

Dörte Schabsky



# Machtkonflikt im Sportunterricht



Eine Fallstudie über Ursachen, Strategien und Folgen

**Schabsky, Dörte: Machtkonflikt im Sportunterricht: Eine Fallstudie über Ursachen, Strategien und Folgen, Hamburg, Diplomica Verlag GmbH 2014**

Buch-ISBN: 978-3-8428-9909-4

PDF-eBook-ISBN: 978-3-8428-4909-9

Druck/Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2014

Covermotiv: © Catherine Murray – Fotolia.com

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über

<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© Diplomica Verlag GmbH

Hermannstal 119k, 22119 Hamburg

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2014

Printed in Germany

# Inhalt

1 Einleitung.....	7
2 Bisherige Antworten zur Thematik .....	9
2.1 Theorie.....	9
2.1.1 Definition.....	9
2.1.2 Wie entstehen Machtkonflikte .....	14
2.1.3 Folgen für die Beteiligten.....	21
2.1.4 Vorschläge zur Prävention und Bewältigung.....	23
2.2 Empirie .....	26
3 Empirische Untersuchung .....	32
3.1 Entwicklung und Formulierung der Fragestellung .....	32
3.2 Auswahl und Begründung der Erhebungsmethode und des Erhebungsinstrumentes ....	33
3.3 Beschreibung und Begründung der Untersuchungsdurchführung .....	35
3.4 Zusammenfassung des Interviews A.....	40
3.5 Zusammenfassung Interviews B.....	44
3.6 Zusammenfassung des Interviews C.....	49
3.7 Zusammenfassung des Interviews D.....	54
3.8 Zusammenfassung des Interviews E.....	59
3.9 Interpretation .....	63
3.10 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	76
3.11 Methodenkritische Reflexion.....	79
4 Reflexion und Rückbezug zur Theorie .....	82
5 Fazit.....	92
6 Literaturverzeichnis .....	95
7 Anhang .....	97

# 1 Einleitung

„Machtkonflikte? Ham' we' nich“, so die geschlossene Aussage aus dem Lehrerzimmer. Diese ist erstaunlich, bedenkt man, dass schon 1956 der hessische Minister für Erziehung beklagte: „Nach Berichten und Erfahrungen der letzten Jahre hat die Zahl der Schüler zugenommen, die sich den pädagogischen Maßnahmen der Schule böswillig und nachhaltig verschließen oder widersetzen, die Schulordnung und Gemeinschaft erheblich stören und dadurch dem Lehrer im Unterricht erheblich Schwierigkeiten bereiten.“ (Miethling 1993, S. 14).

Dieser Widerspruch und die Tatsache, dass Lehrer<sup>1</sup> nach genauerem Nachfragen doch zugeben in ihrem Unterricht auch gelegentlich einen Machtkonflikt bestritten zu haben, deutet darauf hin, dass es sich bei dieser Thematik um ein Tabu-Thema im Lehrerzimmer handelt. Machtkonflikte hat man einfach nicht! Es scheint vielen peinlich zu sein, vor Kollegen oder gar Außenstehenden zuzugeben, dass sie ihre Schüler nicht immer „im Griff“ haben. Dennoch gehört gerade dies zum Unterrichtsalltag (vgl. Bräutigam, 2003, S. 169).

Schüler widersetzen sich der Autorität des Lehrers aus verschiedensten Gründen, sei es Unverständnis, Lustlosigkeit oder das Bestreben, sich einmal nicht unterzuordnen, sondern gegen die „Macht des Lehrers“ zu rebellieren. Diesem Verhalten als Lehrer gelassen gegenüberzutreten und sich nicht auf die Einladung zum Machtkonflikt einzulassen ist nicht leicht. So schreibt Dreikurs in seinem Buch *„Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme“*:

Ist es schon schwierig genug, den Provokationen des Kindes zu widerstehen, wenn es Aufmerksamkeit fordert, so ist es noch schwieriger, sich zurückzuhalten, wenn es seine Überlegenheit oder Macht demonstrieren will. Viele Lehrer sind weder von ihrer Persönlichkeit her noch emotional darauf vorbereitet sich aus einem Machtkampf mit einem Kind, das ihre Autorität in Frage stellt, herauszuhalten. (Dreikurs et al., 2007, S. 40).

Obwohl das Thema also keine Ausnahme im Schulalltag darstellt, finden sich in der Literatur überwiegend präventive Strategien zur Vermeidung von Machtkonflikten nichts aber darüber, wie Lehrer mit Machtkonflikten umgehen sollten. Der Mangel an Literatur lässt sich unter anderem damit erklären, dass es in dem Bereich – Machtkonflikte in der

---

<sup>1</sup> Um den Textfluss nicht zu unterbrechen, wird im Folgenden bei Personen sowie Berufsbezeichnungen die maskuline Form verwendet. Gemeint sind jeweils beide Geschlechter. Lediglich im empirischen Teil wird teilweise differenziert, um Unterschiede in der Untersuchung deutlich zu machen.

Schule und speziell im Sportunterricht – noch keine Forschung gab. Aus diesem Grund kann die Fallstudie, die hier beschrieben wird, noch keine generalisierbaren Erkenntnisse erbringen, sondern lediglich Einzelfälle darstellen.

Das Buch gliedert sich in drei große Abschnitte.

Im ersten Teil wird die Problematik grundlegend dargestellt, indem zunächst eine Definition aus der Sozialwissenschaft herangezogen wird. Die bisherigen Aussagen aus der Literatur über die Ursachen, den Verlauf, die Folgen sowie Vorschläge zur Prävention und Bewältigung von Machtkonflikten finden sich in den Kapiteln 2.1.2 bis 2.1.4.

Im Anschluss werden in Kapitel 2.2 bisherige Erkenntnisse von empirischen Untersuchungen dargestellt, die mit der Thematik zusammenhängen.

Im zweiten Teil wird die aus dem theoretischen Vorwissen entwickelte Fallstudie vorgestellt (Kapitel 3), in der fünf Sportlehrer zu ihren Erfahrungen mit Machtkonflikten befragt wurden. Die Darstellung sowie die Auswertung dieser Interviews kann in den Kapiteln 3.4 bis 3.10 gefunden werden.

Im letzten Abschnitt (Kapitel 4) werden Schlussfolgerungen aus den Interviews vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Erkenntnisse aus Kapitel 2 reflektiert.

In Kapitel 5 wird ein abschließendes Fazit gezogen, welches die Ergebnisse dieser Studie zusammenfasst.

## 2 Bisherige Antworten zur Thematik

In diesem Kapitel wird in zwei Blöcken der bisherige Wissensstand zusammengefasst. Zunächst werden Antworten aus der Theorie dargelegt. Im Anschluss wird beschrieben, was aus Studien, die sich hauptsächlich mit anderen Phänomenen beschäftigt haben, über Machtkonflikte bereits abgeleitet werden kann.

### 2.1 Theorie

In der sportwissenschaftlichen Theorie ist dem Thema „Machtkonflikt im Sportunterricht“ bisher noch keine besondere Beachtung gewidmet worden. Es wird lediglich in verschiedenen Quellen vor Machtkämpfen gewarnt (vgl. Scherler, 2000, S. 13). Die unterschiedlichen Termini „Machtkampf“ und „Machtkonflikt“ beziehen sich auf dasselbe Phänomen. Da es in der Sportwissenschaft jedoch keine Begriffsbestimmung, sondern nur Beschreibungen<sup>2</sup> desselbigen gibt, wird in diesem Buch die Definition Messmers für „Machtkonflikt“ zu Grunde gelegt. Die beiden Termini (Machtkampf und Machtkonflikt) werden synonym verwendet. Ferner werden im Folgenden sowohl sportwissenschaftliche Quellen herangezogen, als auch sozialwissenschaftliche und pädagogische, da sich diese Fachrichtungen schon intensiver mit dieser bzw. überschneidenden Thematiken beschäftigt haben.

#### 2.1.1 Definition

Um das Phänomen „Machtkonflikt“ definieren zu können ist es wichtig, sich zunächst mit seinen Bestandteilen auseinanderzusetzen. Daher soll an dieser Stelle zunächst die Bedeutung der Wörter „Macht“ sowie „Konflikt“ in Bezug auf Schule und Erziehung dargestellt werden.

„*Macht*“ wird in der Brockhaus Enzyklopädie (2010, S. 637) als die Chance definiert, seine eigenen Vorstellungen auch gegen den Widerstand anderer durchzusetzen. Dies geht mit der Definition des Soziologen Max Weber (1864-1920) konform.

Auch das Mikrosystem Schule ist durchdrungen von verschiedensten Formen der Macht. Die Schule dient dem Staat dazu, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung positiv

---

<sup>2</sup> „In solchen Machtkämpfen geht es darum, wer im Unterricht das Sagen hat und seine Interessen durchsetzen kann. Sie bestehen aus Angriff und Verteidigung, finden verdeckt statt oder offen, werden von einzelnen Schülern geführt oder von der ganzen Klasse.“ (Scherler, 2000, S. 13).

zu beeinflussen und sie auf diese Weise zu sozialen und qualifizierten Staatsbürgern zu erziehen. Da, wie Gonschorek und Schneider (2000, S. 223) schreiben, „die Klientel“ nicht freiwillig kommt, unterliegen die Schüler grundlegend bereits dem Zwang der Schulpflicht.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist daher zum einen durch die Amtsmacht des Lehrers asymmetrisch, aber auch durch seine Kompetenzen (vgl. Plaßmann, 2003, S. 238). Diese bestehen aus fachlichem und methodischem Wissen. Durch seine Kenntnisse ist der Lehrer seinen Schülern intellektuell im Vorteil, was ihm die Macht verleiht seinen Unterricht so zu gestalten, dass er für die Schüler lehrreich und angemessen ist. Was der Edukand von diesem Angebot annimmt und verarbeitet, liegt nicht in der Macht des Lehrers (vgl. Plaßmann, 2003, S. 239).

Dieser kann lediglich dafür Sorge tragen, dass die Gruppe in ihrem Lernprozess nicht durch das Verhalten einzelner gestört wird. Hierzu kann er sich bestimmter Machtinstrumente bedienen. „Der erhobene Zeigefinger, die geballte Faust und andere Arten von drohender Gestik oder negativer Mimik gehören ebenso dazu wie Briefe an die Eltern, schlechte Noten, der Rotstift, Strafarbeiten und >>Antanzen<< beim Schulleiter“ (Kern, 1976, S. 108). Weiterhin verweist die Literatur auf Nachsitzen, Klassenbucheinträge und den Ausschluss vom Unterricht (vgl. Plaßmann, 2003, S. 253). Ulich (1976, S. 54) schreibt: „Zensuren sind ein spezifisches Instrument der Überzeugungsmacht von Lehrern.“ Dieser Gebrauch der Note wurde jedoch vehement kritisiert, ebenso wie das Einsetzen von Strafen, da sie laut Kern (1976, S. 113 f.) „zu Gegenaggression und schließlich zu Vermeidungsverhalten (Schulschwänzen etc.) führen“ können. An ihre Stelle sollen logische Folgen treten, d.h. prognostizierbare Konsequenzen des Schülerhandelns (vgl. Dreikurs, 1994, S. 106). Alle beschriebenen Optionen sind Instrumente, mit denen der Lehrer seinen Willen durchsetzen kann. Oft wird daher die Macht des Lehrers fälschlich mit Bestrafung assoziiert. Vielmehr ist die größte Macht des Lehrers aber seine natürliche Ausstrahlung, seine Autorität, die das Einsetzen von Machtinstrumenten überflüssig machen kann (vgl. Weber, 1974, S. 212). Mangelt es einem Lehrer jedoch an dieser Autorität, tritt er unprofessionell auf und ist er nicht in der Lage einen weitgehend störungsfreien Unterricht zu organisieren, wird seine Macht angreifbar und es kann ein Machtvakuum entstehen (vgl. Plaßmann, 2003, S. 245).

Doch nicht nur der Lehrer hat in der Schule Macht, sondern ebenso der Schüler (vgl. Scherler, 2000, S. 13). Er „kann die Macht von Lehrern bestätigen, sie ignorieren, auf die

Probe stellen oder sie zurückdrängen“ (vgl. Plaßmann, 2003, S. 258). Je nach Gesinnung des Schülers und Einstellung zum jeweiligen Lehrer kann er seine Macht nutzen, um Produktives zum Lernprozess beizusteuern oder um destruktiv gegen die Vorhaben des Lehrers zu agieren. Hierbei können seine Aktivitäten von „passiv-aggressiver Verweigerung über manipulative Tarnhandlungen bis hin zu offener Aggression und Gewalt“ (Plaßmann, 2003, S. 258) reichen. Die Einstellung des Schülers gegenüber dem Lehrer wird oftmals beeinflusst durch den Ruf, den der Lehrer an der Schule hat. So haben Schüler die Macht Lehrern Etiketten zuzuschreiben, die diese über Klassengrenzen hinweg stigmatisieren. Auf diese Weise ist auch der Schüler in der Lage den Lehrer für inkompetentes Verhalten zu bestrafen, durch den „Entzug von Achtung und Respekt, Ignoranz und schulisches Fehlverhalten“ (Plaßmann, 2003, S. 261).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Schule ein Machtsystem ist, in dem ein Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern besteht. Den Pädagogen stehen – als Vertretern der Institution – Machtinstrumente zur Verfügung, die sie bei Bedarf einsetzen können um ihren Willen gegen den ihrer Schüler durchzusetzen. Auf der anderen Seite sind auch Schüler nicht machtlos, sondern ebenfalls in der Lage ein Fehlverhalten der Lehrer zu bestrafen. „Die Möglichkeiten des Schülers, gegen die Vorgehensweisen des Lehrers zu intervenieren, wachsen mit den sozialen und intellektuellen Kompetenzen. Seine Macht ist als zunehmend zu erachten“ (Plaßmann, 2003, S. 258).

Das Wort „*Konflikt*“ ist vielfach und auf unterschiedliche Weise definiert. Dies hat den Grund, dass es *den Konflikt* nicht gibt. So schreibt Rapoport (1974, S. 8), dass der Terminus „Konflikt“ als Sammelbegriff zu verstehen ist, der Phänomene beschreibt, welche sich oberflächlich ähneln, auf Grund ihrer verschiedenen Ursachen jedoch stark variieren können. Unterschiede sind nicht nur im Anlass des Konfliktes zu finden, sondern auch in den Akteuren. So kann es sowohl horizontale Auseinandersetzungen unter gleichrangigen Parteien geben, als auch vertikale zwischen „Herrscher[n] und Beherrschten um die zentralen Ressourcen der Macht“ (Messmer, 2003, S. 13). Die Persönlichkeit der Akteure ist nicht Konflikt formend, sondern „vielmehr macht sich der Konflikt *,die verfügbaren Kräfte im Individuum dienstbar‘*“ (Messmer, 2003, S. 18).

Wie auch der Philosoph und Soziologe Georg Simmel (1858 – 1918) setzt Messmer in seinem Konfliktmodell – welches der Studie zu Grunde liegen soll – ein Konfliktverständnis voraus, bei dem der Konflikt wie ein Gravitationsfeld

die Ressourcen einer gegebenen sozialen Entität an sich bindet und sie gemäß seiner Anziehungskraft mehr oder minder vollständig absorbiert. Dieser Auffassung zufolge entwickelt sich der Konflikt als eine logisch eigenständige Sachverhaltswirklichkeit, die ihre soziale Nahwelt in dem Maße transformiert, wie sie das Verhalten der Beteiligten unter dem Gesichtspunkt der Unvereinbarkeit bündelt. (Messmer, 2003, S. 44)

Sein Konfliktmodell entwickelte Messmer als ein vierstufiges Prozessmodell, dessen Entwicklungsstufen logisch aufeinander aufbauen und voneinander abhängig sind. Die jeweils dominante Form ist Namensgeber der einzelnen Stufen.

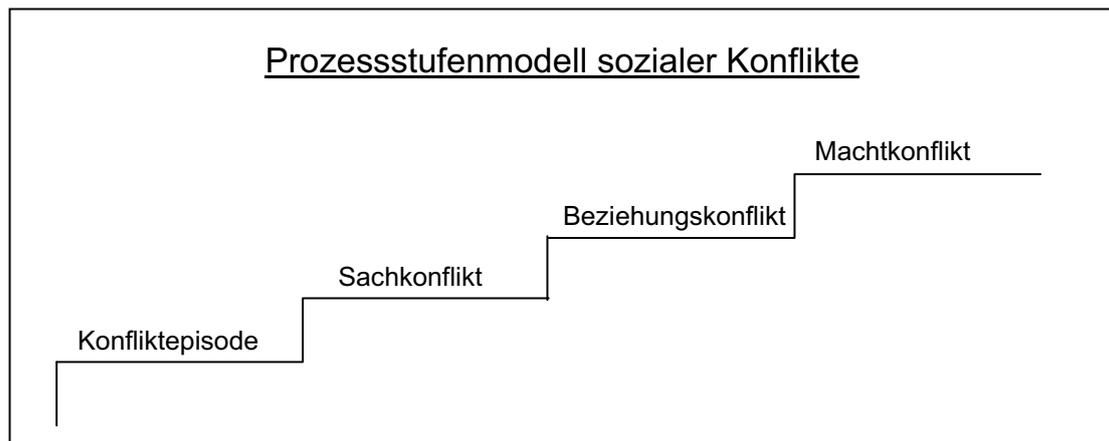


Abb. 1. Prozessstufenmodell sozialer Konflikte (Messmer, 2003, S. 279)

Die *Konfliktepisode* ist nach Messmer ein Bagatellereignis. Sie ist erst gegeben, wenn der Widerspruch des Gesprächspartners gegen die eigene Meinung abgelehnt wird, d.h. wenn Person A und Person B unterschiedlicher Meinung sind, Position A aber trotz Widerspruch von Person B auf ihrer Einstellung beharrt. Messmer bezeichnet dies als „die Unvereinbarkeit zweier Sinnselektionen“ (Messmer, 2003, S. 281).

Auf der nächsthöheren Stufe wandelt sich die Konfliktepisode zu einem *Sachkonflikt*. Dieser ist gekennzeichnet durch eine themenbezogene Verstärkung, wenn beide Akteure längere Zeit auf ihrem Standpunkt beharren. Das Ziel der beiden Parteien ist es, den jeweils anderen von der eigenen Meinung zu überzeugen. Mittel, die auf dieser Stufe eingesetzt werden, um die eigene Position zu stärken sind „Erklärungen, Begründungen und Argumentation“ (Messmer, 2003, S. 283 f.).

Beim *Beziehungskonflikt* wird dem Konfliktpartner für die unerfreuliche Situation, welche typischerweise aus der vorangegangenen Konfliktdynamik entsteht, die Verantwortung bzw. die Schuld zugewiesen. Da für eine Anschuldigung – dem kennzeichnenden Mittel dieser Stufe – ein Normenbruch notwendig ist, wird dieser in der bewussten Verursachung des unangenehmen Sachverhalts gesehen.

Den „*Machtkonflikt*“, die höchste Stufe seines Konfliktmodells, definiert Messmer wie folgt:

Von *Machtkonflikten* sprechen wir immer dann, wenn die Konfliktkommunikation auf Zwangs- und Gewaltanwendung reflektiert, um den Widerstandswillen eines anderen damit zu brechen. Sind die Mittel des Überzeugens und der Schuldzurechnung erst einmal erschöpft und fruchtlos geblieben, dann wird der Glaube an physische bzw. psychische Überlegenheit zu einer zentralen Variable[n] der Durchsetzungsstrategie. (Messmer, 2003, S. 287).

Zwei zentrale Bestimmungsstücke unterscheiden den Machtkonflikt von einem Beziehungskonflikt: Die Feindwahrnehmung sowie die Drohkommunikation. Die *Feindwahrnehmung* kommt durch das Zuschreiben von Motiven zustande. Die Unterstellung, der Konfliktpartner wolle einem absichtlich Schaden zufügen, führt dazu, dass dieser nur noch als Gegner wahrgenommen wird (vgl. Messmer, 2003, S. 225). Gemeinsamkeiten werden völlig ausgeblendet, während die Unterschiede zwischen den beiden Akteuren maximiert werden. Hieraus resultiert gleichzeitig, dass die Verstehensbereitschaft und Empathiefähigkeit beider Parteien drastisch abnimmt. Messmer (2003, S. 238) schreibt: „Feindselige Attitüden werden in der Konfliktkommunikation durch rigide Formen der Schuldzuweisung zum Ausdruck gebracht, wobei Schuldzuweisung und Verstehensbereitschaft negativ korrelieren.“ Es kommt zu einer gegenseitigen Stigmatisierung – z.B. „Es ist *immer* dasselbe mit dir!“. Derartige Extremformulierungen sind Anzeichen einer scharfen Grenzziehung zwischen dem ‚Ich‘ und dem ‚Du‘. Auffällig ist auch der „absolute Mangel an Achtungskommunikation“ (Messmer, 2003, S. 227). Daraus leitet sich ab, dass auf dieser Ebene weniger das tatsächliche Verhalten des anderen entscheidend ist, als vielmehr das individuelle Konflikterleben (vgl. Messmer, 2003, S. 234).

Die *Drohkommunikation* unterstützt den oben erläuterten Prozess. Mit ihr wird erstmals im Konfliktverlauf der Einsatz von Machtmitteln in Aussicht gestellt. Da im vorangegangenen Konfliktverlauf alle Überzeugungs- und Durchsetzungsversuche fehlgeschlagen sind, wird das Drohen zu einer aussichtsversprechenden Kommunikationsstrategie, da sich der Drohsteller trotz wenig Einsatz viel Nutzen versprechen kann – „something for nothing“ (Messmer, 2003, S. 288). Die Drohung ist deshalb so attraktiv, weil sie

dem anderen Maßnahmen in Aussicht [stellt], von denen man annimmt, dass ihre Nachteile schwerer wiegen als der Nutzen, den er möglicherweise hat, wenn er seine eigenen Absichten weiterverfolgt. [...] In der Vermeidungsalternative tut der Drohsteller zudem auch nicht das, was der Bedrohte möchte, sondern unterlässt nur, was dieser unter allen Umständen vermeiden will. (Messmer, 2003, S. 239).

Damit wird dem Bedrohten lediglich versprochen, dass ihm nicht genommen wird, was er bereits hat. Der Drohsteller zeigt ferner mit dem Aussprechen seiner Drohung an, dass er