse ein. „Das sich wieder einer mega freut zum Beispiel oder* wenn ein Schüler extrem traurig ist, das dann ein anderer Lehrer hinkommt und ihn wirklich tröstet und in den Arm nimmt, also diese gegenseitige (ÄHM)* Fürsorge*, ja ist alles vorhanden in der Schule, kann man nicht reduzieren auf ein paar Emotionen.“

Ihre eher negativ assoziierenden Beispiele vertiefen sich im weiteren Verlauf des Interviews noch, denn auch auf jenes Beispielbild einer Person, welcher zu einer Tafel stehend das Gesicht verzerrt, beurteilt sich als Überforderung einer Lehrperson im Unterricht. „[...]ich hätte jetzt im ersten Moment interpretiert, dass der Lehrer der Klasse was erklärt hat im Vorhinein und dann wollte er eine Wiederholung von einem Schüler oder einer Schülerin die komplett falsch war und er war frustriert und hat seinen Kopf gegen die Tafel geschlagen.“ Allerdings würde B selbst anders mit ihren Emotionen umgehen. „Nein nicht vor der Klasse. Ich würde mich im Nachhinein ärgern, [...].“ Hier steht vor allem wieder ihre eigene Unsicherheit vor der Klasse im Vordergrund. „Also ich habe es auf jeden Fall nicht vor der Klasse gezeigt, dass ich in dem Moment ein bisschen an mir selbst Zweifel.“

Auf die Frage: Schildern Sie mir eine emotionale Situation aus Ihrem Schulalltag, die Sie als besonders einschneidend in Erinnerung haben? - schildert B eine erfolgreich abgelaufene Psychologieeinheit, in der sie es wagte von ihrem strengen Unterrichtskonzept abzusehen und den SchülerInnen mehr Diskussionsspielraum einzuwilligen. „*Nur in der Stunde ist halt dann eine Diskussion entstanden und ich habe die einfach zugelassen, [...]*“ Es ist erkennbar, dass ihr die Bedürfnisse ihre SchülerInnen in jeglicher Hinsicht am Herzen liegen, dass sie verstärkt auch im Umgang mit Emotionen im Sportunterricht widerspiegelt. B versucht das Konzept auf die Bedürfnisse der Kinder zurecht zu schneiden und auf die diversen Gefühle Rücksicht zu nehmen. „*[...] versuche ich schon auf sie einzugehen unnnnd* sie ein bisschen, ein(0,5 Sek. unv.) zu schonen ist vielleicht der falsche Ausdruck, [...].*“

Die Probandin spricht von Glück noch keinen Kontakt mit Erziehungsberechtigten zu haben und erwähnt dabei beispielhaft die Impressionen aus dem Kollegium. „**(MÄHM) Mit Eltern noch nicht wirklich, Gott sei Dank (LACHEN), aaaber ich bin, komme halt im Lehrerzimmer somit was//was für Emotionen Eltern gegenüber auch Lehrern zeigen das kriege ich natürlich mit und** wie gesagt bin ich froh, dass ich das noch nicht erlebt habe [...].*“

Trotz ihres rücksichtsvollen Umgangs mit Gefühlen schweift sie nicht komplett vom geplanten Unterrichtskonzept ab, sondern, wie oben schon erwähnt, nimmt sie kleine Abwandlungen vor. „*Dann kann ich natürlich meinen Unterricht oder mein Konzept was ich für (1 Sek. unv.) diese Stunde geplant habe nicht so durchführen*, da schaue ich halt schon auch das ich auf die Schüler eingehe und dass wir eine eher unter Anführungszeichen angenehme Stunde machen, [...].*“ So handelt sie auch mit der Thematik von Affekten im Unterricht, sofern diese dem Unterrichtskonzept angepasst zu thematisieren sind, bindet B diese ein, ansonsten verweist sie auf Interaktionen nach dem Unterricht. „*Wenn es zum Thema passt, dann ein bisschen und ansonsten, wenn jemand das Bedürfnis hat das wir das dann noch bereden, dann sage ich immer nach der Stunde, [...].*“ Zweifellos hängt der Umgang auch mit ihren jungen Erfahrungen als Lehrerin zusammen und machen sich auch im Unterrichtsstil bemerkbar. Zumal sie sich auch erst fünf Monate im Schuldienst befindet. „*Ich bin jetzt in meinem ersten Dienstjahr, als Unterrichtspraktikantin [...].*“

Auf die abschließende Beispielsituation reagiert sie mit Überforderung, versucht aber bestimmt mit ihrer freundlichen Art einen Lösungsweg für sich auszumalen. „*(ÄHM) Im ersten Moment wäre ich sicher überfordert mal, weil ich natürlich auch im Zwiespalt stehe bleibe ich im Turnsaal bei den die da sind oder laufe ich denen nach die raugelaufen sind, (1 Sek. unv.) ich habe eigentlich Aufsichtspflicht allen gegenüber wenn es in meiner Unterrichtsstunde ist.*“ Vordergründig verdeutlicht sie auch hier die Kommunikation untereinander als ge-

zielten Konfliktlösung. „*Vielleicht nochmal ein abschließendes Gespräch mit allen, aber da vielleicht auch mit der Unterstützung vom Klassenvorstand oder von einem anderen Klassenlehrer, also ich würde das auch natürlich mit Kollegen und Kolleginnen besprechen, weil die vielleicht das genauso sehen, die haben auch schon Probleme mit denen gehabt und das wir dann gemeinsam eine Lösung finden oder suchen.*“

Die Befragte B versucht ihren SchülerInnen im Sportunterricht lebenslanges Sporttreiben sowie wichtige Rolle von Emotionen im Sport näher zu bringen und SchülerInnen Distanzierung von Macht zu vermitteln. „*[...] auf Fairness schauen sollte unnd jeder und jedem die Chance geben sollte seinen Beitrag halt* zu leisten zum Sport und nicht einen zu sagen du bestimmst was gemacht wird und das müssen dann alle machen.*“ Angehenden LehrerInnen oder StudentInnen empfiehlt sie einen respektvollen, freundlichen Umgang und die Bereitschaft mit Emotionen konfrontiert zu werden. „*Ja, das sie mit vielen Emotionen konfrontiert werden @ (2) @ [...] viele denken dann als Junglehrer muss man eben extra streng sein und extra hart sein und eben sich beweisen [...] das man das eigentlich gar nicht muss wenn man die Schüler respektiert ihnen mit einer freundlichen Art und Weise gegenüber tritt [...].*“ Kritisch beschreibt sie die Ausbildung in der Universität, aufgrund der unrealistischen Praxissituationen und dem geringen Bezug zu Emotionalität. „***Das sie mich vielleicht auch ein bisschen besser darauf vorbereiten @ wie man teilweise mit so emotionalen Situationen umgeht@*“ Zum Abschluss hebt die Probandin ihre Freude am Unterrichten hervor und sieht es als Herausforderung an der sie wachsen wird.

4.1.3 Einzelanalyse C

Der Proband C, unterrichtet seit 6 Jahren in einem evangelischen Privatgymnasium in Wien, Bewegung und Sport und Biologie, in einem ökonomischen Schwerpunkt. Im Anschluss folgen Fragen zum Umgang mit der Thematik Macht.

C assoziiert mit dem Begriff Macht die negativen Seiten der Politik – den Kampf der Mächtigen - Disziplin erinnert ihn an das Militär und Autorität verknüpft er direkt mit dem schulischen Kontext – als notwendiges Tool im sozialen Miteinander. „*Autorität ist für mich eigentlich, da komme ich mehr aus der Schulrichtung dann wieder, das finde ich eigentlich wichtig, aber Autorität heißt das man auch Respekt vor einander hat und da gehört Autorität halt auch dazu. ***“ Ebenso sieht er keine umgehende Verbindung zwischen Macht und Disziplin mit Autorität, wobei C betont, dass kein Machtgefälle in seiner Arbeitsstelle herrsche. „*Macht ist*in unserer Schule, ist, da habe ich immer das Gefühl ist ein bisschen anders, also da ist das, das typische Machtgefälle was man so im Kopf hat von Direktor, Lehrer, Schüler unter-*

einander, irgendwie nicht so gegeben.“ Hier wird klar, dass für ihn der Begriff eine Negation einnimmt. Des Weiteren nimmt Disziplin für den Lernprozess innerhalb der Schule einen hohen Stellenwert ein. „Disziplin ist auch ganz wichtig// ist für mich sehr wichtig im Lernprozess, wobei das manchmal wieder* Raum geben muss das man Disziplin wieder verlassen kann, [...]“. Nichtsdestotrotz stuft er die Vermittlung von Machtverhältnissen mittels passender Unterrichtsentwürfe essentiell ein. „Man kann das sicher, vor allem im Sport gibt es viel so Unterrichtsentwürfe wo man die Schüler dann so oder die Schülerinnen dann in so Rolle schlüpfen lässt, wo sie selber mal (ÄHM) die Möglichkeit haben Macht, also in Führungszeichen sage ich, auszuüben, [...]“.

Im weiteren Verlauf des Interviews folgt die persönliche Auseinandersetzung mit Macht und Machtverhältnissen im persönlichen und sportlichen Leben des Probanden. Als Kind erlebte er seiner Ansicht nach eine Machtausnutzung durch eine Schiedsrichterentscheidung. Die eigene Wehr oder Macht sich gegen die Entscheidung zu äußern, führte letztlich zur Ohnmächtigkeit, indem der Befragte vom Platz verwiesen wurde. „(PUFFFF)*3* Jetzt fällt mir gerade** ich habe Fußball gespielt lange und auch als Kind, das hat sich bei mir ein bisschen eingeprägt, da habe ich mich mal irrsinnig unfair behandelt gefühlt von einem Schiedsrichter uuund da habe ich mich halt dann auch bei ihm aufgeregt und da hat er mich dann mit rot Ka// (AH)vom Platz gestellt und das war für mich so eine völlige unwillkürliche Ausnutzung von Macht, [...]“. Für C blieb das aber ein einmaliges Ereignis. „*5* Also in meiner Oberstufe war das gar nicht so, da haben wir immer ein relativ gutes Verhältnis mit den Lehrern gehabt, also da könnte ich jetzt nicht irgendwie so, dass ich an Macht denke [...]“.

Danach sprach der Befragte über seinen beruflichen Umgang mit Macht.

C reagiert hauptsächlich positiv auf die vorgelegte Beispielsituation und begründet die Protokollierung für sich als Unterstützung, für die Leistungsbeurteilung bei Krankheiten oder diversen Ausfällen von SchülerInnen. „(ÄHM) Dieses Protokoll schreiben, das habe ich selber auch öfters machen lassen, also, wenn, ja, kein Turnsack mithat oder Turnsachen oder verletzt ist, [...]“. Kritik bringt er bei der Bestrafung durch Protokollieren im Unterricht an, da die Sportstunden zeitlich stark begrenzt sind. „(ÄHM) Es kann sein, dass die irgendwie die das als Bestrafung bekommen haben – jetzt darfst du nicht mitturnen und müsst jetzt ein Protokoll schreiben – finde ich nicht so sinnvoll, weil* zwei oder drei Turnstunden oder vier ist relativ wenig [...]“.

Als Lehrkraft hebt er die unterschiedlichen Beziehungen zu seinen Klassen hervor bei denen er dennoch versucht permanent transparent mit Konsequenzen umzugehen. „Ich versuche, es ist irrsinnig schwer, aber sehr transparent zu sein das ist mir wichtig, also das wissen da ist

*jetzt irgendwer** wenn das ist dann ist das, also klare Linie, aber es ist schwer. Weil man hat auch zu jeder Klasse eine andere Beziehung also ich bin bei manchen Klassen zum Beispiel strenger, bei manchen weniger streng, also das kommt so wie es sich entwickelt, ja(.).*“

Seine persönliche Machtausübung sieht C durch die Vorgabe des Dienstauftrages, der ihm vorlegt SchülerInnen möglichst objektiv zu bewerten. *„Die Ausübung von mir ist das ich ihnen vielleicht Noten geben muss**, ist irrsinnig uncool als Lehrer, finde ich, Noten zu geben, weil es voll schwer ist und weil man nie irgendwie gerecht sein kann*. Ja da fühlt man sich dann auch wieder bisschen des// selber dann wieder machtlos, wenn man es machen muss.“*

Aufgrund dessen fühlt er sich auch in einer gewissen Weise machtlos, dennoch sieht er es als Machtmittel. Ein weiteres Mittel, welches er erfolgsversprechend einschätzt, ist der Kontakt zu Erziehungsberechtigten. *“* Also ein Machtmittel was** immer, was auch angewandt wird bei uns in der Schule ist Kontakt mit den Eltern, [...].“* Auch das Bewusstsein für Machtspiele sollte nach C eine Lehrperson mit offenen Augen wahrnehmen, da es im Schulsystem präsent sei. *„Ich stehe dazu so das, ich finde wichtig ist das die Leute die was in dem Ganzen involviert sind, bewusst ist, dass das halt passiert und ich glaube das hilft dann relativ gut übersteht.“* Nach C ist der Einfluss von Macht auf die Beziehungen zu seinen SchülerInnen nicht existent, er kenne aber nicht die Ansichten seiner SchülerInnen. *„Denke, für mich zumindest habe ich das Gefühl, dass das jetzt nicht so die Riesenrolle spielt, aber das weiß ich eben nicht wie es dann für die Schüler ist.“* Er schildert von einem sehr gegenwärtigen Beispiel der Hausordnung in der Schule, welchem er sich als Lehrer widersetzt. *„Hausschuhe oder so, ist ja bei uns ein Riesenthema in der Schule, ich ziehe// habe nicht immer Hausschuhe an und das ist halt so, ich bin nicht einer von den Lehrern, ich muss keine anziehen und da ist mir das// das ist auch mein Argument// das hört sich jetzt ein bisschen blöd an, aber das ist mir wurscht.“* Hier ist es fraglich, ob es sich aufgrund dessen nicht um eine willkürliche Machtausübung gegenüber den SchülerInnen handelt, da Lehrpersonen eine Vorbildfunktion innehaben.

Im zweiten Teil des Interviews wurden dem Probanden C Fragen zur Thematik Emotionen gestellt. Seine erste Assoziation mit dem Begriff war eine Aufzählung von positiven und negativen Gefühlen. *„Lachen, weinen, Freude, ja.“* Besonders stark fühlt C in seinem Beruf und im Sport. *„Ganz oft eigentlich, (ÄHM), kann sein, wenn ich mir irgendein Skirennen anschau, wenn ich mich freue, dass er gewinnt, kann sein wenn ich, ja, denke ich habe jetzt irgendwie eine relativ eine gute Stunde gehalten.“*

Er selbst beschreibt sich als sehr emotional, welches er im Beruf nicht als störend einordnet, außer es kommt zur Vermischung von Privatem und Beruflichem. *„Wenn das irgendwie so extrem ins Private dann mit hinein schwappt, dann, sind Emotionen denke ich störend, weil dann hat man irgendwie die Gefahr, dass man sich relativ schnell ausbrennt(?)“* Emotionen im schulischen Kontext definiert er als Selbstschutz der Lehrkräfte und als Lerneffekt für SchülerInnen. *„[...] Emotionen// weil einfach durch Emotionen lernen passiert, also wenn man da nicht irgendwie etwas auslöst in wem, dann bringt es eigentlich nichts denke ich [...]“* Dennoch verknüpft er auch negative Emotionen mit der Schule und schildert beispielsweise seine Enttäuschung über das rasante Ferienende. Auch im Beispielbild interpretiert er die Frustration in die Mimik der dargestellten Person. Ungeachtet dessen nimmt er im Vergleich zu anderen InterviewprobandInnen jene Person nicht als Lehrenden wahr, sondern als Wissenschaftler, der selbst an etwas scheitert. *„[...] das Bild wirkt für mich eher negativ, es liegt an seiner Mimik, mehr// ja. Für mich schaut er jetzt aus wie ein Physiker, der was gerade an einer Formel verzweifelt, die was er versucht zu lösen oder irgendeine Theorie.“*

Im Umgang mit negativen Gefühlen versucht er jene Affekte als Lernerfahrungen für seine SchülerInnen oder sich selbst reflektiert zu nutzen. *„*Muss man zu lassen(?) denke ich ist wichtig(?) nur irgendwie schauen, dass man es in gewisse Bahnen dann auch lenkt oder einer lernt// oder auch selber wenn es mich betrifft, wenn ich mich sehr ärgere, irgendwie schauen, dass ich ihnen was rausziehe, also nicht irgendwie ins verzweifeln übergehe, sondern schaue, dass ich etwas daraus mache.“*

Die einschneidende, emotionale Erfahrung bezieht er auf seinen persönlichen Erfolg und beschreibt das Feedback des Direktors aufgrund der weiten Anfahrt zu Sporthalle. *„[...] und dann hat sie uns Turnern da auch irgendwie so eine kleine Urkunde so übergeben, dass wir das eigentlich so cool durchhalten, weil das (1 Sek. unv.) so zäh ist [...]“* Er selbst versucht auf die Emotionen von SchülerInnen mit Motivation zu reagieren beziehungsweise in Raum zu geben um sich zu spüren. *„** Ja, also ich versuche es viel zu besprechen manchmal muss man ihnen auch ein bisschen einen Raum lassen denke ich [...]“* Schwierig betrachtet C die Emotionen von Erziehungsberechtigten, da jene überwiegend ihre Kinder verteidigen. *„Emotionen von Eltern, das ist eher schwierig, also Elternabend ist prinzipiell denke ich sehr anspruchsvoll, [...]“* Um jene Eskalation zu vermeiden nutzt er gewisse Techniken. *„[...] es gibt da gewisse Techniken wie man halt irgendwie so Gespräche dann führen kann, dass es zu keinen emotionalen Eskalationen gibt oder zu sehr auf der emotionalen Ebene gearbeitet wird also da muss man ein bisschen Lenken, [...]“*

Innerhalb des Unterrichtskonzepts nehmen für C Gefühle einen Einfluss durch die Thematisierung mittels Aufgaben mit den SchülerInnen. *„Es gibt auch Stundenbilder, wo man explizit irgendwie jetzt irgendwelche Emotionen hervorrufen will, [...]“* Wodurch er auch eine emotionale Veränderung in seinem Unterrichtsstil wahr zu nehmen meint. *„(HM) *5* Ja man// das auch sicherlich, [...]“*

Anschließend folgt die Beispielsituation auf die, jenen Konflikt, bei welchem SchülerInnen im Gespräch den Turnsaal nach der Unterrichtseinheit wütend verlassen, würde der Befragte C schon eher das Gespräch suchen, um zu vermeiden, dass die SchülerInnen aus dem Turnsaal stürmen. *„[...] (HM) das Gespräch in der Gruppe von den Involvierten gesucht hätte. Ich denke, dass da dann wahrscheinlich gar nichts passiert wäre, dass da irgendwer aus dem Turnsaal stürmt.“*

Sein Ziel im Sportunterricht ist, dass SchülerInnen vielfältig und gern Bewegung ausüben. *„Dass sie viel ausprobieren.“* Weswegen er auch angehenden LehramtsstudentInnen ein Bewusstsein für die Funktion und die Rolle als Lehrperson ans Herz legt. *„Das man sich als Lehrer seiner Rolle oder seiner Rolle und Funktion bewusst sein muss, was man für Aufgaben hat und wie man dann diese Aufgabe, dann quasi, erfüllt, in seiner Funktion [...]“* Er wertschätzt seine Ausbildung aufgrund des Praxisbezugs und der hochwertigen didaktischen Ausbildung. *„** Sehr positiv finde ich war in der Ausbildung, dass man ** relativ praxisnah// also auf der Schmelz war es, finde ich, die, die, die didaktische und pädagogische Ausbildung eigentlich relativ gut.“*

4.1.4 Einzelanalyse D

Die Probandin D unterrichte seit 2007 Bewegung und Sport sowie Englisch, war eine Zeit lang im Ausland und befindet sich nun im dritten Jahr an einer HTL in Wien. Zu betonen ist, dass sie aufgrund einer Schwangerschaft derzeit keine Sportstunden abhält.

Die Befragung startet mit der Thematik Macht, die sie als sehr überholt einstuft und sofort kritisch assoziiert. *„**Voll old school. @(1)@*“* Gerade im Hinblick auf die Institution Schule ist zwar Macht und Autorität durch das Leistungssystem gegeben, aber die Ausnutzung sei ihrer Meinung nach kontraproduktiv. *„Natürlich habe ich eine gewisse Macht** in irgendeiner Form, weil ich im Endeffekt am längeren Ast sitze, wegen der Noten * aber ich glaube, wenn man seine Macht oder diese Macht, die man glaubt zu haben zu sehr ausspielt, werden einem die Schüler auf der Nase herumtanzen, das wird nicht funktionieren.“*

Macht kann somit keinen positiven Beitrag leisten, die Definition orientiert sich eher auf die Verwendung des Wortes Druck um die Kontrolle SchülerInnen zu ermöglichen. *„(MHMM) **

*Vielleicht nicht Macht im negativen Sinn, aber doch eine gewisse Art von Druck, wenn, also hin und wieder muss man sich einfach durchsetzen **“*

Die Befragte D betreibt durchgehend außerhalb ihrer Schwangerschaft Sport im Freizeitbereich, trotz dessen hatte sie bisher keine Erfahrungen mit Macht, da ihr bewusst war, dass ihre TrainerInnen ihr etwas vermitteln wollen. Hier muss angemerkt werden, dass sie Macht eher im Bereich des Leistungssportes einordnet. *„(MHMM) Nein* eigentlich nicht* weill ich glaube* das (ÄHM) ein* als Kind habe ich jetzt kein Leistungssport betrieben und damit war es Freude und Spaß damit hatte jetzt niemand Macht in dem Sinn [...].“* Aber sie erinnert sich an Gruppenprozesse in ihrer Jugend bei der Macht zur Erhaltung der Strukturen notwendig war und sie diese auch erfahren und ausgeübt hat. *„(MHMM)**Vielleicht am ehesten in so einem// in so einer Art Gruppen, also so ein Gruppen*spiel, so eine Art, wo man halt als Gruppe irgendwie agiert und dann geht es drum was macht man jetzt.“*

Vielmehr erlebte die Befragte ihrer Definition nach Macht im Sportunterricht, bei der intransparente Verbote auf unstrukturierten Unterricht stießen. *„Macht ist für mich auch teilweise die// diese von oben herab auf// wenn man die von oben herab einfach ausübt, dass man keine Erklärung bekommt warum, so halt, weil es so ist und das einerseits im Sportunterricht und andererseits „Wir machen heute!“ „Können wir nicht etwas Anderes machen, das haben wir sch//Nein!“ „Warum nicht?“ „So, halt!“ „Weil ich als Lehrer nicht auf euch eingehen will, weil ich mir das oder, weil ich mir nichts überlegt habe oder, weil ich mir das, ic//ich kann nicht so schnell umschalten auf, auf was anderes oder ic//ich kann nicht auf die Schülerwünsche eingehen, weil ich damit meine Macht (ÄHM) untergrabe.“*

Im Anschluss folgt die Kategorie des beruflichen Umgangs mit Macht.

Auf die Beispielsituation in der Sporthalle reagiert D zum einen zustimmend auf die Einsetzung von Beobachtungsaufgaben für SchülerInnen die keine Turnkleidung haben, zum anderen sieht sie es als Bestrafungsmethode kritisch. *„Ma, einerseits dass sie kein Turngewand mithaben, andererseits das gerade, bei Mädchen, die Regel haben [(HM) oder dass sie ein Spielgeschehen bewusst, dass das jetzt keine, sage ich mal, Bestrafung in dem Sinne ist, sondern auch um was zu lernen.“* Sie hebt hervor, dass es in der HTL aber kaum zur Sportverweigerung kommt. Da der Unterricht koedukativ abläuft, versucht sie sich im Umgang mit Prinzipien an ihren Teamkollegen anzupassen, wobei sie darauf achtet transparent zu bleiben. *„Es muss*, es muss realistisch sein und durchsetzbar.“* Wodurch ihre Machtausübung auch hauptsächlich auf die Inhalte im Unterricht auszumachen sind, wobei sie mit den SchülerInnen im Gespräch interagiert. *„Also teilweise ja und teilweise ist ihnen das dann eh klar, weil man nicht immer Fußball spielen klar, das ist eh klar, oder teilweise erklären wir es ihnen*

*schon warum das jetzt zum Beispiel//“ Das erklärt auch die Kommunikation neben dem Einsatz der Pfeife, als Stimmersatz, als ihre persönlichen Machtmittel. „Weil ich einfach nicht di//die Stimme habe, könnte ich laut genug schreien oder pfeifen, dann i// ansonsten Machtquellen (‘) *** Ganz ehrlich (‘) als Lehrer** ich glaube nicht, dass wir so di//die Macht, wie man sich das vorstellt vielleicht haben. Ich glaube man hat viel mehr Macht, wenn man mit den Schülern macht, viel mehr Möglichkeit mit den Schülern gut zusammenzukommen, wenn man auf die Schüler eingeht und ein bisschen die Situation analysiert und mit ihnen redet [...].“*

Machtspielchen stuft sie, im oberen Teil schon verdeutlicht, als negativ ein und haben in ihren Augen katastrophale Auswirkungen. *„Katastrophal. Weil beide wahrscheinlich verlieren.“* Ungeachtet dessen war sie mit ihrem Team schon in einen solchen Konflikt verwickelt bei dem sie auf Machtausübung gegenüber SchülerInnen angewiesen waren. *„(ÄHM) Ja im Schwimmunterricht (ÄHM). Das klassische Problem, wir haben es generell in der Schule (ÄHM). Es steht im Lehrplan, es ist uns sehr wichtig, weil es einfach lebensrettend ist und trotzdem ist es einfach immer wieder eine Diskussion, und zwar soweit das die Schüler bei einer Abteilung eine Petition bis zur Direktion und sogar bis zum Ministerium vorangetrieben haben, nicht schwimmen zu gehen [...].“* Jenes Beispiel wirft ein zwiespältiges Licht auf die Ansicht der Probandin beziehungsweise auf ihre Definition zu Macht. *„Und da ist für uns diese Macht haben, die Schüler, die Macht zu sagen: „Wir gehen nicht schwimmen! Also die Klasse geht nicht schwimmen!“ oder sogar als Lehrer auch welche Macht wird uns verliehen, können wir sagen wer nicht schwimmen geht, bekommt keine Turnnote und kann damit nicht aufsteigen.“* Denn folglich sieht sie den Einfluss von Macht auf die Beziehung der SchülerInnen im Unterricht kontraproduktiv, da sie diesen mit Zwang welches Desinteresse entwickeln lässt, gleichsetzt. *„[...] Und da bringt Macht nichts, weil alles was man nicht gern von sich heraus tut, wird man auch freiwillig nicht machen und damit bringt es für meinen Unterricht nicht viel.“*

Im zweiten Teil des Interviews beantwortet die Lehrperson D Fragen im Kontext von Emotionen. Sie assoziiert allgemein gesehen mit dem Begriff die Übersetzung von Gefühlen und besonders stark fühlt sie selbst ungeplante Ereignisse. *„*3* (BORR) Wann nicht? (ÄHM) Stark, [...] einfach wenn//wenn irgendwas Außergewöhnliches passiert.“*

In Verbindung mit ihrer Arbeitsstelle nehmen Gefühle keinen negativen Stellenwert ein, da sie auch eher positive Emotionen in den Vordergrund rückt. *„Also eigentlich soll das Spaß machen egal was ich unterrichte, egal was ich mache.“* Sofern sich die SchülerInnen freuen

ist sie ebenfalls glücklich. „*Ich schaue eher drauf das//dass es mir Freude macht und wenn es, damit es mir Freude macht, muss es den Schülern Freude machen. Wenn es den Schülern keinen Spaß macht, machen sie nicht mit. Damit wird es anstrengend für mich und so dreht sich das im Kreis.*“ Aufgrund ihrer positiven Attitüde kann sie auch im folgend Beispieldarstellung nicht klarstellen ob sie positive oder negative Gefühle wahrnehmen kann. „*Das//das kann sowohl lustig sein, man sieht nicht ob der lacht oder sich ärgert od//oder weint, finde ich.*“ Ihren persönlichen Umgang sieht sie dadurch auch situationsabhängig. „*Es kommt drauf an ob es ein einzelner Schüler ist und das mich persönlich ang// also mich irgendwie persönlich angreift oder ob das den Unterricht an und für sich//*“ Sie schreitet somit nur bei persönlichen Angriffen durch SchülerInnen ein. „*Wenn aber zum Beispiel ein Schüler richtig persönlich zum Beispiel (AHM) also wirklich unverschämt, wo er sagt: „Heut haben Sie sich überhaupt nichts überlegt, das war ja wirklich die aller schlechteste Stunde!“ [...] dann kann es schon mal sein das ich sage: „Du pass einmal auf ich habe mir wohl was überlegt und nur, weil dir es keinen Spaß gemacht hat, vielleicht hast du nicht ordentlich mitgemacht!“.*“ Trotzdem nehmen vordergründig positive Ereignisse Einfluss, da sie sich auf die Frage von einschneidende Emotionen im Schulalltag nur an die positiven erinnern möchte und auch nur ein erfolgreiches Erlebnis schildert. „*Ja (ÄH) das war gar noch nicht als fertiger Lehrer, sondern auf einer Schwimmwoche einer Schule [...] (PUH) ich mag mir negative Sachen eigentlich gar @nicht@ merken, muss ich ehrlich sagen.*“

Das erklärt auch den rücksichtsvollen Umgang mit Gefühlen von Jugendlichen, dass bei negativen Emotionen bis hin zum Unterrichtsabbruch führen kann. „*Also wenn es die Stunde zu zerstören droht, dann muss man eh abbrechen, weil dann bringt es nix.*“ Hingegen hat sie die Erfahrung gemacht, dass Feedback von Erziehungsberechtigten eher negativ ausfällt, dass ihrer Ansicht nach gesellschaftlich bedingt ist. „*Ich glaube das ist einfach in unserer Gesellschaft einfach so, dass man für positives nicht extra sich meldet, sondern nur, wenn man sich ärgert.*“ Da der Sportunterricht aber nicht einschneidend ist, belaufen sich die Erlebnisse eher auf ihr zweites Unterrichtsfach. „*Im Turnen passiert es eigentlich eher selten, sag ich jetzt mal, außer (ÄHM)* ja aber selbst dann ist es nicht//nicht wahnsinnig einschneidend, weil meistens die Laufbahn nicht verändert.*“

Bei der Planung des Unterrichts bemüht sie sich die Interessen der SchülerInnen zu treffen und den Unterricht möglichst abwechslungsreich zu gestalten. „*Im Sport schaue ich, dass es den Schülern Spaß macht, dass es abwechslungsreich ist und ich mir denke das ist eine lustige Stunde. Wenn ich mir schon denk, wenn ich das schon nicht machen will, warum sollten das die Schüler machen wollen [...].*“ Wodurch sie teilweise Gefühle mittels Materialveränderun-

gen und Beanspruchung motorischen Fähigkeiten thematisiert. „(ÄH) *Jein (ÄHM) Klassisch würde ich sagen ist so die Angst vorm Ball oder wenn die Burschen scharf fetzen, wie gesagt wir sind koedukativ, da heißt da schießen auch die Burschen auf die Mädels (ÄHM). Einerseits kann man das glaube ich abmildern mit weichen Bällen(.)*“ Indem Sinn haben die SchülerInnen mittels positive Affekte Einfluss auf ihren Unterrichtsstil genommen. „[...] *wo ich denke, dass es den Schülern mehr Spaß macht oder sich mehr freuen darüber oder darauf, die ich versuche mehr zu machen [...].*“ Die abschließende Beispielsituation, ein Konflikt zwischen teilnehmenden und nichtteilnehmenden SchülerInnen im Sportunterricht, rundet die Probandin als Illusion ab. „*Da muss ich ganz ehrlich sagen, klingt für mich total unrealistisch [...].*“

Im Ausklang des Interviews definiert sie Freude und selbstorganisiertes Sporteiben als Hauptziele ihres Unterrichtes und empfiehlt angehenden Lehrpersonen Bewusstsein, Distanz, Flexibilität und Sympathie im Umgang mit SchülerInnen. „*Also ich würde nicht versuchen mit aller Gewalt, dass was man sich vorgenommen hat durchzusetzen, weil ich glaube, dass das nicht funktioniert. Also ich würde schauen, dass man halbwegs flexibel bleibt, dass was man sich vorgenommen hat versuchen zu machen, aber wenn man sieht das funktioniert nicht, nicht mit aller Gewalt durchsetzen wollen.*“

Sie äußert Kritik, da ihr selbst in ihrer Ausbildung die Flexibilität sowie die Vermittlung im Umgang mit Emotionen praxisnah gefehlt hat. „*Von Lehrern gerade von Sportlehrern vielleicht ein bisschen mehr Flexibilität, definitiv und mal auch was Neues und was Anderes (ÄHM)*. Von Lehrenden auf der Uni vielleicht ein bisschen praxisnäher also einfach die*/wies denn wirklich in der Schule läuft als nicht jetzt irgendwelche hypothetischen Beispiele, die an den Haaren herbeigezogen wirken, sondern praxisnahe Beispiele und da halt eben* Dozenten* zu haben die wirklich in der Schule sind.*“

4.1.5 Einzelanalyse E

Der Proband ist Deutsch- und Sportlehrer an einem Realgymnasium am Rand von Wien und befindet sich seit gut 20 Jahren im Dienst.

Der Befragte erinnert sich auf die Frage welche Assoziationen er mit den Begriffen von Macht, Autorität und Disziplin hat an seine eigene Schulzeit, wodurch er Disziplin negativ betrachtet. Macht hingegen kann sowohl positiv als auch negativ sein und Veränderung ermöglichen. Autorität sieht er vollkommen positiv, da damit Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit durchdringt: „*Macht teils, teils, und Autorität besetze ich sehr positiv, weil (ÄH)*

für mich Autorität ein wichtiger Bestandteil ist um, um Dinge glaubwürdig transportieren zu können, das sowohl als Lehrer als auch als Vater von zwei Kindern, zum Beispiel. “

Für ihn haben die Begriffe mittlerweile im Schulkontext eine andere Bezeichnung, welche dennoch unverzichtbar für den Unterricht sind. Macht definiert er aufgrund des hierarchischen Verhältnisses des Lehrers. „[...] bei Macht kommt natürlich (ÄHM)* in der Schule was dazu, weil ich als Lehrer ja Vorgesetzter bin oder quasi (SCHWERES ATMEN) weil Schüler von mir abhängig sind, sozusagen (SCHNIEFEN). Durch Noten, durch die Rolle, es gibt ein Gefälle sozusagen, das meistens vom Lehrer ausgeht und, und das Gefälle geht zum Schüler hin. Es ist halt eine sehr ältere Vorstellung von, von Schule oder von Unterricht aber es hat natürlich (ÄH) also ich kann aufgrund meiner Position Dinge tun, die ich sonst vielleicht nicht tun könnte und das ist natürlich ein heikles Feld. [(MHM)] Weil ich ja als Pädagoge aus meiner Sicht ja die Aufgabe habe abzuschätzen oder einen Schüler, Schülerin einzuschätzen und seine Möglichkeiten einzuschätzen und da darauf mein pädagogisches Handeln quasi aufbaue und da spielt Macht natürlich eine Rolle.“ Weswegen für ihn macht eine positive Attitüde in der Schule einnimmt, um SchülerInnen beim Erlernen von sozialen Kompetenzen und Wissen zu ermächtigen. „(MHM) Auf jeden Fall, weil Macht hat dieselbe Wortwurzel wie ermächtigen und ich sehe meinen Job als Lehrer da, also auch als Wissensvermittler aber noch viel mehr als jemand der Schüler/innen ermächtigt etwas zu tun, von dem sie manchmal gar nicht wissen, dass sie das können.“

Im weiteren Abschnitt des Interviews folgen Fragen zur persönlichen Auseinandersetzung mit Macht im außerschulischen Kontext. Der Befragte sieht Macht im sportlichen in der Planmäßigkeit und der Einhaltung diverser Vorgaben des Sporttreibens. „In meinem Bereich persönlich das ich mich meistens diesem Plan gebeugt habe, sozusagen, mit dem Ziel dann Verbesserung des Könnens [...] einer bestimmten Macht unterwerfe, die ich aber freiwillig vorher einsetze.“ „[...] und auch zum Teil Macht ausübt, weil//weil dann sagt halt einer aufgrund der Spielposition [...], aber das war auch irgendwie immer eher klar für mich, dass es da vorgeschriebene Bereich gibt.“ In Verbindung mit einem Trainer hat er Macht nie bewusst wahrgenommen. Wodurch er auch kein konkretes Beispiel nennen kann. Hingegen erinnert er sich negativ an die Verwendung von Macht im pädagogischen Kontext seiner eigenen Schulzeit, dabei liegt die kritische Betrachtung auf der Disziplinierung in der Volksschule und die Vermittlung des fraglichen Werteprinzips im Gymnasium. „Also eindeutig negativ kann ich//kann ich Macht beschreiben (ÄHM)* die aufgrund eines pädagogischen Konzeptes ausgeht, spricht in der Volksschule kam es vor, dass Lehrer auch körperlich (ÄH)* also Schüler wie sa// diszipliniert haben [...].“ Er erinnert sich auch an die Machtausübung von Schülern

auf Lehrerinnen. „@Szenen wo, wo, wo Schüler die Macht ausspielen.@ Ja(.) Aber des rennt ja auf einer ganz anderen Ebene ab. [(MHM) Viel, viel (ÄH) defizitärer und, und versteckter, sozusagen. Eher passiv.“, bei dem die Lehrerinnen bewusst auf die sexuellen Anspielungen der Schüler eingestiegen sind.

Im anschließenden Teil des Interviews folgten Fragen zu seinem persönlichen Umgang mit Macht im Schulkonzept. Auf die Beispielsituation (schreibende SchülerInnen im Unterricht) reagiert der Proband mit der Vermutung eines kompetenzorientierten Unterrichts, dass er als hochwertig erachtet. Als Bestrafung sieht er es abstrus, dadurch neigt er Sanktionen negativ zu definieren, diese eher abzugeben und für SchülerInnen eher positiv zu ritualisieren. „[...] wobei Sanktionen eher natürlich negativ für mich konjugiert ist, hat einen negativen Touch. Man könnte auch sagen Belohnung. [...].“ „Ich versuch// ja das kann ich nicht ganz so gut beantworten, weil ich versuch diese Dinge wie belohnen und//und sanktionieren von** individuell vom Schüler wegzunehmen und es zu ritualisieren. Also ich (ÄH-ATMEN) Eine ganz klassische Belohnung ist Aufmerksamkeit geben [...].“ Er betrachtet es dennoch als Möglichkeit des pädagogischen Handelns.

Mächtig im schulischen Kontext sieht er sich durch Strukturiertheit, Ordnung und Sauberkeit in Lernräumen und die Ritualisierung im Unterricht. „Wie gesagt das hing mit der vorigen Frage auch zusammen für mich, ich versuche (ÄH) in meinen Unterricht (ÄH) Struktur reinzubringen indem//indem (ÄH) ich die vom Beginn und zum Ende versuche gleich ablaufen zu lassen.“ Damit sind seine Machtmittel Vergabe von Noten, Teilnahme am Unterricht und Aufforderung von Ordnung im Klassenraum. Womit er auch Machtspiele als Instrument pädagogischer Arbeit definiert und damit Macht bewusst positiv nutzt – beispielsweise Umsetzung zur Erreichung von Zielen und Steuerung von Gruppendynamiken. „Ja natürlich, Machtspiele kann man natürlich negativ sehen, wenn es//wen es von einer Seite kommt, mit dem Ziel jemanden zu manipulieren. [...] und ich kann es aber auch (ÄH) positiver sehen. Machtspiele in dem ich versuche meine Möglichkeiten, die ich habe aufgrund meiner Position als Lehrer einzusetzen, um (ÄH-HH) Ziel zu erreichen, pädagogisch, motorisch, was auch immer.“

Aufgrund von Noten sieht er das Eingreifen in die Beziehung von SchülerInnen teilweise kritisch, trotz dessen ist er durch den gebundenen Dienstauftrag verpflichtet der Beurteilung nach zu kommen. „Das heißt in dem ich beurteile und, und die Note quasi hinschreibe klassifiziere ich den Schüler und, und, und über insofern Macht über den aus (ÄH) und//und die Beziehung ist dann ins Wanken, wenn das Bild des Schülers nicht mit meinem Bild übereinstimmt.“ Er bemüht sich bei der Klassifizierung ansatzweise Objektivität zu wahren. „Und*4*ja und, und

da kommt natürlich neben der Note schon was ins Spiel, wenn, zum Beispiel ich sehe das ein Schüler so agiert, wie ich, wie das in mein Weltbild oder Konzept passt, dann neige ich schon sehr dazu ich auch dann in der Benotung dann besser zu geben, ich bin ja ganz sicher nicht objektiv, was die ganze Klasse anbelangt.“ Auch das autoritäre Eingreifen gegenüber Erziehungsberechtigten sieht er zeitweise als heikel aber in diversen Situationen als unumgänglich an. „[...] voriges Jahr, da habe ich meine absolute, komplette Autorität verwenden müssen, u//um den Eltern klar zu machen (ÄH) was ich möchte von ihnen und von den Kindern [...].“ In seinem Unterrichtskonzept thematisiert der Interviewte über Verhaltensvorschriften hin zu Themen wie Ernährung und Hygiene, Macht und gesellschaftliche Machtverhältnisse.

Im zweiten Teil des Interviews werden dem Befragten Fragen zum Themenkomplex Emotionen gestellt. Emotionen betrachtet der Proband als sein persönliches Spezialthema und die Frage trifft einen wunden Punkt, womit er verschiedene Verhaltensarten assoziiert. „Woran ich denke (‘) (LACHEN) Das mein Spezialthema [@(.)@ persönlich (ÄH) Emotionen zuzulassen und/und auszuleben (MH) und (ÄH-NASEHOCHZIEHEN) sie nicht gleich vorneweg ein//in ein Schema zu pressen, was geht und was nicht geht.“ Besonders emotional fühlt er sich in Verbindung mit Musik, Sport oder beruflichem Lob. In Bezug auf den Beruf hat der Befragte mit Emotionen differenzierte Erfahrungen gemacht. „Immer wieder sehr stark bei Musik,[...], da schaff ich es die Emotionen rauszulassen. In der Bewegung selber, beim Sport (ÄHM-RÄUSPERN) *3*Emotionen habe ich wenn, wenn beruflich, wenn ich mit, zum Beispiel mit, mit der Übung Rugby, [...]und wir auch den Respekt von anderen Mannschaften kriegen oder von anderen Trainern kriegen, das, da habe ich ganz große Emotionen.“

Gefühle sieht er mittlerweile als Notwendigkeit für die pädagogische Arbeit, als Entscheidungshilfe, an. „[...] ist für mich die Emotion, das Bauchgefühl, wie man das nennen möchte, eines (ÄH) der hauptsächlichen (ÄH) Entscheidungshilfen mittlerweile geworden, wie ich agiere. Und ich habe ganz, ganz lange Zeit 10 - 15 Jahre meines beruflichen Lebens damit verbracht Emotionen draußen zu halten aus dem Unterricht und bin sehr schlecht damit gefahren.“ Denn Schule ist hochemotional und Lehrpersonen sind verpflichtet mit Gefühlen umgehen zu können. „Also Schule ist der Ort, wo im Kleinen das passiert, was später sozusagen in Groß passiert und, und da ist jede Emotion die es gibt negative oder positive tagtäglich da uns es ist unser tägliches Brot als Lehrer mit diesen Emotionen umzugehen.“

Im folgenden Beispielbild einer Person, interpretiert der Befragte eher negativ befangene Gefühle in die Gestik und Mimik des Abgebildeten. „[...] aber erst bei näherem Hinschauen, der hat was erlebt das ihn so belustigt, dass er sich umdrehen muss und drüber lachen muss

aber es schaut eher nach dem ersten aus. Also die pure Verzweiflung sozusagen [...].“ Weiterführend erinnert er sich an ähnliche Situation vor der Klasse. „Aber innerlich kann ich das sehr gut nachvollziehen innerlich geht es mir manchmal so(LACHEN) nämlich sowohl von der Verzweiflung aber auch von, dass ich Lachen muss über was ich versuch zu verbergen manchmal.“

Er selbst sieht das Problem im Umgang von negativen Emotionen innerhalb der eigenen sozialen Werte. Erst mit Veränderung und der Rückspiegelung von Gefühlen war es ihm möglich keine Belastung mehr zu empfinden. Besonders einschneidend ist ihm positives Feedback eines Schülers in Erinnerung geblieben. *„[...] er ist so froh, dass er mich kennengelernt hat, weil das er mich kennt und ich ihm zu Rugby gebracht habe das hat sein Leben total verändert und das, das ist das Beste was ihm jemals passiert ist. Aber das//ist hat da bin ich fast zusammengebrochen, ja.“*

Sein persönlicher Umgang mit Emotionen spiegelt sich auch im Unterricht wieder. Er versucht Gefühle zu zeigen, dass auch stimmungsabhängig ist, und die Emotionen an die Kinder und Jugendlichen portionsweise zu spiegeln. *„Seit ich begonnen habe zu sagen: „OK, es ist nicht meine Pflicht sozusagen die 100 Prozent aus jemandem raus zu kitzeln (ÄH) kann ich diesen Frust und diese Enttäuschung (ÄH) viel besser nehmen und, nämlich nicht persönlich nehmen. [...] auch immer mehr Dinge zurück zu spiegeln* (ÄH) und die Verantwortung dort zu verorten wo sie hingehört. Das heißt der Schüler ist verantwortlich, dass er lernt. Ich kann den Rahmen geben, ich kann Druck ausüben, ich kann unterstützen, ich kann die Eltern informieren, aber die Verantwortung für das Lernen oder für die Note, ist im Endeffekt, bleibt dem Schüler.“* Aus diesem Grund reagiert er auch rücksichtsvoll auf die Ängste der Eltern und bemüht sich bei Klärung von Problemen. Mit den explizit negativen Emotionen im Kollegium möchte er nix zu tun haben. *„Bei Eltern reagiere ich da sehr (ÄH)* da gehe ich sehr ein auf die Eltern. Bei Kollegen (ÄH) bin ich eigentlich genau im Gegenteil (ÄHM) [...] „Interessiert mich nicht, ich bin nicht dein Therapeut oder sonst was!““*

Wodurch auch die Einhaltung zu Gefühlen demnach sein Unterrichtskonzept beeinflusst, indem er mit Emotionen arbeitet ohne Abhängigkeit zu erzeugen. *„Aber in einem pädagogischen Konzept und wenn ich mir dessen bewusst bin, hat Emotion eine immens große Bedeutung für mich als, als Anzeige von Entwicklungen, ob es in die richtige Richtung geht oder ob das Konzept passt oder nicht, also und dann passe ich das auch an.“* Wodurch die Thematik von Gefühlen sich in der Unterrichtsmethodik widerspiegelt. Über die Dauer seiner Lehrtätigkeit von anfänglicher Unzufriedenheit und späterer Krankheit hat ihn die Emotionen als Elternteil verändert. *„Ja 100 Prozentig. Erst durch, erst durch (ÄH) die Arbeit mit, in der*

*Schule, in der Klasse mit den Schülern (ÄH)** war mir das möglich, [...] wenn man halt selber Lehrer ist kommt halt sehr viel von der eigenen Geschichte dann zum Vorschein. * [...] nicht meine Persönlichkeit, aber den Stil wie ich unterrichte haben, haben diese Erfahrungen, auch sehr viele negative Erfahrungen, dass ich unzufrieden war mit dem Unterricht, sehr stark verändert, ja.“*

Letztlich versucht er mit der komplexen Situation (Konflikt zwischen SchülerInnen im Sportunterricht) sachlich zu rekonstruieren. Er beschreibt seine Reaktion Stimmungs- und Konfliktabhängig und das hätte zur Folge in wie stark er die SchülerInnen im Unterricht belehren würde. Käme es zu einer Unterbrechung, wären die StörerInnen verpflichtet Position zu beziehen. Weiterhin würde er einen schulinternen Disziplinarweg einschlagen. „[...] wenn ich merke das was Gröberes, mit dem Klassenbetreuer oder mit der Klassenbetreuerin sprechen und das quasi großfläch// weiträumiger angehen sozusagen.“

Durch seinen persönlichen Bezug zu Emotionen stehen im Unterricht des Befragten emotionale und soziale Kompetenzen im Vordergrund, neben der Wichtigkeit von Bewegung im gesundheitlichen Aspekt. „[...] wenn ich investiere, Ziele erreichen. Also da geht es auch darum (ÄH) Selbstvertrauen* zu kriegen und das geht sehr gut über, über, über Bewegung aus meiner Sicht (ÄHM). Und was sie mitkriegen sollen ist und das hängt sehr stark mit meiner Person zusammen, wie ich lebe und auftrete, dass es wichtig ist (ÄH)* möglichst lange oder lebenslang Bewegung zu machen und Sport zu betreiben.“

Die offene Betrachtungsweise von Macht und Emotionen führt sich in der Frage nach Empfehlungen für angehenden Lehrpersonen fort: Er verweist auf Erfahrungen, das Bewusstsein für Macht, die Rolle als Lehrperson sowie die Abhängigkeiten und der Konkurrenzkampf. „Mache deine Erfahrungen, scheue dich nicht (Ä) auch dir in diesen Ma//Machtext auch mal eine blutige Nase zu holen, aber sei dir bewusst das, das, das, das (1 Sek unv.) Schule Macht permanent verhandelt wird, also mit Kollegen, mit Vorgesetzten, mit Schülern, mit Eltern (ÄHM). Es ist ein Punkt auf den du sehr viel aufhängen kannst und ich glaube je/je professioneller du arbeitest als Lehrer** desto*3*leichter* fällt es dir (ÄH)* mit diesen Dingen zurecht zu kommen.“ Wodurch er auch keine Kritik an seiner Ausbildung sieht, sondern hier seine eigene Verantwortung an Lernen und Weiterbildung hervorhebt. „Ich, ich denke also die Verantwortung liegt// es ist meine (1 Sek unv.) mein Konzept von Lernen, ich bin selber verantwortlich für, dass was ich lerne und ich kann das nehmen was mir gerade möglich ist [...].“

4.1.6 Einzelanalyse F

Die Probandin, seit 18 Jahren im Schuldienst, arbeitet als Sport- und Mathematiklehrerin an einer Wiener Mittelschule in einem Außenbezirk von Wien.

Die Probandin assoziiert mit den Begriffen Macht und Autorität ihre Schulzeit und besetzt die Kombination der Wörter negativ. *„Ach, an ehemalige Lehrer @(1)@ hauptsächlich männliche Lehrer, die sehr, dass natürlich von mir ist es negativ besetzt, wenn ich Macht und Autorität kombiniere.“* Würde Autorität alleinstehen, ist die Besetzung des Begriffes abhängig von der Ausführung. Bei der Verknüpfung der Begriffe im Schulkontext denkt sie weiterhin an autoritäre Lehrpersonen die sich in einem Machtgefälle befinden könnten, dass sie wiederum in eine negative Ansicht bringt. *„Es ist halt auch ein Gefälle, (ÄH) für mich immer sichtbar, jemand der Macht ausübt, steht über dem anderen oder möchte über dem anderen stehen und ist halt negativ besetzt auf jeden Fall.“* Somit könnte Macht und Autorität auch positive Aspekt im Schulsystem einnehmen, welche auch aufgrund des Hierarchieverhältnisses für Konfliktvermeidung nötig sind. *„Ich finde in dem Sinn fällt mir dann Macht ausüben schon wenn es auf einer transparenten, nachvollziehbar, respektvollen Art und Weise passiert und dass es halt irgendwie nachvollziehbar ist, wie das halt funktioniert. Also da finde ich dann Macht auch, also für mich als Lehrerin, wenn ich jetzt Schiedsrichterin bin habe ich natürlich eine gewisse Autorität und sag so und jetzt: „Foul, Spielunterbrechung“, wenn ich das nicht tue kommt es zu Konflikten [...].“*

Im weiteren Abschnitt der Befragung folgen Erfahrungen mit Macht im privaten Raum.

Die Probandin betrieb in ihrer Jugend intensiv Freizeitsport, dass mittlerweile stark Wetter- und Gemütsabhängig ist. Auf die Frage der persönlichen Machterfahrung im sportlichen Leben schildert sie die Einhaltung des Reglements in diversen Sportarten, die sie persönlich aber für die Teilnahme am System als unumgänglich ansieht. *„Also ich bin da eher schon so (ÄH) so strukturiert, dass ich mir denk, entweder mache ich beim System mit oder ich muss halt auf das verzichten wollen, ja.“*

Auf die Situationsbeschreibungen schweift sie jedoch ab und gibt unklare Antworten. *„Also ich glaube, dass es manchmal wichtig ist zu gewinnen (MHM-ÄHM) und zwar* um etwas zu vermitteln, nämlich, dass es einfach gefährliche Situationen gibt, da gibt's halt einfach kein – ja dann schnall dich halt nicht// Und da bin ich natürlich auch im privaten Bereich bei den Kindern schon gefordert gewesen und hab das Gefühl (RÄUSPERN) Einschränkungen muss ich machen und dass natürlich ein Machtgebrauch(.).“* Ihren persönlichen Bezug in der Schule zu negativen Betrachtung von Macht erfuhr sie durch eine Lehrperson, der in jenem Gefälle

mit Zynismus und Bloßstellung agierte. *„Ja also wir hatten einen extrem autoritären, extrem negativ besetzt autoritären Physiklehrer, der (ÄHM) mehr oder weniger Angst und Schrecken verbreitet hat und seine Macht so ausgeübt, um Leute runter zu machen, einfach so, degradieren.“*

Im weiteren Teil des Interviews folgten Fragen zum eigenen Umgang mit Machtverhältnisse im Schulsystem. In der geschilderten Beispielsituation, wo sie als weitere Lehrperson im Sportunterricht unterstützen soll, sieht sie den Umgang mit protokollierenden SchülerInnen situationsbedingt. Vordergründig ist sie auf die Rücksprache mit der KollegIn angewiesen und entscheidet danach in wie weit es zur Leistungsbeurteilung genutzt werden kann. *„Das finde ich dann halt wieder sehr sinnvoll, weil ich mir denk das ist eine Möglichkeit sie zu involvieren und auch das Nichtmitmachen auch nicht so bequem zu machen, weil ja, also das was ich einfach unterbinden möchte, dass im Unterricht, im Sportunterricht, andere Tätigkeiten durchgeführt werden und einfach nur der Sport vermieden wird [...].“* In ihrem eigenen Unterricht sind Sanktionen kaum vorhanden, sofern Sie aufgrund von Fehlverhalten Konsequenzen ziehen muss, sind diese nachvollziehbar. *„[...] weniger Sanktionen durchzuführen, auch nicht so kollektiv ist mir wichtig (ÄHM). Auf der anderen Seite (ÄHM) es gibt so einzelne Schülerinnen, Schüler, [...] und da weiß ich schon das Sanktionen wichtiger sind, vor allem wenn es dann so um körperliche Gewalt geht oder so um wirklich total unsportliches Verhalten, da bin ich absolut dafür das da, das es Sanktionen gibt.“*

Ihre persönliche Machtausübung sieht sie zum einen in der Schaffung einer störungsfreien Arbeitssituation und zum anderen als Schutz der SchülerInnen vor gegenseitigem Mobbing, welches bis zu körperlichem Eingreifen führen kann. *„Naja, ich fühl mich genötigt Macht auszuüben, um andere zu schützen das ist immer wieder im Sport Unterricht, wenn Burschen involviert sind aber auch natürlich bei Mädchen, zwar nicht so intensiv.“* Wodurch ihre Machtmittel neben Aufmerksamkeit und Reaktion, die Kommunikation und schulinterne Maßnahmen sein können. *„[...] Augen offen zu halten, also ich finde so (ÄHM) ich halten schon natürlich so diese (ÄH) Gespräche mit Eltern. Ich habe natürlich Gespräche mit KV's ich//ich führe Gespräche mit einzelnen Schülern.“* Machtspiele sieht sie in der Folge genauso kritisch wie Macht zu Beginn des Interviews, da der Einsatz zur Steuerung von Menschen nichts im Schulkonzept zu suchen hat. Unabhängig ob das zwischen SchülerInnen oder Lehrpersonen stattfindet. *„Also Machtspiel würde ich eher sagen, jemand der bewusst die Machtposition einsetzt um andere halt zu steuern, aber nicht unbedingt wohlwollend zu steuern, weil ich finde steuern gut aber, wenn das irgendwie so eine Demonstration ist, meiner Macht, nur wegen der Machtwillen dann, dann, dann ist es halt ein Aspekt in der Schule den ich sehr,*

sehr, sehr, sehr bedenklich finde und unbedingt finde das man da eigentlich höhere Instanzen einschalten muss, das eben so etwa nicht passiert.“ Hinzukommt, dass es sie es das notwendig erachtet präventiv im Klassenteam zu arbeiten um solche Situation zu vermeiden. Damit greift ihr Einfluss von Macht über die Unterstützung und Hinführung ins Sozialgefüge ein.

Im zweiten Teil des Interviews erhielt die Probandin Fragen zur Thematik Emotion.

Emotionen sind für die befragte Lehrperson ein ständiges Thema. *„[...] tritt extrem oft auf bei mir von meiner Seite, auch anderen gegenüber, auch im schulischen Umfeld, wenn ich Kollegen, Kolleginnen und SchülerInnen, das ist permanentes Thema.“* Gerechtigkeit und Menschlichkeit liegen ihr besonders am Herzen. Emotional besonders stark reagiert sie im Beruf, aufgrund ihres Kollegiums und bei positiven Erfahrungen, dennoch hat ihre Emotionalität mit den Jahren abgenommen und sie meint ruhiger und geregelter zu reagieren. *„Ich gehe gern rein, ich gehe gern hin (ÄHM). Ich habe (ÄHM) Kollegen und Kolleginnen mit denen ich total gut kann, mit den total gern zusammenarbeite.“* Wobei sie negative Emotionen als besonders störend im Berufsleben empfindet. Gerade unreflektierte Emotionen würde sie gern ausgrenzen und ungefilterte Affekte stärker vermeiden. *„Also wenn ich sage jetzt bin ich gerade überfordert oder ich bin zu müde, es ist mir jetzt zu anstrengend, dass ich da diese Emotionen eigentlich gern ausgrenzen möchte [...].“*

Emotionen im Schulkontext verbindet die Befragte mit unkontrollierten Emotionen die sie zu vermeiden versucht um nicht krank zu werden. *„Naja, ich glaube in der Schule, wenn ich professionell arbeiten möchte, muss ich schon eher bisschen emotions// also muss ich unkontrollierte Emotionen einfach wegstreichen oder muss ich einfach (ÄHM) die muss ich einfach kontrollieren können und//eine Art und Weise finden (ÄHM) das so umzuleiten das ich nicht krank werde natürlich und auf der anderen Seite auch niemanden verletze [...].“*

Im Beispielbild sieht sie, wie die meisten ProbandInnen die Frustration der Person im Bild. *„Oh Gott, sie können das nicht. Verzweiflung.“* Sie hebt weiterhin ihre Charaktereigenschaften hervor die eine differenzierte Umgangsweise im Unterricht vermuten lassen. *„Ich glaube das a//an einer meiner guten Eigenschaften ist, dass ich geduldig bin und auch irgendwie so ausdauernd bin und auch irgendwie großzügig bin, wenn jemand etwas nicht so versteht und dieses Dings ist so – Bahh die sind soo* schwach [...].“*

Ihr Bewusstsein für mögliche Erkrankungen als Lehrerin veranschaulicht auch ihren Umgang mit negativen Gefühlen. Sie reflektiert die Problematik und nutzt dafür vorgesehene Institutionen, weswegen sie auch den Prozess als Klassenvorstand besonders emotional empfindet. *„[...] so in der Gruppe so viele Situationen die einfach gepasst haben und das hat mich ei-*

gentlich so und ich habe vorher kein, kein KV wirklich haben wollen und seit// ich habe dann irgendwann mich reif gefühlt, ich möchte unbedingt ein KV haben und ich möchte total gern und das war sowas einschneidendes, [...].“ Sie reagiert bemüht auf die Emotionen der SchülerInnen und versucht Unterstützung für den Selbstregelungsprozess anzubieten. „Also ich versuche ihnen halt Hilfe anzubieten, wenn ich mich verantwortlich dafür fühle und ich reagiere aber nicht auf jede Emotion sofort, weil ich glaube sie müssen sich viele Dinge selbst regeln solange sie sich nicht verletzen halt natürlich, aber so im großen Ganzen//“ Die Rolle der Vermittlerin liegt ihr. In Folge dessen bemüht sie sich auch im Kollegium Hilfestellung zu bieten, übernimmt aber die Verantwortung nicht. „Aber, wenn jemand so maßgeblich* immer Probleme hat dann möchte ich nicht diejenige sein, die ausbügelt und regelt und ausmacht hinter dem Rücken von anderen. Sondern ich versuche ein gemeinsames Gespräch zu injizieren oder [...].“ Auf den Aspekt der Eltern der Frage geht sie nicht ein.

Hinzukommt, dass ihr persönliches Wohlbefinden sich auf den Unterrichtsinhalt abfärbt, wodurch auch die Thematisierung von Erwartungen und Emotionen im Unterricht stattfindet. „[...] wenn ich mich wohlfühle dann mache ich Wohlfühlunterricht von meiner Seite aus, das heißt aber nicht das ich nix tue, sondern ganz im Gegenteil, dass sich die Schüler sagen: „Di//die ist so übermotiviert heute schon wieder“ habe ich auch schon gehört [...].“

Letztlich hat sich ihr Unterrichtsstil stark verändert, da sie zum einen den Versuch antiautoritär zu unterrichten schnell aufgab, zum anderen sie sich auch anfänglich vom Willen der SchülerInnen leiten lassen hat. „Ja schon. Also ich habe mich früher mehr von dem leiten lassen, ob sie jetzt was wollen oder nicht wollen, „Äh na machen wir das oder Arhh können wir nicht das a mal spielen oder so“ und da bin ich aber darauf gekommen, dass das dann eigentlich nur eine Meinung ist von vielen [...].“ Hier ist anzumerken, dass sie zu Beginn des Interviews erwähnt, von allen gemocht zu werden. Mittlerweile ist ihr Unterricht strukturierter, obwohl sie auch auf die Wünsche der SchülerInnen eingeht.

Die komplexe Beispielsituation ist der Probandin in einer ähnlichen Thematik bekannt. Sie sieht den Konflikt zwischen den SchülerInnen als Prozess der mit Unterstützung von Kollegen zu regeln sei. Maßgeblich sieht sie die Einforderung des Gespräches gegenüber den SchülerInnen. „Ich habe eher das Gefühl, dann würde ich versuchen zumindest das das einzufordern was meins ist, nämlich ich möchte mit euch reden und ihr habt es jetzt alle herzukommen und da würde ich mir verschiedene Hilfen holen.“

Die Befragte versucht ihren SchülerInnen reflektiertes Verhalten, die positive Wahrnehmung von Machtverhältnissen und das Bewusstsein für Institutionen zu ihrer Unterstützung oder als Selbstschutz zu vermitteln. „Also wenn// Also wenn sie es schaffen (ÄH)* es zu reflektieren,

ihr Verhalten zu reflektieren, oder Situationen zu reflektieren. Also wenn sie merken (ÄH) wann (Ä) es Macht auch positiv wann es sinnvoll, dass jemand etwas vorgibt oder wa// in welcher Situation müssen einfach Regeln sein und ein Spiel kann nicht funktionieren ohne Regeln, da muss es auch jemand sein der möglicherweise sanktioniert durch ein Schiedsrich//“

Angehenden Lehrpersonen empfiehlt sie die Wahrnehmung und Funktion des Rollenbildes und das Abstreifen der Angst vor Autorität und Macht. „[...] die bin die plötzlich auf der anderen Seite steht, aber nicht im negativen Sinn, sondern das man es halt reflektieren muss und sollte. Und das eben nicht nur negativ ist. Eh das was du mich ganz am Anfang gefragt hast, wenn ich so Macht und Autorität so kombiniert sehe oder Machtspielchen dann sehe ich das negativ aber natürlich, dass es den positiven Aspekt gibt und das der auch notwendig ist und auch gut tut.“, denn ihr selbst war das Rollenbild als junge Lehrerin unklar. Um nicht zu stagnieren sieht sie Weiterbildung und -entwicklung als notwendiges Tool eines Lehrers an. „Aber ich muss sagen es ist eine echte Qualität (ÄH) gemeinsam Unterricht zu besprechen und auch Situationen über das dann nachzudenken.“

4.1.7 Einzelanalyse G

Der Proband unterrichtet seit 20 Jahren technisches Werken und Sport. Im Augenblick arbeitet er in einem Realgymnasium in Wien.

Die Begriffe Macht, Autorität und Disziplin haben für den Probanden verschiedene historische Bezüge, hauptsächlich positiv, da Disziplin und Autorität im schulischen Kontext einen Ordnungsrahmen sowie Motivation konstruiert. „Gut, (RÄUSPERN) als erstes ist es natürlich immer bisschen negativ* behaftet, *vor allem Macht [...].“ Dennoch kann Macht, im Sinn der Veränderung in Machtgefällen, einen positiven Aspekt beinhalten. „Naja, kann natürlich schon was Positives sein und zwar dann, wenn man versucht (Ä) Dinge (ÄH)* umzusetzen, ja, [...].“ Der Interviewte arbeitet in seiner Freizeit als Tauchlehrer und erlebt durch die Position die Thematik Macht durch Hinterfragen von Wissen und Regeln. „Also wenn du sagst: „So wird es gemacht.“, dann wird es so gemacht. *Meine Frau kam dann halt mit der Frage: „Warum?“.“ Hier sieht er aber keine negative Erfahrung, hingegen er den restriktiven Unterricht als Jugendlichen und Lernmethoden als zweifelhaft empfand. „Ich habe den Typen gehasst damals, ich habe, dachte so ein (RÄUSPERN) ja (ÄHM). Aber ich muss ihm im Nachhinein gesehen dankbar sein, für mich war es richtig, wobei ich ganz bewusst sage für mich war es richtig.“

Im weiteren Abschnitt des Interviews beziehen sich die Fragen nun auf den persönlichen Bezug zu Macht im Beruf. In der vorgegebenen Beispielsituation assoziiert der Lehrende G Schreiben als Hausübungen, trotz dessen würde er sich vor dem unterrichtenden Kollegen zurückziehen. „(ÄH) Gut legitim Hausübungen in der Schule zu machen ist natürlich als Lehrer sage ich „Nein“ als ehemaliger Schüler sage „Mhmm“, haben wir glaube ich alle mal durchgemacht [...]. Als eine Situation die, wo ich sage das müsste man wirklich in der Situation beurteilen. Abgesehen davon, **wenn ich (1 Sek. unv.), als Beiwagen in die Klasse komme würde ich mich sowieso zurückhalten.“ Sein eigener Umgang mit Sanktionen verläuft von nonverbalen über verbale Hinweise hin zu sportlichen Strafen und Leistungsvermerken. „Also im Sportunterricht sind es die leg/(ÄH) sind es bei mir beim viel quatschen, wenn ich also zum dritten oder vierten Mal sag: „Seid bitte ruhig. Hört zu.“, und die obligatorische 20 oder 30, das heißt einmal sie dürfen 20 oder 30 Liegestütze machen.“ Wodurch G seine Machtausübung zum einen durch seine natürliche Autorität und zum anderen durch die Leistungsbeurteilung der SchülerInnen sieht. „Ja, plakativ sage ich meine Noten(.). Das, das ist die einzige Macht, die ich als Lehrer habe(.)**und halt vielleicht, dass man halt eine gewisse natürliche* Ausstrahlung hat, die man jetzt als Autorität, so wie ich vorhin schon gesagt habe, bezeichnen kann[...].“ Weswegen Noten, Autorität, hauptsächlich Stimme und Auftreten, und nonverbale Symbole für ihn jene Machtmittel als Lehrer sind. „*3* Ja, wobei wie gesagt die Hand, ich als*3*, also wirklich eine extrem positive Form sehen würde im Gegensatz die Noten. Ich bin zum Beispiel überhaupt kein großer Fan jetzt im Sportunterricht von Noten.“

Machtspiele siedelt er eher im Bereich der Erziehungsberechtigten an beziehungsweise als pädagogische Maßnahme bei dauerhaftem Fehlverhalten. „[...] ich vergesse sowas auch nicht, deswegen weiß ich, dass das auch für Schüler unangenehm ist wenn man, man, wenn man sowas macht (ÄHM) andererseits wieder muss man natürlich sagen und das sage ich auch zu den Kindern immer wieder, Lehrer sind auch nur Menschen und es gibt Situationen, wo einfach Schüler ob es ADHS'ler sind die sich einfach dessen gar nicht so bewusst sind, ja, aber die da halt wirklich nach dem fünfzigsten Mal so auf den Nerv gehen, dass du einfach dann anfängst solche Spielchen zu spielen [...].“ Wodurch er den Einfluss von Macht in die Beziehung zu seinen SchülerInnen differenzierter betrachtet. Anfänglich wollte er für alle sympathisch sein, Macht oder Autorität bietet aber Schutz voreinander und Orientierung, wodurch er in Kauf nimmt für einige ein rotes Tuch zu sein. „Also, wenn so die, die Lauten, die, die, die, die, die (ÄH) die sich in den Vordergrund spielen, die andere nerven, wenn man das durchgehen lässt, dann leiden immer die Stillen in der Gruppe.“ Dennoch hat Macht kaum Einzug in seinem Unterrichtskonzept, sondern nur bei Fehlverhalten.

Im zweiten Abschnitt des Interviews folgen an G Fragen zur Thematik Emotionen. Mit dem Begriff Emotionen assoziiert der Proband G negative und positive Gefühle in unterschiedliche Richtungen. „*Emotionen (?) * Freude, Leid (ÄHM) ja, an diese zwei Extremen, an ** Erfolgen, etwas erreicht zu haben, aber auch das Gegenteil oder auch die Tränen die halt, wenn etwas nicht geklappt hat, rauskommen.*“ Besonders emotional reagiert er aufgrund von Macht oder Druck, da er seine Emotionen manchmal schwer kontrollieren kann. „*[...] also wenn es um Macht geht, wenn man in die Enge getrieben wird, also das ist etwas was ich sicher überhaupt nicht mag, dazu bin ich wahrscheinlich auch viel zu * (ÄH) wehrhaft, sage ich jetzt einmal. [...] Da weiß ich auch, dass ich meine Emotionen manchmal nicht im Griff habe [...].*“

Emotionen sind ein Teil des Probanden im Berufsleben. Aus diesem Grund verknüpft er im Kontext Schule mit der Thematik Erinnerungen an Mobbingvorfälle, positive Noten und starke Emotionen von SchülerInnen in Bezug auf ihn als Lehrkraft. „*Naja i// wie gesagt, die Freude, über, über wenn ein Schüler zu mir kommt der nicht mit einer Note gerechnet hat [...], freue mich unheimlich drüber oder (ÄHM) wenn, wenn// ich habe jetzt zum Beispiel eine Schülerin, die war jetzt zu// der Anlass selber war traurig// die jetzt unsere Schule verlassen hat [...].*“

Auf das vorgelegte Beispielbild reagiert der Proband nachvollziehbar auf die Gestik und Mimik der dargestellten Person. „*Ja? @ (2) @ in Mathematik kann ich mir das sehr gut vorstellen.*“ Er selbst würde zwar anders versuchen zu reagieren und erst bei Verweigerung das Machtgefälle verdeutlichen. Wodurch auch sein Umgang mit negativen Emotion unterschiedliche Stufen - Rückzug innerhalb des Teamteaching, reflexive Gespräche oder Auswirkungen auf die Leistungsbewertung der SchülerInnen – erreicht. „*Aber es gibt natürlich auch Fälle und das will ich eigentlich auch gar nicht verschweigen, wo es halt einfach (ÄHM) trotz guten Zuredens trotz, eben, Einbindung anderer Schüler, nicht geht und dann musst du halt irgendwann einmal, wenn es wirklich ein Verweigern ist – also jetzt nicht ein, ich verstehe es nicht sondern oder ein ich kann es nicht- (ÄHM) muss man dann halt wirklich irgendwann einmal sagen: es tut mir leid, ja, dann wird sich das sicherlich in irgendeiner Art und Weise auf die Note auswirken.*“ Besonders einschneidende Erfahrungen machte der Interviewte ebenfalls auf vielfältige Weise. Die Erzählungen reichen vom positiven Feedback, über negative Mobbingvorfälle bis hin zu eigenen Karrierekrise. „*[...] also das war so Mitte 40 war das, also fünf, sechs Jahre oder so ist das her – (ÄH) wo ich so ein bisschen die Midlife Crisis gekriegt*

habe und gesagt habe (HA) ich mache keine Karriere, es geht nichts weiter und so weiter und sofort und der hat mich groß angeschaut und gesagt: „Hast du einen Klopfer?“.

Damit hat auch die Reaktion auf die Emotionen von SchülerInnen verschiedene Ausprägungen.

Die Beispiele beziehen sich hauptsächlich auf negative Affekte. „[...] teilweise Unverständnis (?), also wenn ich jetzt Schüler habe die eben sich ungerecht behandelt fühlen und selber nicht mitkriegen, dass sie eigentlich ständig andere Leute (ÄH) drangsaliieren oder sich unmöglich benehmen, das ist einmal das eine, andererseits würde natürlich (ÄH) absolutes Mitleid, oder, oder (ÄH) auch eine Traurigkeit [...]. Ja, *7* ja wahrscheinlich ich habe im Endeffekt wie jeder andere auch, ich meine Freude, ist für mich auch Freude solange es keine Schadenfreude ist. Zorn**führt dazu, dass man, dass man sich manchmal in den Schüler hineinversetzen muss um zu verstehen warum der jetzt überhaupt zornig ist.“

Auf die Frage im Umgang mit Emotionen der Eltern und im Kollegium, versucht er professionell und argumentativ zu reagieren, gegenüber den Emotionen von Kollegen äußert er sich desinteressiert. „Also es gibt Lehrerkolleginnen sind das meistens, und das ist jetzt nicht gegendert, sondern wirklich so, die einfach, mir ziemlich auf den Socken gehen mit Dingen, wo ich einfach sage: „Das ist jetzt nicht mein Problem.“, also das gebe ich zu, da tue ich sehr wohl die Macht des Wortes, das man sagt aus, interessiert mich jetzt einfach nicht.“ Dennoch beeinflussen Gefühle seinen Unterricht nur ambivalent – bei emotionaler Ausschweifung widmet er sich dem Gespräch und streicht den Sportunterricht, „[...] so denkt und, und ich halt manchmal das emotionale Ausschweifen der 15 Jährigen durchaus verstehen kann(.), aber ich es auch nicht immer toleriere, weil ich halt einfach sage sie müssen lernen, dass das so nicht geht und wo ich halt sehr wohl manchmal einfach den Turnunterricht streiche**.“

Das heißt im weiteren Sinne Emotionen werden nicht durch Methoden im Unterricht thematisiert, („(PUHHH) (UH) Das klingt jetzt so: „Heute machen wir die Emotionen das so und so“, also das bin ich überhaupt nicht//“ sondern allgemein durch Förderung der sozialen Kompetenzen oder durch Kommunikation. Letztlich hat sich sein Unterrichtsstil wie weiter oben schon erwähnt auch durch die Emotionen der SchülerInnen verändert. „Aber eben auch so, wie ich vorhin gesagt habe, (ÄHH) meine ursprüngliche Einstellung nur antiautoritär, ich will für alle der Liebling sein das funktioniert nicht. Also auch die Einsicht, dass man sagt: Ok es gibt Schüler für die bin ich der Reibebaum, für die bin ich der Vater den sie nicht haben, weil die Eltern geschieden sind, mit dem man streiten muss.“

Die Thematik schließt mit der Frage zur komplexen Situation (Konflikt zwischen SchülerInnen im Sportunterricht) auf die der Proband wie folgt reagiert: „Ganz ehrlich die Situation

habe ich noch nie gehabt und werde sie auch nicht haben.“. Solche Situationen entstehen, seiner Ansicht nach, aufgrund fehlender Autorität der Lehrperson. Wodurch seine Aussagen sehr widersprüchlich wirken, da im weiteren Verlauf der Antwort eine ähnliche Situation, bei der G körperlich einschreiten musste, geschildert wird. „Wo halt wirklich das Faustrecht geherrscht hat. Und ich mal wirklich wo dazwischen gehen habe müssen, weil einer auf dem anderen darauf gesessen und ihm mit der Faust auf das Gesicht geschlagen, [...].“

Abschließend wird die Sicht des persönlichen Erfolgs näher erläutert. Hier sieht er die Überwindung im Sport, und die Bildung von sozialen Kompetenzen sowie körperlichen Fähigkeiten in Notsituationen. „Und genauso ist es bei anderen Dingen, ich werde wissen das ich am Tau raufkomme in einer Notsituation, wenn ich es vorher ein paar Mal trainiert habe, ja (?). Weil das einfach ein Selbstbewusstsein gibt, wenn ich weiß ich kann das, wenn ich weiß ich kann mich notfalls// [...].“

An angehende Lehrende würde er weitergeben, dass sie Erfahrungen sammeln, Autorität einsetzen und Bauchgefühl entwickeln sollen. „Wenn ich Lehrer werden will, so rasch als möglich ans lebende Objekt. Das ist für mich das einzige was wirkliche pädagogische Ausbildung ist.“

Kritisch sah er die Theorie seiner Ausbildung. „Also sagen wir mal so, ich habe das Glück gehabt, dass ich zwei sehr praktisch bezogene Fächer gehabt habe: Das heißt ich habe in den praktischen Sachen, methodischen Einheiten sehr, sehr viel gelernt. Aber ich weiß, dass die ganze Theorie eigentlich unnötig war.“

4.1.8 Einzelanalyse H

Die Probandin befindet sich seit 25 Jahren im Schuldienst und derzeit in einem Realgymnasium in Niederösterreich. Ihre Fächer sind Bewegung und Sport sowie Geografie und Wirtschaftskunde.

Die Befragte H erklärt gleich mit Beginn des Interviews ihre Abneigung gegenüber dem Machtbegriff und definiert die Verwendung des Begriffes Führung. Mit der Assoziation Führung, Disziplin und Autorität verbindet sie Prozesse im Zusammenleben, welches sie auch in Verbindung mit dem schulischen Kontext bestärkt. „Der Begriff Macht ist für mich sehr negativ besetzt, ich (ÄHM) (3 Sek. unv.) ich bevorzuge den Begriff Führung in/im Zusammenhang mit Unterrichten, (ÄHM) Disziplin hat was, dem kann ich was abgewinnen, ja also das geht von Selbstdisziplin aus die ich (ÄH) merke wie wichtig die in meinem Leben selber war und zu etwas// um etwas weiter zu bringen daher habe ich auch kein Problem Disziplin meinen Schülern abzuverlangen, muss// [...] Autorität da denke ich in erster Linie* positiv be-

setzt, an eine natürliche Autorität die ich mir mein Leben lang gewünscht habe das ich sie erreiche.“ Durch die Negation von Macht ist auch eine hilfreiche Stellung im Schulsystem nicht erkennbar. „*3* Nein.“

Innerhalb ihrer persönlichen Erfahrungen mit Macht, erwähnt sie ihre leistungssportliche Laufbahn, in der sie trotz der strengen Führung keinen Erfahrungen mit Macht hatte. „Ja, also ich persönlich habe eine sehr strenge Führung erlebt in meiner Leis//Leistungssportzeit, das würde ich, das hätte ich nie mit Macht, hätte ich nie Macht dahinter gestellt.“ Hierbei liegt wieder die Betonung auf ihre negative Definition im Vordergrund. Ihre negative Assoziation bestärkt die Befragte mit schulischen Erfahrungen, bei welchem sie durch fehlende Kommunikation in ein Abhängigkeitsverhältnis gepresst wurde. „(ÄH) ich kann das nicht// wenn ich das ausdrücke wird mir eine schlechtere Note angedroht die ich dann auch bekommen habe (ÄHM). Wobei diese Rebellion erst dadurch entstanden ist, das ich nicht meine Bedürfnisse äußern durfte, ja, das hat ganz sachte begonnen ist dann einfach immer stärker in mir geworden und dann habe ich sehr wohl auch//“

Im weiteren Abschnitt des Interviews beziehen sich die Fragen auf ihren Umgang mit Machtverhältnissen im Schulsystem. In der Beispielsituation im Turnsaal würde sie unter Rücksprache mit der unterrichtenden Lehrkraft und unter Berücksichtigung des Sicherheitsfaktors reagieren. Sie selbst setzt zur Leitungsbeurteilung Beobachtungsaufgaben ein.

„Dieses Fragezeichen würde ich so wie ich gebaut bin schon* gerne auflösen indem ich einfach frage, (ÄH) warum die dasitzen, also ich nehme mal an erste Linie (ÄH) an keine Ahnung Stundenprotokoll mitschreiben oder gebeten wurden eben etwas aufzuzeichnen, Bewegungszeiten zu messen oder so. Das passiert ja in meinem Unterricht relativ oft für die die nicht mitturnen auch eine Aufgabe bekommen, das heißt ich würde mal in diese Richtung fragen ob das so ist, (MH) würde sie// ich meine es gibt ja auch Möglichkeiten, dass das Hausübungen schreiben ist oder so, dann, dann würde ich einmal schauen was, also das sind so Blitzlichter, [...].“

Um ihre Sanktionen möglichst präsent und transparent zu halten, werde diese zu Beginn mit den SchülerInnen definiert. Damit ermöglicht sie sich eine Bekanntheit, die im weiteren Verlauf einen direkten Zusammenhang zwischen Regelverstoß und Konsequenz aufzeigen. „Wir müssen alle einverstanden sein und wenn dann etwas passiert in Richtung Regelverstoß dann wer// kommen die Konsequenzen zu tragen und da bin ich dann auch sehr konsequent. Weil (ÄH) ich finde das ist ein wichtiger Lernprozess.“ „Das heißt, das ist so mein Prinzip (ÄH) ich warte bis es ruhig ist, ich brülle da nicht hinein, sondern warte das wissen meine Schüler und Schülerinnen vor allem, die die mich schon kennen und sie wissen auch, dass ich mein

Programm durchziehe und das am Schluss meistens eine sehr lustbetonte (ÄHM) (ÄH) Übung oder ein Spiel kommt, ja(?) und ich mich nicht scheue dann das wegzustreichen am Schluss [...].“

Ihre persönliche Machtausübung definiert sich über Respekt, dennoch wehrt sie sich vehement gegen die Bezeichnung. *„(MHMMHM) Für mich ist das Unterrichten, also ich habe, ich empfinde mich nicht als jemand der Macht ausübt. Für mich ist unterrichten (ÄHM) eine/ein Arbeiten auf einer Beziehungsebene auf Augenhöhe, [...].“* Wodurch sie auch ihre Methoden in der Umsetzung als Führungsmittel sieht, die sich in der gewaltfreien Kommunikation ansiedeln. *„Also für mich ist ganz viel das Gespräch, ja ich bin, also ich nehme mir sehr viel aus unterschiedlichen Konzepten, jetzt aus Themenzentrierten Interaktion, zum Beispiel auch Störungen haben Vorrang das ist für mich so ganz was Wichtiges. Störung ist auch in der letzten Reihe, zwei miteinander reden, es//“*

Auf die Frage der Beurteilung von Machtspielen verstärkt sie ihre Negation weiter und lehnt die Dominanz einzelner im Schulkonzept sehr ab. *„Ja, das ist, das was ich vorher schon gesagt habe, das stößt mir sehr, sehr schlecht auf, ja(?). Mit dem kann ich persönlich ganz schlecht umgehen. Ich würde gerne manche Dinge klären, stoße da aber auch oft auf Widerstand, weil das nie so gesehen wird, wie ich das sehe.“* Die Einflussnahme auf die Beziehung der Kinder und Jugendlichen ist für sie allgegenwärtig, da jede Lehrperson eine andere Kultur in den Klassenraum trägt. *„[...] jeder Lehrer bringt eine gewisse Kultur in einen Klassenraum hinein und (ÄH) diese, diese Kultur entwickelt sich und (ÄH) ich glaube (Ä) also, ich glaube das kann ich einfach gut hier eine positive Kultur hereinzubringen des Miteinanders, des Beziehungslebens des du - „du bist mir nicht Wurst“. Ich bin nicht nur der Wissensvermittler, sondern wir haben auch persönlich was miteinander zu tun, [...].“*

Im zweiten Teil des Interviews beziehen sich die Fragen auf den Umgang mit Emotionen.

Die Befragte assoziiert mit Emotionen verschiedenstes und beschreibt metaphorisch ihre Definition von Gefühlen. *„Emotion liegt für mich so in der Luft, so das ist so Feinstaub den ich @(1)@ den ich irgendwie einatme oder höre oder fühle, ja, irgendwie, der sich auf meine Haut legt, so mich spüren, ja, (?).“* Besonders emotional wird sie bei Misserfolgen, Ungerechtigkeit, in der Familie und im Sport. *„(MHM)Ja, also natürlich, ganz starke Emotionen da denke ich (MHM ÄH) an meinen Lebenspartner, an meinen Mann, ja, also die erste Zeit des starken Verliebtseins, an die Geburt meiner Söhne, an (ÄHM) Erfolgserlebnisse die ich nach langem Ringen dann irgendwie geschafft habe im Leistungssport [...]. Oder auch gelingende Beziehungen jetzt auch, das sind jetzt nicht so ganz starke, aber das sind so ruhige fei-*

ne Emotionen die dann auch da sind, ja. Gut, positiv, negativ ist natürlich der Umkehrschluss dann Misserfolg (MMH) aber ganz stark, ganz starke, ganz starke Emotionen sind für mich Angriffe (ÄH), ungerechte Angriffe auf meine Person, [...].“

Sie sieht alle Gefühle positiv da sie Veränderung ermöglichen. „[...] ich kann nicht wegsehen, ich persönlich, und auch wenn negative Emotionen da sind, wie gesagt ich spüre mich in diesem Moment und die sind ja auch eine Möglichkeit was zu verändern.“ Aufgrund dessen sieht sie Emotionen als hilfreiches didaktisches Werkzeug im Schulkontext an. „Ich komme rein, ich unterrichte, aber ich sage dir ganz ehrlich meine erste Frage in jeder Klasse ist: „Und wie geht es euch heute?“, jedes Mal auch in Geographie und Wirtschaftskunde, und es tut ihnen gut [...].“ Wodurch sie auch über die Beziehungsebene arbeitet. „Aber sie merken sich als Menschen (ÄH) ich nehme sie als Menschen wahr[...], eine persönliche Begegnung und die hat mit Emotion zu tun, immer.“

Auf das Beispielbild der Person an der Tafel reagiert sie ebenfalls positiv und interpretiert die Mimik der Person als ein Lächeln. Sie vermutet dahinter einen Witz oder Spaß in der Klasse und die Lehrperson schmunzelt in sich hinein. „Ich bin ja// ich versuche ja immer das positive zuerst zu sehen ich, ich sage jetzt mal es könnte ein Lehrer sein der wenn es eine Tafel ist mit mathematischen Zeichen. Da jetzt mal ein Schüler irgendein mathematischen Witz gemacht, der dem Lehrer gut gefällt und das ist so ein bisschen seine Ausdrucksweise mit dem Kopf so gegen die Tafel zu grinsen“ Erst als zweite Möglichkeit sieht sie eine negative Assoziation der Mimik und Gestik.

Sie selbst bemüht sich offen im Umgang mit negativen Gefühlen zu arbeiten wobei ihr reflektierten und differenzierter Denken hilft ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen. „Ja, da habe ich viel gelernt in meinem Leben, ja, also mich zu fragen woher kommt diese Emotion verstehe das auch schon relativ rasch, ja. *(ÄH) Emotionen kommen meist// oder oft aus einem Bedürfnis, denke ich mir, ja also es ist vor allem negative Emotion, da ist gerade irgendein Bedürfnis für mich nicht erfüllt worden, daher kommt jetzt sowas wie Ärger, Wut, Traurigkeit was auch immer da auf, ja.“ Im Verlauf als Lehrperson sind ihr trotz ihrer positiven Anschauung von Gefühlen, negative Erfahrungen in Erinnerung. Eine ungerechte Abgabe von Verantwortung machte ihr schwer zu schaffen. „(MHM)*3* Ja na, ja, also die eine habe ich schon angesprochen wo ich da sehr ungerecht für Dinge zur Verantwortung gezogen wurde die so nicht stattgefunden haben, möchte ich jetzt gar nicht ausführen [...].“

Im Umgang mit den Bedürfnissen der Eltern versucht sie einen neutralen Standpunkt einzunehmen und von da aus mittels systemischer Fragen Probleme aufzuarbeiten. „Ja, das kommt jetzt drauf an, wenn von diesen Eltern ein Angriff kommt dann versuche ich das einmal im

Gespräch aufzuarbeiten, zu schauen (ÄH) ist das tatsächlich so, schauen wir uns doch beide Seiten an, (ÄH) ich meine, ich versuche nach bestem Wissen und Gewissen zu arbeiten, ich glaube, dass ist auch so ein durchgehendes Prinzip von mir [...].“ Hierbei erwähnt sie die eher unverfängliche Einstufung ihrer Fächer. „Wenn es um Existenzielles geht das erlebe ich als Klassenvorstand dann und da kommen sie sich dann, die Eltern, emotional auch sehr oft ausweinen, ja, dann ist das wieder das Gespräch [...].“

Ihr persönliche Einstellung zu Gefühlen infiziert damit ebenfalls ihr Unterrichtskonzept. Ihre Anfangssequenz ist immer auf das Interesse der Emotionen der SchülerInnen ausgelegt und steckt ihre Beziehung zueinander. Weiterhin versucht sie durch Flexibilität Emotionen beiden Richtungen aufzugreifen und durch Übertreibungen den Stoff näher zu bringen. „Das heißt ein Konzept ist dann sicher, wenn so starke Emotion da ist das mein Unterricht in dem Moment überhaupt kein Sinn haben könnte, dann würde ich meinen Unterricht ändern und (ÄH) versuchen das aufzugreifen, was an Emotion da ist.“ Gefühle werden dennoch hauptsächlich im Gespräch thematisiert. „Mir ist es ganz wichtig das sie lernen in diesen Gefühlen die Bedürfnisse anzusprechen: Also das sie lernen zu sagen da ist jetzt was – ich habe Angst – [...].“ Wodurch sie auch über die Dauer ihrer Dienstjahre ihr Unterrichtsstil verändert hat. „[...] ganz am Anfang meines Unterrichts war ich überhaupt überfordert mit manchen Emotionen und Gefühlen die meine Schüler dann bringen. Aber *3* ja (PUFF) jetzt glaube ich bin ich nicht mehr überfordert, ich meine ich weiß nicht was noch daherkommt, [...].“

Damit lässt sie sich in der komplexe Beispielsituation als Vermittlerin auf den Konflikt ein und versucht kommunikativ mit den SchülerInnen an einer Lösung zu arbeiten. „Das heißt die akzeptieren das jetzt mal (ÄHM). Mein nächster Schritt wer mit denen die da geblieben sind einfach mal zu besprechen wollen wir das an den Klassenvorstand weitergeben, ist das eine Sache, die(?) also einfach so Fragen aufwerfen, ja, ist das eine Sache der man unbedingt weitergehen muss oder „sollen wir das jetzt so stehen lassen?“(?), „wollt ihr das alleine regeln(?)“, „Braucht ihr Hilfe?“(?). (ÄH) Es gibt die Peers [...].“

Als Lehrerin setzt sie sich das Ziel SchülerInnen Bewusstsein für Bewegung und lebenslanges Sporttreiben zu erziehen. „Das ist sehr deutlich definiert für mich (ÄHM) Freude, insofern Freude und Bewusstsein zum Sport zu haben das für mich gut ist(°) also an gesundem Sport, (ÄHM) das es gut ist, nachhaltig in meinem Leben soll Sport ein Teil// [...]. Also nicht nur, weil es Spaß macht, sondern sie sollen auch wissen warum [...].“ Durch das Interview definiert sich auch die Empfehlung an angehende Lehrpersonen nicht von ungefähr über Beziehungsarbeit, Schutz vor Macht und Nutzen von Gefühlen um pädagogisch hochwertig zu arbeiten. „[...] sich vor Macht zu hüten, Machtausübung zu hüten. (ÄH) Emotionen aufzugrei-

fen, dann zu lernen -wie gehe ich damit um-, (ÄHM)**ja, dann halt diese Beziehungsarbeit, [...].“

Denn letztlich sah sie ihre gute Ausbildung ebenfalls aufgrund unterstützende Beziehungsarbeit so erfolgreich an. „Ja, da habe ich gemerkt das überall dort, wo ich auch eine persönliche Beziehung zu meinem Unterrichtenden hatte (ÄH) viel mehr passiert ist also so dieses (ÄH) (ÄHM), ja, Vorlesungskonzept, wo einer vorne steht und diktiert, die anderen schreiben mit, die gehen dann wieder raus und dann machen sie eine Prüfung, bei der der Prüfer nicht einmal anwesend ist(.)“

4.1.9 Einzelanalyse I

Der Proband, ausgebildeter Sport- und Geschichtslehrer, unterrichtet an einem Gymnasium in Niederösterreich. Er befindet sich kurz vor seiner Pension und ist 18 Jahre, mit 25 Jahren Unterbrechung, als Lehrer tätig. Er unterrichte nur Bewegung und Sport aufgrund des Mangels an männlichen Lehrpersonen.

Auch jener Proband I hat Schwierigkeiten mit der Assoziation der Begriffe von Macht, Autorität und Disziplin. Er stellt sofort die Verknüpfung zum Schulwesen her und definiert die Negation des Begriffes Macht. Hingegen Autorität und Disziplin ein notwendiges Tool im pädagogischen Rahmen sind. „Also Macht sollte meines Erachtens in der Schule nichts zu suchen haben*, weder unter den Kollegen, noch (ÄH) im Verhältnis Lehrer zu Schülern. Dann hast du gesagt Disziplin. Disziplin, ja, sehr wohl. Disziplin muss sein oder Disziplin geht gar nix, nur Chaos, geht gar nix. Autorität muss vorhanden sein.“ Somit kann Macht zwar eine Möglichkeit für Veränderungen für Größeres seien, aber nicht im Schulsystem. „Doch ich denke mir, wenn man große Dinge verändern könnte, müsste, sollte dann//dann wäre Macht im positiven Sinn dann//dann wäre macht nützlich. Aber nicht im Umgang unter Kollegen oder im Verhältnis Umgang Lehrer mit Schülern.“

Der Befragte I kommt selbst aus dem Leistungssport, wo er ebenfalls Machtentscheidung als unumgänglich ansiedelt, unabhängig ob diese gerecht seien. Selbst hat er aber keine Erfahrungen damit gemacht. „Ich als Sportler habe nicht, keine negativen Erfahrungen gemacht, ich persönlich [...].“ Letztlich verfällt er der negativen Betrachtung von Macht und kritisiert den Einfluss der österreichischen Politik im Sport sowie im Schulkonzept.

Die Negation projiziert sich eher in der schulischen Erinnerung, wo er mit verbalen Angriffen durch eine Lehrperson konfrontiert war. „[...] da gab es durch//durchaus noch Lehrpersonen die, ja, die ihre Macht gezeigt haben und ganz bewusst ausgespielt haben, das war immer eine sehr negative Erinnerung. Der hat uns in Geschichte zum Beispiel unterrichtet und ja,

der hat uns einfach nur am Anfang der Stunde einfach zusammengeschrien und fertiggemacht und nachher hat er gelacht. Er wollte uns nur zeigen, wer hier die Macht hat oder der Chef ist.“

Im weiteren Verlauf der Fragen verstärkt sich die negative Betrachtung von Macht und Machtverhältnissen.

Es folgen Fragen an die Lehrkraft zum Thema Macht im beruflichen Kontext. Auf die Frage der Beispielsituation, in der SchülerInnen den Unterricht schreibend verfolgen, reagiert der Befragte I mit dem Verweis, dass es Vereinbarungen zu gleichen Strukturen gibt, wodurch jene Situation nicht anzutreffen wäre. *„(ACH) Naja, erstens* von unserer Schule ausgehend sind wir ein sehr gutes Team was die Sportler betrifft, das heißt wir vorher haben unsere Regeln ausgemacht und aufgestellt und das sind die Regeln bei uns, uns Sportlern, dass keine Hausübungen geschrieben werden sollen und dürfen, daher kommt das kaum vor.“* Hinzu kommt, dass er nicht über die Aufgaben der unterrichtenden Person hinweg entscheiden möchte. *„Also ich würde nicht jetzt, wä//wäre ein Fachkollege drinnen, würde ich nicht dazwischen gehen, also das wäre ein Overrulen oder meine Macht ausspielen.“* Obwohl es seiner Meinung nach sehr komplex ist, die SchülerInnen zur Teilnahme am Sportunterricht zu motivieren.

Aufgrund dessen sieht er Sanktion auch als ein notwendiges Tool im Unterricht an, bei welchem Kinder Grenzen aufgezeigt bekommen und lernen im sozialen Miteinander rücksichtsvoll zu agieren. *„[...] also ich denke mir, also Regeln, sind ganz wichtig, die Kinder müssen wissen wie weit sie gehen dürfen, wo die Grenzen sind und wenn die Grenzen überschritten werden, dann muss es eine Reaktion geben.“* Damit definiert sich seine Machtausübung mittels Diktieren und Anordnen von Aufgaben, dass sich allgemein als Autorität definieren lässt. *„Autorität musst du haben, we//wenn du keine hast, dann machen die Kinder mit dir was sie wollen. Das kann nicht sein, ich denke mir, wenn ich als Lehrperson in die Klasse gehe, dann sollte das passieren was ich will [...].“* Wodurch Autorität, Fachkompetenz und Beziehung ein Machtmittel in seinem Unterricht einnehmen. *„Und ich denke mal unsere Fachkompetenz ist die die uns zu den leitenden Personen macht.“* Insofern erklärt sich auch die Beurteilung von Machtspielen: *„[...] sollten unter Kollegen keinen Platz haben, gibt es leider auch, es gibt manche*, die was erreichen wollen, wie bei uns Lehrern gibt es eh nicht viel zu erreichen, [...]. Und (ÄHM) und jetzt Macht*(ÄH)spele zwischen Lehrer-Schüler, Provokationen, ja (ÄHM) es gibt halt sehr viele Schüler die (Ä) die mit Defiziten zu uns in die Schule kommen und [...] und selbstverständlich kommen sogenannte Provokationen vor, die ich, die oft gar nicht, gar keine bewussten Provokationen sind, die mich persönlich sowieso nie*

@provozieren@[...].“ Er sieht die persönliche Beziehung zu Kindern und Jugendlichen als besseren Lösungsweg im Umgang mit Defiziten an. Auch da verstärkt sich weiterhin die Ansicht der starken gesellschaftlichen Negation des Machtbegriffes. Denn den Einfluss von Macht innerhalb der Beziehung zu den SchülerInnen intensiviert der Befragte durch Kommunikation und Teilhabe. Er sieht den Einfluss damit stärker als im Einsatz von Macht und Gewalt, welches sich weiter in seine Ansicht im Unterrichtskonzept widerspiegelt. *„Das ist ganz normal und ja ich versuche sehr viel (ÄHM) zu//zu erklären ganz einfach, w//warum was ist, nicht einfach drüber fahren, sozusagen die Macht raushängen lassen und mit Gewalt mich durchzusetzen oder mit Macht, sondern i/ich versuche sie eben, ja, (ÄHM) aufzuklären oder zu informieren warum was notwendig ist [...].“*

Im weiteren Teil des Interviews lehnen sich Fragen zur Thematik Emotionen an. Es startet mit der Assoziation von Gefühlen, die nach I lebensnotwendig sind. *„Ja, für mich absolut positiv besetzt, Emotionen sind ja ganz @(.)@ wichtig im Leben [...].“* Er empfindet vorwiegend positive Emotionen im Berufsleben und sieht auch keine notwendige Trennung von Privatem und Beruflichem. *„Ich//ich mache da keinen Unterschied zwischen Schule muss jetzt anders sein oder privat ich// Emotionen sind wichtig und gut und positiv [...].“*

In Bezug auf die weiteren Fragen zur Reaktion des Beispielbildes, ist dem Befragten unklar, welche Antwort erwartet wird. Erst nach Vertiefung der Frage versteht er den Sinn. Das Bild löst eine negative Interpretation in ihm aus, welche er selbst noch nie erlebt hat. *„Er denkt wahrscheinlich um Gottes Willen, habe ich euch das 5 Mal erklärt oder 10 Mal und ihr kapiert das immer noch nicht, wie ist das möglich. @(.)@“* Er selbst geht mit negativen Gefühlen bewusst positiver um und versucht sich nicht provozieren zu lassen.

Wodurch er auch alltägliche Erlebnisse als emotional einschneidend sieht und keine konkreten Beispiele nennt. *„Na ich sage dir was, positive Emotionen die gibt es immer wieder, die gibt es oft täglich [...]. *6* Na so*, so/so einzelne Spitzenhighlights könnt/wäre jetzt unfair würde ich da welche rausgreifen [...].“* Mit den positiven Gefühlen der SchülerInnen reagiert er zum einen mit Selbstlob und zum anderen bei negativen Affekten durch Klärung und bestimmende Autorität. *„Na was, ich lächle ruhig in mich hinein, ich denke mir, habe ich wieder mal was richtiggemacht, also ‚business as usual‘ @(.)@. Ja, wenn gerade bei den Burschen ist es oft so, am liebsten würden sie nur Fußball spielen, sagst du irgendwas Anderes kommt dann schon „Bäh, Ahh“ und so, und aus. Entweder**, ja das wi//wie soll ich sagen, man muss ja nicht alles (MH) persönlich nehmen. (ÄHM) Das nehme ich sowieso nicht und (ÄHM) klar gehe ich drauf ein und sage: „Wir sind kein Fußballverein.“, [...].“* Auch im

Kollegium und durch Erziehungsberechtigte ist er eher mit positiven Emotionen konfrontiert, sofern Kritik auszumachen ist, hinterfragt er seinen Anteil daran und versucht professionell zu reagieren. Hingegen die Antwort im Interview verhältnismäßig widersprüchlich scheint. „Also Emotionen von Eltern da kriege ich zum Beispiel auch 90, 95 Prozent extrem positiv zurück auch, also wirklich sehr viel Lob, ja und manchmal ist halt einer dabei der, der selber vielleicht keine Kinderstube// @so sehe ich das glei//der sich aufregt und auch mich schimpft@, weil ich nicht sofort die Rettung gerufen habe, ist mir unlängst passiert, der halt einfach schimpft, so, aber da kann ich professionell damit umgehen, da weiß ich, da weiß ich das der keine Erziehung hat und ich frag// und natürlich frage ich// hinterfrage ich mich selber, wo liegt mein Anteil, was habe ich gemacht(?), habe ich wirklich Schuld oder nicht(?), wenn ich weiß ich habe keine Schuld dann hake ich das ab, dann weiß ich das sich einer schlecht benommen hat und was war no// Emotionen mit(?)“

Emotionen beeinflussen in dem Sinn sein Unterrichtskonzept durch Übungskonzepte um Emotionen zu überwinden, damit erklärt sich die Thematisierung von Affekten im Unterricht. Der Befragte legt das Augenmerk in seinen Unterrichtsplanungen auf die verständnisvolle Art der Überwindung von negativen Gefühlen und den Schutz vor Mobbing. „Also ich schütze sie vollkommen und versuche zum Beispiel Angst oder Höhenangst durch verschiedene Übungen langsam auch bald zu überwinden.“

Aufgrund seines Alters sieht er auch einen deutlichen Wandel zu mehr Sensibilität in seinem Unterrichtsstil. „Wenn man älter wird, ist man zwar körperlich nicht mehr so fit aber man hat viel mehr Erfahrung und (ÄHM)** ja möglicher Weise, möglicher Weise etwas mehr Verständnis als, als junger Lehrer.“

In der folgenden Frage handelt es sich um eine komplexe Beispielsituation, in der innerhalb des Unterrichts ein Konflikt zwischen sportbefreiten und sportausführenden SchülerInnen zu Stande kommt – wie geht die Lehrperson damit um? – der Interviewte reagiert sofort auf Störungen und versucht durch intensive Gespräche den Konflikt zu bändigen. „Das Schüler von draußen dann Unruhe reinbringen, das gibt es, da bin ich sehr @sensibilisiert das stelle ich sofort ab@ (ÄHM) ja, vielleicht, ja, das stelle ich sofort ab. (ÄHM) Sehr häufig auch in den ersten Klassen, wo sie neu zusammengewürfelt sind, da gibt es sehr wohl ständig große Konflikte. Ich nehme mir dann immer die Zeit diese Probleme anzusprechen, verschieden, also entweder Einzelgespräche und oder Gruppen oder was weiß ich.“

Sein persönliches Ziel erreicht er, wenn er es schafft SchülerInnen für lebenslanges Sporttreiben zu motivieren und das Bewusstsein für ihre Gesundheit zu verstärken. „Genau, ja das, das grundlegende sowieso, das Sport eigentlich Spaß machen kann und das sie außerhalb der

Schule sich auch bewegen und irgendeinen Sport finden, auch das sie wissen das es wichtig ist auch für die Gesundheit, das man nicht übertreiben kann, das Fachliche, und (ÄHM) das emotionale das (ÄHM) gemeinsam Sport betreiben [...].“ Er empfiehlt angehende Lehrenden den rücksichtvollen aber autoritären Umgang mit SchülerInnen solange sie an der Ausübung des Berufes Freude haben. „[...] meines Erachtens musst du die Autorität haben, wenn du in der Klasse stehst, die// Klar wie gesagt, die kann man sich auch ein bisschen anlernen, dazu lernen auch, aber wenn du das gar nicht hast dann glaube ich ist das// bist nicht, bist nicht so geeignet, halt als Lehrer.“ Auch an seine Ausbildung erinnert er sich positiv und obwohl die Universität teilweise anonym war.

4.1.10 Einzelanalyse J

Die Probandin J ist 1992 als Psychologie/ Philosophie und Sportlehrerin in das Dienstverhältnis eingestiegen. Derzeit arbeitet sie in einem Realgymnasium in Wien.

Der Probandin setzt sich, wie auch alle anderen Interviewten, mit der Thematik Macht auseinander. Macht, Autorität und Disziplin sind für sie Begriffe mit einer Negation, die in unsere Gesellschaft eine Definitionsänderung durchgemacht haben. „** An*3* es ist bisschen negativ besetzt, ja. Autorität, also ich glaube, dass sich das verändert hat. Das diese, der Begriff Autorität, das es nicht mehr so um, um, um bändigen geht und bestimmen, sondern das vielmehr mitbestimmt wird auch, dass man das nicht mehr so sieht, wie das vielleicht früher war.“ Trotz dessen nehmen die Begriffe im schulischen Kontext alle einen fundamentalen Platz zum sozialen Miteinander ein. Disziplin bildet strukturell eine Möglichkeit zur Regleinhaltung und Macht findet Anwendung bei der fehlenden Erziehung von SchülerInnen. „*Na ich sehe das schon ein*, noch ein Unterschied sein muss zwischen Lehrer und Schüler, dass die Schüler schon gewisse Regeln einhalten müssen, dass man schon das sagen hat, aber das natürlich auch (ÄHM) freundschaftlicher sein* soll, ist, ich finde es ist einfach anders geworden, ja.“

Wodurch Macht aufgrund der Äquivalenz zu Autorität einen positiven Aspekt in der Erziehung erhält. „* Naja bei manchen Kindern ist es vielleicht notwendig, die irgendwie keine Führung haben und keine Richtlinien von zu Hause kennen, dass sie das hier ein bisschen erleben können, die brauchen manchmal ein bisschen Führung.“

Im weiteren Verlauf der Befragung folgt die Auseinandersetzung mit Macht im privaten Bereich. Der Interviewten J ist der negative Einfluss im sportlichen Leben kaum aufgefallen, stattdessen sah sie den Druck als positive Unterstützung um ihre Ziele zu erreichen. „*(MMH)** ich habe das jetzt nicht so negativ erlebt und auch nicht so* (ÄHM) stark, als

Macht, da war für mich nicht so// [...] Das ist angenehm, finde ich, wenn man so eine Führung hat und sich auch orientieren kann an, an jemanden der einen zum Beispiel im Studium, da hat man das ja auch erlebt, [...]. “ Im schulischen Bereich als Jugendliche hat sie ebenfalls unterschiedliche Erfahrungen gemacht. „**3*(PF)** Na*(MH)* Also es hat Lehrer gegeben zu meiner Zeit, wo, wo die, wo man eher Angst gehabt hat, wenn die gekommen sind (MHM), ja, und das habe ich jetzt nicht so positiv in Erinnerung. Aber ich habe auch strenge Lehrer gehabt die aber gerecht waren, die (ÄHM) ein Vorbild waren.*“

Die weiteren Fragen beziehen sie auf die Erfahrungen im Beruflichen. In der gestellten Beispielsituation setzt die Probandin J das Augenmerk auf die Risikofaktoren und die Pflichten der SchülerInnen im Unterricht. Sie könnte nicht akzeptieren, dass die SchülerInnen im Unterricht einer anderen Aufgabe nachkommen und beispielsweise schreiben. „*Na dann würde ich den Kindern einmal sagen, dass das nicht geht, dass sie bitte die Sachen hinaustragen sollen (ÄH) dass wenn sie nicht mitturnen dürfen, das wird die Situation wahrscheinlich sein, dass sie anwesend sein müssen und zu schauen müssen, dass das auch nicht ungefährlich ist [...].*“ Manchmal würde sie aber in begründeten Situationen Ausnahmen zulassen. „**(ÄHM) Wenn* sie zum Beispiel gerade eine wichtige Prüfung haben und zwischen 4 und 5 stehen oder so und sie sagen, dass sie jetzt in der nächsten Stunde unbedingt, und ich mache jetzt gerade kein Ballspiel [...].*“

Zwiespältig sieht sie ihre Ausübung von Sanktionen im Unterricht an, da sie diese kaum anwenden muss, sofern es sich nicht um inadäquates Verhalten von hauptsächlich jüngeren Schülern handelt. „*Sind manchmal die Buben, wenn ich so eine gemischte Gruppe habe so kleine, die das irgendwo noch nicht so im Griff haben, aber sonst brauche ich das eigentlich nicht.* **“

Hier sieht sie eine Möglichkeit der Ausgrenzung, die letztlich ein Teil ihrer Machtausübung in der Schule einnimmt. „*[...] wo ich dem dann sage: „Du setzt dich jetzt auf die Bank und darfst nicht mehr mitmachen eine Zeit bis du dich beruhigt hast.“, oder ich schicke den in die Garderobe, wenn einer auszuckt, ja, das gibt es auch manchmal.*“ Ihre persönliche Stellung untermauert J mit der Offenlegung von Regeln, Verhaltensvorschriften und Ausführung notwendiger Konsequenzen. „***Das//Na das ich den Kindern sage wie die Regeln sind, wie sie sich zu verhalten haben und dass sie das dann einhalten und wenn sie es nicht einhalten, na dann werde ich mit ihnen drüber reden und//*“ Zu jenen Machtmitteln sieht sie die Kommunikation mit ihren SchülerInnen, wobei sie den respektvollen Umgang mit den Kindern schätzt. „*Ich glaube das es einfach ganz wichtig ist (ÄHM) in persönlichem Kontakt zu sein und es ihnen so zu erklären, nicht bloßstellen vor der Klasse, sondern ich hole die mir dann eher*

extra her und//und versuche mal rauszufinden was hat sie für ein Problem, warum ist das so, ja(?) und durch das Gespräch wird es meistens eigentlich// hilft das.“* Aufgrund dessen ist die Lehrkraft J der Meinung, das Machtspiele eine Negation im Schulsystem haben und sie diese nicht unterstützt. „*4* *Machtspiele mag ich nicht.*“ Sie vertritt den Standpunkt mittels Macht den SchülerInnen eine Führung zu geben, welche einen positiven Einfluss auf die Beziehung zueinander hat. „*5**Ich glaube, dass sie diese Führung brauchen und ich habe ein gutes Gefühl bei den Schülern. Ich habe nicht das Gefühl, dass das für sie, (ÄHM) das die Beziehung dadurch schlecht ist.*“

Weiterhin erhält die Probandin J Fragen zu ihrer Vorstellung von Gefühlen. Sie assoziiert mit dem Begriff diverse Affekte und reagiert mit negativen Emotionen auf pubertäre Verhalten. „Also*3**ja Ärger zum Beispiel, wenn jetzt wirklich etwas nicht funktioniert, wenn Schüler zum Beispiel in irgend// meistens so mit 13 fangen die Mädchen an sehr pubertär zu sein, manche die dann (ÄH) nur rumblödeln, das ärgert mich si//sehr, wenn ich dann schon dreimal was sage und sie dann einfach so kindisch sind, ja.*“ Allerdings haben Emotionen für J keinen negativen Stellwert im Beruf. „*3* *Ich finde das Emotionen dazugehören, ich glaube nicht, dass man das als negativ sehen kann.*“ Sie versucht diese bei neutralen Emotionen aufzuarbeiten. „Aber man kann das ja dann, wenn man wieder runterkommt, kann man das neu besprechen.“

Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass sie vordergründig auf die Fragen mit negativen Affekten reagiert. „@(1)@ *@Ja ich denke mir, dass der verzweifelt ist, weil die Schüler irgendwie das nicht verstehen was er ihnen gerade erklärt@.*“ Denn die Befragte interpretiert nicht nur Frustration und Verzweiflung in das Beispielbild der Lehrperson, sondern schildert auch als persönlich einschneidende Erfahrung im Unterricht eine Stresssituation, bei der sie Unterstützung durch Supervision genutzt hat. „Und da war ich dann auch in Supervision und habe dann mit der das besprochen und die hat auch gesagt, ich soll einfach nicht zu ihm schauen, sondern soll eher so in die Klasse schauen und das einmal lassen und trotzdem mei//versuchen das Tempo einfach so beizubehalten und nicht schneller werden, ja(?), wegen dem. Und dass das normal ist.“ Letztlich nutzt sie in solchen Situationen Hilfestellungen von außerhalb, reflektiert aber selten längerfristig darüber. „Das passiert mir nicht oft, aber wenn dann werde ich das meist irgendwie zu Hause oder irgendwo erzähle ich das dann nochmal oder (ÄHM) oder hole mir vielleicht Tipps* wie könnte man es anders machen, [...].“

Im Umgang mit den Gefühlen der SchülerInnen achtet die Befragte J negative Affekte mittels Kommunikation außerhalb der Stunde zu diskutieren und entwickelt selbst positive Emotio-

nen, wenn SchülerInnen ihre Unterrichtsmethoden wertschätzen. „*** (MHM) Ja, wenn//wenn jetzt (ÄHM) wenn jetzt (ÄHM) das den Unterricht stört, dann sage ich: „So jetzt (1 Sek. unv.) nehmt euch zusammen und wir besprechen das nachher.“, und in der Pause bespreche ich das dann. Positive Emotionen das bewirkt natürlich Freude bei mir, wenn ich merke, dass die Schüler irgendwie begeistert sind [...].*“ In erster Linie erhält die Lehrperson Feedback von den SchülerInnen und in seltenen Fälle von Erziehungsberechtigten oder im Kollegium. „***Habe eigentlich kaum mit Eltern irgendwie*3* ein Kontakt. Vom Kollegium kriegt man eigentlich auch nicht unbedingt Feedback [...].*“ Es kam zwar auch zu Unstimmigkeiten mit anderen Lehrkräfte, die aber nur Zurückgezogenheit zur Folge hatten.

Somit bezieht sich der Umgang mit Emotionen eher auf den Umgang im Unterricht. Das heißt, J meint ihre Gefühle, hätten Auswirkungen auf den Unterricht und auf die SchülerInnen, da sie auf die Emotionen reagiere und wie schon erwähnt diese zum Berufsleben als Lehrkraft gehören würde. „*[...] das* wie du dich fühlst das sich das auswirkt* auf den Unterricht und besonders auf die Kinder und mir ist es// ich habe Kinder sehr gerne und mir ist es halt wichtig das die Kinder gerne kommen und Freude haben und an der Bewegung und es nicht unbedingt das Ziel perfekt erreicht sein muss.*“ Sie bemüht sich Gefühle indem Sinn zu thematisieren, dass sie SchülerInnen bei schwierigen Aufgaben bestärkt, motiviert und Hilfestellungen bietet. „*Naja, ich bemühe mich und versuche halt mit ihnen// sie aufzumuntern und/oder bei Angst (Ä) sie zu bestärken, dass das eine Angst ist die man überwinden kann [...].*“ Letztendlich haben die Emotionen der Kinder und Jugendlichen über die ca. 19 Dienstjahre aber kaum ihren Unterrichtsstil verändert. „**4* (MH) Nein. Ich glaube nicht @also@ minimal vielleicht, ja(?)*“ Den Abschluss der Thematik bildet die Beispielsituation, bei welcher es sich um einen Konflikt zwischen SchülerInnen im Sportunterricht handelt. Die Probandin J sieht es als längerfristigen Konflikt, welchen nicht mit einem Gespräch gelöst werden kann. „**3* (PUHHHHF) ** Ja ich, ich denke mir da dürfte schon mit den Schülerinnen ein größerer Konflikt sein, [...] dass manchmal vielleicht ein//eine Zeit verstreichen muss und dann kann man vielleicht das Gespräch noch einmal suchen, [...].*“ Ihr Lösungsvorschlag ist, als Vermittlerin zwischen den Parteien zu agieren und erwähnt dabei eine ähnliche Situation in welche sie mit ihren SchülerInnen verstrickt war.

Auf die Frage des persönlichen Erfolges im Sportunterricht definiert sie die Vermittlung von Freude an der Bewegung und die Fortführung von Sport nach der Schule. „*Dass jedes Kind für sich (ÄHM, ÄH) Freude a//an der Bewegung findet und in weiterer Folge vielleicht einen Schwerpunkt für sich findet, den es dann gerne macht.*“ Ihre sehr persönliche Art führt sie in den Empfehlungen an angehende Lehrende fort. „*[...] eine gewisse Macht hat man natürlich*

als Lehrer den Kindern gegenüber, aber dass man das nicht so ausnützt sollte und nicht drüber fahren darf über die Kinder. Sondern dass man die Kinder auch als (ÄH) als Menschen betrachten soll, die auch (ÄHM) Gefühle haben, Meinungen haben, wo man sie auch einbeziehen sollte [...].“

Abschließend kritisiert sie ihre eigene Ausbildung aufgrund der Einseitigkeit und der derzeitigen Ausbildung an der Universität. „[...] das Gefühl gehabt dass sie ein bisschen einseitig unterrichtet haben, ich hätte mir gern Vielfalt gewünscht**[...].“ *Ich glaube eher dass das (ÄHM) heutzutage immer theoretischer wird u//und es kaum mehr was gibt. Wir haben wenigstens noch (ÄH) Unterrichtsstunden halten müssen während dem Studium [...].“*

4.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviews

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Einzelanalysen zusammengefasst. Die Kategorien bilden dabei eine Übersicht, um einer besseren Zuordnung der Ergebnisse zu erreichen. Hierbei werden die Antworten der Interviews verknüpft und Zusammenhänge sowie Abweichungen der Antworten herausgearbeitet.

Kategorie Macht im Privatleben

Aus den geführten Interviews geht hervor, dass sich fast alle ProbandInnen (9 von 10) negativ zu Macht äußern und persönlich Abstand zu dem Begriff nehmen. Nur eine Lehrperson (E) sieht die Positivität von Macht und erwähnt die Veränderung mittels Machtverhältnisse. Unter den ProbandInnen sympathisieren vereinzelte Lehrpersonen mit den Begriffen Autorität und Disziplin.

Im Kontext Leben und Macht sind ihre Erfahrungen mit Macht im sportlichen Bereich nur bedingt vorgekommen. Denn die teilweise erfahrene Disziplinierung oder strenge Führung wurde auf Grund der Beugung im sportlichen System als positive Erinnerung gespeichert. Hierzu auch die Erwähnung, dass bis auf zwei Personen (H und I) alle nur im Kinder- und Jugendbereich sowie freizeitsportlich aktiv waren und sind.

Widersprüchlich sind die Erfahrungen mit Lehrpersonen, wobei nur ein kleiner Teil (3 von 10) keine direkten negativen Erfahrungen mit Lehrenden in ihre Schulzeit gemacht haben. Die restlichen Befragten (D bis J) erlebten von Zynismus, Ausnutzungen von Abhängigkeiten bis hin zu verbalen Angriffen verschiedenste negative Machtausübungen von LehrerInnen.

Kategorie Macht im Beruf

Folglich spiegeln sich die Erfahrungen der eigenen Schulzeit im Umgang mit Macht nun im Beruf als Lehrperson, denn weiterhin sind viele ProbandInnen (außer E) negativ gegenüber Macht im schulischen Kontext eingestellt. Dem gegenüber steht die positive Zuspruch für die Begriffe Autorität und Disziplin, welche mit Ordnung, Struktur und Sicherheit gleichgestellt werden. Ohne jene Strukturen wäre eine Schaffung eines Lernprozesses nicht möglich. Damit teilt sich die Meinung des Begriffes Macht im schulischen Kontext. Zum einen gibt es positive Betrachtungen durch Machtverhältnisse im Lernprozess oder im Kollegium, zum anderen führt sich die ablehnende Haltung von Macht im Schulsystem fort.

In der dargestellten Beispielsituation sind sich alle Lehrpersonen im Umgang mit der Nichtteilnahme von SchülerInnen im Sportunterricht einig. Hier präferieren alle die Führung von Protokollen, Beobachtungsaufgaben oder Einteilung zu Assistenzaufgaben im Unterricht, sofern die Sicherheitsbestimmungen eingehalten werden können. Hinzu kommt, dass einige kein Machtgefälle gegenüber der unterrichtenden Lehrperson (F bis I) im Team einnehmen wollen und sich aufgrund dessen eher zurückhalten.

Im Umgang mit Sanktionen im Unterricht steht bei allen Befragten die Transparenz im Vordergrund. Trotz dessen ist der Umgang mit Sanktionen der befragten Lehrpersonen differenzierter. Der Fokus ist zwar bei allen Lehrpersonen auf Transparenz, Bewusstsein und Konsequenz ausgelegt, aber die Durchführung unterscheidet sich. Die verschiedenen Ansichten von Sanktionen führen dazu, dass einige LehrerInnen kaum Sanktionen benötigen und eher die Wertschätzung auf Interesse, Gespräch und Eigenverantwortung setzen, wobei die Durchführung von Ritualen als konkretes Beispiel der Lehrperson E hervorzuhaben wäre. Aber es gibt bei Regelmissachtungen auch klare Konsequenzen, die für einzelne ProbandInnen einen Lerneffekt darstellen. Für den Befragten G kann das beispielsweise bis hin zu sportlichen Strafübungen führen, welche für Ruhe sorgen sollen. Während sich bei fast allen weiblichen Teilnehmerinnen die Machtmittel auf Kommunikation und schulinterne Disziplinierungsmaßnahmen beschränken, unterscheiden sich die männlichen Befragten stärker. Hier differenzieren sich die Mittel über Strukturierung im Unterricht, Ordnung im Klassenraum, hin zu Noten und autoritäres Auftreten. Letztlich verstärkt sich die Negation von Macht auf die Frage der Ansicht zu Machtspielen bei einigen den ProbandInnen wieder und nur eine einzelne Lehrperson (E) sieht es als pädagogisches Instrument. Jedoch grenzen sich die Antworten auf die Frage des Einflusses von Macht auf die Beziehung zu den SchülerInnen voneinander ab. Jeder der Befragten erklärt seine Ansicht, welche von einem Einfluss über Emotionalität, Führung und Teilhabe der SchülerInnen reicht.

Kategorie persönliche Erfahrungen mit Emotionen

Auf die Frage von Assoziationen mit Gefühlen geben die ProbandInnen ähnliche Antworten, indem sie diverse Gefühle aufzählen, die Notwendigkeit von Emotionen ausdrücken oder Metaphern schildern. Demnach beziehen sich ihre starken Emotionen hauptsächlich auf tägliche Erfahrungen im sportlichen und beruflichen Leben. Nur vereinzelt schildern Personen (G und J) negative Erfahrungen zu ihren Gefühlen, weshalb die ProbandInnen die Gefühle im Berufsleben als relevante Entscheidungshilfe, sowie als Lerneffekt, nutzen. Teilweise versuchen einige Befragte eher positive Gefühle in den Vordergrund zu rücken beziehungsweise negative Gefühle auszugrenzen sowie Privates vom Beruflichen zu trennen.

Kategorie Emotionen im schulischen Kontext

In der Schule rücken Emotionen durch die Befragten in ein schlechteres Blickfeld. Die Assoziationen vertiefen sich zwar in unterschiedlichen Ebenen und Thematiken. Die verschiedenen empfundenen Emotionen oder Erinnerungen werden in Kontext mit der allgemeinen Thematik von Gefühlen besetzt und sind damit für alle Lehrkräfte mehr oder weniger Teil des täglichen Daseins als Lehrender, wobei ihre Herangehensweise an Emotionen durch das Beispielbild (Person lehnt den Kopf an die Tafel, siehe Kapitel 3.2.1 *Erstellen des Interviewleitfadens*) hervortritt. 7 von 10 Befragten interpretieren Frust und Verzweiflung in die Gestik und Mimik des Abgebildeten. Die anderen 3 sehen ebenfalls eine positive und belustigende Reaktion der Person auf dem Foto. Die negative Sichtweise der Lehrpersonen führt dazu, dass betont wird, anders zu reagieren.

Für die Lehrpersonen basiert ihr persönlicher Umgang mit negativen Gefühlen über Reflexion mit SchülerInnen, Kollegen oder andere Vertraute. Im Vordergrund steht Hilfe zur Selbsthilfe, wobei ab und an Supervisionen genutzt werden.

In Erinnerungen blieben damit den meisten Lehrkräften auch positive Erlebnisse sowie Erfolge. Nur eine einzelne Lehrende äußert sich eher mit nachteiligen Erinnerungen.

Wodurch auch die Reaktion der Unterrichtenden auf die Emotionen von SchülerInnen unterstützende und rücksichtsvoll ist. Auch hier bildet bei allen Befragten das Gespräch eine nützliche Erziehungsmaßnahme.

Weiters geben vereinzelt ProbandInnen durch veränderte Unterrichtsinhalte, raumgebende Maßnahmen und rückspiegelnde Emotionen die Chance zur Eigenverantwortung, dennoch betreffen jene Maßnahmen nur einen kleinen Teil der Interviewten.

Auf die Frage im Umgang mit Emotionen von Erziehungsberechtigten und KollegInnen fällt auf, dass sich jener Kontakt eher gering hält, dass zwei Befragte auf die Unverfänglichkeit der

Fächer schieben. Neben dem professionellen Umgang mit Erziehungsberechtigten schwanken die Emotionen der Befragten im Hinblick auf elterlichen oder kollegialen Kontakt. Die jüngste der Befragten ist froh über den nicht vorhandenen Kontakt zu den Eltern, wohingegen sich zwei der Probanden uninteressiert im emotionalen Kontakt zu ihren KollegInnen äußern.

Kategorie Emotionen im Unterricht

Auf die Frage der Thematisierung von Emotionen im Unterricht, arbeiten die wenigsten über mögliche Planungen zu Unterrichtsinhalte, eher erfolgt eine Anpassung oder Differenzierung der Inhalte. Hauptsächlich nutzen die ProbandInnen die Gesprächsbasis und versuchen gefühlsbedingte Situation durch Motivation und Lob zu erreichen. Aufgrund des Interesses an der Gefühlswelt der SchülerInnen, hat sich über die Dauer des Schuldienstes bei fast allen der Unterrichtsstil gewandelt. Vereinzelt erwähnten Unterrichtende ihr anfängliches Ziel antiautoritär zu arbeiten, das ihnen aber teilweise missglückte beziehungsweise sie feststellten, dass jene Erziehungsmethode sie in der Schule nicht weiterbringt. Ein weiteres Argument der Veränderung bildete der Reflexionsprozess oder auch die Sensibilisierung auf die Emotionen der SchülerInnen.

Kategorie komplexe Situation Verknüpfung Macht und Emotionen im Unterricht

Auf die geschilderte komplexe Situation zwischen SchülerInnengruppe reagieren fast alle Befragten verständnisvoll und würden eine vermittelnde Rolle in einer möglichen Situation einnehmen. Vordergründig sind Gespräche, in denen die Pflichten der SchülerInnen und deren Verhalten aufgegriffen werden. Nur zwei ProbandInnen äußerten sich bewusst auf die unrealistische Situation, die sie während ihres Unterrichts nicht erlebt haben und werden.

Kategorie Ziele und Kritik

Die Befragten versuchten die Wahrnehmungen der SchülerInnen auf das Fach Bewegung und Sport zu erweitern. Als persönliche Ziele strebt der Großteil Freude an Bewegung (7 von 10) und Entwicklung diverser Kompetenzen (6 von 10) an. Seltener wurde auf die Aspekte der Wichtigkeit von Bewegung auf die Gesundheit, lebenslanges sowie selbstorganisiertes Sporttreiben eingegangen.

Auf die Frage der Empfehlungen an künftige Lehrende äußern sich die Befragten differenzierter. Hervortretender war die Referenz im Umgang mit Emotionen (5 von 10) und die Wahrnehmung der Lehrerrolle mit Blick auf Macht und Autorität (6 von 10).

Als Abschluss wurde die Kritik der Ausbildung näher beleuchtet. Hier antwortet bis auf vier TeilnehmerInnen durchweg alle kritisch. Auffällig stark war der Wunsch nach Praxisbezug und die Reduzierung der Theorie vertreten.

5 Diskussion

In jenem Kapitel wird der Zusammenhang zwischen der Forschungsfrage neben wissenschaftlichen Verweisen durch die Interviewergebnisse dargestellt. Die Ergebnisse werden im anschließenden Verlauf interpretiert sowie diskutiert. Die erwähnten Aspekte werden mittels erziehungswissenschaftlicher Literatur belegt, wodurch die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht wird.

Wichtig ist der Autorin hier hervorzuheben, dass jene Wertevorstellungen und persönlichen Ansicht die in den Interviews aufgekommen sind, trotz der wissenschaftlichen Bearbeitung, nicht persönlich gewertet oder kritisiert werden. Die Resultate dienen der Beantwortung der Forschungsfrage zur Thematik Macht und Emotionen im Sportunterricht. Weiterhin bieten diese auch eine Hilfestellung zur Veränderung der Perspektiven und der Betrachtung des Rollenbildes als Lehrperson, sowie einen veränderten Umgang mit Macht und Emotionen in der SportlehrerInnenausbildung.

Christof (2015, S. 36) schildert es als „Dilemmata“ in den ersten Unterrichtsjahren, durch den Wandel von Lernenden zum Lehrenden. Da es zu einem Bruch zwischen pädagogischem Anspruch und dem Motivationsziel LehrerIn zu werden, kommt. Es ist ein Versuch sich in ihrer Funktion und Vorstellung „Kinder unmündig zu machen und zu disziplinieren“ zu wehren. (ebd., S. 37)

Zur Erinnerung im Abschnitt 4. wurden die Ansichten und der Umgang der Lehrkräfte einzeln aufbereitet (4.1. *Einzelfanalysen*) und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in den Interviews (Kapitel 4.2) präsentiert. Im Kapitel 4.2 werden einige Fragen aus dem Interviewleitfaden in Kategorien zusammengefasst, für ein simpleres Nachvollziehen der Ergebnisse. Jene Schlussfolgerungen werden nun mit theoretischen Überlegungen von Kapitel 2 verknüpft.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich fast alle Befragten in der persönlichen Auseinandersetzung zu Macht, Autorität und Disziplin einig sind. Die negative Ansicht der Lehrpersonen (9 von 10) zu Macht, im gesellschaftlichen Umfeld, und die teilweise sofortige Rückführung auf den schulischen Kontext, lässt eine unklare Definition zu dem Machtbegriff und der Vorstellung von Machtverhältnissen herauslesen. Damit überwiegt ganz stark die negative Ansicht der Gesellschaft, in der Macht mit Herrschaft und Unterdrückung gleichgestellt wird. Wobei nochmals auf die anfängliche Diskussion verwiesen werden soll, dass Macht erst dann Herrschaft ist, wenn sie mit Gewalt im Kontext steht, denn Macht ist nach Foucault (2005, S.

78) eine Maßnahme, die gesellschaftlich präsent ist, und zum Ziel hat: Wissen hervorzubringen.

Des Weiteren tritt ein Sympathisieren von Autorität und Disziplin auf, welches viele der Befragten sofort im schulischen Kontext assoziieren, wobei die Argumentationsweise auf Strukturen und Ordnung in der Unterrichtsführung verläuft. Dennoch schließen sich nicht alle Befragten (3 von 10) der positiven Aspekte von Disziplin und Autorität an. Diverse Ansichten sind Ausführungsabhängig und beziehen sich auf das Maß der Anwendung bis hin zur Ähnlichkeit von Macht und Autorität. Auffällig ist die starke Ablehnung des Machtbegriffs, der zum Beispiel von einer Lehrperson auch lieber als Führung definiert wurde und die Hingezogenheit zum Autoritätsbegriff, ohne den sich die meisten der Befragten kein Unterrichten vorstellen können. Aber Autorität schließt nach Gerson (1968, S. 84) auch den Begriff Macht mit ein. Der Autoritäre beeinflusst das Subjekt im Wirken und Handeln auf einer freiwilligen Basis, da das Subjekt durch Anerkennung des autoritären Gegenübers dem zustimmt. Letztlich schafft das autoritäre Verhalten eine Disziplinierung die sich viele Unterrichtende für den Lernprozess wünschen. Des Weiteren wird der Lehrperson nur insoweit Führung ermöglicht, wie er das Vertrauen der SchülerInnen innehat (ebd., S. 84).

Jenes erwähnte Beeinflussen von SchülerInnen, setzt nicht nur eine gewisse Verantwortung an die Lehrpersonen voraus, sondern bietet den Kindern im Lernprozess eine Unterstützung, indem sie einen Weg geebnet erhalten, bei welchem sie selbst eigene Entscheidungen treffen, sowie Selbstvertrauen und Verantwortung für ihr Handeln übernehmen (Vgl. Horney, 1968, S. 78). Somit verdeutlicht sich die ablehnende Assoziierung des Begriffes, die sich letztlich nicht wesentlich von einem, in den Vorstellungen der Lehrpersonen, positiveren Synonym definieren lässt.

Interessant sind auch die bedingten Erfahrungen von Macht im Sportverein, obwohl einige eine strenge Führung und Disziplinierung betonen. „Die Persönlichkeitshaltung, die Geistigkeit, das Wissen etc. des Erziehers oder Lehrers werden in verschiedenen Lebensaltern verschieden empfunden und bewertet. Dazu kommt die Fähigkeit bzw. Unfähigkeit des Lehrers gerade Verständnis für eine bestimmte Altersgruppe zu besitzen und gerade diese anzusprechen.“ (Gerson, 1968, S. 88).

Wobei hervorzuheben ist, dass die Ansicht der Befragten bezüglich Macht in ihrer Definition negativ ausfällt, wodurch sie zusammenhängend auf die Frage der Machterfahrungen im Sport nur Beispiele mit negativem Input schildern würden, beziehungsweise haben. Dadurch, dass sie keine positiven Assoziierungen mit dem Begriff in Verbindung bringen, ist es ihnen

letztlich auch schwer möglich nun auf die positiven Aspekte von Macht in ihrer sportlichen Laufbahn zurückzugreifen. Umgekehrt sind die Disziplinierung und die Autorität als positive Erinnerung geblieben. Der Verweis liegt klar darauf, dass die Sporttreibenden positive Emotionen durch Anerkennung und Wertschätzung in ihrer sportlichen Sozialisation durch ihren strengen aber vermutlich liebevolle ErzieherInnen/TrainerInnen erlebten. Durch den besonderen Aspekt des Umgangs wurde erreicht den Zusammenhang „zwischen Anstrengung und Effekt“ zu vermitteln und hinterließ damit positive Erinnerungen (Steins & Welling, 2010, S. 170-173).

Dem gegenüber stehen die negativen Erfahrungen mit autoritären, machtausübenden Lehrpersonen aus dem eigenen Schulleben (7 von 10), wodurch sich die Befragten umso mehr versuchen von Macht abzugrenzen. Damit lässt sich auch die ablehnende Haltung im schulischen Konzept erklären. Erläuternd dafür ist die Unterscheidung durch Fromm zwischen „irrationaler und rationaler Autorität“. (Gerson, 1968, S. 86). Auf welche Art die Vermittlung und Annahmen der eigenen Anschauung der Lehrpersonen impliziert werden. Gegensätzlich dazu die rationale Autorität die ein kritisches Denken der Zöglinge erreichen möchte (ebd., S. 86). Auf den mittlerweile gegenwartsbezogenen Sportunterricht könnte ein Vergleich zwischen deduktiven und induktiven Lernformen geschlussfolgert werden. Um letztlich die angestrebten Erziehungsziele von Schulsport gerecht zu werden, müssten Lehrpersonen „rationale Autorität“ oder auch „geachtete Macht“ (Paris, 2005, S. 36) mit induktiven Maßnahmen ermöglichen. Weiterhin liegt die Vermutung nahe, dass die TrainerInnen im Sportverein, wie oben schon angeschnitten, auf die Befragten eine Geborgenheit impliziert haben, bei welcher die Anerkennung der Macht freiwillige passierte und damit auch kein konkretes Bewusstsein von Machtverhältnisse ausgelöst haben. Ganz im Gegensatz zu einigen Erfahrungen mit Lehrenden in der eigenen Schulzeit, bei welcher der Moment der Macht, aufgrund negativer Wahrnehmungen der ungleichen sozialen Positionierungen von SchülerIn und Lehrkraft eine negative Assoziation einnahm (Vgl. Messerschmidt, 2015, S. 102). Die irrationalen Autoritären (im Zusammenhang mit der Befragung hier die ehemaligen Lehrpersonen) ermöglichten den ProbandInnen kein freudvolles Teilnehmen im Unterricht, indem Zwang vermittelt wurde, der die Anerkennung zerstörte. „Aber ganz abgesehen von Sympathie und Antipathie, die ein Autoritätsverhältnis fördern oder hemmen können, bedeutet eine autoritative Persönlichkeit, die Sicherheit, Vertrauen, Macht etc. ausstrahlt, nicht für jeden eine Autorität, [...]“ (Gerson, 1968, S. 88).

Fehlende Definitionsaufarbeitung aus der philosophisch-politischen oder pädagogischen Disziplin innerhalb der universitären Ausbildung bildet vermutlich einen weiteren Grund für jene negativen Bezüge zu Macht.

Obwohl Macht ansatzweise für einige Befragte eine Hilfestellung im Alltag bieten kann, weil durch Machteinfluss können Veränderungen positiv beeinflusst werden. Im Sinne: wer Macht hat, kann Dinge verändern - wird der Einsatz von Macht in der Schule von der Hälfte der Befragten (5 von 10) verachtet. Die andere Hälfte der Befragten sieht Macht als Möglichkeit der Konfrontation in Vorbereitung auf das Leben, Vermittlung von Kompetenzen und es schafft durch eine gewisse Art von Druck auch Kontrolle über die SchülerInnen. Womit der Kreis zur Autorität und Disziplin geschlossen werden kann. Der Einsatz von Druck schafft Kontrolle und Kontrolle kann im weitestgehenden Sinne mit Disziplin gleichgestellt werden. Christof und Ribolits (2015, S. 7) sehen in der Wertschätzung von Macht im Zusammenhang Bildung die Möglichkeit diverse Erscheinungsformen des sozialen Konstruktes zu reflektieren und mit Selbstbewusstsein entgegen zu treten. Rückblickend auf die Aufgaben der Schule, müssten Lehrpersonen die Scheue Macht verbannen und ihren Aufgaben - mündige SchülerInnen zu bilden- gerecht zu werden.

Damit ist anzumerken, dass die zentrale Hypothese: *„Lehrkräfte negieren den Begriff Macht aufgrund der gesellschaftlichen Stellung und sind sich ihrer funktionellen Rolle und dem Machtverhältnis als ErzieherIn und der Auswirkungen nicht bewusst.“* teilweise zu bestätigen ist. Die Studie verdeutlicht klar das Tabu von Macht im schulischen Kontext, da kaum eine Lehrperson sich ihre Macht eingestehen möchte. Weiterhin verdeutlicht das zum Teil, das fehlende Bewusstsein der Rollen- und Machtverhältnisse. Denn nur ein Teil ist sich dem positiven Einfluss ihrer Funktion und Rolle bewusst, möchte dies aber nicht in Zusammenhang mit Macht definieren.

Aber es scheint eine Widersprüchlichkeit zum Beginn der Aussagen der ProbandInnen auf: zum einen wird die Ablehnung zum Machtbegriff und dem Einsatz im Konzept Schule erwähnt und zum anderen kann es auch etwas positives, nützliches oder hilfreiches im Schulalltag bieten. Die Vermutung liegt nahe, dass nicht alle Lehrpersonen tiefgründig die Fragen reflektiert und je nach Frage spontan geantwortet haben. Flick (2007, S. 195-200) kennzeichnet gewisse Bestandteile in der Interviewführung nach Merton und Kendall: Nichtbeeinflussung, Spezifität, breites Spektrum und Tiefgründigkeit. Somit ist die Tiefgründigkeit nach Flick von der Interviewsituation und der sozialen Kompetenzen der InterviewleiterIn abhängig (ebd., S. 200ff.). Es fällt den Befragungen nicht an einem weitläufigen Spektrum, aber die

Fragen wurde oft nur oberflächlich beantwortet, beziehungsweise schweiften einige ProbandInnen oft von den eigentlich Fragen ab. Die Problematik verstärkte sich durch der Widerstand der Interviewleiterin, vom Leitfaden abzusehen und den ProbandInnen in gewissen Thematiken auf den Zahn zu fühlen, obwohl der Leitfaden varrierende und klare Fragestellungen beinhaltet.

Im Kontext von Emotionen assoziieren die Befragten deren Notwendigkeit und empfinden starke Gefühle im Beruf und Sport. Aufgrund des eigenen Empfindens für die Notwendigkeit von Gefühlen und die vordergründige Auseinandersetzung als Lerneffekt wertschätzen sie Gefühle im Schulsystem. Auch wird die eigene Achtsamkeit hinsichtlich der Grenze von negativen Emotionen und Privatem erwähnt. Durch das Abgrenzen negativer Gefühle ereignet sich eine Art Selbstschutz, der den ProbandInnen die Freude am Beruf bewahrt. Aufgrund der Emotionsregulation die Lehrende damit erreichen, ist es wiederum möglich positiven Einfluss auf Erziehung der SchülerInnen zu nehmen (Steins & Welling, 2010, S. 171).

Im schulischen Kontext nehmen für alle Befragten Gefühle einen Teil des Daseins als Lehrperson ein. Ihre unterschiedliche Herangehensweise, die sich durch das Beispielbild wieder spiegelt, ist nicht auf ihren persönlichen Umgang zurückzuführen, sondern auch auf Erfahrungen oder Erinnerungen, durch welche die Befragten geprägt wurden. Aufgrund der negativen Assoziationen, die öffentlichen Medien mit dem Dasein des Lehrerberufs setzen, neigen vermutlich Lehrpersonen selbst in pessimistische Auseinandersetzungen mit ihrem Beruf zu fallen. Interessant ist damit die Hervorhebung ihres eigenen Handelns, das aufgrund der Tabus die innerhalb der Kommunikation bestehen, entstehen könnte. Vermutet wird, dass durch das Gesprächsverhältnis - Lehramtsstudentin zu LehrerIn - sich nicht alle Befragten eingestehen wollten, sich schon in einer hilflosen Situation im Berufsleben befunden zu haben. Dadurch heben auch nur vereinzelt Befragte die Nutzung von Supervision hervor. Widersprüchlich zu negativen Fremdassoziation sind die positiven Erfolgserlebnisse, die fast alle LehrerInnen betonen.

Der Umgang mit SchülerInnen in emotionalen Situationen wird als unterstützend und rücksichtsvoll ihrerseits beschrieben. Die Unterrichtenden nutzen die Kommunikation, da der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernende eine „Grundlage schulischen Lernens und Zusammenlebens“ (Singer, 1979, S. 47) bildet. Auch variierende Unterrichtsinhalte, Freiraum und Rückspiegelungen von Emotionen um SchülerInnen zur Eigenverantwortung hin zu er-

ziehen, werden als Mittel erwähnt. Ungeklärt ist, weshalb nur ein kleiner Teil der Befragten solche Aspekte einbringen.

Vor dem Kollegium und auch zu den Eltern ist eine gewisse Distanz wahrzunehmen, wodurch auf die anfängliche Studie (Ifd-Allensbach, 2011) verwiesen werden kann.

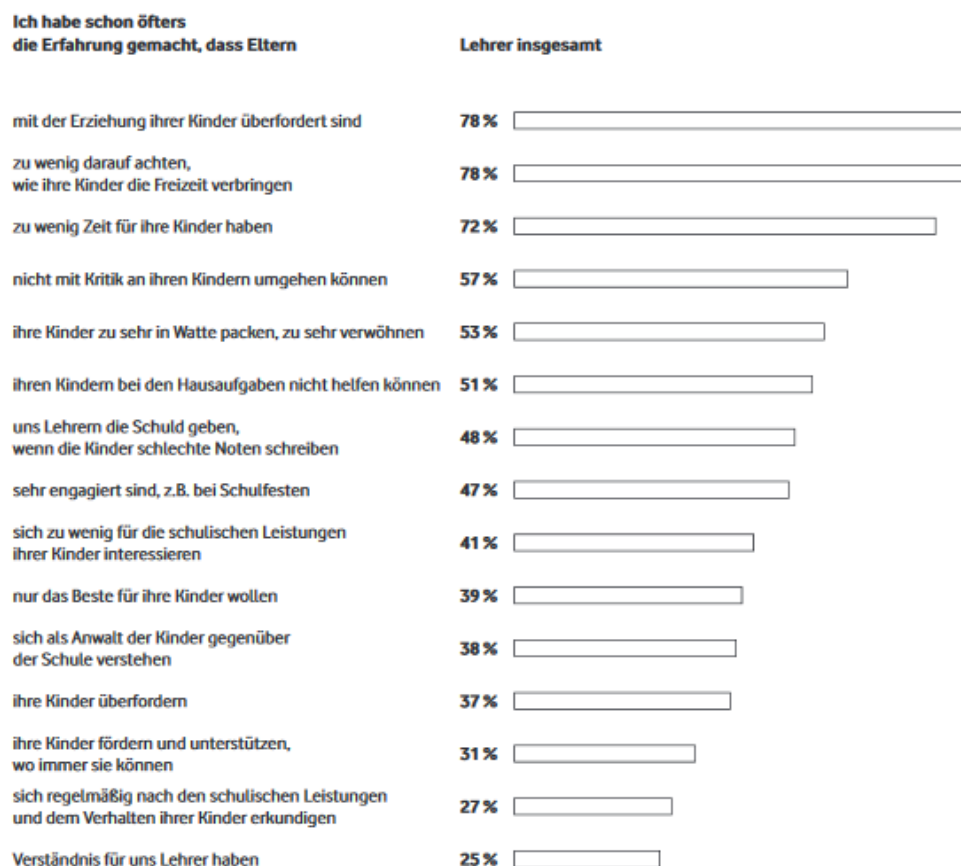


Abbildung 11 kritisches Elternbild von Lehrkräften (Ifd-Allensbach, 2011, S. 12-13)

Aus der Studie geht hervor, dass die Lehrpersonen den Einfluss von Eltern unterschiedlich betrachten. Die schwankenden Emotionen der Lehrpersonen im Interview, stehen vermutlich auch in enger Verbindung zur Präsenz und der Verantwortung die Unterrichtenden hinsichtlich der Erziehung zugemutet wird. Fehlende Ressourcen und Unterstützungen in Anbetracht der Aufgaben der Eltern erschweren den Umgang. Auch wurde die erweiterte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen erwähnt, die noch nicht genug Anklang findet - nicht unwahrscheinlich, da viele Lehrende bisher eher mit Kritik konfrontiert wurden (Vgl. Ifd-Allensbach, 2011, S. 14-17). Auch nimmt Schulsport in einigen Köpfen von Lehrpersonen noch eine Nebensache im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern ein.

Die Thematisierungen von Emotionen mittels kompetenzorientierter Unterrichtsplanung stehen bei den wenigsten ProbandInnen im Blickwinkel. Nur vereinzelt geben Interviewte konkrete Schilderungen zu Unterrichtsinhalten, wie Proband C. Dadurch wird deutlich, dass die Hypothese *„Die LehrerInnen bauen bewusst Emotionen in den Unterricht ein, um die SchülerInnen auf Gefühle und dem Umgang damit, zu sensibilisieren, hierbei orientieren sie sich an dem Curriculum zu Kompetenzmodellen des Sportunterrichts.“* nicht zu trifft. Der Aufbau des Sportunterrichts fokussiert mehr eine Abwandlung beziehungsweise Differenzierung der Zielspiele und Übungen. Die Befragten assoziieren eher die Kommunikation, um Motivation und Unterstützung im Umgang mit Gefühlen zu ihren SchülerInnen zu vermitteln.

Durch die Basis der täglichen Nähe zu Kindern und Jugendlichen hat sich ihr Unterrichtsstil verändert. Die Feststellung, dass die angestrebten Motive (antiautoritär, Sympathie bei allen SchülerInnen) nicht umsetzen zu können, koppelt sich mit den Aussagen von Christof (2015, S. 42), dass sich JunglehrerInnen mit der festgelegten Rolle im System Schule schwertun. Aber autoritäre Macht im LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis leistet ihren Beitrag zum „Erfolg des Schulsystems“ und der Erreichung eines gewissen Bildungsstandes.

Durch die komplexe Situation, die den Befragten am Ende des Interviews geschildert wurde, sollte zu einer Wahrnehmung und Vernetzung von Emotionen und Macht im Sportunterricht anregen. Die Lehrenden bezogen sich aber dennoch nur auf die Rolle der VermittlerIn, beziehungsweise betonten die unrealistische Situation, die es in ihrem Unterricht nicht gäbe. Auch jene Frage ermöglichte nicht die SportlehrerInnen zu mehr Tiefgründigkeit und zur Diskussion möglicher Unterrichtsthematisierungen von Macht und Emotionen anzuregen.

Eine weitere Vermutung der Studie war: *„Unterrichtende haben teilweise Schwierigkeiten ihre Emotionen zu unterdrücken. Gerade in Autoritätssituationen, wo SchülerInnen den Anweisungen der Lehrkraft nicht Folge leisten, ist die Regulierung von Emotionen nicht möglich. Ebenfalls Gefahrensituationen, in denen SchülerInnen Belehrungen missachten, bringen Lehrende zu emotionalen Ausbrüchen.“*

Diese Aussage kann nicht bestätigt werden. Es ist unklar ob die Hypothese als falsch zu bezeichnen ist, da aufgrund der fehlenden Tiefgründigkeit der Interviews keine Aussagen zu den emotionalen Reaktionen der Lehrpersonen getroffen werden können. Eine einzige Aussage von Proband E findet Einzug in den emotionalen Kontext der Hypothese: *„Und ja eine zweite Emotion kann ich auch noch nennen (ÄH) in der Klasse, wo die Elfjährigen drin sind, 2. Klasse, die tun irrsinnig gern, wenn sie umziehen gehen, ich ziehe mich dann auch daneben um, an der Klotür hin und her reißen, dass sie jemanden reinsperren, Licht abdrehen und*

zudrücken. Ja und da bin ich, da bin ich mehrmals wirklich reingefahren habe die, habe die wirklich bloß gestellt die das gemacht haben, weil eben mich das so aufgeregt, weil ich habe schon gesehen wie sich Leute da Finger eingezwickelt haben und, und das kann ich ja nicht verantworten, ich meine, ich muss mich ja irgendwann umziehen für den Sportunterricht und auch wenn die 11 Jahr alt sind, muss ich verlangen können, dass die dann zwei Minuten halt ohne Aufsicht das nicht machen, [...]“ Der Proband E vertiefte im Interview sein weiteres Vorgehen, wo er über Elterngespräche hin zu schwarzer Pädagogik (bewusstes Schreien, Versuche mittels implizierter Angst und Moral) die SchülerInnen von diesem Verhalten abzuhalten versucht. Vermutlich wären in intensiveren Gesprächen mit konkreteren Fragestellungen weitere Befragte gewillt gewesen sich näher mit der Thematik zu beschäftigen. Letztlich muss aber durch fehlende Beweise die Hypothese fallen gelassen werden.

Die Abrundung schaffte die Auseinandersetzung mit den Zielen, Anregungen und Kritiken im Lehrberuf. Sportlich gesehen möchten die Befragten mit ihrem Unterricht Freude und soziale sowie emotionale Kompetenzen vermitteln. Zweitrangig waren Selbstorganisation und der Gesundheitsaspekt. In der Allensbach-Studie (2011, S. 10-11) tritt hervor, dass 87% der LehrerInnen es sich zur Aufgabe machen, Werte zu vermitteln. Letztlich gelingt es in der Schule eher weniger (37%), was damit zusammenhängt, dass jene Studie vermerkt, dass die LehrerInnen sich einen geringen Einfluss auf ihre SchülerInnen zusprechen.

In Bezug auf Hinweise an künftige Lehrende beruhten die meisten Antworten auf der Wahrnehmung der Lehrerrolle. Die Kritik bezüglich ihrer Ausbildungen war der Wunsch nach mehr Praxisnähe. Wodurch eine Verknüpfung an die Studie von Zoglowek (1995) gezogen werden kann. Die Erkenntnis des Forschers beruht ebenfalls auf der negativen Betrachtung der Ausbildungszeit und der Tendenz zu mehr Praxisnähe (Volkman, 2008, S. 39).

Damit schließt sich die Diskussion mit dem Verweis auf die Forschungsfrage: „Wie sind die Auswirkungen von Macht und Emotionen im Hinblick auf die Lehrer-Schülerbeziehung aus Sicht der Lehrperson und den Lerninhalten im Sportunterricht?“

Aufgrund der Schwierigkeiten der Interviews ist keine klare Aussage zu treffen. Denn das Bewusstsein der ProbandInnen auf den positiven Einfluss von Macht besteht zwar teilweise, findet aber in ihrer Vorstellung keinen Einsatz in ihrem Unterricht. Das wiederum die Aussage von Peterlin (2016, S. 38ff.) bestärkt, dass der Kontext von Kompetenz und Macht unsichtbar ist.

Die eigene oft negative Definition von Macht würde sich damit negativ auf ihre Beziehung zu ihren SchülerInnen auswirken, damit finden Machtverhältnisse laut Lehrpersonen nicht statt. Obwohl nach Frey und König (2005, S. 21ff) Machtausübung hauptsächlich auf operativer und taktischer Ebene stattfindet, bezieht sich Bildungsauftrages der Lehrkraft auf die strategische Machtausübung.

Weiterhin wurde kaum Bezug zur Macht- und Emotionsthematik im Sportunterricht aufgebaut. Damit ist es nicht möglich, signifikante Aussagen über die Auswirkungen von Macht und Emotionen aus Sicht der Lehrpersonen im Schulsport zu treffen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Der letzte Abschnitt der Diplomarbeit stellt ein Fazit dar, wobei zu Beginn nochmals eine kurze Gliederung erfolgt. Anschließend daran werden die Resultate aufgegriffen und nochmals auf Problematiken innerhalb der Studie eingegangen. Den Abschluss bildet der Ausblick hinsichtlich weiterer Umgangsmöglichkeiten zu der Thematik Macht und Emotionen im Sportunterricht.

Die vorliegende Diplomarbeit umfasst die theoretische Auseinandersetzung von Macht und Emotionen im Bildungsbereich. Ziel war es, aufzuzeigen wie Lehrende mit Macht und Emotionen im Unterrichten umgehen und welche Auswirkungen Machtverhältnisse im emotionalen Schulsetting haben. Aufgrund der hohen Sicherheitsbestimmungen, des Reglements von Sportarten und der damit aufkommenden hohen Emotionalität von Bewegung wurde das Beispiel am Unterrichtsfach Bewegung und Sport überprüft. Andererseits soll die Arbeit auch Anregung für ein Umdenken innerhalb der schulischen Erziehung und die autoritative Lehrerrolle schaffen. Es wurde gezeigt, dass die Verteufelung von Macht und die teilweise positive Hervorhebung von Autorität einen falschen Aspekt in der schulischen Bildung einnimmt. Letztlich sollen Unklarheiten, die durch gesellschaftliche Prägungen entstanden sind, reflektiert werden und zu einer Chance, die sich durch die Wertschätzung von Macht und Emotionen in der kindlichen Erziehung ermöglicht, erreicht werden.

Es ist hervorzuheben, dass die Betrachtung von Macht und Emotionen aus Sicht der Lehrpersonen eine Komplexität erreicht, die schwer mit dem Rahmen der Interviewbefragungen zu fassen war. Es war nicht möglich, signifikante Aussagen bezüglich der Forschungsfrage zu treffen. Die Vermutung der Negation von Macht im pädagogischen Handlungskonzept konnte betont werden. Weiterhin war der Trend zu erkennen, dass Lehrpersonen mit Autorität und Disziplin sympathisieren und auf Grenz- oder Regelüberschreitungen mit diversen Konsequenzen reagieren. Emotional schwanken die Lehrpersonen von positiven Erinnerungen zu negativen Interpretationen. Im Unterricht selbst thematisieren sie Gefühle über die Kommunikation und das Erziehungsmittel Lob. In heiklen, emotionalen Situationen tendieren die Lehrpersonen ihre Machtposition über die Beziehungsebene einzusetzen, um ihrer Aufsicht und Verantwortung für die SchülerInnen nachzukommen.

Um eine intensivere Aussage zu treffen, bilden Interviews ein erstes Herantasten an die Thematik, müssten aber fortführend, beispielsweise mit Fragebögen in einer großflächigen quan-

titativen Studie erhoben werden, um letztlich aussagekräftige Daten zu repräsentieren. Die schmale Studie der Diplomarbeit schafft zwar einen Einblick in die derzeitige Sichtweise von LehrerInnen zur Thematik, schafft aber nur schwer aussagekräftige Antworten auf die Fragestellung und alle angeführten Hypothesen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass ProbandInnen, die nur schwer zu längeren Interviews bereit waren, und der teilweise fehlende Tiefgang einiger Antworten. Das sich wiederum auf das fehlende Interesse der meisten ProbandInnen an theoriegeleiteter Sportdidaktik und fachbezogenen Konzept hinsichtlich der Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik zurückführen lässt. Ferner ist auch der rücksichtsvolle Umgang der Interviewerleiterin mit den Befragten ein weiteres Indiz für die teilweise oberflächlichen Antworten. Die Interviewerin hat teilweise um den narrativen Fluss der Antworten nicht zu unterbrechen die ProbandInnen verschiedenste Themen anschneiden lassen. Folglich verloren gewisse Lehrpersonen den Zusammenhang zur Frage und gaben irrelevante Informationen, welche die Datenauswertung in die Länge zogen und erschwerten.

Um zu erreichen, dass nicht weiterhin eine negative Betrachtung von Macht und auch teilweise auch Autorität in der Schule vorzufinden ist, müssen Tabus beseitigt werden. Eine Auseinandersetzung schon während der Ausbildung mit der Macht, durch die erlangte LehrerInnenrolle, würde eine Negation und die damit verbundene Angst vor Ausnutzung oder auch die unsichtbare Manipulation beseitigen. Vielen LehrerInnen fehlen die theoretisch und vor allem kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und die damit verbundene freiwillige Zuwendung der SchülerInnen, da sie in ihren eigenen LehrerInnen eine bewundernde Vorbildrolle sehen.

Einzelne Lehrpersonen betonten diese Kritik für die zukünftige Ausbildung an der Universität. Um in den Köpfen der StudentInnen ein Bewusstsein zu entwickeln, wie sich mit dem Autoritätsverhältnis in einer rücksichtvollen und unterstützenden Beziehung mit ihren SchülerInnen arbeiten. Dem allgemeinen Konsens fehlte jedoch jegliche Reflexion.

Abschließend ist zu betonen, dass der Erziehungsauftrag der Schule darauf abzielt Autonomie, Selbstbestimmung und Mündigkeit zu vermitteln. Die Folge daraus bildet die Individualisierung zu der Schule erzieht, indem keine Traditionen mehr vorgeschrieben werden können, sondern nur noch Angebote durch Sanktionen, Notengebungen und ähnlichen Maßnahmen formuliert werden können (Vgl. Huschke-Rhein, 1999, S.38). Damit erfahren SchülerInnen trotz der Negation der Lehrpersonen an Machtverhältnissen in der Schule nach Rotthaus (1999, S. 126) „Hilflosigkeit und Ohnmacht und erlernen je individuell den Umgang mit

Macht und Autorität.“. Dennoch überwiegt Unterrichten dem Erziehen, aufgrund der SchülerInnen-LehrerIn-Relation. Die Erziehung erfolgt aufgrund dessen durch die Dauer der Schulpflicht. „Man lerne das Wichtigste nebenbei, ohne sich das Gelernte bewusst aneignen müssen, sondern einfach durch ein Handeln in den bestimmten Strukturen.“ (Rotthaus, 1999, S. 125-126)

7 Literaturverzeichnis

- Aghamanoukjan, A., Buber, R., & Meyer, M. (2009). *Qualitative Interviews*. In *Qualitative Marktforschung – Konzepte, Methoden, Analyse* (2. Ausg.). (H. R. Holzmüller, Hrsg.) Wiesbaden: Gabler.
- Alzheimer Forschung Initiative e.V. (05. 10. 2017). Von http://www.alzheimer-forschung.de/images/user-images/alzheimer-krankheit/illustrationen/Anatomie_des_Gehirns_gross.jpg abgerufen
- Arendt, H. (2008). *Macht und Gewalt* (18. Ausg.). München/ Zürich: Piper Verlag.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. (Bd. Sportwissenschaften studieren Band 1). (Brettschneider, Wolf-Dietrich, & D. Kuhlmann, Hrsg.) Aachen: Meyer & Meyer.
- Ben-Ze'ev, A. (2009). *Die Logik der Gefühle. Kritik der emotionalen Intelligenz*. (F. Gries, Übers.) Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bundeskanzleramt Rechtsinformation. (07. 05. 2017). Abgerufen am 05. 07. 2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (01. 10. 2017). *vdloe.at*. Von [vdloe.at: file:///C:/Users/Theresa/AppData/Local/Temp/05_Kompetenzkatalog%20Sekundarstufe%20I.pdf](file:///C:/Users/Theresa/AppData/Local/Temp/05_Kompetenzkatalog%20Sekundarstufe%20I.pdf) abgerufen
- Canetti, E. (2006). *Masse und Macht* (30. Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Christof, E. (2015). Macht als unbeliebter und tabuisierter Aspekt der Rolle von Lehrer/innen. In E. Christof, E. Ribolits, E. Christof, & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht : eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 31-50). Wien: Erhard Löcker.
- Christof, E., & Ribolits, E. (2015). Vorwort. In E. Christof, & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. (S. 7-14). Wien: Erhard Löcker.
- Dieckert, J. (2001). Sozialerziehung im und durch Sport - Soziodidaktische Konzepte für Schule und Verein. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterheld, M. Scholz, & W. Marc, *Im Sport lernen mit Sport leben* (S. 89-94). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Dietz, H. (31. 03. 2017). Belohnungen. Belohnen ist das neue Bestrafen. *Zeit online*. Abgerufen am 06. 07. 2017 von <http://www.zeit.de/kultur/2017-03/erziehung-belohnungen-psychologie-verhalten-motivation-10nach8>

- Dudenredaktion. (2000). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung* (22., völlig neu überarbeitete und erweiterte Ausg., Bd. 1). Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Ewald, F. (1978). Einleitung. Foucault - Ein vagabundierendes Denken. In M. Foucault, *Dispositive der Macht. Michel Foucault. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (S. 7-20). Berlin: Merve Verlag.
- F. A. Brockhaus Lexikonredaktion . (2009). *Der Brockhaus. Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen*. (2., vollständig überarbeitete Ausg.). (L. d. Brockhaus, Hrsg.) Mannheim/Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of Emotion Viewed From a Prototype Perspective. *Journal of Experimental Psychology: General* (Vol. 113, No. 3), S. 464-486.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. (D. Defert, F. Ewald, J. unter Mitarbeit von Lagrange, Hrsg., R. Anséén, M. Bischoff, H.-D. Gondek, H. Kocyba, & J. Schröder, Übers.) Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1759.
- Foucault, M. (2006). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. (U. Raulff, & W. Seitter, Übers.) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frey, V., & König, S. (2005). *Mut zur Macht. Starke Schulen brauchen starke Lehrer. Praktischer Leitfaden zur Ausübung von Macht im pädagogischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fröhlich, W. D. (2010). *Wörterbuch Psychologie* (27., überarbeitete und aktualisierte Ausg.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gerson, W. (1968). Respekt, Autorität und Achtung. In H. Röhrs, & H. Röhrs (Hrsg.), *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe* (S. 82-98). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Goller, H. (1992). *Emotionspsychologie und Leib-Seele-Problem* (Bd. 8). (G. Haefner, & F. Ricken, Hrsg.) Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Grimmiger, E. (2012). *Springer*. Abgerufen am 06. 07 2017 von Springer: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12662-012-0252-x.pdf>
- Grupe, O. (2000). Sporterziehung und Schulsportkultur: "Schulsport ist er als Sportunterricht". In O. Grupe, *Vom Sinn des Sports: kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte* (S. 113-142). Schorndorf: Karl Homann.
- Güldenpfennig, S. (2012). *Macht und Ohnmacht der Sportidee. Sport im Spannungsfeld von Machbarkeit und Rechtfertigung* (Bd. 10). Göttingen: Arete Verlag.

- Häcker, H. O., & Stapf, K.-H. (Hrsg.). (2009). *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch*. (15., überarbeitete und erweiterte Ausg.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Han, B.-C. (2005). *Was ist Macht?* Stuttgart: Philipp Reclam.
- Hergovich, D. (2008). *Macht und Ohnmacht in der Klasse* (1. Ausg.). Linz: Veritas Verlag.
- Horney, W. (1968). Über innere und äußere Disziplin. In H. Röhrs, & H. Röhrs (Hrsg.), *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe* (S. 77-81). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Hülshoff, T. (1999). *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. München : Ernst Reinhardt Verlag .
- Huschke-Rhein, R. (1999). Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als 'Lernsystem' und das 'Lernen fürs Leben' aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In R. Voß, & R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (3. Ausg., S. 33-53). Berlin: Luchterhand.
- Ifd-Allensbach. (2011). Abgerufen am 06. 07 2017 von Ifd-Allensbach: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/7625_Bildungspolitik.pdf
- Izard, C. E. (1994). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (2. Ausg.). (B. Murakami, Übers.) Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Karin, S. (01. 05 2011). *Die Presse*. Abgerufen am 05. 07 2017 von http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/654584/Eltern-oder-Lehrer_Wer-ist-der-Erzieher
- Kleiner, K. (2006). Sportethik in Bewegung: Wozu sollen wir im Sport moralisch sein wollen? In B. Maier (Hrsg.), *Prinzip Mensch im Sport. 50 Jahre Kirche und Sport in Österreich*. (S. 101-129). Purkersdorf: Brüder Hollinek.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitet Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lübke-Narberhaus, F. (13. 11 2012). Abgerufen am 30. 11 2016 von Spiegel online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/studie-jeder-sechste-lehrer-fuehlt-sich-gemobbt-a-866808.html>
- Lückert, H.-R. (1968). Statuswert und Rollenfunktion des Lehrers in der modernen Gesellschaft. In H. Röhrs, & H. Röhrs (Hrsg.), *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe* (S. 188-196). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Luhmann, N. (2012). *Macht* (4. Ausg.). Konstanz/ München: UVK .

- Mayer, P. D. (2002). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München/ Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitet Ausg.). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Ausg., S. 323-333). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, A. (2015). Machtreflexive Differenzorientierung in Ungleichheitsverhältnissen. In E. Christof, E. Ribolits, E. Christof, & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht. Kritische Bestandsaufnahme* (S. 101-114). Wien: Erhard Löcker.
- Müller, B., Hellbrunn, R., Moll, J., & Storrie, T. (2005). *Gefühle denken. Macht und Emotionen in der pädagogischen Praxis. Ein interkulturelles Projekt* (Bd. 9). (H. Nicklas, Hrsg.) Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Neiryneck, J. (2009). *Your brain and your self: what you need to know*. (L. Garey, Übers.) Berlin: Springer Verlag.
- Ofner, F. (1998). Macht im Bildungssystem. In A. H. Barbara Falkinger, *Macht in der Schule. Veränderung der politischen Machtverteilung im Bildungswesen* (S. 67-79). Wien: Verein d. Förderer d. Schulhefte.
- Paris, R. (1998). *Stachel und Speer. Machtstudien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Paris, R. (2005). *Normale Macht. Soziologische Essays*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Perterlini, H. K. (2016). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. (Bd. 1). (S. B.-G. Markus Ammann, Hrsg.) Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studien Verlag.
- Popitz, H. (1986). *Phänomene der Macht. Autorität - Herrschaft - Gewalt - Technik*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebieck).
- Ricken, N. (2007). *Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften .

- Rosenberger, K. (2005). *Kindgemäßheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-)pädagogischen Praixs*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotthaus, W. (1999). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung* (2. Ausg.). Heidelberg: Carl Auer System.
- Schoener, J. (23. Oktober 2012). Pupertät: Die verflixte achte Klasse. Wie gelingt das Lernen in der Pupertät? Eine Woche zu Besuch in einer Hamburger Stadtteilschule. Abgerufen am 11. 03 2017 von <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/zeit-schulfuehrer/2012/Pubertaet/komplettansicht>
- Scholl, A. (2015). *Die Befragung* (3. Ausg.). München: UVK Verlagsgesellschaft mbH Konstanz mit UVK Lucius.
- Schubert, F. (1991). Emotionen, Handlungsregulation und Lernen. In D. Hackfort, S. Rethorst, A. Schlattmann, F. Schubert, K. Willimczik, R. Ziezow, & D. Hackfort (Hrsg.), *Funktionen von Emotionen im Sport. Analysen unter besonderer Berücksichtigung "positiver" Emotionen*. (S. 81- 108). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Schwarzer-Petruck, M. (2014). *Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Singer, K. (1979). Emotionalität und Kontakt im Lehrer-Schüler-Bezug. In U. Lorenz, H.-J. Ipfling, U. Lorenz, & H.-J. Ipfling (Hrsg.), *Freude an der Schule* (S. 43-53). München: Franz Ehrenwirth.
- Springer, A., Gerlach, A., & Anne-Marie, S. (2005). *Macht und Ohnmacht*. (A. Springer, A. Gerlach, & S. Anne-Marie, Hrsg.) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Steins, G., & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vaitl, D. (05. 10 2017). Abgerufen am 2017. 10 05 von http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/3693/pdf/Vaitl_GU_39_06.pdf
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Spor*. Wiesbaden: VS Research.
- Wassmann, C. (2002). *Die Macht der Emotionen. Wie Gefühle unser Denken und Handeln beeinflussen*. Darmstadt: Primus Verlag.

Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. (J. Winckelmann, Hrsg.) Köln/Berlin : Kiepenheuer& Witsch.

Werner Stangls *Arbeitsblätter*. (10. 04 2017). Von <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/EMOTION/> abgerufen

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 kritisches Schülerbild (Ifd-Allensbach, 2011, S. 18-19).....	4
Abbildung 2 graphische Darstellung Unterrichtsumsetzung im Sportunterricht (Dieckert, 2001, S. 93)	7
Abbildung 3 Darstellung von Emotionen (Brockhaus, 2009, S. 132).....	14
Abbildung 4 Plutchiks Emotionsrad (Werner Stangls Arbeitsblätter, 2017)	16
Abbildung 5 Darstellung menschliches Gehirn (Alzheimer Forschung Initiative e.V., 2017)	19
Abbildung 6 Darstellung von Machtgrundlagen in der Schule (Steins, 2005, S.68)	31
Abbildung 7 Säulen des qualitativen Denkens (Mayring, 2016, S. 26)	35
Abbildung 8 Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70).....	38
Abbildung 9 Prozessmodell induktiver Kategoriebildung (Mayring, 2015, S. 86)	39
Abbildung 10 Foto einer Person (Lübke-Narberhaus, 2012).....	41
Abbildung 11 kritisches Elternbild von Lehrkräften (Ifd-Allensbach, 2011, S. 12-13)	104

9 Anhang

- Lebenslauf (entfernt für Plagiatsprüfung)
- Leitfaden der Interviews

Leitfaden zur qualitativen Analyse von Macht und Emotionen im Sportunterricht

Datenblatt

Das Interview wurde geführt mit
(Vor- und Zuname)

Ort und Datum des Interviews

Weitere anwesende Personen

Aufzeichnung des Interviews

Besondere Hinweise

Erläuterungen zum Interview

Richtlinien:

Die Interviewpersonen haben sich für die anschließenden Fragen freiwillig zur Verfügung gestellt und stimmten der Aufzeichnung des Gespräches zu.

Des Weiteren wurden die Personen darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Aussagen zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden, wobei die Anonymität und die Privatsphäre der Personen gewahrt werden. Demnach wird mit den Informationen vertraulich umgegangen.

Anleitung zur Interviewführung

Im Anschluss werde ich mit Ihnen (Name einfügen) ein Interview führen, welche sich mit den Themen Macht und Emotionen in der Institution Schule, im speziellen auf den Bewegungs- und Sportunterricht, im Hinblick auf Ihren Lehrberuf bezieht.

Ich bin bemüht, Sie während des Gespräches nicht zu unterbrechen, dennoch kann es dazu kommen, dass ich Ihnen Zwischenfragen zur besseren Verständlichkeit stelle.

Betonen möchte ich abschließend, dass ich keine Wissensfragen stellen werde.

Bevor wir nun starten: „Haben Sie noch Fragen?“

Beginn des Interviews

Einstieg

- Begrüßung und Vorstellung

Fragen zur Person:

- Wie viele Dienstjahre haben Sie als Lehrkraft schon hinter sich? Tätig
- Angaben zur Schule (*Schultyp, Klassen, SchülerInnen, LehrerInnen,*)
- Fächerkombination: Welche/s Fach/Fächer unterrichten Sie neben Bewegung und Sport?
- Seid wie viele Jahre betreiben Sie außerhalb der Schule Sport? (Gab es Unterbrechungen?)

Themenmodul Macht

- Wenn Sie die Wörter „Macht, Autorität, Disziplin“ hören, woran denken Sie als Erstes? Nun hören Sie diese Begriffe im schulischen Kontext, was fällt Ihnen ein?
- Kann Macht in der Schule auch etwas Positives/Notwendiges/Hilfreiches sein? Schildern Sie mir Situationen, in denen Sie Macht als notwendig/hilfreich empfinden.

Persönlich/Rückblickend in Ihrem täglichen Leben:

(in Klammern geben Hilfestellung, falls Unklarheit vorliegt)

- Betrachten Sie Ihre sportliche Laufbahn, wie haben Sie als Sportler/in persönlich Macht oder den Einfluss von Macht durch andere erlebt? (*Hilfe oder Unterdrückung*)
- Wenn wir nun so über Macht im Sport reflektieren. Können Sie mir eine außerschulische Situation beschreiben in der Sie selbst Macht ausgeübt haben?
 - Was hat das in Ihnen bewirkt? Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - Belastet Sie das heute noch oder denken Sie zumindest gelegentlich daran?
 - [Optional] Wie hat Ihr Umfeld darauf reagiert?
 - [Optional] Wie bewerten Sie diese Reaktion/en?
- Wenn Sie sich an Ihre ehemaligen LehrerInnen zurückdenken, können Sie bewusste Machtbeziehungen/-situationen beschreiben?

Schule- gegenwärtiges Verhalten:

- Ich schildere Ihnen nun eine Situation:
„Sie werden vom Direktor gebeten, eine Lehrkraft im Sportunterricht im Turnsaal zu unterstützen. Nun kommen Sie als Lehrperson in die Turnhalle. Sie sehen, dass einige SchülerInnen auf der Bank sitzen und schreiben.
Was könnte Ihrer Meinung nach vorgefallen sein, dass die SchülerInnen auf der Bank sitzen?
 - [Optional] Empfinden Sie das als legitim?
 - [Optional]: Gibt es dazu Erfahrungen, könnten Sie diese beschreiben.
- Was sind Ihre Prinzipien im Umgang mit Sanktionen?
 - [Optional]: Haben Sie dafür, während Ihrer bisherigen Dienstjahre, ein System entwickelt? Können Sie mir Beispiele nennen.
- Wie sieht Ihre Machtausübung in der Schule aus?
 - [Optional]: Gibt es dazu einschneidende Erfahrungen, könnten Sie diese differenziert beschreiben.
- Was sind für Sie bewusste Machtmittel/ -quellen?
 - [Optional] Setzen Sie sie ein und wie setzen Sie diese ein?
 - [Optional] Können Sie mir Situationen aus dem Schulalltag schildern, wo diese aufgetreten sind?
- Wie beurteilen Sie Machtspiele? (*Provokationen etc.*) Können Sie mir differenziert Situationen und die Reaktionen schildern?
- Wie beeinflusst Macht die Beziehung zu Ihren Schüler/innen?
 - [Optional] Wie gehen Sie mit diesem Thema Macht in Ihrem Unterrichtskonzept um?

Themenmodul Emotionen

Persönlich:

- Woran denken Sie wenn Sie das Wort „Emotion“ hören?
- Wann empfinden Sie persönlich starke Emotionen?
- Sind Emotionen im Berufsleben grundsätzlich etwas Störendes, Negatives? Wenn ja: inwiefern/welche Emotionen?

Schule:

- Wie empfinden Sie, wenn sie das Wort Emotionen im Kontext Schule hören?
- Ich zeige Ihnen nun eine Situation: (anschließende Grafik)



- Wie fühlen Sie sich wenn Sie das sehen?
- Was könnte passiert sein, können Sie es mir bitte beschreiben.
- Wie würden Sie damit umgehen, wenn Sie diese Person sind? (Was halten Sie davon?)
- Unterrichten ist nicht immer einfach und angenehm, wie gehen Sie mit negativen Emotionen, wie Ärger, Wut und Frustration oder Enttäuschungen um?
- Schildern Sie mir eine emotionale Situation aus Ihrem Schulalltag, die Sie als besonders einschneidend in Erinnerung haben?
 - [Optional] Wie sind Sie damit umgegangen?
 - [Optional] Rückblickend betrachtet, würden Sie in Zukunft anders reagieren? (Warum?)
- Wie reagieren Sie auf Emotionen von SchülerInnen?
- Wie gehen Sie mit Emotionen von Eltern und LehrerInnen um?
- Hat Ihre Haltung zu Emotionen einen Einfluss auf Ihr Unterrichtskonzept und/oder das Unterrichtsgeschehen?
- Wie thematisieren Sie Gefühle (beispielsweise Angst empfinden, etc.) im Unterricht?
- Haben die Gefühle der Schüler/innen Ihren Unterrichtsstil verändert?

Komplexe Situation:

¹<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/studie-jeder-sechste-lehrer-fuehlt-sich-gemobbt-a-866808.html> (30.11.16)

Sie beginnen Ihre Sportstunde, indem Sie sich mit Ihren SchülerInnen in der Mitte des Turnsaales treffen und die Anwesenheit kontrollieren. Währenddessen werden immer wieder einzeln SchülerInnen, in der Mitte des Turnsaales sowie NichtturnerInnen auf der Bank, auffällig laut. Sie bitten um Ruhe.

Innerhalb der Stunde müssen Sie SchülerInnen wiederholt auffordern am Unterricht teilzunehmen, denn sie befinden sich diskutierend bei den NichtturnerInnen, worauf Ihnen die SchülerInnen erklären, dass sie sich provoziert und beleidigt fühlen. Sie beschwichtigen die Situation und legen eine Klärung nach der Sportstunde fest. In diesem Gespräch eskaliert die Situation und die SchülerInnen werden gegenseitig handgreiflich.

- Wie gehen Sie damit um?
- Was ist Ihrer Meinung nach vorgefallen?

Abschluss

- Gerade Macht und Emotion sind ein Themenkomplex, in dem man nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen soll. Was sollen Ihre SchülerInnen dazu aus Ihrem Sportunterricht in die Zukunft mitnehmen?
 - [Optional] Was ist Ihnen da besonders wichtig, was sehen Sie da am Ende als Ihren persönlichen Erfolg an?
- Was würden Sie angehenden LehrerInnen, oder LehramtsstudentInnen, zum Thema Macht und Emotionen im Kontext Schule, mit auf ihren Weg geben?
- Was hätten Sie sich von Ihrem ehemaligen LehrerInnen, Professoren beziehungsweise DozentInnen gewünscht?
 - [Optional] Wenn Sie Ihre Ausbildung kritisch betrachten, was empfinden Sie als Defizit?
- Möchten Sie mir noch etwas mitteilen, das Ihnen besonders wichtig ist?
- Ich möchte mich nochmals herzlich bei Ihnen für Ihre investierte Zeit, sowie Ihre Unterstützung und die Teilnahme am Interview bedanken.