

Universität Hamburg · Studiengang Sportwissenschaft

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades: Diplom-Sportwissenschaftler

---

**Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen:  
Anregungen für die Qualifizierung von Lehrpersonen**

eingereicht von: Nico Friedrich  
eingereicht am: 07.07.2014  
Erstgutachterin: Sigrid Happ  
Zweitgutachter: Dr. Gunnar Liedtke

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Potenzial des Kämpfens zum Beziehungslernen</b>	<b>8</b>
2.1	Chronologischer, verfasser(innen)bezogener Literaturüberblick	8
2.2	Zentrale Theorieelemente der Denklinie	11
2.2.1	Erstes Theorieelement: das dialogische Bewegungsverständnis	13
2.2.2	Zweites Theorieelement: die Ambivalenz im Grundverhalt des Kämpfens	14
2.2.3	Drittes Theorieelement: die soziale Funktion des Sichbewegens und das Element der Zwischenleiblichkeit	15
2.2.4	Viertes Theorieelement: die symbolische Funktion des Sichbewegens	17
2.2.5	Fünftes Theorieelement: Kämpfen im Kontext dialogphilosophischer Bezüge	20
2.3	Zusammenfassung der Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens	23
<b>3</b>	<b>Kampfunterricht als Möglichkeit zum Beziehungslernen gestalten</b>	<b>24</b>
3.1	Grundpositionen der unterrichtspraktischen Empfehlungen	24
3.1.1	Erste Grundposition: humanistisches Menschenbild	24
3.1.2	Zweite Grundposition: Erziehung als Selbsterziehung im erziehlichen Milieu	26
3.1.3	Dritte Grundposition: dialogische Erziehung	27
3.1.4	Vierte Grundposition: Lehre entwickelt sich im Zuge von Sinnorientierung	28
3.2	Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung	29
3.3	Fazit: eine modulare Grundstruktur für eine Qualifizierung	32
<b>4</b>	<b>Das Qualifizierungsmodul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ – wesentliche Qualifizierungsziele</b>	<b>34</b>
4.1	Die wichtigsten Komponenten für das Gelingen einer Beziehung aus neurobiologischer Perspektive nach Bauer	34
4.1.1	Argumentation	34
4.1.2	Schlussfolgerungen	37
4.2	Die wesentlichen Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen aus der erziehungspsychologischen Perspektive von Tausch und Tausch	38

4.2.1	Vorgehensweise	38
4.2.2	Ergebnisse	39
4.3	Fazit: drei wesentliche Qualifizierungsziele	40
4.3.1	Anerkennen und wertschätzen	41
4.3.2	Wahrnehmen, verstehen und bestätigen	42
4.3.3	Authentisch und spürbar sein	44
<b>5</b>	<b>Praktische Anregungen für das Qualifizierungsmodul ,Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht' unter Berücksichtigung der drei wesentlichen Qualifizierungsziele: ein Rahmenkonzept</b>	46
5.1	Erstes Modulelement: themenbezogene Selbsterfahrung ,Kämpfen'	48
5.2	Zweites Modulelement: Kommunikationstraining – Schwerpunkt nonverbale Kommunikation	50
5.3	Drittes Modulelement: das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von individuellem Lehrerverhalten	52
5.4	Möglicher Zeitplan für die Umsetzung des Rahmenkonzeptes	54
<b>6</b>	<b>Resümee</b>	56
	<b>Literatur</b>	59
	<b>Anhang</b>	62
	<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	64
	<b>Einverständniserklärung</b>	65

## **I    Abbildungen**

Abb. 1. Tausch'sches Dimensionsschema  
(nach Bönsch, 2001, S. 889) 39

## **II    Tabellen**

Tab.1. Übersicht über die komparablen Elemente der  
verschiedenen Ansätze 40

# 1 Einleitung

Kämpfen bietet besondere Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche in ihrer psychosozialen Entwicklung zu unterstützen. Diese Meinung ist in der Sportwissenschaft breit vertreten und findet auch in der allgemeinen Öffentlichkeit immer mehr Zuspruch. Hiermit korrespondierend steigt das Interesse von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen an Programmen zum Thema des pädagogisch orientierten Kämpfens. Entsprechende Konzepte finden bspw. zunehmend Platz in Kursprogrammen von Ganztagschulen oder den Angebotskatalogen von Kinder- und Jugendhilfeträgern.

Mit einem wachsenden Bedarf an Kursen steigt auch der Bedarf an qualifiziertem Personal für deren Durchführung. Erste spezifische Weiterbildungsmaßnahmen existieren bereits und werden vornehmlich für den Bereich der Gewaltprävention ausgeschrieben. Institutionen wie der Deutsche Judo-Bund (Trainer-B Gewaltprävention), das Bildungsinstitut Kraftprotz (Anleiter/Anleiterin von Kampfspiele® zur Gewaltprävention mit Jungen) oder der Deutsche Karate Verband (B-Trainerlizenz ‚SV-Gewaltprävention‘) bedienen u. a. derzeit diese Sparte.<sup>1</sup>

Die konkreten Qualifizierungen unterscheiden sich dabei in vielfältiger Weise. Ein wesentlicher Unterschied besteht u. a. in den theoretischen Argumentationen für das angenommene pädagogische Potenzial der jeweiligen Programme. Dabei kann prototypisch auf zwei ursprüngliche Linien zurückgegriffen werden.

Die eine ist markiert durch die viel zitierte Publikation „Der friedliche Krieger – Budo als Methode zur Gewaltprävention“ (Neumann et al., 2004) und Veröffentlichungen von Vertretern wie Tiwald (1981), Wolters (2008), von Saldern (2011) oder auch Kuhn (2008). In dieser Argumentation werden das Budo und konkret die mit ihm verbundenen Betreibensregeln, Werte und Übungswege als das pädagogisch besonders bedeutsame Potenzial von kampf- bzw. kampfkunstorientierten Angeboten herausgestellt.<sup>2</sup>

Eine pädagogisch-therapeutisch ausgerichtete Ausbildung, die sich explizit auf diese Argumentation beruft, wird seit mehreren Jahren vom Institut für Budopädagogik angeboten. Zentrale Inhalte sind dort u. a.

- „die Grundlagen der allgemeinen wie speziellen (disziplin-abhängigen) Budo-Theorie, der Geschichte der Kampfkünste, ihrer speziellen Ethik (Philosophie, Spiritualität) sowie der originären Pädagogik und Psychologie des Budo und natürlich
- die Grundlagen der rechten Budo-Praxis (unter Berücksichtigung der Methodik und Didaktik des Budo-Unterrichts, der Meditation und praktisch-übenden Trainings)“ (Wolters, 2008, S. 24).

---

1 Vgl. <http://www.judobund.de/ausbildung/ausbildungsinhalte/trainer-b;>  
<http://www.kraftprotz.net/index.php/angebote/weiterbildungen/kampfspiele-fortbildung;>  
<http://www.karate-bayern.de/ressorts/aus-fortbildung/b-trainer-selbstverteidigungs-trainer.html>; letzter Zugriff am 20. Juni 2014 um 15:30 Uhr.

2 Für eine kritische Betrachtung dieses Ansatzes und seiner pädagogischen Möglichkeiten siehe u. a. Zajonc (2008, S. 166-168).

Die Entwicklung der zweiten Linie wurde u. a. durch den Aufsatz „Pädagogische und psychomotorische Aspekte des Ringens und Raufens in Vor- und Grundschule“ von Gerr (1980) angestoßen. Maßgeblich entworfen wurde sie in Gerrs Folge jedoch von Funke(-Wieneke) (1988), Happ (1998) und Gerdes (2001), deren Befunde u. a. von Beudels und Anders (2001) prominent vertreten werden. In dieser Argumentation stehen die Grundsituation des Kämpfens als Zweierkonstellation und damit zusammenhängend das pädagogische Potenzial im Mittelpunkt, das sich den beiden Kämpfenden auf der Beziehungsebene eröffnet.

Obwohl der Einfluss dieser Argumentation auf die Einbindung von Kampfangeboten in pädagogische Kontexte weitreichend war und ist, gibt es bisher kein ausformuliertes Ausbildungskonzept für Lehrpersonen, das stringent und konsequent aus dieser Denklinie entwickelt wurde.

Das Anliegen dieser Arbeit besteht deshalb darin, einen Anstoß zum Schließen dieser Lücke zu geben. In diesem Sinne sollen auf der Grundlage der Argumentation Anregungen für eine Qualifizierung erarbeitet werden, die Lehrpersonen befähigt, Kampfunterricht als Möglichkeit zum Beziehungslernen bzw. einen beziehungsorientierten Kampfunterricht zu gestalten.

Zu diesem Zweck soll geklärt werden, welche theoretischen Einsichten der Annahme zugrunde liegen, dass Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen fungieren kann.

Zuerst wird dazu die theoretische Denklinie nach Funke-Wieneke, Happ und Gerdes vorgestellt (Kap. 2). Dabei wird als Ausgangspunkt ein chronologischer und verfass(er)in(nen)bezogener<sup>3</sup> Literaturüberblick gegeben, um an ihm die Entwicklung des Argumentationsganges in seinen Grundzügen ablesen zu können (Kap. 2.1). Daran schließt sich eine detaillierte Vorstellung der zentralen Theorieelemente der Denklinie an (Kap. 2.2). Aufgezeigt werden soll hier, auf welchen theoretischen Hintergründen die Verfasser/-innen ihre eigenen Beweisführungen aufbauen und welche Schlussfolgerungen sie als zentrale Theorieelemente hinsichtlich des pädagogischen Potenzials im Kämpfen entwickeln (Kap. 2.3).

Anschließend soll es darum gehen, wie ein die Theorie berücksichtigender Unterricht ‚Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen‘ praktisch ausgestaltet werden kann und welche Themenbereiche und Inhalte als relevant für eine Qualifizierung erachtet werden können.

Deshalb wird ausgehend von der theoretischen Basis der Blick auf die unterrichtspraktische Dimension gewendet (Kap. 3). Zuerst werden in diesem Zusammenhang die wesentlichen praxisrelevanten Grundpositionen der Denklinie erläutert (Kap. 3.1). An diese kontextgebenden Ausführungen anknüpfend wird dargelegt, welche unterrichtspraktischen Empfehlungen konkret in den zugrunde

---

3 Im Rahmen dieser Arbeit wird auf geschlechterinklusive Formulierungen Wert gelegt. Dabei wird möglichst auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen zurückgegriffen. Werden nicht geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen gebraucht, erfolgt dies in einer Kurzform mit Schrägstrich und Bindestrich, z. B. Verfasser/-innen, oder wenn dies aus grammatikalischen Gründen nicht möglich ist, durch Klammern im Wortinneren, z. B. verfasser(innen)bezogen oder durch Paarformulierung als Vollform, z. B. Akteure und Akteurinnen.

gelegten Quellen entworfen sind (Kap. 3.2). Die Zuordnung der entsprechenden Inhalte in unterschiedliche Kategorien erlaubt dann eine erste Qualifizierungsanregung in Form einer übergeordneten Qualifizierungsstruktur mit konkreten Themenbereichen (Kap. 3.3).

In einem nächsten Schritt wird exemplarisch das Qualifizierungsmodul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ näher betrachtet (Kap. 4). Dabei steht zuerst die Frage nach den wesentlichen Qualifizierungszielen zur Diskussion. Für eine Erörterung dieser Frage werden zwei unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen und deren Befunde über die besonders bedeutsamen Aspekte für das Gelingen zwischenmenschlicher Beziehungen vorgestellt und mit den Empfehlungen der Denklinie abgeglichen, sodass am Ende übergeordnete Qualifizierungsziele hergeleitet und beschrieben werden können (Kap. 4.1 bis 4.3).

In einem letzten Schritt soll schließlich erarbeitet werden, wie unter Berücksichtigung der Ziele ein Rahmenkonzept für das Modul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ aufgebaut sein kann (Kap. 5). In diesem Sinne wird aus dem Spektrum bestehender relevanter Qualifizierungsverfahren eine Auswahl von Maßnahmen getroffen, die als sich ergänzende Modulelemente in Form eines Modul-Rahmenkonzeptes erläutert und spezifiziert werden (Kap. 5.1 bis 5.3). Den Abschluss bildet dabei der Vorschlag eines Zeitplans für die Konzeptumsetzung (Kap. 5.4), bevor dann mit einer zusammenfassenden Schlussbetrachtung diese Arbeit beendet wird (Kap. 6).

## 2 Potenzial des Kämpfens zum Beziehungslernen

Die leitende Fragestellung dieses Abschnitts lautet:

Welche theoretischen Einsichten liegen der Annahme zugrunde, dass Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen fungieren kann?

Im Fachdiskurs hat sich seit Ausgang der 1980er Jahre bis heute eine pädagogische Interpretation des Zweikämpfens etabliert, der Happ mit ihrer Formulierung „Kämpfen – eine Beziehungslehre“ (Happ, 2010) ein prägnantes Signum verliehen hat. Die Darstellung der unter dieser Überschrift aufgehobenen theoretischen Einsichten, Herleitungen und Ursprünge ist Gegenstand dieses Kapitels.

### 2.1 Chronologischer, verfass(er)er(innen)bezogener Literaturüberblick

Die Säulen der Argumentationsfigur werden vornehmlich von Happ selbst sowie den beiden Sportpädagogen Funke-Wieneke und Gerdes entworfen. Dabei geht ein wesentlicher Impuls der Genese von dem Aufsatz „Ringen und Raufen“ (Funke, 1988) aus, in dessen Folge die genannten Personen diverse argumentativ ineinandergreifende und aufeinander aufbauende Beiträge veröffentlichten. Als aktueller Schlusspunkt dieser Tradition ist der Aufsatz „Zweikämpfen – zu einer phänomenologischen Betrachtung der Zwischensphäre“ (Happ, 2011) zu erachten.

Die im Kontext der Denklinie hier berücksichtigte Literatur umfasst zehn Beiträge, über die mittels einer jeweiligen Kurzbeschreibung nachstehend ein komprimierter Überblick gegeben werden soll. Ihre Darstellung erfolgt beginnend mit den Arbeiten Funke-Wienekes, da er nicht nur den ersten Impuls der Entwicklungen setzte, sondern vor allem auch die allgemein-sportpädagogischen Grundlagen-Einsichten ausformulierte, die weite Teile der theoretischen Basis der Linie begründen und veranschaulichen. Daran anschließend wird der Beitrag Gerdes aufgegriffen, der mit seiner Dissertation einen wesentlichen Aspekt der Argumentation detailliert wissenschaftlich fundiert hat. Den aktuellen Teil abschließend stehen Abrisse von Happs Forschungsbeiträgen zur Ansicht. Diese dienen neben der Gewinnung wesentlicher eigener Theorieelemente vor allem auch der Zusammenführung und Destillierung der Forschungsergebnisse der anderen Autoren, wodurch die Denklinie überhaupt erst zu einem homogenen, konsistenten theoriefundierten Ansatz wurde, wie er hier dargelegt werden kann. Die Beiträge sind im Einzelnen:

- „Ringen und Raufen“ (Funke, 1988). Auf der Basis beispielhafter Schilderungen verschiedener kindlicher Kampfgeschehen untersucht Funke die pädagogische Bedeutung bzw. Nichtbedeutung der handgreiflich-kämpferischen Thematisierung von Bewegung (in der vom Schlagen und Stoßen abgesehen wird), indem er das Thema an ausgewählten allgemeinen Denkfiguren bzw.



Kriteriensätzen, die zur Prüfung der pädagogischen Relevanz eines Handlungsfeldes beitragen können, aufarbeitet.

- „Soziales Lernen“ (Funke-Wieneke, 1997). Aufbauend auf einer kritischen Aufarbeitung zentraler sportpädagogischer Ansätze zum Sozialen Lernen im Schulsport und Sportunterricht entwirft Funke-Wieneke aus einer phänomenologisch orientierten Perspektive einen eigenen Ansatz unter der Überschrift „Soziales Lernen als Kultivierung des ‚Sozialleibs‘“ (ebd., S. 34), in dessen Rahmen er den Funktionszusammenhang von Bewegungen und die Realisierung von Bewegungsbeziehungen als zentrales Element der sozialerzieherischen Möglichkeiten des Sportunterrichts heraushebt. Das Thema Kämpfen steht hier zwar nicht im Fokus. Die erarbeiteten Einsichten – etwa über den Kernaspekt der Zwischenleiblichkeit – prägen jedoch wesentlich die Argumentation der hier verhandelten Denklinie.
- „Die pädagogische Bedeutung des Judo für Kinder und Jugendliche“ (Funke-Wieneke, 2000). Ausgehend vom Grundkonzept der Milieupädagogik erörtert Funke-Wieneke anhand von ausgewählten Prüffragen zur Ermittlung der Erziehlichkeit eines Milieus, ob und in welcher Weise sich das Judobetreiben als erziehliches Milieu zur Unterstützung der Selbsterziehung erweisen kann.
- „Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht“ (Funke-Wieneke, 2009). Im Anschluss an eine Darstellung der phänomenologisch und leibphilosophisch geprägten bewegungspädagogischen Idee der Bewegungsbildung als Weltbildung bzw. der Weltbildung durch Bewegungsbildung fokussiert Funke-Wieneke in diesem Artikel den Aspekt der Weltbildung durch das Einüben des Kämpfens und stellt akzentuiert die zwei von ihm in diesem Zusammenhang als besonders beachtenswert angesehen Bewegungsbedeutungen des Kämpfens vor.
- „Bewegungs- und Sportpädagogik“ (Funke-Wieneke, 2010). Funke-Wieneke legt eine theoretisch untermauerte Aufgabenbeschreibung der Bewegungs- und Sportpädagogik als Wissenschaft vor, erörtert und diskutiert ausgewählte bildungs- und erziehungstheoretische Denkfiguren, die ihm prägend für die zeitgenössische Bewegungs- und Sportpädagogik erscheinen, und entwirft auf Basis seiner kritischen Auseinandersetzungen die Konturen einer eigenen Konzeption der entwicklungsfördernden Bewegungspädagogik bzw. bewegungszentrierten Entwicklungsförderung. Seine Ausführungen liefern vielfältige Aussagen über Grundauffassungen von Phänomenen wie bspw. Erziehung und Sichbewegen, die unmittelbar die darzustellende Denklinie prägen und sie anschaulich zu erläutern helfen.
- „Dialogik im Partnerkontaktsport“ (Gerdes, 2001). Das Anliegen Gerdes ist die Formulierung anthropologischer Grundlagen für eine sportpädagogische

Theorie der Leibesbeziehung (im Partnerkontaktsport<sup>4</sup>) vor dem Hintergrund der Dialogphilosophie Martin Bubers. Dazu werden im Rahmen der Dissertation die Grundpositionen der Buber'schen Dialogphilosophie dargelegt und philosophisch-anthropologische Betrachtungen des menschlichen Bewegungsdialoges vorgenommen, wobei insbesondere die menschliche Leiblichkeitsproblematik thematisiert wird. Gerdes stellt fest, dass dem Menschen die eigene Leiblichkeit eine lebenslange Aufgabe ist, die durch die (Weiter-)Entwicklung eines vorrationalen leiblichen Spürbewusstseins gelingen kann, und dass der Partnerkontaktsport dabei als ein geeignetes Übungsfeld fungieren kann. Er überträgt dialogphilosophische Gesichtspunkte auf dieses Phänomen und folgert, dass hier auch Bewegungsdialogik im Buber'schen Sinne entstehen kann. Die Partner/-innen können jeweils den/die Andere/-n als Andere/-n erfahren, können lernen sich auf ihn/sie und die gemeinsame Situation einzulassen und so ihre eigene dialogische Souveränität (weiter)entwickeln. Am Beispiel des Judo konkretisiert Gerdes dann seine Einsichten und hebt es als „Paradebeispiel“ (ebd., S. 289) für seine Einsichten heraus.

- „Zweikämpfen mit Kontakt“ (Happ, 1998). In philosophisch-anthropologischer Perspektive versucht Happ am Beispiel der Kampfsportart Judo eine pädagogische Interpretation des Zweikämpfens herauszuarbeiten. Dabei schließt sie an Funke-Wienekes Auffassung von der Zwischenleiblichkeit als Grundlage sozialerzieherischer Möglichkeiten des Sportunterrichts an (s. o.) und legt die Lesart kämpferischen Sichbewegens als Bewegungsdialog nach Trebels zugrunde. Erweiternd weist sie das gemeinsame Sich-gegenüber- und Aufeinander-bezogen-Sein als Grundverhalt des Zweikämpfens aus und stellt als zentralen Aspekt der Arbeit einen Bezug zur Dialogphilosophie Martin Bubers her. Die aus der Verknüpfung von Zweikämpfen und Dialogik erwachsenden Einsichten liefern schließlich die Grundlage ihrer pädagogischen Deutung sowie erster Handlungsorientierungen für die unterrichtliche Vermittlung.
- „Judo-Kampfsport – pädagogisch gedeutet oder: Vom Ringen und Raufen zum Judo“ (Happ, 2003). Gegenstand sind die pädagogischen Möglichkeiten des Judo, die mit Bezug auf Happs eigene dialogphilosophisch geprägte Einsichten sowie auf Funke-Wienekes (u. a. 2000) und Gerdes (2001) (s. o.) Forschungsergebnisse begründet werden. Im Zentrum dieses Beitrages stehen Einlassungen hinsichtlich einer erzieherischen Judo-Unterrichtspraxis, deren Basis vornehmlich mit Funke-Wienekes Überlegungen aus dem Jahr 2000 (s. o.) entworfen wird und verstärkt die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkraft in Bezug auf die Gestaltung des menschlichen Milieus bzw. des

---

4 „[...] [S]portliche Bewegungsformen, bei denen Menschen einen permanenten partnerschaftlichen Bewegungsdialog miteinander aufnehmen, der durch ständigen gegenseitigen unmittelbaren Körperkontakt gekennzeichnet ist“ (Gerdes, 2001, S. 13).

Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Verhältnisses in den Blick nimmt. Konkret gibt Happ u. a. Handlungsempfehlungen und Verhaltensorientierungen, die nicht zuletzt durch existenzanalytische und logotherapeutische Erkenntnisse beeinflusst sind.

- „Kämpfen“ (Happ, 2009). Im Mittelpunkt steht der Gegenstand Kämpfen als schulsportliches Bewegungsfeld. Aufbauend auf einer grundsätzlich übereinstimmenden Argumentation mit ihren 2003 veröffentlichten Überlegungen (s. o.) bei einer jedoch anders akzentuierten Darlegung der theoretischen Grundlagen der pädagogischen Bedeutsamkeit des Kämpfens wird äußerst umfangreich auf das Feld des Unterrichts und Unterrichtens eingegangen. Es werden Überlegungen zur didaktischen Struktur des Feldes, zur Thematisierung der Sache sowie zur Vermittlung ausgeführt. Zudem werden u. a. mögliche Unterrichtsinhalte benannt, Unterrichtsprinzipien aufbereitet, methodische Hinweise gegeben und abrundend umsetzbare Beispiele für die Praxis bereitgestellt.
- „Zweikämpfen – zu einer phänomenologischen Betrachtung der Zwischensphäre“ (Happ, 2011). Im Zugang zum Thema werden zwei Aspekte hervorgehoben. Zum einen ist in diesem Aufsatz explizit die Phänomenologie als Theorie und Methode der Annäherung und Bearbeitung ausgewiesen. Zum anderen wird akzentuiert, dass sich der phänomenologische Blick auf die Zweierkonstellation als Spezifikum des Kämpfens richtet. Im Fokus stehe die „andauernde[n] Situation des Gegenüber-Seins zweier Personen, die (mehr oder weniger) gegeneinander gerichtet *und* aufeinander bezogen sind und sich in einem Kräftevergleich befinden“ (ebd., S. 11; Hervorhebung im Original). Ausgehend von der Darstellung phänomenologischer Grundüberlegungen zum Sichbewegen (zu zweit) nimmt Happ entsprechende Betrachtungen beispielhafter Kampfphänomene vor (elementares Kämpfen und längerfristiges Üben spezifischer Kampfkunst-Technik). Sie benennt und charakterisiert vielfältige Handlungsweisen aus dem Spektrum kämpferischer Aktivitäten und extrahiert mit diesen einhergehende typische innere Erlebensweisen der Beteiligten, auf deren Grundlage sie dann verdichtet differenzierte Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln zieht.

## 2.2 Zentrale Theorieelemente der Denklinie

In der Zusammenführung der Auseinandersetzungen können dem Handlungsfeld Kämpfen heute eine Reihe von Potenzialen zugeschrieben werden, die begünstigend auf die (Weiter-)Entwicklung von Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einwirken können, welche zum Eingehen, Gestalten und Aufrechterhalten von (zwischenmenschlichen/sozialen) Beziehungen als hilfreich bzw. notwendig erachtet werden können.

Die Erkenntnisgewinnung erfolgt über unterschiedliche Zugänge und wird zusammengefasst philosophisch-anthropologisch, phänomenologisch, leibphilosophisch und dialogphilosophisch fundiert. Dabei werden die wesentlichen Argumente vornehmlich aus Betrachtungen von Kampfformen mit (Körper-)Kontakt hergeleitet (z. B. Ringen und Raufen, Kämpfen mit Kontakt, Partnerkontaktsport, Judo)<sup>5</sup>, gleichwohl wird aber auch die Relevanz der Ergebnisse für andere Kampfformen, wie solche in der Distanz, angenommen. In der jüngeren Vergangenheit wird darauf aufbauend zunehmend allgemeiner vom Handlungs- und Bewegungsfeld *Kämpfen* oder *Zweikämpfen* gesprochen (vgl. Happ, 2010, S. 145).

Den verbindenden zentralen Bezugspunkt aller berücksichtigten Arbeiten stellt die Annahme dar, dass dem Kämpfen, verstanden als menschliches Phänomen, unabhängig von der konkreten Erscheinungsform bzw. Art und Weise der Realisierung eine unabdingbare Grundsituation innewohnt, die als Zweierkonstellation benannt werden kann; eine Dualität, ein Sich-gegenüber-Sein zweier Personen mit wechselseitigem Bezug, die als konstitutive Grundvoraussetzung jedes Kämpfens zu erachten ist (vgl. Happ, 2010, S. 11).<sup>6</sup>

Zudem wird von den beiden Autoren und der Autorin aus einem (bewegungs)pädagogischen Grundverständnis heraus geforscht, vor dessen Hintergrund Kämpfen als Handlungsfeld betrachtet wird, das zum einen bereits von Kindern selbst in spielerisch-sportlicher Prägung aufgeworfen wird und zum anderen wesentlich tief greifende existenzbestätigende sowie existenzbedrohliche Momente in sich trägt.

Kämpfen ist Beziehungsgeschehen, lautet die Grundannahme der theoretischen Entwicklungen, mit deren Hilfe fünf zentrale Elemente als Grundlage und Argumentationsnetz aufgezeigt werden. Im Einzelnen sind dies die Betrachtung des Kämpfens als Bewegungsdialog, das Erfassen der Ambivalenz im kämpferischen Grundverhalt, das Aufzeigen der zwischenleiblichen Sphäre als Realisierung ursprünglicher Sozialität, das Erkennen des symbolischen Charakters des Kämpfens sowie die Offenlegung der Bedeutung des Kämpfens aus dialogphilosophischer Perspektive. Was inhaltlich mit jedem dieser Elemente gemeint ist und welche theoretischen Einsichten ihnen zugrunde liegen, wird nachstehend erläutert.

Dazu werden für jedes Element erst die jeweiligen theoretischen Ansätze bzw. Bezüge thematisiert und dann die in der Denklinie gezogenen Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens vorgestellt. Die Elemente, ihre Einzelaspekte und pädagogisch relevanten Wirkungen sind als eng miteinander verflochten zu begreifen. Dennoch werden sie zum Zweck ihrer Veranschaulichung im Folgenden voneinander getrennt dargestellt, gleichwohl sind bestimmte Vorwegnahmen und Rückbezüge von Ergebnissen nicht vollständig zu vermeiden.

---

5 Siehe Kap. 2.1.

6 Eine Hypothese, die auch Binhack (1998) in seinen Bemühungen um eine prototypische Formalstruktur des Kämpfens untermauert (vgl. ebd., S. 21).

### 2.2.1 Erstes Theorieelement: das dialogische Bewegungsverständnis

Der Begriff des Bewegungsdialoges wird im Kontext mit dem Kämpfen bereits 1988 von Funke verwendet. Seitdem bildet er unter theoretischen Bezügen zu Gordijn, Tamboer und Trebels einen wesentlichen Aspekt der Entwicklungen (vgl. u. a. Happ, 1998, S. 13 f., Funke-Wieneke, 2010, S. 37 f. und Gerdes, 2001, S. 74).

Menschliches Sichbewegen kann seit den 1970er Jahren mit Hilfe einer bewegungsdialogischen Konzeption beschrieben und gedeutet werden. Sie wurde von dem Niederländer Gordijn u. a. aufbauend auf Buytendijks Funktionsverständnis von Bewegung und Merleau-Pontys philosophisch-phänomenologischen Grundpositionen zur Leiblichkeit des Menschen entworfen und von Gordijns Schüler Tamboer weiter aufgearbeitet. Ihre Prominenz im deutschsprachigen Raum ist dann u. a. dem Engagement von Trebels zuzuschreiben.

Eine wesentliche Basis der Konzeption bilden die phänomenologischen Annahmen, dass Mensch und Welt nur in einer unauflösbaren urverbundenen Einheit gedacht werden können und sich menschliche Existenz dabei grundsätzlich als eine Zur-Welt-Seiende darstellt. Mensch und Welt befänden sich untrennbar in Relationalität zueinander, in einer Bezogenheit, in deren Mitte die präreflexive Intentionalität, eine vorbewusste Gerichtetheit, des Menschen auf Welt stehe, auf deren Basis es überhaupt möglich werde, Selbst und Welt zu erfassen und zu verstehen (vgl. Trebels, 1992, S. 22 und 26 ff.).

Als Modus solchen Zur-Welt-Seins bestimmt Merleau-Ponty die Leiblichkeit des Menschen. Ihr Entwurf ist als Versuch zur Überwindung der bis dahin vorherrschenden dichotomen Beschreibung vom menschlichen Dasein als Körper und Geist zu sehen. Der Leib sei der „Durchgangsort“ unseres Zur-Welt-Seins, „unsere Verankerung in der Welt“ und „unser Mittel [sic] überhaupt eine Welt zu haben“ (Merleau-Ponty, 1966 nach Günzel & Windgätter, 2005, S. 589)<sup>7</sup>. Er wird begriffen als Gesamtheit, in der die „Sinne miteinander kommunizieren“, und als eine „beseelte Evidenz“ (M-P nach G&W, S. 588), die als Agent unserer Weltverhältnisse nicht nur passiv empfänglich, sondern eben präreflexiv intentional, d. h. von Grund auf vorbewusst aktiv, dynamisch, zugewandt, ausgehend ist (vgl. Günzel & Windgätter, 2005, S. 588 ff.).

Eine urtümliche Manifestation leiblicher Intentionalität wird nach Gordijn nun in einer bewegenden Bezogenheit verortet, d. h. im Vollzug jeder Bewegungstat des Menschen (vgl. Trebels, 1992, S. 23). Dabei sei jede unserer Bewegungstaten durch ein Moment der persönlichen Einmaligkeit und ein Moment des situativ Allgemeinen gekennzeichnet.

Das situativ Allgemeine einer Bewegung meint den Umstand, dass alle Menschen einer (Bewegungs-)Situation eine gleiche motorische Bedeutung zuresen und ihr diese Bedeutung motorisch abgewinnen können. Funke-Wieneke veranschaulicht dies am Beispiel des Schaukelns, bei dem sich die Situation

---

<sup>7</sup> Literaturangabe im Folgenden abgekürzt mit M-P nach G&W.

‚Person – Schaukel‘ zeigt und als übergreifende Bewegungsbedeutung ‚das Brett in Schwung bringen und in Schwung halten‘ abzeichnet (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 38). Da sich jedoch die konkrete Ausgestaltung der Bewegung sowohl von Person zu Person als auch bei einer Person mit jedem neuen Versuch unterscheidet und zudem dabei die Gegenwirkung des Bewegungszieles (hier der Schaukel) je genau passend zur Ursprungsbewegung zur Entfaltung kommt, ist jeder Bewegungsvollzug persönlich einmalig. Im Beispiel des Schaukelns konkretisiert sich diese Einmaligkeit in der „ganz spezifisch gestaltete[n] Art des Anstoßes [der Schaukel; Anmerkung des Verfassers] mit ihrem individuellen Impulsmuster aus Kraft, Einwirkungsdauer, Wirkungsrichtung“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 37) und einer entsprechend einmaligen Reaktion des Schaukelbrettes (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 37 f.).

Unter Berücksichtigung dieser Einsichten und in Anknüpfung an Merleau-Pontys Auffassung, dass sich menschlicher Leib und die Physiognomie der Dinge im Rahmen ihrer Relationalität als „Partner in einem Gespräch“ (M-P nach G&W, S. 593) befinden, in dem „(u)nsere [sic] Sinne die Dinge befragen, und diese ihnen antworten“ (ebd.), kann das Sichbewegen letztlich als konkretisiertes Antworten auf bzw. Fragestellen an die Dinge und Vorkommnisse der dem Menschen gegebenen Welt verstanden werden – als ein Dialog des Sich- und „Weltverstehens-in-Aktion“ (Tamboer, 1985 nach Trebels, 1992, S. 28). Dabei zeigt sich, dass es „keine sich jemals deckungsgleich wiederholende Dialogentfaltung“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 37) geben kann.

Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens:

Für das Kämpfen mit dem Grundverhalt der Zweierkonstellation ist festzuhalten, dass sich das Beschriebene für *beide* Beteiligten zur gleichen Zeit gleichermaßen darstellt. Sie sehen sich in ihren Bewegungen und den damit verbundenen Erfahrungsprozessen nicht auf Sachen und Dinge bezogen, sondern auf eine andere, sich in der gleichen Situation befindliche Person. Die eigenen Bewegungsfragen werden mit den Bewegungstaten des jeweiligen Gegenübers beantwortet. Diese Antworten begründen ihrerseits weitere Fragen oder Stellungnahmen. Es entsteht ein gemeinsames Wechselspiel, welches geprägt ist durch das selbstbestimmte Entscheidungsverhalten beider Kämpfenden und ein damit einhergehendes besonderes Moment der Unvorhersehbarkeit für die Beteiligten (vgl. Gerdes, 2001, S. 74 ff.).

### *2.2.2 Zweites Theorieelement: die Ambivalenz im Grundverhalt des Kämpfens*

Ein weiteres Merkmal des kämpferischen Bewegungsdialoges ist neben dem Sachverhalt, dass in ihm *zwei* Personen direkt miteinander interagieren und sich unmittelbar erleben, ein im Grundverhalt immanentes Moment der Ambivalenz. Sie wird hier als zweites Theorieelement der Denklinie aufgegriffen.

In phänomenologischer Betrachtung können im Kämpfen zwei polarisierende Strebungen erkannt werden, deren Ursprung letztlich auf die in Kap. 2.2.1 the-

matisierte Intentionalität des Menschen zurückgeführt werden kann. So sind kämpfende Personen zum einen aufeinander bezogen – ohne dies würde kein gemeinsames Geschehen erwachsen können – und dabei zugleich gegeneinander gerichtet, d. h. in einem antagonistischen Moment miteinander verbunden. Im Gegensatz zu anderen dialogischen Bewegungsbeziehungen, wie etwa dem Tanzen oder der Akrobatik, tritt im Kämpfen zu dem Aspekt der Kooperation also ganz elementar das agonale Moment hinzu. Hier in der konkret handgreiflichen Auseinandersetzung ist jede der zwei Personen eben nicht nur als Partner/-in, sondern auch als Gegner/-in miteinander befasst (vgl. u. a. Happ, 1998, S. 16 und 2000, S. 249).

Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens:

Die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit der beiden Momente prägt unmittelbar die Erlebenswelt der Kämpfenden. Mit ihrem Zusammenwirken erfolgt eine Erweiterung um zusätzliche Erfahrungsbereiche, die in rein kooperativen, gleichgerichteten Bewegungsbeziehungen nicht möglich sind, um Bereiche mithin, in denen etwa paradoxe, nicht leicht miteinander zu vereinbarende Absichten das Handeln prägen und somit mehrdeutige Anforderungen an die Beteiligten gestellt sind. Ein Sich-Widersetzen und Durchbringen der eigenen Ziele bei gleichzeitiger Rücksichtnahme und Verantwortung für das Gegenüber seien dazu an dieser Stelle nur beispielhaft genannt (vgl. Happ, 2009, S. 249 bzw. Funke-Wieneke, 2000, S. 20).<sup>8</sup>

### *2.2.3 Drittes Theorieelement: die soziale Funktion des Sichbewegens und das Element der Zwischenleiblichkeit*

Das Verständnis des Sichbewegens als Dialog und dessen phänomenologische Grundlegung werden in Funke-Wienekes (2010) (allgemein) sport- und bewegungspädagogischer Konzeption der bewegungsorientierten Entwicklungsförderung aufgegriffen. In Orientierung an einer pädagogischen Handhabung des Themas Sichbewegen werden hier vier Dimensionen des Sichbewegens unterschieden. Im Kontext der vorliegenden Auseinandersetzungen nehmen jeweils die von ihm identifizierte soziale und symbolische Funktion (siehe Kap. 2.2.4) besonderen Stellenwert ein und werden nachstehend eingehender thematisiert.<sup>9</sup> Mit der sozialen oder auch Beziehungsfunktion wird davon ausgegangen, dass den Menschen das Sichbewegen in ihrem relationalen Verhältnis zur Welt dazu verhilft, sich einander zu vermitteln. Bereits von Geburt an stehe der Einzelne in

---

8 Auch Binhack (2010) arbeitet in seinen Untersuchungen dieses Moment unter den Überschriften „Reziproker Antagonismus“ und „Ambivalenter Synagonismus“ (Binhack, 2010, S. 145 und 148) als konstituierenden Bestandteil der formalstrukturellen Prototypik des Kämpfens heraus.

9 Neben (a) der sozialen Funktion – „aufnehmen und Gestalten gemeinsamer Bewegung mit anderen Menschen“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 195) – und (b) der symbolischen Funktion – „verständliches ‚Sprechen‘ durch Bewegung“ (ebd.) – unterscheidet Funke-Wieneke zudem (c) die sensible Funktion – „aufschlussreiches Erkunden von sich selbst und seiner Umgebung“ (ebd.) – und (d) die instrumentelle Funktion – „[g]eschicktes, an Räume und Dinge angepasstes Wirken“ (ebd.). Ausführlicher siehe dazu Funke-Wieneke (2010, S. 194 ff.).

Bewegungsbeziehungen zu seinen Sorgepersonen und stifte mittels tonischer Dialoge elementare Verbindung und psychosozialen Kontakt. Dabei werden für den tonischen Dialog neben Lauten und Worten (deren Intensität, Frequenz, Klangfarbe, Struktur, Intonation etc.) eben vor allem Erregung und Modulation der muskulären Spannung (Gleichgewicht, Temperatur, Vibration, Rhythmus, Dauer, Tempo etc.) als konstituierend und Gestalt gebend erachtet (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 205-207 in Anlehnung an Spitz [1989] und Bernard [1980]).

Das Kind sei stets bereit tonisch auf äußere Reize einzugehen und befinde sich zu Beginn seiner Entwicklung in einem Stadium der tiefensensiblen, ganzheitlichen Wahrnehmung, aus der heraus es in Totalerregung zu (re)agieren vermag. Erst zunehmend gelange es zu einer immer differenzierteren Wahrnehmung und einem daraus folgenden differenzierteren Verhalten. Das grundsätzliche Moment – die „tonische Reaktionsbereitschaft auf Begegnungen mit anderen“ (ebd., S. 207) und die Fähigkeit zu tonischer Kommunikation – bleibe dem Menschen dabei lebenslang erhalten. Schließlich seien Bewegungsbeziehungen bzw. dort aufgehobene tonische Dialoge dem Menschen eine Urquelle in der Ausbildung seiner Sozialität (vgl. ebd.)

Ein Bereich, in dem nun weiterführend Bewegungsbeziehungen mit tonischen Dialogen aufgenommen und entfaltet werden können, ist mit dem Sport und seinen Handlungsfelder gegeben.

Aus phänomenologischer Perspektive verdeutlicht Funke-Wieneke mit Verweis auf die Autoren Coenen [1979] und Schmitz [1994] in Bezug auf den Schulsport, dass gemeinsames Sichbewegen ausgerichtet an der Bewältigung einer (Bewegungs-)Aufgabe auch die Realisierung grundlegender menschlicher Verbundenheit in sich trägt. Er argumentiert hier, dass Bewegungsbeziehungen, auch wenn sie wie im Sporttreiben an einer Aufgabenbewältigung orientiert sind, in ihrer Initiierung zuallererst auf die Herstellung „einer Sphäre der Gemeinsamkeit als Zwischenleiblichkeit“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 34) abzielen.

Die gemeinsame Bearbeitung einer Bewegungsaufgabe fordere von allen Beteiligten einen je individuell wirkenden Bewegungsbeitrag. Dieser besitze jedoch niemals solipsistische Wirkung. Vielmehr wirkten die einzelnen Beiträge in ihrem Zusammenfallen als eine „überindividuelle[n] Gemeinsamkeit“ (ebd.). In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer Bewegungsaufgabe hebe sich in diesem Sinne die Leiblichkeit der einzelnen agierenden Personen in einem alle Beteiligten umgreifenden Sozialleib auf. Und mit diesem verwirkliche sich letztlich „Sozialität in einer ersten, ursprünglichen und nicht zu überspringenden Form“ (ebd., S. 38; s. o.).

Vor diesem Hintergrund kann das Aufwerfen von Bewegungsthemen und -aufgaben als die Schaffung von Möglichkeiten zur Einbringung und (Weiter-)Entwicklung der sozialen Funktion des Sichbewegens gedeutet werden, d. h. als Beitrag zum Lernen, „wie ich Bewegungsbeziehungen beginne, unterhalte, mich selbst bewege, dass eine Sphäre des überpersönlichen Gemeinsamen entsteht [...]“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 194).



Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens:

Funke-Wieneke (2000) fasst mit Blick auf das Kämpfen selbst zusammen:

„Die Fähigkeit [sic] mit anderen Menschen umzugehen [sic] ist begründet in der Fähigkeit, mit anderen Bewegungsbeziehungen eingehen zu können und in den Bewegungsbeziehungen etwas zu sagen, zu verstehen und damit dialogfähig zu werden“ (ebd., S. 20).

Das Miteinander-Kämpfen ist dabei als ein Handlungsfeld zu sehen, in dem auf besonders vielschichtige Weise die motorische Lese- und Ausdrucksfähigkeit angesprochen und eingefordert wird, d. h. mit Funke-Wieneke als „eine reiche, vielfältige Zwiesprache“ (ebd.). Kämpfen bedeutet konkret sich in einem Handlungsfeld zu bewegen, in dem es gelernt werden kann, „tonischen Dialog zu entziffern, die Spannungen, Verhärtungen, Sperren bei sich selbst und anderen wahrzunehmen und lesen zu können“ (Funke, 1988, S. 20).

#### *2.2.4 Viertes Theorieelement: die symbolische Funktion des Sichbewegens*

Die These des Vorhandenseins tief greifender Körpersymbolik in sportlichen Situationen entwirft Funke(-Wieneke) in Zusammenarbeit mit Treutlein bereits Mitte der 1980er Jahre. Anhand ausgewählter Beispiele machen sie in der Veröffentlichung „Körpererfahrungen in traditionellen Sportarten“ (Treutlein, Sperle & Funke, 1986) darauf aufmerksam, dass eine solche Tiefendimension nicht auf den Bereich der therapeutischen Körperarbeit beschränkt ist, sondern ebenso im Kontext traditioneller Wettkampfsportarten zu verorten sei.

Im Rahmen der entwicklungsorientierten Bewegungspädagogik findet dieser Gedanke dann Berücksichtigung in der Aufbereitung der symbolischen Funktion des Sichbewegens. Hier macht Funke-Wieneke deutlich, dass sämtliche „Bewegungshandlungen nicht nur sich selbst in ihrer gewählten Funktion bedeuten“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 220)<sup>10</sup>, sondern immer auch symbolisch verstehbar sind.

Mit Schwemmer geht Funke-Wieneke davon aus, dass das menschliche Dasein grundlegend als eine Sinn aufnehmende und Sinn bildende Existenz zu fassen sei. Das bedeutet, dass ein Begegnen mit und Erfassen von Welt als anthropologische Grundgegebenheit durch einen der Welt anhaftenden Ausdruckscharakter geprägt wird. Der Mensch befinde sich ganz urwüchsig in Sinnggebenheit und lebe unabdingbar umgeben von sinntragenden Geschehnissen. „Indem wir wahrnehmen, was vorgeht, deuten wir zugleich, welchen Sinn der Vorgang hat, worauf er verweist, wofür er steht“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 211). Dies geschieht jedoch nicht in Form eines prozesshaften ‚Vollzuges‘, sondern als „die eigentümlich menschliche, spontane Art und Weise des Weltbezuges“ (ebd.).

Angesprochen durch stets sich offenbarenden Sinn sei der Mensch aber nicht nur mit dessen Aufnahme befasst, sondern werde auch in ein Verhalten der Entgegnung und des eigenen Sinnstiftens verwickelt (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 210 ff.).

---

10 Gemeint sind hier die vier von Funke-Wieneke unterschiedenen Funktionen (siehe Kap. 1.2.2).

Im Hinblick auf das Sichbewegen wird gefolgert, dass jede Bewegung für einen Betrachter, aber auch für den Ausführenden immer mit Bedeutung versehen ist bzw. wird und in diesem Sinne ein Symbol darstellt. Bewegungen stehen mit anderen Worten für etwas oder verweisen auf etwas, „was sie selbst nicht sind“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 211). Sowohl Aufnehmen und Verstehen als auch Ausgestalten und Vollziehen von Bewegung seien damit „von vornherein und grundsätzlich ‚symbolisch‘“ (ebd.).

Mit Rückbezug auf die Ausführungen zum tonischen Dialog veranschaulicht Funke-Wieneke das Gemeinte auf einer ersten, allgemeinen Ebene:

„Der Austausch muskulärer Spannungen in Haltung und Bewegung, ein motorischer Vorgang, wird von den Beteiligten verstanden als Kommunikation von seelischen Stimmungen und als Ausdruck der Beziehungsart und -qualität“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 211).

Generell gebe es zum einen Bewegungsereignisse, deren Sinn dem Menschen unmittelbar ohne Lern- und Entwicklungsprozesse des Verstehens und der Deutung offenkundig und erschlossen ist, etwa „Gesten des Greifens, Drohens, Begehrens, Tröstens u.v.a. [...]“ (ebd.). Zum anderen jedoch seien die meisten Bewegungsereignisse bzw. deren Sinn von jedem Einzelnen erst anzueignen und aufzubauen. Der Mensch müsse je individuell seinen Zugang zur „Bewegung als Organ des Ausdrucks und Organ des Sinnverstehens“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 212) entwickeln und dabei auf einer Linie „vom spontanen Ausdruck zur gewählten Darstellung und vom unwillkürlichen Eindruck zur differenzierten Deutung“ (ebd.) voranschreiten (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 211 f.).

Unter Berufung auf Einsichten Lapierras und Aucouturiers [2000] verweist Funke-Wieneke anschließend auf eine noch tiefere Symbolebene des Sichbewegens.

Den Deutungen Lapierras und Aucouturiers zufolge tragen spontane, frei gewählte Bewegungshandlungen, wie sie bspw. im un gelenkten symbolischen Bewegungsspiel vorherrschen, elementare Bezüge zu frühen körperlichen Erfahrungen des jeweiligen Akteurs in sich. In derartigem Sichbewegen sei die je individuelle Erfahrungshistorie aufgehoben, die „in den tonischen Spannungen eingeschrieben ist [...]“ (Lapierre & Aucouturier, 2000 nach Funke-Wieneke, 2010, S. 217). Eingeschriebene Erfahrungen seien etwa erste Erlebnisse des Begrenztseins bzw. Gestütztwerdens, des Einklangs bzw. der Gegenwehr, der Zuneigung bzw. Ablehnung etc.

Zudem wird vermutet bzw. interpretiert, dass der je eigenen Geschichte auch grundsätzlichere Momente immanent sind, „vielleicht auch Geschichte der Menschheit, und auf einem noch weit archaischerischem [sic] Niveau Geschichte der Art mit ihrem Ursprung“ (ebd., S. 217).

Die Autoren entfalten auf ihrem Wege ein Fundament, aus dem heraus sie schließlich eine Sammlung von Grundthemen formulieren, denen sie (allgemeine) Bedeutsamkeit im menschlichen Entwicklungsprozess zuschreiben. Sie bestimmen im Einzelnen und in folgender Anordnung die Themen

„von der ‚Zellbewegung‘ über ‚Verschmelzung‘ und ‚Abhängigkeit‘, zur ‚Distanzierung‘ und den ‚ambivalenten Bestrebungen‘ bis zu ‚machtvollem Körpererleben‘, ‚Widerstandserfahrungen‘ und die Auseinandersetzung mit ‚Tod und Wiedergeburt‘“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 221).<sup>11</sup>

Funke-Wieneke leitet aus all dem ab,

- dass in allem Sichbewegen ein zutiefst psychomotorischer Charakter enthalten ist,
- dass jedes Sichbewegen auf einem weiten Feld aufsitzt, auf welches die konkrete Themenliste beispielhaft hinzeigt, und
- dass auch im pädagogischen Rahmen aufgeworfene Bewegungsaufgaben und -themen die Symbolik mit entsprechenden Grundthemen berühren (vgl. ebd., S. 220).

Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens:

Beim Zweikämpfen geht es im symbolischen Verweis nun „im Grunde um die Ausübung von Herrschaft von Menschen über Menschen und alles, was damit verbunden ist an Gefühlen und Einsichten“ (Funke 1988, S. 19). Es werden Grundprobleme menschlichen Zusammenlebens aufgeworfen – Nähe und Distanz, Angrenzen und Abgrenzen, Nachgeben und sich Widersetzen, Sicherheit und Gefahr, Achtung und Missachtung, Fairness und Gemeinheit etc. – Themen, die unsere sozialen Beziehungen in ihrer Charakteristik bestimmen und fundamentale ethisch-moralische Fragestellungen beinhalten (vgl. u. a. Happ, 2010, S. 148).

Unmittelbar im praktischen Vollzogenwerden eröffnet das Kämpfen einen Raum zum Erleben dieser Themen, ihren gegensätzlichen, sich ergänzenden Momenten und deren vielfältigem Zusammenwirken, möglichen Differenzierungen und reichhaltigen Ambivalenzen. Dabei umfasst die Erlebenswelt für die einzelne Person neben dem eigenen Erleben immer auch das Erleben des Anderen, wie es vom eigenen Handeln im gemeinsamen Tun geprägt ist. So erlebe ich bspw., wenn ich Sicherheit gebe, wie ich sie gebe und zugleich wie der andere sie erfährt, oder, wenn mir Gemeinheit widerfährt, wie ich diese erfahre und zugleich wie der Andere das eigene Gemeinsein erfährt.

Funke-Wieneke (2009) erachtet den Themenkomplex ‚Macht und Ohnmacht‘ als besonders bedeutsames Erfahrungsfeld und extrahiert als alles überwölbendes Grundthema des Kämpfens die mitmenschliche Verantwortung – kein Kämpfender könne sich diesem Thema entziehen (vgl. ebd., S. 14 f.).

Ergänzend zu dieser Tiefendimension kann im Sinne der symbolischen Funktion des Sichbewegens das gemeinsame Kämpfen als ein Erfahrungs- und Übungsfeld begriffen werden, in dem die Akteure lernen, im Rahmen bewegungsfundierter Beziehungsgeschehnisse ein spontanes Ausdrücken zu einem selbst gewählten Darstellen weiterzuentwickeln, und befähigt werden, dem gerade Wahrge-

---

11 Eine stichwortartige Darstellung erscheint im vorliegenden Kontext ausreichend veranschaulichend. Für eingehende Beschreibungen siehe Funke-Wieneke (2010, S. 217-219).

nommenen nicht nur zufällige, intuitive Vorstellungen zu entnehmen, sondern bewusste, differenzierte Interpretationen des Erfahrenen vorzunehmen (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 210 ff.). Aufgrund der dargelegten immanenten Themen können sie im Kämpfen bspw. erproben und einüben, die Grenzen des zumutbaren bzw. gewünschten Grades von Konfrontation (konkret in Gestalt der Intensität und Härte von Kampfhandlungen) bewegungssprachlich zum Ausdruck zu bringen bzw. wahrzunehmen und zu deuten (vgl. Funke 1988, S. 20).

### *2.2.5 Fünftes Theorieelement: Kämpfen im Kontext dialogphilosophischer Bezüge*

Die Verknüpfung des Themas Kämpfen mit dialogphilosophischen Überlegungen erfolgte erstmals durch Happ (1998)<sup>12</sup> Ende der 1990er Jahre. Sie griff damals die Dialogphilosophie Martin Bubers in ihrem Basisartikel im Sportpädagogik-Themenheft „Zweikämpfen“ auf, um mit ihrer Hilfe „eine spezifische Interpretation der erlebten Wirklichkeit des Zweikämpfens“ (Happ, 1998, S. 18) vorzunehmen und auf die ihres Erachtens nach pädagogisch besonders relevante philosophisch-anthropologische Dimension des Zweikämpfens (mit Kontakt) zu verweisen. Darauf folgend formulierte Gerdes (2001) im Rahmen seiner Dissertation theoretisch detailliert aufgearbeitete Bezüge und prägte fortan zusammen mit Happ dieses Element der Denklinie. Zuletzt vertritt nun auch Funke-Wieneke (2009) aktiv eine entsprechende Lesart des Beziehungsgeschehens im Kämpfen und trägt zu dessen weiterer Etablierung bei.

Eine Darstellung ausgewählter dialogphilosophischer Grundpositionen Martin Bubers erfolgt hier vornehmlich auf der Grundlage der Arbeiten von Happ (1998; 2010) und Gerdes (2001) sowie mit Hilfe vereinzelter Bezugnahmen auf den Sammelband „Das dialogische Prinzip“ (Buber, 2012).

Bubers Schriften tragen die vierte Kant'sche Frage, Was ist der Mensch?, in sich und eröffnen ein ontologisches Verstehensmodell menschlicher Wirklichkeit, ohne dabei den Anspruch einer geschlossenen Lehre zu erheben. Der zentrale Grundzug menschlicher Lebenswirklichkeit, den Buber in (vor allem) philosophisch-anthropologischer Besinnung erkennt und sprachlich zu fassen versucht, ist die dialogische Struktur der Wirklichkeit des Menschen – der ontologische Sachverhalt, dass der Mensch eine dialogische Wesenheit ist (vgl. Gerdes, 2001, S. 24-26).

„Die Welt ist dem Menschen zwiefältig nach seiner zweifältigen Haltung. Die Haltung des Menschen ist zwiefältig nach der Zwiefalt der Grundworte, die er sprechen kann. Die Grundworte sind nicht Einzelworte, sondern Wortpaare. Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es“ (Buber, 2012, S. 7).

---

12 Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass Gerdes (1998) im Rahmen seines Beitrages in dem entsprechenden von Happ betreuten Themenheft ebenfalls auf dialogphilosophische Grundgedanken Bezug nimmt. Diese erste Veröffentlichung Gerdes (1998) nahm jedoch keinen nachverfolgbaren Einfluss auf die Entwicklungen.

Buber geht davon aus, dass das Verhältnis des Menschen zur Welt ein Doppelverhältnis ist und sich das Menschenwesen zentral in dieser Dualität des Mensch-Welt-Bezuges aufbaut. Es existieren demnach „zwei Grundarten des Daseins mit dem Seienden“ (Buber, 1962 nach Gerdes, 2001, S. 43), eine Zwielfalt, die der Mensch mit dem wesenhaften Sprechen zweier unterscheidbarer Grundworte realisiert. Jedes Verhältnis zur Welt, jede Stellungnahme bzw. Haltung zum Seienden ist als Sprechen eines der Grundworte zu fassen (vgl. Gerdes, 2001, S. 43 ff.).

In diesem Sinne vermag der Mensch zum einen das Grundwort Ich-Du und zum anderen das Grundwort Ich-Es zu sprechen. Sagt er Ich-Es, dann spricht er nur mit Anteilen seines Wesens und steht der Welt in Distanz gegenüber. Dann sind ihm Gegenstände, Tiere, Pflanzen, Menschen etc. Objekte bzw. ein ‚Etwas‘, was er betrachtet, erlebt, erfährt, sich vorstellt, will, benutzt etc. Mit dem Es-Sagen<sup>13</sup> zeugt er ein Verhältnis, in dem ihm sich die „Welt als Erfahrung“ (Buber, 2012, S. 10) eröffnet (vgl. Gerdes, 2001, S. 46).

Spricht der Mensch Ich-Du, dann spricht er stets mit dem ganzen Wesen und überwindet die Distanz zur Welt. Der Zusammenhang von Raum und Zeit, der die Es-Welt prägt, ist hier nicht mehr gegeben und die in ihr vorherrschende Spaltung von Subjekt (Mensch) und Objekt (Seiendem) wird aufgehoben. Das Seiende ist dem Menschen dann nicht mehr gegenständliches ‚Etwas‘, sondern wird zum Gegenüber von Unmittelbarkeit und Gegenwart. Es wird ein Du, das „gegenüber leibt“ (Buber, 2012, S. 16). Das Du-Sagen stiftet in diesem Sinne ein vereinheitlichendes Verhältnis bzw. Moment zwischen Mensch und Seiendem, eine Du-Welt und letztlich das, was als dialogische Beziehung gefasst werden kann (vgl. Gerdes, 2001, S. 46 ff.).

Entscheidend ist, dass das Ich-Du-Verhältnis/die Du-Welt/die dialogische Beziehung nach Buber von vornehmlicher Bedeutung für die Entfaltung des Menschlichen ist. Entsprechend resümiert Gerdes (2001) Bubers dahingehende Gedanken:

„Indem der Mensch imstande ist, zu einem ihm gegenüber Seiendem dusagen zu können, um dann in Beziehung zu diesem Du zu stehen, verwirklicht er sich – als Mensch zum Menschen“ (ebd., S. 46 f.).

Von drei möglichen Sphären, in denen der Mensch in dialogische Beziehungen eintreten kann, sei die Sphäre des Menschen zum Menschen von besonderer Bedeutung. Vom Menschen zum Menschen – oder mit anderen Worten: in der dialogischen Beziehung in der Sphäre des Zwischenmenschlichen – könne das Du in Gegenseitigkeit „offenbar und sprachgestaltig“ (Buber, 1962 nach Gerdes, 2001, S. 51) gesprochen und vernommen werden, nur hier werde „wahrhafter Ansprache wahrhafte Antwort zuteil“ und gehe „das Grundwort gleichgestaltig hin

---

13 Hier wird bei den Begriffen Es-Sagen, Du-Sagen, Es-Welt und Du-Welt u. ä. die Schreibweise mit Bindestrich verwendet, wie sie auch Buber (2012) in „Ich und Du“ gebraucht (vgl. u. a. ebd., S. 10 und 14).

und wider“ (ebd.). Daher obliege der zwischenmenschlichen Beziehung im Vollzug der Menschwerdung eine Art Priorität (vgl. Gerdes, 2001, S. 51).

Happ (1998) fasst zusammen:

„Die Entwicklung des Menschen zum Menschen vollzieht sich wesentlich am anderen Menschen“ (ebd., S. 18). Und: „Der Einzelne braucht den Anderen als Gegenüber, um sich selbst erkennen und verstehen zu können“ (Happ, 2003, S. 196).

Eine dialogische Beziehung benötigt für ihr Sich-Ereignen das gegenseitige Du-Sagen der zwei Dialogführenden und kann nur akthaft realisiert werden. Neben dem Sachverhalt, dass beide Beteiligten sich „mit ihrem jeweiligen Sosein in die gemeinsame Situation einbringen“ (Happ, 2009, S. 248), sind zwei Merkmale für die dialogische Beziehung grundlegend: Die dialogische Beziehung kann in ihrem Bestehen zum einen augenblicklich gegenwärtig (Aktualität) und zum anderen ruhend verborgen sein (Latenz). Sie ist damit durchaus als dauerhaftes Ergebnis zu verstehen, das jedoch immer wieder aktualisiert werden muss. Und aktualisiert wird sie durch das beständig wiederholte Sprechen des Grundwortes Ich-Du. Diese ‚punktuellen‘ Aktualisierungen im Du-Sagen bzw. die sich dadurch ereignenden, oft kurzzeitigen Du-Momente werden in dialogphilosophischer Sprechart als Begegnungen bestimmt. Begegnungen heben dialogische Beziehungen während ihres Bestehens aus der Latenz in die Aktualität und stellen, versucht man den Anfang einer Beziehung zu benennen, den Ausgangspunkt jeder dialogischen Beziehung dar. Sie sind die Begebenheiten, die mitmenschliche Verbundenheit konkretisieren und die „maßgebliche konstitutive Entwicklungsinstanz“ (Gerdes, 2001, S. 47) des Menschen in seinem Menschenwerden darstellen (vgl. Gerdes, 2001, S. 50).

Gerdes vertieft in diesem Kontext die Rolle und die Zusammenhänge zwischen Leiblichkeitsauftrag, Leibesbeziehungen und der Entwicklung dialogischer Souveränität in Bewegungsdialogen im Buber’schen Sinne. Eine eingehende Vorstellung seiner Argumentation würde jedoch den vorliegenden Rahmen sprengen, weshalb hier lediglich auf seine Dissertation verwiesen sein soll.

Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens:

Happ folgt der dialogphilosophischen Annahme, dass der Mensch für seine Entwicklung und Erkenntnis der (dialogischen) Begegnung mit einem Anderen bedarf. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1992 nach Happ, 1998, S. 18), lautet das markante von Happ auch jüngst noch angeführte Zitat Bubers (vgl. Happ, 2011, S. 21). Das Kämpfen eröffne nun einen Möglichkeitsraum für Begegnung und dialogisches Beziehungsgeschehen, da seine duale Grundkonstellation, in der sich notwendigerweise zwei Menschen einander gegenüber sind und zudem miteinander interagieren wollen, entsprechende Voraussetzungen biete (vgl. Happ, 1998, S. 18; Gerdes, 2001, S. 278-282). Hier werde die „Möglichkeit zum Sich-Bereiten, zum Üben von Offenheit für Begegnung und von Beziehungsbereitschaft, zu einer dem anderen Menschen zugewandten inneren Haltung“ (Happ, 1998, S. 18) gegeben.

### 2.3 Zusammenfassung der Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kämpfens

Kämpfen ist eine besondere Form des Bewegungsdialoges. Er wird von zwei Menschen miteinander eingegangen und ist durch die zwei ineinander verwobenen Strebungen Aufeinander-bezogen-Sein und Gegeneinander-gerichtet-Sein geprägt. Die Gleichzeitigkeit dieser intentionalen Momente ist Ursprung einer vielschichtigen Ambivalenz, die das gesamte Handlungsgeschehen und Erleben durchzieht.

Kämpfen bietet einen Raum dafür, die motorische Lese- und Ausdrucksfähigkeit im Feld der (bewegungsfundierten) Beziehungsgestaltung zu erproben und weiterzuentwickeln.

Kämpfen ist nonverbales, tonisches Zwiesprechen zweier Beteiligter miteinander, in dem unausweichlich eine Sphäre der Zwischenleiblichkeit hergestellt und elementare Sozialität verwirklicht wird. Unterschiedliche Bewegungsbeziehungen können sich mit dem Kämpfen entfalten lassen: vom direkt gegeneinander Konkurrieren im unmittelbaren Kontakt bis hin zum Kooperieren mit gleicher Wirkungsrichtung und indirektem bzw. ohne Kontakt.

Kämpfen konfrontiert die Beteiligten in seiner tiefen Symbolik mit Grundthemen des menschlichen Zusammenlebens wie ‚Macht und Ohnmacht‘ oder auch ‚Verantworten und Vertrauen‘. Die Kämpfenden sind im Kämpfen unmittelbar dazu aufgefordert, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen und persönlich zu ihnen Stellung zu beziehen.

Kämpfen ist in seiner klar umrissenen Zweierkonstellation ein Handlungsfeld, das Begegnung und dialogisches Beziehungsgeschehen ermöglicht. In seinem Rahmen können die eigene Kundgabe an den Anderen und die Empfänglichkeit für den Anderen als zwischenmenschlich verbindendes Element erlebt, erprobt und eingeübt werden.

Nachvollziehbar zeigt sich Kämpfen alles in allem als ein besonderer Möglichkeitsraum, in dessen Rahmen unterschiedliche Aspekte eines Beziehungslernens vollzogen werden können.

### **3 Kampfunterricht als Möglichkeit zum Beziehungslernen gestalten**

Im vorangegangenen Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen aufgezeigt, mit denen das Kämpfen als ein Möglichkeitsraum zum Beziehungslernen begründet werden kann, und anhand der zentralen Theorieelemente ein nachvollziehbares Fundament als Ausgangspunkt der nachstehenden Ausführungen gelegt. Mit Blick auf das Anliegen der Arbeit, Anregungen für eine Qualifizierung von Lehrpersonen zu erarbeiten, wird nun im vorliegenden dritten Abschnitt das Augenmerk auf die Ebene des Unterrichtens gerichtet und die praktische Dimension zum Thema gemacht. Die leitenden Fragestellungen in diesem Zusammenhang lauten:

Wie kann ein die Theorie zugrunde legender Unterricht ‚Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen‘ praktisch gestaltet werden?

Und daran anschließend:

Welche Konsequenzen lassen sich auf einer entsprechenden Grundlage in Bezug auf die Qualifizierung von Anleitern und Anleiterinnen ziehen?

Die in Kapitel 2 berücksichtigten Verfasser/-innen haben neben der grundlagentheoretischen Arbeit dem praxisorientierten Bereich der Vermittlung bereits große Aufmerksamkeit gewidmet. In einem Großteil ihrer Veröffentlichungen sind diverse an der Theoriefigur orientierte Angaben zu finden, die einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellungen leisten und deshalb hier aufgearbeitet werden. Zuerst werden ausgewählte Grundpositionen der unterrichtspraktischen Empfehlungen erläutert, um die im zweiten Schritt dargestellten konkreten Empfehlungen nachvollziehbar einordnen zu können.

#### *3.1 Grundpositionen der unterrichtspraktischen Empfehlungen*

Vier Grundpositionen, die in den obigen Ausführungen bereits teilweise durchscheinen bzw. aus ihnen herzuleiten sind, prägen die geschlussfolgerten Empfehlungen für die Unterrichtspraxis. Im Einzelnen sind dies: 1. ein humanistisches Menschenbild, 2. ein Erziehungsverständnis, das durch die Aspekte Erziehung, Selbsterziehung und erziehliches Milieu charakterisiert ist und darüber hinaus 3. dialogphilosophische Züge beinhaltet, sowie 4. die Einsicht, dass sich Lehre stets im Zuge von Sinnorientierung entwickelt.

##### *3.1.1 Erste Grundposition: humanistisches Menschenbild*

Das humanistische Menschenbild wird explizit von Happ (2010) als Leitidee und Ausgangspunkt eines mit der Theorie konvergierenden Lehrens gesetzt. An ihm orientiert, sollte Unterrichten auf einer übergeordneten Ebene daran ausgerichtet sein, die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu „verantwortlich handelnden, kritisch und selbstständig denkenden, entscheidungsfähigen, emanzipierten



Menschen“ (Happ, 2010, S. 148) zu unterstützen. Dabei sei zu berücksichtigen, dass die Übenenden im Unterricht stets als ganze Menschen bzw. ganze Personen betroffen sind (vgl. ebd.) und ihr Handeln zuvorderst von grundlegend menschlichen Bedürfnislagen geleitet wird (vgl. u. a. Happ, 2003, S. 210; Funke-Wieneke, 2000, S. 14).

Vier bzw. fünf Kerngedanken des Menschenbildes der humanistischen Psychologie finden damit Eingang in die Empfehlungen.

Der erste dieser Gedanken lautet, dass der Mensch unumstößlich in sozialer Interdependenz existiert, in dieser jedoch wesentlich angelegt seine individuelle Autonomie anstrebt und somit im Rahmen seines sozialen Gefüges auf die eigene Unabhängigkeit von äußeren Kontrollen abzielt. Mit dem zweiten wird angenommen, dass der Mensch zudem auf seine Selbstverwirklichung ausgerichtet ist, angetrieben durch wesentlich angelegte Selbstaktualisierungstendenzen und Wachstumsbedürfnisse mit dem Ziel der Entfaltung seiner schöpferischen Fähigkeiten. Die dritte Annahme meint, dass der Mensch wesentlich sinn- und zielorientiert handelt, um eigene Erkenntnisse zu gewinnen und sich seine (individuelle) Wirklichkeit zu konstruieren, wobei er durchaus auch selbsttranszendierende Absichten verfolgt, also Sinn und Erfüllung über die eigene Existenz hinaus sucht. Und der vierte Kerngedanke besagt, dass der Mensch eine ganzheitliche Einheit ist, in der Zustände und Strukturen wie Bewusstsein, Ich, Gefühl, Vernunft, Körper, Geist, Seele und Leib etc. als unteilbares spannungsvolles Ganzes vereint sind (vgl. Kriz, 2001, S. 166).

In einer fünften Grundüberlegung wird davon ausgegangen, dass der Mensch urwüchsig gewisse Grundbedürfnisse mitbringt, deren Befriedigung er anstrebt und die zutiefst sein Handeln leiten. Sie wurden von dem Psychologen Maslow in einer Hierarchie strukturiert, deren Skizzierung hier der Veranschaulichung dienen soll. Das Fundament der als Pyramide denkbaren Hierarchie bilden körperliche Bedürfnisse wie Hunger, Durst und Schlaf. Hierauf aufbauend folgen auf nächster Stufe Sicherheitsbedürfnisse, an welche dann Bedürfnisse nach Sozialkontakt wie Liebe, Glaube und Zugehörigkeit auf dritter Ebene anschließen. Auf vierter Stufe stehen Bedürfnisse nach Beachtung, Bestätigung und Wertschätzung, bevor die Bedürfnisse nach Wachstum und Selbstverwirklichung den Abschluss der Pyramide bilden. Eine hierarchische Abstufung ergibt sich aus der Einsicht, dass Bedürfnisse einer bestimmten Stufe erst zum Tragen kommen, wenn die der davor liegenden Stufe befriedigt werden konnten. D. h., erst eine Befriedigung aller vier vorgelagerten Stufen erlaubt es dem Menschen, seinen Strebungen nach Wachstum und Selbstverwirklichung nachzugehen, weshalb ihnen im pädagogischen Kontext wie gefordert besondere Aufmerksamkeit gebühren sollte (vgl. Kriz, 2001, S. 166).

### 3.1.2 *Zweite Grundposition: Erziehung als Selbsterziehung im erziehlichen Milieu*

Die Grundposition ‚Erziehung als Selbsterziehung im erziehlichen Milieu‘ wird von Funke-Wieneke in die Denkfigur hineingetragen und von ihm argumentativ in erster Linie mit Benner [1987] und Bettelheim [1971] gestützt (vgl. Funke-Wieneke, 2000, S. 10 f. und 2010, S. 17-26).

Erziehung, so die Annahme, ist ein Grundphänomen menschlicher Lebenspraxis, das sich aus dem Verhältnis der Generationen zueinander ableitet und im Rahmen des Generationenverhältnisses realisiert. Pflege, Fürsorge und Orientierung erweisen sich als überlebensnotwendige Handlungen der Älteren an ihren Nachkommen und in diesem Sinne als eine Art originäre Verpflichtung des Menschen gegenüber seinem Wesen (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 17 ff.).

Erziehung befasst sich dabei im Kern mit dem Wandel der Verhältnisse des Menschen zu sich selbst und zur Welt, d. h. mit der Veränderung seiner Selbst- und Weltsicht. Dieser Wandel gilt als beständige Komponente der menschlichen Existenz und realisiert sich mit jeder neuen Erfahrung den gesamten Lebensvollzug hindurch. Aufgrund neuer Erfahrungen werden die Sichten und Verhältnisse fortlaufend bestätigt oder verändert: mein Begreifen und Verstehen von Welt und mir selbst sowie meine Position und mein Verhalten in ihr (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 15 ff.).

Jede dieser Bewegungen von Festigung und Ablösung erfolgt nun zwangsläufig unter Beteiligung des Selbstverhältnisses, „immer muss die Person selbst das auf sich beziehen, dazu Stellung nehmen, es an sich herankommen lassen und in einer für sich passenden Weise übernehmen oder nicht [...]“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 18). Dies hat zur Folge, dass erzieherische Anliegen und Zielstellungen, die von Älteren arrangiert werden, um Heranwachsende in ihrem Wandel und ihrer Entwicklung zu beeinflussen und zu unterstützen, in dieser Perspektive lediglich als Appelle bewertet werden können, als auffordernde Ansprachen, deren tatsächliche Wirkung offenbleibt. Denn den Wandlungsprozess an sich muss letztlich jeder Mensch als Selbsterziehung eigenständig vollziehen.

Der eigenaktive Vollzug selbsterzieherischer Wandlungsakte kann dieser Position weiter folgend nicht als Antwort auf fest umrissene erzieherische Eingriffe und Ansprachen erachtet werden. Vielmehr wirke das Insgesamt der Erfahrungen der Heranwachsenden, die sie innerhalb der individuell und situativ gegebenen Lebensumstände und Mitwelt sammeln, auf entsprechende Prozesse ein. Erziehung und Selbsterziehung ergeben sich stets in einem vielschichtigen, je konkreten Wirkkreis, einer bestimmten Umgebung und Sphäre, deren Charakter von allen beteiligten Mitmenschen ausgestaltet wird und die zusammengefasst als Milieu bezeichnet werden kann. Immer ist es die Gesamtheit der beteiligten Personen, die erzieherischen Einfluss nimmt: die aus ihr erwachsenden Erwartungen, Maßstäbe, Umstände und Orientierungen etc. (vgl. Funke-Wieneke, 2010, S. 18 ff. und 2000, S. 10 f.).

Somit ergibt sich ein in Wechselwirkung und wechselseitiger Abhängigkeit stehendes Gefüge:

„*Erziehung, Selbsterziehung und erzieherisches Milieu.* Erziehung als das, was die Älteren gegenüber den Jüngeren tun und beabsichtigen, Milieu als jene Sphäre, in der diese Absichten zum Ausdruck kommen, und Selbsterziehung als das, was letztlich den Ausschlag gibt, dass Bestätigung und Wandel tatsächlich eintreten [...]“ (Funke-Wieneke, 2010, S. 19; Hervorhebungen im Original).

### 3.1.3 Dritte Grundposition: dialogische Erziehung

Die dritte Grundposition der unterrichtspraktischen Überlegungen ist die dialogische Erziehung zu thematisieren und damit eine Prägung wieder aufzugreifen, die bereits in der Theoriegenese wirksam wurde. Happ (1998) und Gerdes (2001) zeigen auch im Hinblick auf ihre praxisorientierten Schlussfolgerungen explizit auf Bubers Philosophie hin und nehmen speziell Bezug auf Merkmale seines Erziehungskonzeptes. Dort sind u. a. die Idee der Selbsterziehung und das Herausstellen der Person des oder der Unterrichtenden als ein Angelpunkt des Erziehens zentral. In konsequenter Folge dialogphilosophischer Einsichten stellen auch im Zusammenhang erzieherischer Prozesse Begegnung und Du-Erfahrung (siehe Kap. 2.2.5) die wesentlichen Momente dar, um die herum weitere Gedankengänge aufgespannt werden.

Dem Menschen seien zwei elementare Triebe zu eigen.

Zum einen sei ihm ein Urhebertrieb immanent, der als eine Art Produzieren- und Zersetzenwollen beschrieben werden kann und mit dem der Erziehung die Aufgabe gegeben ist, „das jugendliche Wesen aus sich hervor werden [zu] lassen und in seinem Werden [zu] behüten“ (Buber, 1993, S. 83).

Zum anderen wohne dem Menschen jedoch zusätzlich der Trieb zur Verbundenheit inne, ein existenzielles Verlangen nach dem Du-Sagen und -Empfangen, dessen Verhalten und Missachtung zur Isolation und Entwirklichung des Menschen führen würde. Daher wird dem Erziehen neben dem Anliegen des Werden-Lassens und Werden-Beschützens die übergeordnete Aufgabe zuteil, Begegnung zu ermöglichen und Verbundenheit zu stiften, um in der „Welt der Verbundenheit“ die „aufbauenden Kräfte der Welt“ (Buber, 1962 nach Gerdes, 2001, S. 57) sowie die existenziell erforderliche Bestätigung im So- und Anderssein erfahren zu können (vgl. Buber, 1962, S. 423).

Als erster Schritt in Richtung solchen Erziehens wird die Schaffung eines dialogischen erzieherischen Verhältnisses auf der Grundlage von Vertrauen erachtet, und zwar dem Vertrauen, „daß es [...] prinzipiell möglich ist und immer sein wird, dem ‚Trieb nach Verbundenheit‘ folgend in dialogische Beziehungen [...] eintreten zu dürfen und zu können [...]“ (Gerdes, 2001, S. 59 f.).

Im oben dargelegten Verständnis ist es Erziehenden aufgegeben, dialogische Beziehungen zu erfüllen und deren Erfüllung zuzulassen, d. h. sowohl dem vom Gegenüber gesagten Du einen Widerhall zu geben als auch einen Appell zum Du-Sagen auszugeben und in diesem Sinne den zu Erziehenden die Freiheit zu eröffnen, sich zu binden und verbinden zu lassen (vgl. Gerdes, 2001, S. 56 ff.).

Happ (1998) konstatiert: „[S]ich auf Begegnung einzulassen“ und „pädagogisch fruchtbare dialogische Begegnungen“ zu realisieren, „ist nach Buber [...] für den Unterrichtenden von wesentlicher Bedeutung“ (ebd., S. 22). Denn „Kontakt ist das Grundwort der Erziehung“, und das bedeutet als Lehrperson den Lernenden „von Wesen zu Wesen“ (Buber, 1993 nach Happ, 1998, S. 22) wirklich gegenüber zu sein.

Damit unmittelbar verknüpft liege es an den Erziehenden, den zu Erziehenden im eigenen Tun und Sein eine „immer wieder dusagende Haltung der Welt gegenüber“ (Gerdes, 2001, S. 58) vorzuleben und aufzuzeigen, um durch die eigene Person als Medium Beziehungsbereitschaft und Beziehungsfähigkeit erfahren zu lassen (vgl. Gerdes, 2001, S. 56-60). Selbsterziehung benennt dabei – anders als bei Funke-Wieneke (s. o.), nämlich fokussiert auf die Idee der Dialogik – den Prozess, den zuvorderst die Erziehenden/Lehrenden vollziehen müssen: das ste-eigene Einüben und das sich selbst dazu Auffordern, offen für Beziehung zu sein und dialogisch sein Leben zu gestalten. Dies zu erleben und zu erfahren ermöglicht den zu Erziehenden schließlich, ihrerseits die eigene Selbsterziehung aufzunehmen und lebenslang zu verwirklichen (vgl. Gerdes, 2001, S. 58-60).

#### *3.1.4 Vierte Grundposition: Lehre entwickelt sich im Zuge von Sinnorientierung*

Die hier letztgenannte Position folgt einem allgemeinen bewegungsdidaktischen Leitgedanken.

Dieser ist nicht nur von zentraler Bedeutung für die nachstehenden Ausführungen, sondern stellt bereits wesentlichen Anstoß zur Formulierung der im Rahmen der Arbeit verhandelten übergeordneten Fragestellung dar und galt bis hierher als eine nicht weiter thematisierte Setzung.

Der Gedanke besagt, dass in dem Komplex ‚Lehren und Lernen‘ niemals reine Inhalte, sondern stets sinninterpretierte Vermittlungsgegenstände (Themen) verhandelt werden und dass die je spezifische Sinninterpretation wesentlich orientierungstiftend für die Art und Weise sei, wie ein Thema didaktisch aufbereitet und vermittelt wird. Damit wird angenommen, dass Überlegungen zum Sinn einer besonderen Bewegungsfähigkeit für die Entwicklung eines Heranwachsenden unmittelbar das Wie des Unterrichtens prägen. So unterscheide sich beispielsweise die Vermittlung der Bewegungsfertigkeiten des Skilanglaufens orientiert am Sinnhorizont des technisch versierten Rennlaufes deutlich von einer Vermittlung, die die Geländeerkundung und das Naturerleben auf Langlaufski fokussiert (vgl. Funke-Wieneke, 2007, S. 13-16; Ehni, 2000).

Mit der oben vorgestellten Theorielinie ist nun ein konkreter Sinnhorizont für das Feld Kämpfen aufgeworfen, der die (Bewegungs-)Beziehung in den Mittelpunkt stellt und infolgedessen die Möglichkeit zum Beziehungslernen zur Orientierungsmöglichkeit für unterrichtspraktische Konsequenzen macht.<sup>14</sup>

---

14 Dabei wird hier ausdrücklich die Position vertreten, dass mit der vorgestellten nicht die einzig mögliche oder gar ‚richtige‘ Sinndeutung gegeben ist. Sie zeigt sich jedoch augenscheinlich als eine fun-

### 3.2 Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung

Die berücksichtigten Bewegungswissenschaftler/-innen erachten die Beziehungsorientierung und die Fokussierung der Zwischensphäre als leitenden Sinnhorizont unterrichtspraktischer Überlegungen und machen diese mit Hilfe ihrer Einlassungen als angeratenes Leitmotiv für die Gestaltung des gesamten Lehr-Lernprozesses geltend.

Funke-Wieneke etwa resümiert vor dem Hintergrund der theoretischen Einsichten seine Ergebnisse im Hinblick auf die Vermittlung sehr deutlich:

„Die Aufforderung zu kämpfen, [sic] dürfte, wenn man der positiven Argumentation folgt, nicht so erfolgen, dass es lediglich um Sieg und Niederlage mit dem geschickten Einsatz von Körperkraft und -technik geht. Sie müsste von vornherein darauf angelegt sein, die partnerschaftliche Bewegungsbeziehung als den eigentlichen Gehalt der kämpferischen Handlungen und damit als tieferen Sinn der zu erlangenden Techniken und Kampfformen zu vermitteln“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 14 f.).

Auch Happ fasst ihre Aussagen zusammen, indem sie konstatiert,

„[...] dass das pädagogische Handeln der Lehrenden das Beziehungsgeschehen auf allen Ebenen berücksichtigen kann und sollte, und zwar

- dem konkreten Sichbewegen,
- dem Erleben und Fühlen (hier spielen auch vorausgehende Erfahrungen und innere Überzeugungen eine Rolle),
- den Bedeutungen und Entwicklungsaufgaben,
- dem Ausdruck, dem daraus folgenden Handeln“ (Happ, 2011, S. 18).

Korrespondierend dazu schreibt sie an anderer Stelle: „Die zwischenmenschliche Ebene sollte als ein sich durchziehendes Prinzip beachtet und im Unterrichtsprozess fortlaufend sensibilisiert und differenziert werden“ (Happ, 2010, S. 151).

Diese Grundgedanken werden im Rahmen der untersuchten Arbeiten anhand einer Vielzahl von Anregungen, Hinweisen und Empfehlungen konkretisiert. Dabei werden vielfach miteinander übereinstimmende und teils sich ergänzende Aussagen getroffen, die in unterschiedlichen Strukturmodellen vorgestellt werden. Unter Berücksichtigung dieser beispielhaften Gliederungen wird hier ein integratives Modell eingeführt, das für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit hilfreich erscheint. Es differenziert in vier Kategorien:<sup>15</sup>

#### 1. Strukturelle Grundsätze:

- eine Übungsstätte mit klar gekennzeichneter Raumstruktur, in der bspw. Spiel-/Kampfareale deutlich markiert werden können;
- ein klares Regelwerk mit Grundregeln wie einem Stopp-Signal;
- die Einbindung von Ritualen wie dem An- und Abgrüßen am Stundenanfang/-ende sowie vor/nach Spielen/Kämpfen/Partnerwechseln;

---

dierte und nachvollziehbare, die auch nicht zuletzt aufgrund des vielfältigen wissenschaftlichen Zuspruches als Ausgangspunkt gewählt wird.

15 Hier wird jeweils eine Auswahl von Beispielen zur Veranschaulichung bereitgestellt.

- die Einbindung von Ruhemomenten und Besinnungsphasen zum Innehalten/Sammeln/Reflektieren aller Beteiligten;
- die Schaffung von Freiräumen und Möglichkeiten zur selbstbestimmten Gestaltung der Lernenden.

## 2. Themen und Inhalte:

Für diesen Bereich ist zu bemerken, dass im Feld ‚Themen und Inhalte‘ zwei Ebenen unterschieden werden können: Zum einen ist in dem Feld die Ebene ‚Bewegungsthemen‘ aufgehoben, zum anderen umfasst es die Ebene, die hier zweckmäßig als ‚Psychosoziale Themen‘ benannt werden soll.<sup>16</sup> Beide Dimensionen sind unmittelbar miteinander verbunden und komplementieren sich gegenseitig zu einem Ganzen. Sie sind bildlich gesprochen zwei Seiten einer Medaille.

### a) Psychosoziale Themen und Inhalte:

- Sich-Öffnen und Sich-Einlassen;
- gegenseitige Wahrnehmung und Eigenwahrnehmung;
- Angrenzen und Abgrenzen;
- Nähe und Distanz;
- Konfrontation und Kooperation;
- Verantworten und Vertrauen;
- Partnerschaftlichkeit;
- Eros;
- Aggression;
- Sicherheit und Wagnis;
- Freiheit und Unfreiheit;
- Macht und Ohnmacht;
- Bedrohung und Selbstbehauptung etc.

### b) Bewegungsthemen und -inhalte werden u. a. vorgestellt:

- Angreifen und Abwehren;
- Stand und Boden;
- Halten und Befreien;
- Werfen und Fallen etc.

## 3. Methodische Leitmotive:

- zum Kämpfen einladen und entgegen verpflichtender Teilnahme das Freiwilligkeitsprinzip walten lassen;
- ein kultiviertes Kämpfen und dessen spielerischen Charakter in den Vordergrund stellen;

---

<sup>16</sup> Die Bezeichnung ‚Psychosoziale Themen‘ erscheint genau genommen etwas unscharf, da die Einordnung des Aspektes der dialogischen Begegnung als psychosoziale Erfahrung nicht ganz zutreffend ist. Die Bezeichnung sei, diesen Sachverhalt berücksichtigend, dennoch im Sinne einer übersichtlichen Strukturierung verwandt.

- Inhalte und Aufgaben sinnorientiert und einsichtig vermitteln;
  - eine Bewegungsvermittlung orientiert an der (Bewegungs-)Funktion und dem (Bewegungs-)Ziel – entgegen einer Ausrichtung an standardisierten (Bewegungs-)Verlaufsschemata;
  - Inhalte und Aufgaben an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden ausrichten;
  - von Lernenden selbst gesteuerte Lernprozesse mit eigenen Lösungsvorschlägen ermöglichen;
  - die Lernenden mitgestalten lassen;
  - die Einführung und Aufrechterhaltung von Partnerschaftlichkeit als stetes Grundmotiv, z. B. durch die Betonung und Sensibilisierung der Wahrnehmung, gegenseitige Achtsamkeit und wechselseitigen Respekt;
  - regelmäßige Partnerwechsel als festen Unterrichtsbestandteil etablieren;
  - Handicaps als vielfältige Variationsmöglichkeit berücksichtigen;
  - durch Gespräche und Reflexionen zur Selbsterkenntnis anregen;
  - bezüglich der Intensitätssteigerung auf unterschiedlichen Ebenen: vom kooperativen Miteinander zum konkurrierenden Gegeneinander; vom spielerischen zum ernsthaften Kämpfen; von wenig zu mehr Körpereinsatz; von wenig zu mehr Körperkontakt; vom Kämpfen im Team zum Kämpfen zu zweit; vom gleichzeitigen Kämpfen aller Übungspaare zum Einzelkämpfen vor der Gruppe; von elementaren Kampfformen zur spezifischen Sporttechnik; vom Kämpfen am Boden zum Kämpfen im Stand;
  - eigene Bewegungsbeziehungen mit den Lernenden initiieren und auf Anfrage eingehen.
4. Grundsätze für das Gestalten der eigenen Beziehungen (Lehrperson-Lernende) und das Begleiten von Beziehungen Anderer:
- einen freundlichen, offenen Grundton pflegen und eine einladende Atmosphäre schaffen;
  - sich bemühen jedes Kind als die Person wahrzunehmen, die sie ist;
  - die Erfüllung der vier psychosozialen Grundbedürfnisse ermöglichen und das Entsprechende gewähren. D. h. u. a., Schutz vor Gemeinheiten und Nachstellungen bieten sowie Trost bei schlechten Erlebnissen spenden;
  - versuchen sich auf (dialogische) Begegnung einzulassen;
  - den Schülerinnen und Schülern gegenüber als Person authentisch und spürbar sein;
  - die Heranwachsenden ernst nehmen, anerkennen und in ihrem Person-Sein bestätigen;
  - selbstreflexiv sein;
  - verantwortungsvoll sein;
  - sich der Bedeutung als Vorbild bewusst sein, vor allem auch im zwischenmenschlichen Umgang;

- Zuwendung und Bestätigung geben sowie ein Klima der Verbundenheit stiften;
- die Person beachten und wertschätzen;
- immer wieder das Du-Sagen übernehmen;
- versuchen jedem begegnenden Du zu antworten.

### 3.3 *Fazit: eine modulare Grundstruktur für eine Qualifizierung*

Die obigen Ausführungen beschreiben aufbauend auf praxisrelevanten Grundpositionen, wie ein Unterricht ‚Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen‘ praktisch ausgestaltet werden kann. Als didaktische Leitkategorie wird dabei die zwischenmenschliche Ebene ausgegeben.

In Anbetracht der vorgestellten Charakteristiken des Kämpfens (siehe Kap. 2) orientieren sich die Angaben zum einen am angenommenen entwicklungsfördernden Potenzial und zum anderen am mitinhärenten Gefahrenpotenzial. Während der Anspruch verfolgt wird, Gelegenheiten zum Beziehungslernen zu ermöglichen und möglichst fruchtbar auszugestalten, wird parallel die Gewährleistung des Schutzes vor physischer und psychischer Verletzung als übergeordnete Prämisse zugrunde gelegt. Orientierung gebende Zielstellung ist in diesem Sinne die Schaffung einer pädagogischen Grundsituation und Atmosphäre im Spannungsfeld zwischen Herausforderung und Schutz.

Die dargestellten Empfehlungen lassen sich unmittelbar in erste konkrete Anregungen für die Qualifizierung von Lehrpersonen transferieren.

Die in Kapitel 3.1 und 3.2 eingeführte Gliederung kann als übergeordneter Aufbau eines möglichen Lehrprogramms betrachtet werden, wobei jede einzelne Empfehlung als Hinweis auf ein wünschenswertes Ausbildungsthema gedeutet werden kann.

Für die Grundstruktur eines Qualifizierungsaufbaus werden entsprechend die folgenden Elemente als Module vorgeschlagen:

- Philosophische, pädagogische und didaktische Grundpositionen für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht;
- Strukturelle Grundsätze für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht;
- Themen und Inhalte für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht;
- Methodische Leitmotive für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht;
- Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht.

Zu bemerken ist, dass alle drei Verfasser/-innen dem hier letztgenannten Themenfeld einen besonderen Stellenwert für den Erfolg der Praxis beimessen. Zum einen bieten sie ihm in ihren Texten viel Raum, zum anderen werden zugehörige Angaben vielfach explizit hervorgehoben (siehe u. a. Happ, 2010, S. 152 ff.; Gerdes, 2001, S. 288 ff.; Funke-Wieneke, 2000, S. 16). Bei der inhaltlichen Argumentation für die Bedeutsamkeit dieses Feldes werden insbesondere der weitreichende Einfluss der eigenen Beziehungen auf die gemeinsame Lernat-



mosphäre sowie die Wirksamkeit des Modelllernens am Vorbild betont. Nicht zuletzt kann in diesem Zusammenhang mit Funke (2013) auf Hartmut von Hentig und dessen Aussage verwiesen werden, dass das wichtigste Curriculum eines Lehrers seine Person ist, wobei es nach Funke vor allem auf die Verbindung von Absicht und Können ankomme (vgl. S. 25):

„Es ist die Begegnung mit einem Menschen, der seine Sache beherrscht, der etwas nicht nur vermitteln will, sondern selbst wirklich kann und aus diesem Können heraus mit selbstverständlichem Engagement vertritt, was den jungen Menschen veranlasst, seine Botschaften zu hören, sie als Aussicht zu begreifen, ihnen Glauben zu schenken und ihnen nachzueifern“ (Funke-Wieneke, 2013, S. 25).<sup>17</sup>

Wer also Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen effektiv vermitteln möchte, sollte zuallererst selbst Beziehungen konstruktiv gestalten können und speziell auch das Kämpfen als Beziehungsform beherrschen.

Diese Einschätzung und Bedeutungszuschreibung soll berücksichtigt werden, wenn es im Weiteren darum geht, differenziertere Qualifizierungsanregungen zu erarbeiten. Die Aufarbeitung aller fünf oben genannten Bereiche würde deutlich den Umfang der Arbeit überspannen, so dass vor dem Hintergrund des Gesagten beispielhaft der Bereich ‚Gestaltung und Begleitung von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ herausgegriffen und im Sinne eines Qualifizierungsmoduls weiter verhandelt wird.

---

17 Diese These wird unterstützt durch das didaktische Axiom der Passung. Jede unterrichtliche Handlung von Lehrpersonen müsse laut Scherler (1996) vier Bezüge haben: einen Bedingungsbezug, einen Selbstbezug sowie einen Schüler/-innen- und einen Sachbezug. Alle vier müssten entsprechend dem Axiom der Passung im besten Falle „miteinander übereinstimmen“ (ebd., S. 169), damit ein möglichst erfolgreicher Unterricht gestaltet werden könne.

## **4 Das Qualifizierungsmodul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ – wesentliche Qualifizierungsziele**

Am Anfang eines Entwurfes für das Qualifizierungsmodul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ soll hier der Frage nach den wesentlichen Qualifizierungszielen nachgegangen werden. Die Fragestellung lautet daher:

Auf welche zentralen Qualifizierungsziele sollte ein Qualifizierungsmodul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ hinführen?

Als Ausgangspunkt wird die Sammlung der in Kapitel 3.2, Punkt 4 dargestellten Grundsätze zugrunde gelegt.<sup>18</sup>

Für eine begründete Feststellung wesentlicher Ziele sollen zum einen der neurowissenschaftliche Zugang nach Bauer (2006a, 2006b) und zum anderen der erziehungspsychologische Ansatz von Tausch und Tausch (1998) näher betrachtet werden. Sie benennen vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Bezüge und Forschungszugänge vordringliche Beziehungsbedingungen bzw. -dimensionen, die sich auch in den oben genannten Grundsätzen wiederfinden und als übergeordnete Qualifizierungsziele formuliert werden können.

### *4.1 Die wichtigsten Komponenten für das Gelingen einer Beziehung aus neurobiologischer Perspektive nach Bauer*

Der Psychotherapeut und Neurobiologe Joachim Bauer (2006a; 2006b) widmet sich in seinen Arbeiten zwei zentralen Themen: der Bereitschaft des Menschen zur Kooperation sowie seiner Fähigkeit zur Empathie. Als eine praxisorientierte Folge seiner Ergebnisse formuliert er die aus neurowissenschaftlicher Perspektive „wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen einer Beziehung“ (Bauer, 2006b, S. 190). Grundlage seiner Argumentation bilden vor allem Ergebnisse der noch jungen Forschungen zum menschlichen Motivationssystem sowie aktueller Untersuchungen zu den Spiegelneuronennetzwerken. Die Kernelemente seiner Erkenntnisgewinnung sind im Folgenden zusammengefasst.

#### *4.1.1 Argumentation*

Mit Hilfe von zwei Forschungsrichtungen konnten erstmals die menschlichen Motivationssysteme entdeckt und dann in ihren Funktionen beschrieben werden. Zum einen wurden mit der Erforschung der Neuroleptika bestimmte Substanzen entdeckt, die sämtlichen Antrieb zu eigenaktivem Handeln zum Erliegen bringen können. Und zum anderen konnte in Analysen zu Suchtmitteln erkannt werden,

---

<sup>18</sup> In Anhang 1 ist eine vollständige Sammlung der Aussagen tabellarisch nach Autor/-in, Text und Seite zusammengestellt, so dass eine Rückverfolgung der Angaben möglich wird, ohne den Textfluss an dieser Stelle durch Einzelnachweise unnötig zu beeinträchtigen.

dass diese ein sich der Vernunft und dem Willen entziehendes, hemmungsloses Verlangen evozieren, das zu äußerst zielgerichtetem, hochmotiviertem Verhalten anregt. Damit standen Ergebnisse aus zwei gewissermaßen komplementären Zugängen zur Verfügung, die beide (menschliche) Antriebsaggregate als Kernthema hatten und die, wie sich zeigte, auch beide auf dieselbe neurobiologische Struktur verwiesen (vgl. Bauer, 2006b, S. 24-28).

Das Belohnungssystem des Menschen sitzt zentral im Mittelhirn, ist mit diversen anderen Regionen vernetzt und hat besonders enge Verbindungen mit den Emotionszentren. Wird das Motivationszentrum angeregt, kommt es zur Ausschüttung der Botenstoffe Dopamin und Oxytozin sowie endogener Opioide. Dopamin wirkt sowohl animierend auf die Handlungsbereitschaft als auch auf die Bewegungsfähigkeit und erfüllt die Aufgabe, „den Antrieb und die Energie dafür zu erzeugen, dass sich Lebewesen auf ein Ziel zubewegen“ (Bauer, 2006b, S. 29). Es generiert eine Art Basismotivation. Oxytozin fungiert als Auslöser von Wohlbefinden und stärkt die Bindungsbereitschaft sowie das Bindungsverhalten. Es wird vermehrt produziert, wenn eine vertrauensvolle Bindung eingegangen werden kann, und wirkt zudem bindungsfestigend, indem es die Vertrauensbereitschaft steigert. In diesem Sinne gilt Oxytozin auch als „Bindungshormon“ (Bauer, 2006b, S. 47). Endogene Opioide nehmen letztlich Einfluss auf die Emotionszentren, hemmen die Empfindlichkeit für Schmerzen, kräftigen das Immunsystem und wirken positiv auf Gemütszustand und Ich-Gefühl.

Neurobiologische Studien jüngerer Datums<sup>19</sup> konnten nun zeigen, dass die Synthese dieser Stoffe durch jede Form angenehmer Interaktion begünstigt wird, wenn bspw. gemeinsam gehandelt, gelacht und gesungen wird (Dopamin/Oxytozin), wenn ein Austausch von Zärtlichkeiten wie Streicheln und Massagen stattfindet (Oxytozin) oder auch von anderen Personen Zuwendung und Hilfen angeboten werden (endogene Opioide).

Studien konnten ebenfalls nachweisen,<sup>20</sup> dass ein längerfristiges Ausbleiben der Ausschüttung dieser Stoffe zu Angst, Schmerz und biologischen Stressreaktionen führt. Insbesondere für das Oxytozin und die endogenen Opioide sind eine mindernde Wirkung auf die Aktivitäten des Angst- und emotionalen Schmerzzentrums nachgewiesen. Ergänzend wurde erkannt, dass Einsamkeit die Aktivierung der Stresssysteme mit der Ausschüttung von Nervenzellen zersetzenden Stoffen wie Glutamat, Cortison, Adrenalin und Noradrenalin auf der anderen Seite begünstigt und somit hochgradig gesundheitsschädliche Folgen haben kann. Gestützt wird seine Beweisführung zudem durch die Entdeckung des Systems der Spiegelnervenzellen.

In der Hirnforschung der 1990er Jahren wurden erstmals Nervenzellen bzw. Nervenzellennetzwerke entdeckt und beschrieben, die als Spiegelneurone bezeichnet werden. Sie sind in der Lage, „so etwas wie neurobiologische Resonanz“

---

19 Bauer stützt sich hierbei u. a. auf Mobbs & Reiss in Berns [2004] und Zubieta [2005].

20 Bauer stützt sich hierbei u. a. auf MacDonald & Leary [2005], Eisenberger et al. [2003], Panksepp [2003, 2005] sowie Cacioppo et al. [2002].

(Bauer, 2006a, S. 23) – vom lateinischen Wieder-Erklingen oder Zurück-Erklingen – zwischen zwei (oder mehr) Personen hervorzurufen.

Bauer skizziert dieses Phänomen so:

„Die Beobachtung einer durch einen anderen vollzogene Handlung aktiviert im Beobachter [...] ein eigenes neurobiologisches Programm, und zwar genau *das* Programm, das die beobachtete Handlung bei ihm selbst zur Ausführung bringen könnte“ (ebd.; Hervorhebung im Original).<sup>21</sup>

Diese Programme haben sich vor allem durch Erfahrungen ausgeprägt und sind zum Abruf bereit in den Nervennetzwerken eingespeichert. Sie werden auch für das Körperempfinden erzeugt, das sich im Vollzug einer bestimmten Handlung einstellt. Bei einer Handlungsbeobachtung startet deshalb auch immer das mitgespeicherte Körperempfindungsprogramm. Die beobachtende Person kann spüren, wie sich die visuell erfasste Handlung anfühlt.

Wie in jüngeren Studien weiter nachgewiesen werden konnte, ist Resonanz nicht auf den motorischen und körpersensiblen Kontext begrenzt. Auch das Areal im Gehirn, in dem die emotionalen Grundzustände erzeugt werden, ist mit Spiegelneuronen ausgestattet, so dass auch hier Resonanzphänomene des emotionalen Befindens eines Anderen stattfinden. Diese können dann als der spezielle Modus sozialer Verbundenheit wahrgenommen werden, der allgemein als Mitgefühl und Empathie bezeichnet wird (vgl. Bauer, 2006a, S. 47 und 2006b, S. 70 f.).<sup>22</sup>

Spiegelsysteme zeigen sich als „die entscheidende Grundlage unserer Fähigkeit [...], spontan zu erkennen, was in einem anderen Menschen vorgeht“ und sie sind „bis zu einem gewissen Grad in der Lage, in uns Zustände zu erzeugen, die wir bei einer anderen Person wahrnehmen“ (Bauer, 2006a, S. 46).

In dieser Funktion sind sie also wesentliche Bestandteile in der Entwicklung des Vermögens, in Beziehung treten zu können, und in der Entwicklung von kooperativem, sozialem Verhalten. Zudem bilden sie aber auch die Grundlage für den Aufbau eines gesunden Selbstgefühls und Geistes (vgl. dazu auch Siegel, 2006, S. 224 ff.).

Nicht zuletzt auf Basis der Spiegelneuronennetzwerke ist der Mensch in der Lage, innere Repräsentationen anderer Personen aus den wahrgenommenen Emotionen, Gedanken, Vorstellungen etc. zu entwerfen und neben der Repräsentation des eigenen Selbst in sich aufzuheben. Diese Repräsentationen der anderen dienen u. a. dem eigenen Verhalten gegenüber den jeweiligen Personen, welches dann wiederum auf deren eigene Repräsentation von sich selbst einwirkt. Die Repräsentation des Selbst ist also maßgeblich mitbestimmt von der Gesamtheit der Äußerungen anderer über dieses Selbst und entwickelt sich über sie wei-

---

21 Spiegelneuronen senden auch dann bereits, wenn mit einer Handlung verknüpfte Geräusche wahrgenommen werden oder sich eine Handlung auch nur vorgestellt wird. Am intensivsten senden sie, wenn eine Person die beobachtete Handlung einer anderen gleichzeitig imitiert (vgl. Bauer, 2006a, S. 24 f.).

22 Bauer verweist hier auf Wickert et al. [2003], Hutchinson et al. [2001] und Singer et al. [2004].

ter. Bauer pointiert: „Erst in den Spiegelungen der Erwachsenen kann ein Kind nach und nach erkennen, wer es selbst ist“ (Bauer, 2006a, S. 119; vgl. auch Bauer, 2006a, S. 72-74; Siegel, 2006, S. 224 ff.).

Sind Spiegelnetzwerke nicht in ausreichendem Maße ausgeprägt, fehlen diese Elemente für eine entsprechende Entwicklung und es kommt zu Störungen.

Die Motivations- und Spiegelsysteme sind grundsätzlich im Menschen angelegt, müssen in ihren Funktionen jedoch aufgebaut und eingeübt werden. Dazu bedarf es von Geburt an positiver Beziehungserfahrungen. Entscheidend sind dabei vor allem stabile Bindungserfahrungen im Säuglings- und Kleinkindalter mit festen Bezugspersonen. Aber auch in späteren Lebensphasen und anderen Beziehungen als denen zu den engsten Bezugspersonen sind unter günstigen Bedingungen förderliche Potenziale zu entfalten.

#### 4.1.2 Schlussfolgerungen

Bauer (2006b, S. 69) vertritt vor dem von ihm dargestellten und hier skizzierten Hintergrund<sup>23</sup> die Position, dass

- der Mensch aus neurobiologischer Sicht und genetisch angelegt ein Beziehungswesen ist,
- seine Motivationssysteme in entscheidender Weise auf Kooperation und Zuwendung ausgerichtet sind,
- Isolation und ständige Konflikte gesundheitliche Störungen verursachen und
- nichts die Motivationssysteme mehr aktiviert als

„[...] der Wunsch, von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und – erst recht – die Erfahrung von Liebe“ (ebd., S. 35).

In diesem Sinne folgert und benennt er schließlich, nicht zuletzt mit Blick auf die Schulpädagogik, die wichtigsten Komponenten für das Gelingen einer Beziehung:

- Sehen und Gesehenwerden,
- gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem,
- emotionale Resonanz,
- gemeinsames Handeln sowie
- das wechselseitige Verstehen von Motiven und Absichten (vgl. Bauer, 2006b, S. 190).

Eine nähere Betrachtung der Komponenten zeigt, dass weitreichende Parallelen mit den Dimensionen bestehen, die Tausch und Tausch (1998) im Rahmen ihrer erziehungspsychologischen Arbeit als wesentlich förderlich in zwischenmenschlichen Beziehungen herausgestellt hat. Ihre bereits seit den 1970er Jahren postulierten Befunde sind gewissermaßen mit Bauer in ihrer Aktualität bestätigt und aus der Perspektive einer anderen Wissenschaftsdisziplin untermauert.

---

23 Er verweist auf diverse weitere Arbeiten von u. a. Insel & Fernald [2004], Winslow & Insel [2004], Panksepp [2003, 2005], Nelson & Panksepp [1998] sowie Barrot [2005].

## 4.2 *Die wesentlichen Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen aus der erziehungspsychologischen Perspektive von Tausch und Tausch*

Der Psychologe Reinhard Tausch agierte im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren als Initiator und Protagonist der Forschung auf dem Gebiet der personenzentrierten Psychotherapie von Carl Rogers. Einer seiner Schwerpunkte im Arbeitsverbund mit seiner Frau Anne-Marie war die Übertragung wesentlicher Grundannahmen Rogers auf Erziehungsprozesse sowie auf diesen Grundannahmen aufbauende Untersuchungen zum Lehrer(innen)verhalten und dessen Auswirkungen auf den Unterricht. Ihre Forschungsergebnisse bündelten und verdichteten sie in einem eigenen erziehungspsychologischen Ansatz, der von großer Bedeutung für die Weiterentwicklung der pädagogischen Psychologie wurde (vgl. Thies, 2000, S. 44-47).

### 4.2.1 *Vorgehensweise*

Das Ehepaar Tausch folgt in seiner Arbeit der Zielsetzung, in pädagogisch institutionalisierten Beziehungen „ein gemeinsames befriedigendes Zusammenleben mit den Lebenswerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und Förderung der [seelischen und körperlichen; Anmerkung des Verfassers] Funktionsfähigkeit“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 101) zu unterstützen.

Ihre Einsichten fundieren sie vor allem anhand empirischer Ergebnisse zum Verhalten von Pädagogen und Pädagoginnen im Rahmen der Beziehungen zu den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Dabei berücksichtigen sie sowohl bereits vorliegende Erhebungen als auch Resultate aus einer Vielzahl eigener Analysen.<sup>24</sup>

Überprüft wird vornehmlich, wie Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrenden, die als förderlich angenommen werden, mit den Lern- und Entwicklungsvorgängen der Schüler/-innen korrelieren. Neben Untersuchungen mit Lehrern und Lehrerinnen unterschiedlicher Schulformen und Klassenstufen werden auch solche mit Kindergärtnern und Kindergärtnerinnen und psychotherapeutischen Helfern und Helferinnen in Einzel- und Gruppensettings in die Forschungen mit einbezogen.

Charakteristisch für das Tausch'sche Untersuchungsdesign sind drei Elemente. Zum Ersten nutzen sie die systematische Beobachtung von Unterrichtssituationen mit Hilfe von Ton- und Videoaufnahmen, die dann durch Gruppen neutraler Beurteiler/-innen anhand von Einschätzungsskalen ausgewertet werden. Zum Zweiten greifen sie auf Selbsteinschätzungen der erzieherisch Tätigen zurück und verwenden zum Dritten Fremdeinschätzungen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Bönsch, 2001, S. 888 f.).

Unter anderem entwerfen die Tauschs also Einschätzungsskalen, anhand derer bestimmte Variablen des Lehrer(innen)verhaltens überschaubarer und für For-

---

24 Für einen kurzen Gesamtüberblick über eine Auswahl von Untersuchungsbefunden vgl. Tausch & Tausch (1998, S. 103-107).

schungszwecke zugänglicher gemacht werden können. Abb. 1 (s. u.) zeigt beispielsweise ein Dimensionsschema, mit dem das erzieherische Verhalten sowohl in vier wesentlichen Verhaltensweisen als auch in den dabei möglichen Variationen abgebildet werden kann.

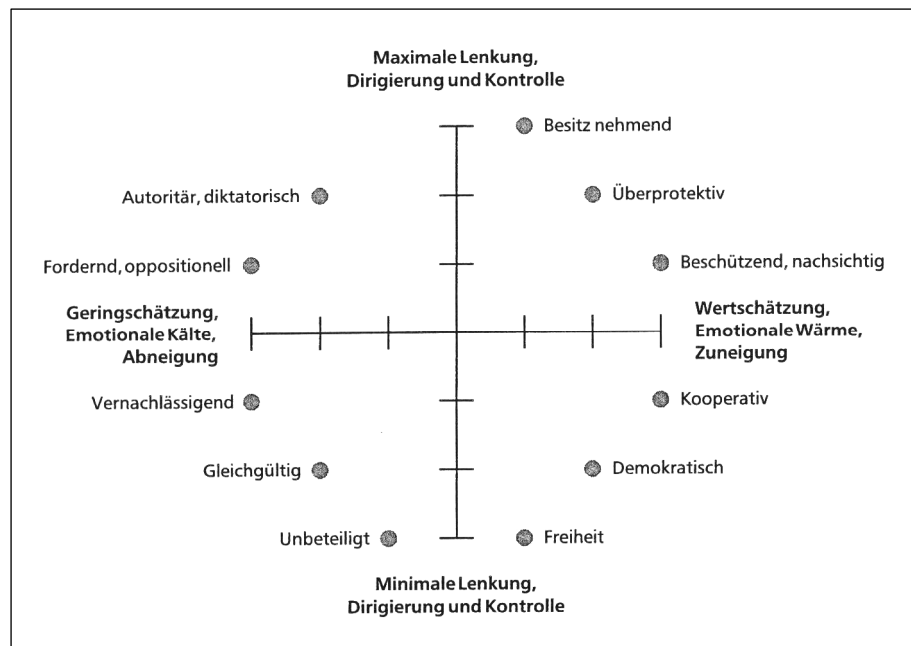


Abb. 1. Tausch'sches Dimensionsschema (nach Bönsch, 2001, S. 889)

Zwar wurde die Forschung zur Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Beziehung seit den Anfängen der Tauschs bereits um andere Perspektiven und Aspekte erweitert, dennoch wird die grundsätzliche Bedeutung ihrer zentralen Befunde nur vereinzelt und punktuell skeptisch gesehen. Neben der Neurowissenschaft liefert auch die gegenwärtige pädagogische Psychologie stützende Forschungsergebnisse. In aktuelleren Untersuchungen etwa wird das Thema zwischenmenschliches Vertrauen als pädagogisch bedeutsames Element systematisch untersucht. Und auch hier werden letztlich erneut Variablen wie persönliche Zuwendung, Respekt, Hilfe und Echtheit bzw. Kongruenz als die wesentlich fördernden Merkmale ausgewiesen (vgl. Nickel, 2000).

#### 4.2.2 Ergebnisse

Bei Tausch und Tausch (1998) stellen sich gestützt durch die empirischen Befunde vier Dimensionen als wesentlich heraus, die in zwischenmenschlichen Beziehungen förderlich auf die seelischen Grundvorgänge und die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden einwirken.

Im Einzelnen benennen und beschreiben sie die Dimensionen:

- Achtung – Wärme – Rücksichtnahme
- Einführendes Verstehen
- Echtheit – Aufrichtigkeit
- Fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten (vgl. ebd., S. 5)

Dabei merken sie an, dass die ersten drei Dimensionen wesentlich an drei der sechs von Carl Rogers entwickelten Bedingungen bzw. Grundhaltungen eines Therapeuten orientiert sind (vgl. ebd., S. 101).

Die vierte Dimension, fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten, ist eine von ihnen selbst entwickelte und soll ergänzend wirken. Mit ihr wird zur Verdeutlichung der anderen Dimensionen eine Auswahl von wünschenswerten didaktischen Elementen benannt, die helfen können, im Rahmen von Unterricht günstige Bedingungen für Entwicklungs- und Lernprozesse herzustellen.<sup>25</sup> Grundsätzlich sind entsprechende Maßnahmen und Tätigkeiten jedoch bereits in den anderen Dimensionen aufgehoben bzw. als eine Folge von deren Verwirklichung zu sehen. Hier sollen daher die drei erstgenannten berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 245).

#### 4.3 Fazit: drei wesentliche Qualifizierungsziele

Eine Vielzahl der angeratenen Grundsätze aus der oben dargestellten Denklinie findet sich in den von Bauer und dem Ehepaar Tausch benannten Komponenten bzw. Dimensionen wieder. Eine Übersicht darüber, welche Dimensionen mit welchen Komponenten korrespondieren und welche Dimensionen und Komponenten mit welchen empfohlenen Grundsätzen der Denklinie korrespondieren, bietet die Tabelle 1 (Tab.1). Die Grundsätze sind dabei als Chiffren aufgeführt, die dem Anhang 1 mit den entsprechend ausformulierten Grundsätzen entnommen sind.

Tab.1. Übersicht über die komparablen Elemente der verschiedenen Ansätze

<b>Dimensionen förderlicher Beziehungen nach Tausch und Tausch</b>	<b>Bedingungen für gelingende Beziehungen nach Bauer</b>	<b>Grundsätze zur Gestaltung und Begleitung von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht</b>
Achtung – Wärme – Rücksichtnahme	Sehen, gemeinsame Aufmerksamkeit und gemeinsames Handeln	F1, F4, F6, H98/6, H00/3, H00/5,
Einführendes Verstehen	Emotionale Resonanz und Verstehen von Motiven und Absichten	F2, F3, H00/2, H00/3 und H00/4
Echtheit – Aufrichtigkeit	Gesehenwerden	H98/3, H00/1

25 Im Einzelnen vorgestellt werden: Ermöglichen von kurzzeitiger themengleicher Kleingruppenarbeit (Tausch & Tausch, 1998, S. 253); Bemühen um verständlich gestaltete Wissensvermittlung (ebd., S. 266); Förderung des hilfreichen Zusammenlebens von Personen in einer „guten Gruppe“ (ebd., S. 277); Erleichterung des Lernens durch materielle und menschliche Lernhilfen (ebd., S. 288); Ermöglichen von Denkvorgängen im Unterricht (ebd., S. 297); Förderung eines günstigen Arbeitsverlaufes im Unterricht (ebd., S. 307); Bemühungen bei Interessensgegensätzen und Konflikten (ebd., S. 315).



Orientiert an dem Vokabular der Denklinie lassen sich auf dieser Basis die drei folgenden Ziele als weitere Anregung für eine Qualifizierung von Lehrpersonen formulieren:

Die Teilnehmer/-innen sollen sich in die Lage versetzen,

1. jedes Kind als Person anzuerkennen und wertzuschätzen,
2. jedes Kind als Person wahrzunehmen, zu verstehen und zu bestätigen und
3. jedem Kind gegenüber authentisch und spürbar zu sein.

Mit Rückgriff auf die Charakterisierungen Bauers und der Tauschs wird nun näher erläutert, was unter *anerkennen und wertschätzen*, *wahrnehmen*, *verstehen und bestätigen* sowie *authentisch und spürbar sein* inhaltlich verstanden werden kann. Auf diese Weise wird zugleich eine nähere Beschreibung der übergeordneten Qualifizierungsziele vorgenommen.

#### 4.3.1 *Anerkennen und wertschätzen*

Anerkennen und wertschätzen meint auf einer ersten Ebene eine innere gefühlsmäßige Einstellung, mit der jedes menschliche Gegenüber bedingungslos als Person anerkannt, gewürdigt und angenommen wird. Unabhängig davon, ob die Gefühle, Gedanken oder Äußerungen der Person geteilt oder nachvollzogen werden können, geht es um das Empfinden einer „tiefen Achtung vor menschlichem Leben und seiner Vielfalt [...], wie sie sich im individuellen So-Sein des [...] [Gegenübers; Anmerkung des Verfassers] manifestiert“ (Kriz, 2001, S. 178). Wesentlich ist, dass persönliche Bewertungen und moralische Urteile bei der Betrachtung des Individuums zurückgestellt werden und unverstellt die Person in ihrem Da-Sein gewürdigt und respektiert wird. Die Akzeptanz und Achtung gilt in diesem Sinne der gesamten Person in all ihren Anteilen, unabhängig von Situation und Zeitpunkt (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 118 ff. und 123; Bauer, 2006b, S. 34-38 und 191).

Gemeint ist also eine innere Grundhaltung, die primär gefühlsmäßig eingenommen werden muss. Erforderlich sind daher vor allem die Bereitschaft, die Entscheidung und das engagierte Bemühen, sie zu leben.

Darauf aufbauend kann dann diese Haltung als wahrnehmbare Wertschätzung in unterschiedlichen Äußerungsformen realisiert und konkret beobachtbar gemacht werden. Grundsätzlich ist die soziale Reversibilität der Äußerungen wünschenswert, d. h. die Umkehrbarkeit im Sinne der Redewendung „Was du nicht willst, das man dir tut, das füge auch keinem anderen zu“.

Folgende Äußerungsformen können in Anlehnung an Tausch und Tausch (1998, S. 123-125) unterschieden und mit Beispielen beschrieben werden:<sup>26</sup>

- Aktivitäten und Maßnahmen

---

<sup>26</sup> Tausch und Tausch haben die Kategorie Tonfall zusammen bei Mimik und Gestik eingeordnet. Sie wird hier zusammen mit den Sprachäußerungen aufgeführt, da sie beide die Gemeinsamkeit besitzen, akustisch wahrnehmbar zu sein.

Z. B. helfen, unterstützen und trösten, wenn offenkundig Bedarfe signalisiert werden; sich um das Wohlergehen kümmern, wenn auch verborgene Bedarfe erkannt werden; über Bedürfnisse hinaus Kontaktangebote machen; Vertrauen entgegenbringen, bspw. durch Übertragung von Verantwortung; Dankbarkeit zeigen, wenn Unterstützung entgegengebracht wird etc.

– Mimik und Gestik

Z. B. freundliche Blickkontakte aufnehmen, anlächeln, im Gespräch körperlich zuwenden, mit geöffneten Armen entgegentreten, sympathische, unverfängliche Berührungen zulassen und tätigen etc.

– Sprachäußerungen und Tonfall

Z. B. die Stimme, den Ton situationsgerecht modulieren: ruhig und geduldig, fröhlich und ausgelassen, ernst und klar etc.; Stärken benennen und unterstreichen, zu gemeinsamen Aktivitäten einladen, Hilfsangebote unterbreiten, Bedauern, Wünsche, Dankbarkeit aussprechen etc.

Ein erster nicht zu unterschätzender Anfang kann zudem durch die Entfaltung gemeinsamer Aufmerksamkeit gemacht werden, d. h. durch das Ausrichten der eigenen Aufmerksamkeit auf etwas, was für die andere Person von Bedeutung ist. Hierin liegt eine der zugänglichsten Möglichkeiten des positiven Engagements für jemand anderen, der zugleich eine besonders wichtige Funktion im Aufbau (emotionaler) Beziehungen zukommt. Durch wechselseitige Beeinflussung der Blickrichtung werden bereits zwischen Säuglingen und ihren Bezugspersonen erste nachhaltige Bindungen aufgebaut (vgl. auch Bauer, 2006a, S. 63 ff.).

Ähnlich bedeutsam und nicht zu verkennen für die Entwicklung von Bindungsfähigkeit ist ein gemeinsames Handeln. Neurobiologisch gesehen lassen das Miteinander-tätig-Sein und das Sich-miteinander-Bewegen ohne strenge dirigierende Lenkung (wie etwa beim gemeinsamen Kämpfen) nachhaltige Beziehungs-Engramme zurück und verändern damit dauerhaft beziehungsrelevante Hirnstrukturen (vgl. Bauer, 2006b, S. 192 f.).

#### *4.3.2 Wahrnehmen, verstehen und bestätigen*

Neurowissenschaftlich betrachtet ist in diesem Kontext das Phänomen der emotionalen Resonanz von zentraler Bedeutung, d. h. die Möglichkeit, die eigene Gemütslage auf andere übertragen zu können, sich auf der anderen Seite aber auch möglichst eingehend auf die Befindlichkeit anderer ‚einschwingen‘ zu können. Dabei ist zu bemerken, dass emotionale Resonanz, die auf einem vorbewussten, intuitiven Verstehen mit Hilfe der Spiegelsysteme aufbaut, letztlich nicht willentlich erzwungen werden kann. Eine kognitiv-intellektuelle Analyse gemeinsamer Situationen kann ihr Entstehen jedoch begünstigen (vgl. Bauer, 2006b, S. 192 und 2006a, S. 33 f.).

Bei diesem Element steht daher auch neurobiologisch begründbar die Aufmerksamkeit gegenüber der inneren Erlebenswelt des Gegenübers im Fokus. Es schließt ein, sich möglichst vorurteilsfrei auf die Äußerungen des Gegenübers zu konzentrieren und nuanciert wahrzunehmen, welche gefühlsmäßigen Empfindungen sich in dessen Äußerungen verbergen. Es umfasst ein sensitives Hinhören und ein Bemühen um das Einfühlen in die innere Erlebenswelt mit den jeweiligen persönlichen Bedeutungen und individuellen Erfahrungen. Dabei ist es bedeutsam, sich dem inneren Bezugssystem des Gegenübers anzunähern und ein Nachvollziehen von dessen Innenseite her anzustreben – d. h. zu versuchen „in seinen Schuhen ein paar Schritte in seiner Welt zu gehen“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 179), „als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die ‚Als-ob‘-Position aufzugeben“ (Rogers, 1959 nach Weinberger, 2011, S. 38). Neben solchem Wahrnehmen und Verstehen umfasst dieses Element zudem ein Bestätigen durch Rückmeldung, in der das verstandene Erleben und der erfasste Bedeutungsgehalt möglichst präzise wiedergeben und der betreffenden Person sensibel mitgeteilt werden.

Im Hinblick auf die praktische Verwirklichung solchen Wahrnehmens und Verstehens kann u. a. auf das aufmerksame Zuhören verwiesen werden.

Beim aufmerksamen Zuhören ist eine Informationsgewinnung über möglichst viele verschiedene Kommunikationskanäle wünschenswert, wobei der visuelle und der akustische Kommunikationskanal als die wohl zugänglichsten eingestuft werden. Zum einen gilt es, die emotionalen Inhalte, d. h. die Erlebnisinhalte wie Gefühle, Empfindungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen, in der gesprochenen Wortsprache zu beachten und zusätzliche Informationen aus paraverbalen Elementen wie bspw. Sprechsäuren, Sprechtempo, Stimmfärbung oder auch Satzakzentuierung wahrzunehmen. Darüber hinaus gilt es aber auch, aufmerksam gegenüber nichtverbalen Signalen zu sein und visuell Äußerungen in Mimik und Gestik, in Körperhaltung und -bewegung, im Augenkontakt oder auch im Nähe-Distanz-Verhalten zu bemerken. Auf diese Weise können explizit geäußerte, aber auch dem anderen selbst weniger zugängliche Gefühle, Gedanken, Einstellungen, Erfahrungen etc. berücksichtigt werden. Bedeutsam erscheint dabei ein ausgeprägtes Maß an Konzentration und Geduld, um alle Signale über einen längeren Zeitraum erfassen zu können (vgl. Weinberger, 2011, S. 48 ff.).

Aufbauend auf solchem Zuhören kann dann Verstehen als das Begreifen der inneren Erlebenswelt und der persönlichen Bedeutungen eines Gegenübers folgen. Dabei erscheint es hilfreich, dass der intuitive Rückgriff auf erfahrungsbasierte, standardisierte Beurteilungsschemata im Kontakt mit anderen mitbedacht werden kann, um sich möglichst unvoreingenommen der aktuellen Beziehung und dem Inneren der jeweiligen Person zuwenden zu können (vgl. Bauer, 2006b, S. 193).

Vervollständigend kann schließlich das Verstandene wieder über die genannten Kommunikationskanäle mitgeteilt und die Person damit in ihren Gefühlen und ihrem individuellen So-Sein bestätigt werden. Die gesendeten Signale sollten da-

bei weniger feststellenden als fragenden Charakter haben. Sie sollten so wenig Interpretation wie möglich enthalten und so hochgradig wie möglich aus den Äußerungen des anderen belegbar sein. Konkret, leicht verständlich, erlebnisnah, wertungsfrei und akzeptierend sind die anvisierten Qualitäten für die Informationsvermittlung, sodass ein gemeinsamer dynamischer Prozess auf der Grundlage eines Beziehungsangebotes entstehen kann (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 180-182; Weinberger, 2011, S. 39; Kriz, 2001, S. 180).

#### 4.3.3 *Authentisch und spürbar sein*

Authentisch und spürbar sein umfasst erneut drei Momente. Zum Ersten drückt es eine von außen wahrnehmbare Übereinstimmung des Verhaltens, der sprachlichen Äußerungen, der Mimik und Gestik etc. einer Person mit ihrem inneren Erleben, Fühlen und Denken aus. Auf einem weiteren Niveau beinhaltet es die Offenheit der Person gegenüber ihrem eigenen Innenleben und die Bereitschaft, sich mit ihm auseinanderzusetzen. Und zum Dritten meint Authentizität eine aktive Selbstöffnung und ein Bemühen um die eigene Mitteilung des inneren Erlebens gegenüber anderen (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 214).

Auch dieses Element ist als etwas Dynamisches zu verstehen, das sich in Abhängigkeit von den Beziehungspartnern und -partnerinnen, der Situation, der Rahmung und dem persönlichen Entwicklungsstand in unterschiedlicher Gestalt verwirklicht. Es geht darum, eine Übereinstimmung mit sich selbst zu finden und diese u. a. in personenzentrierten Aussagen nach außen hin wahrnehmbar werden zu lassen. Wesentlich für diesen Prozess erscheint neben einer grundsätzlichen Offenheit sich selbst gegenüber ein kontinuierliches Bemühen um Beachtung und Klärung der eigenen Gefühle sowie deren Äußerung auf VerhaltensEbene, wobei ein spontaner Rückgriff auf ein großes (Re-)Aktionsspektrum erstrebenswert ist (vgl. auch Bauer, 2006b, S. 194).

Möglichst zu minimieren und vermeiden sind auf der anderen Seite Selbstverleugnungen, Vortäuschungen oder auch angelerntes Rollenverhalten und professionelle Fassadenhaftigkeit, die bspw. in floskelartigen, stereotypen und widersprüchlichen Äußerungen zum Ausdruck kommen können. Ebenso sollten unbedachte und ungefilterte Äußerungen unterlassen werden, mit denen eigene Problemlagen oder bedrückende Empfindungen überantwortet und zur Belastung der anderen werden (vgl. Weinberger, 2011, S. 62-65; Kriz, 2001, S. 179).

Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, die Authentizität als eine allzeit gelebte, uneingeschränkte Ehrlichkeit deuten, verweist Schulz von Thun (2008) auf das Konzept der *selektiven* Authentizität nach Cohn [1979]. Sie unterscheidet in optimale und maximale Authentizität und verweist darauf, dass absolute Aufrichtigkeit in Beziehungen weder allzeit möglich noch immer erträglich bzw. zuträglich sei. Daher sei eine Selektion dessen hilfreich, was wirklich geäußert werden kann und sollte. Sie spricht von einer dynamischen Balance „zwischen gutem Schweigen und guter Kommunikation“ (Cohn, 1979 nach Schulz von Thun, 2008, S. 121).

Zudem stellen sich in pädagogischen Kontexten das Wohlwollen für die anderen und der Respekt vor ihrer Würde als eine Grundbedingung des Authentisch- und Spürbar-Seins dar, damit es nicht Gefahr läuft, destruktiv wirksam zu werden und Entwicklungsprozesse zu beeinträchtigen (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 220 f.).

## **5 Praktische Anregungen für das Qualifizierungsmodul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ unter Berücksichtigung der drei wesentlichen Qualifizierungsziele: ein Rahmenkonzept**

Voranstehend sind mit Hilfe neurowissenschaftlicher und erziehungspsychologischer Einsichten drei zentrale Elemente als Qualifizierungsziele aus den Grundsätzen der Denklinie zum Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht herausgearbeitet und beschrieben worden.

Gegenstand des vorliegenden Kapitels ist nun die Erarbeitung praktischer Anregungen in Form eines Rahmenkonzeptes für das Modul unter Berücksichtigung der benannten Ziele als Leitfiguren.

Zuvorderst ist anzumerken, dass die Beschreibungen der Ziele eine Vielzahl von Gesichtspunkten ansprechen, die als Ansatzpunkte für Qualifizierungsmaßnahmen verwendet werden können. Sie sind in diesem Sinne bspw. in die zwei prototypischen Teilbereiche Haltungen und Einstellungen bzw. Handlungs- und Verhaltensweisen zu unterteilen, die beide jeweils andere Verfahrens- bzw. Zugangsweisen für eine Weiterentwicklung gestatten.

Grundsätzlich wird hier angenommen, dass solche den Qualifizierungszielen entsprechenden Haltungen, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen überhaupt erworben bzw. erweitert werden können. Zudem wird davon ausgegangen, dass eine Entwicklung in diesem Bereich als ein kontinuierlicher, auf Jahre angelegter Prozess zu verstehen ist, in dem das stete Bemühen um die Haltungen und das immer wieder erneute Versuchen einer Realisierung entsprechenden Verhaltens entscheidend sind.

Die hier formulierten Anregungen versuchen einen Beitrag dazu zu leisten.

Für den Entwurf eines möglichen Rahmenkonzeptes werden existierende Qualifizierungsverfahren in den Blick genommen, die mit den aufgeworfenen Qualifizierungszielen korrespondieren und im Rahmen von pädagogischen Aus- und Weiterbildungen eingesetzt werden. Beachtung finden hier Verfahren, die als hinreichend theoretisch fundiert und vielfach praktisch erprobt angesehen werden können.

Qualifizierungsmaßnahmen lassen sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Zentrale Merkmalskriterien sind z. B. die grundsätzlichen Trainingsziele (Persönlichkeitsentwicklung bzw. Entwicklung spezifischer Fähigkeit/Fertigkeiten, s. o.), der Ursprung der Methoden (therapeutischer bzw. nichttherapeutischer Kontext), die Trainingselemente (verhaltensorientiert bzw. Bearbeitung innerer Verarbeitungsprozesse), die Zielgruppe (spezifisch bzw. unspezifisch) sowie die Anbieter (private, schulbehördliche oder universitäre) (vgl. Krause & Jürgens, 2005)<sup>27</sup>.

---

27 Die Verfasser/-innen beziehen sich in ihrer Analyse auf Lehrertrainings, ihre Kategorisierung kann m. E. jedoch auch auf das hier behandelte Maßnahmenspektrum übertragen werden.

Bei einem Entwurf soll nun berücksichtigt werden, dass das Zusammenführen von Trainingselementen durchaus unterschiedlicher Traditionen in ein Konzept nicht nur zulässig erscheint, sondern vielmehr noch erfolgssteigernd wirken kann. Dies bestätigen u. a. empirische Untersuchungen zu Trainings des Lehrer(innen)handelns aus den 1990er Jahren, in denen kombinierten Trainings wie dem Münchner Lehrertraining oder dem Braunschweiger Modell durch Evaluationen deutlich positive Effekte nachgewiesen werden konnten (vgl. Havers & Toeppel, 2002, S. 187 f.).

Aus der Fülle der Möglichkeiten wird hier eine Auswahl an Verfahren getroffen, beschrieben und auf das Thema hin spezifiziert, die als sinnvolle Elemente in ein Rahmenkonzept des Lernmoduls verknüpft werden.

Zuvor werden in einem ersten Schritt jedoch einige Rahmenbedingungen des Konzeptes identifiziert, die eine Auswahl und Ausgestaltung mit beeinflussen.

Das hier vorgeschlagene Rahmenkonzept soll sich an Lehrpersonen wenden, die (mindestens basale) Erfahrungen mit dem Kämpfen in Form von Ringen und Raufen, einem Kampfsport oder einer Kampfkunst besitzen, bereits erste pädagogische Grundkenntnisse entwickelt haben und selbst in der Praxis eine (möglichst kampforientierte) Gruppe anleiten. Angesprochen sind bspw. Sportlehrer/-innen, die das Bewegungsfeld Kämpfen in ihrer Ausbildung zum Thema gemacht haben, (Vereins-)Trainer/-innen eines Kampfsports/einer Kampfkunst, die ein besonders ausgeprägtes pädagogisches Interesse besitzen, oder auch Personen aus (sozial-)pädagogischen Professionen, die entsprechende kampfbezogene Vorerfahrungen und Wirkungsbereiche vorweisen.

Eine solch grobe Eingrenzung erscheint sinnvoll, da für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht sowohl im Bezug auf das Kämpfen als auch auf die pädagogische Dimension ein erster Erfahrungsschatz sinnvoll erscheint und den Teilnehmenden mit der Tätigkeit in einem eigenen aktuellen Kursangebot ein unmittelbarer Transfer von Erlerntem und Erfahrenem in ein Übungsfeld möglich ist (vgl. u. a. Happ, 2009, S. 260 f.).

Zudem sollte eine Teilnehmer(innen)anzahl von 10-16 Personen nicht überschritten werden, um in den angedachten Verfahren vertieft und nachhaltig arbeiten zu können. Wünschenswert ist dabei eine gerade Personenzahl, um u. a. Partner(innen)übungen ohne zusätzliche organisatorische Hürden durchführen zu können.

Das vorgeschlagene Modul-Rahmenkonzept soll sich nun aus den folgenden Elementen zusammensetzen:

1. einer themenbezogenen Selbsterfahrung ‚Kämpfen‘,
2. einem Kommunikationstraining – Schwerpunkt nonverbale Kommunikation – und
3. dem Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von Sportlehrerverhalten (HDVL).

## 5.1 *Erstes Modulelement: themenbezogene Selbsterfahrung ‚Kämpfen‘*

Selbsterfahrungsgruppen erfüllen wesentliche Aufgaben, die auch von Tausch und Tausch sowie von Bauer für eine Entwicklung der von ihnen genannten Dimensionen bzw. Komponenten explizit als besonders sinnvoll erachtet werden. Sie betonen mit Blick auf eine Ausbildung den Wert der Auseinandersetzung mit dem eignen Selbst und damit der Betrachtung und Entwicklung eigener Persönlichkeitsanteile (vgl. Bauer, 2006, S. 197; Tausch & Tausch, 1998, S. 389-392). Die Zielstellung von Selbsterfahrungsgruppen bezieht sich allgemein auf die Erweiterung der eigenen Möglichkeiten durch das Selbsterleben im Kontext einer Gruppe. Bedeutenden Einfluss auf die Entstehung der Grundzüge dieses Verfahrens nahm u. a. die Entwicklung von Encounter-Gruppen durch Carl Rogers in den 1940er Jahren. Heute existiert eine außerordentliche Vielfalt unterschiedlicher Ansätze, Theorien und Techniken, so dass eine geschlossene Theorie der Selbsterfahrungsgruppe nicht zu formulieren ist. Als bedeutsame, wiederkehrende Merkmale von Selbsterfahrungsgruppen können dennoch die folgenden festgehalten werden:

- Selbsterfahrungsgruppen sind als Schonräume zu verstehen, in denen vom Alltäglichen abweichendes Verhalten nicht verurteilt wird, sondern einen gesicherten Raum bekommt, in dem bspw. unbekannte Persönlichkeitsanteile erlebt, aktuelle und latente Gefühle geäußert oder Vorbehalte und Widerstände bei sich und anderen wahrgenommen werden können. Als Grundsatz gilt in diesem Sinne die freie Interaktion, damit sich die Einzelnen in der Gruppe öffnen können.
- Klassisch konzentriert sich die gruppenspezifische Arbeit in Selbsterfahrungsgruppen auf die ‚Hier-und-Jetzt-Situation‘, um die Teilnehmer/-innen auf die aktuell konkreten Erfahrungen zu fokussieren. (Möglich sind jedoch auch Varianten, die die Bedeutung der Biographie und damit die Dort-und-Dann-Situation akzentuieren.)
- Im Rahmen von Selbsterfahrungsgruppen zielen Übungen vornehmlich darauf ab, verschiedene Bewusstseinsbereiche zu verdeutlichen und anzuregen. Mit Hilfe unterschiedlicher Übungsformen in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen, in Paaren oder auch allein wird in diesem Sinne wesentlich eine „Verdichtung des Erlebens“ (Pritz, 1986, S. 211) der Teilnehmer/-innen angestrebt. Gängige Methoden sind etwa Gespräche, Interaktionsübungen, Simulations- und Rollenspiele, aber auch Entspannungsübungen und Meditation.
- Feedback-Prozesse als ein Kernelement von Selbsterfahrungsgruppen dienen dazu, mit Hilfe von Rückkopplungsprozessen soziale Lernerfahrungen anzustoßen. Schließlich können mit ihnen persönliche und greifbare Informationen darüber übermittelt werden, wie man selbst von anderen wahrgenommen wird.
- Im Gegensatz zu vielen alltäglichen gesellschaftlichen Bereichen, in denen meist das Rationale akzentuiert wird, nehmen in Selbsterfahrungsgruppen



Gefühle – ihr aktuelles Empfinden, ihre Ursachen und ihre Wirkungen – einen besonderen Stellenwert ein, sodass für sie das Primat des Emotionalen geltend gemacht werden kann (vgl. Pritz, 1986, S. 211 f.).

Ausgerichtet an diesen Merkmalen meint *themenbezogene* Selbsterfahrung, dass die Erfahrungen orientiert an einem einzelnen Oberthema angeregt werden. Es geht in diesem Sinne darum, ein spezielles Feld in den Mittelpunkt zu stellen und von ihm aus weitere Erfahrungsräume zu eröffnen, die ihm inhärent sind. Am Ende können dann Erlebens- und Entwicklungsprozesse zu verschiedenen Unterthemen stehen, die jedoch alle unter einer gemeinsamen Überschrift zusammenzufassen sind. Dieses übergeordnete Motiv ist für den vorliegenden Kontext erwartungsgemäß das Kämpfen.

In der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Themenfeld ist es nun wesentlich, die persönlichen Erfahrungen zu fokussieren und den Bedeutungen nachzugehen, die individuell für die jeweilige Person hervortreten. Es geht für die Einzelnen nicht um die Frage, „Was steckt im Kämpfen an sich?“, sondern um die Frage: „Was steckt im Kämpfen für MICH?“.

Damit eine Auseinandersetzung der Personen mit dem Thema und ihr Austausch darüber nicht an der Oberfläche bleibt und gleichsam als philosophischer Gesprächskreis (vgl. Schulz von Thun & Krüger, 1983, S. 227) über das breite Spektrum des Kämpfens verläuft, erscheint eine weitere Fokussierung sinnvoll. In diesem Sinne können die *Grundphänomene in zwischenmenschlichen Beziehungen* als mögliche Erfahrungsräume ausdifferenziert werden. Eingebrachte Übungen dienen dann dazu, die eigenen Gefühle und Einstellungen zu diesen Phänomenen innerhalb des Kämpfens zu erleben und nicht zuletzt über den interpersonalen Austausch ins Bewusstsein zu rücken. Dabei werden über den Austausch auch die Erfahrungen der Anderen im eigenen Bewusstsein präsenter und nehmen Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Person.

Als relevante zwischenmenschliche Grundphänomene, die bearbeitet werden können, sollen hier benannt sein:

- Einfluss, Macht und Liebe;
- Kränkung, Hass und Schuld;
- Angst, Verdrängung und Vertrauen;
- Aggression, Gewalt und Versöhnung;
- Sexualität, Erotik und Abhängigkeit.<sup>28</sup>

Welche Phänomene in einer Gruppe thematisiert werden, kann und sollte je nach Interessenslage zu Beginn einer Veranstaltung von der Gruppe selbst entschieden werden.

Konkrete Übungen zur Initiierung der Auseinandersetzung mit den Themen können äußerst vielfältig gestaltet werden. Wesentlich ist, dass die Erfahrungen vornehmlich über die körperlich-leibliche Dimension gemacht werden und verbale

---

28 In Orientierung an dem beziehungsdidaktischen Modell Reinhold Millers (2011, S. 122 f.).

Anteile primär deren Reflexionen und dem Austausch der persönlichen Einsichten dienen. Vorzug ist in logischer Folge den Möglichkeiten zu gewähren, die das Bewegungsfeld Kämpfen selbst zur Verfügung stellt. Aber auch andere Elemente, wie sie u. a. in der Konzentrativen Bewegungstherapie, der Kommunikativen Bewegungstherapie, der Körperpsychotherapie, im Feldenkreis, Qi-Gong und anderen Verfahren vorkommen, die die körperliche Erfahrungsebene betonen, können einbezogen werden.

Eine methodische Grundidee kann die Verwendung von Übungen mit (Körper-)Kontakt sein, die unter Ausschluss der visuellen Wahrnehmung mit Hilfe von Augenbinden, Tüchern etc. arbeiten. Ohne den Rückgriff auf visuelle Eindrücke kann eine Fokussierung auf die auditive, olfaktorische und (hier besonders bedeutsam) taktile Wahrnehmung erfolgen. Dies begünstigt eine Intensivierung der leiblichen Erfahrungen und eine Erleichterung im Prozess des Nachspürens. Zudem eröffnet sich meist eine vergleichsweise unbekannte Bewegungswelt, die auch bei Personen mit größerem Bewegungserfahrungsschatz potenziell neue Perspektiven eröffnen kann (vgl. Gerdes, 1998, S. 52 ff.).

Die Zielsetzung des Verfahrens an dieser Stelle ist schließlich die Besinnung auf die eigenen emotionalen Bezüge zu den zwischenmenschlichen Grundphänomenen im Kämpfen sowie das intensive Miterleben der möglicherweise unterschiedlichen Emotionen anderer Personen. Damit kann eine Sensibilisierung für das gesamte Gefühlsspektrum entwickelt werden und der Aufbau einer Haltung für den Umgang mit den im Kämpfen bei sich und anderen auftretenden Emotionen angeregt werden.

## *5.2 Zweites Modulelement: Kommunikationstraining – Schwerpunkt nonverbale Kommunikation*

Ergänzend zu einer Sensibilisierung für das eigene und fremde emotionale Erleben im Kämpfen und dem Anstoß zu einer feinsinnigeren Verortung der eigenen Person zum Thema Kämpfen als Beziehungsgeschehen sollen die obigen Qualifizierungsziele auch unter kommunikationswissenschaftlicher Perspektive bearbeitet werden. Ein solcher Zugang bietet eine Erweiterung, indem er explizit die Art und Weise der Interaktionen in den Blick nimmt und diese von der Metaebene her thematisiert.

Von der Betrachtung des Selbst, der eigenen Gefühle und Positionen zum Kämpfen, soll die Konzentration nun auf das eigene Kommunikationsverhalten, dessen Wirkung und eine Weiterentwicklung des individuellen kommunikativen Handelnspektrums gelenkt werden.

In den Beschreibungen der Qualifizierungsziele wird eine Vielzahl von möglichen Themen und Gesichtspunkten aufgeworfen, die innerhalb eines solchen Trainings aufgegriffen werden können. Eine Fokussierung auf einen bestimmten Teilbereich erscheint auch hier zum Zwecke einer eingehenderen Vertiefung zweckdienlich.

Hier soll es in einem Kommunikationsseminar wesentlich um den Bereich nonverbale Kommunikation gehen.

Diese Wahl ist u. a. damit zu begründen, dass bereits sowohl die erziehungspsychologischen Ausführungen als auch die neurobiologische Perspektive auf den hohen Stellenwert dieses Feldes für die Realisierung der wesentlichen Beziehungsbedingungen hinzeigen und zudem kommunikationspsychologische Einsichten seine Bedeutung bestätigen (vgl. Kap. 4; Scherer & Wallbott, 1979). Darüber hinaus wurde das Kämpfen im vorderen Teil dieser Arbeit aber auch, pointiert gesagt, als ein Inbegriff nonverbaler Kommunikation beschrieben. Als Folge erscheint gerade in diesem Bewegungsfeld ein besonderer Bedarf an einer ausgeprägten Wahrnehmungs-, Interpretations- und Sendefähigkeit nonverbaler Botschaften, um Beziehungen adäquat gestalten und begleiten zu können.

„Die Körpersprache von Kindern ist der verlässlichste Weg, ihre Gefühle und Wünsche zu verstehen“ (Szasz, 1979, S. 9).

Im Vordergrund steht hier in diesem Sinne eine Sensibilisierung für das Empfangen und Senden nonverbaler Signale sowie die (Weiter-)Entwicklung damit verbundener Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Im Rahmen eines Seminars sollten jedoch durchaus allgemeine Grundlagen zum Thema gemacht werden, sodass etwa Grundkenntnisse über das etablierte Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (vgl. 2008, S. 30), zu Übertragungs- und Projektionsphänomenen oder auch Rückmeldungsprozessen und Metakommunikation aufgebaut werden können (vgl. Miller, 2011, S. 95).

Im Zentrum des Interesses stehen jedoch die Signalsysteme, die die nonverbale Kommunikation bestimmen:

- Augenstellung/Blickverhalten/Blickkontakt;
- Gesichtsausdruck/Mimik;
- Gestik/Bewegungen;
- Körperhaltung, Körperorientierung und proxemisches Verhalten.<sup>29</sup>

Didaktisch-methodisch kann sich ein Training grundsätzlich an gängigen Bausteinen zur nonverbalen Kommunikation orientieren (vgl. u. a. Schmidt, 2006, S. 271-284). Im Konkreten sollte es jedoch stets den Bezug zu dem speziellen Tätigkeitsfeld ‚Kämpfen unterrichten‘ herstellen. Neben der kognitiven Vermittlung von Inhalten und möglichen Verhaltensweisen sollen möglichst viele Anteile für ein Ausprobieren, Erfahren und Einüben eingeräumt werden.

Als besonders hilfreich kann dabei die Rollenspiel-Methodik erachtet werden. Sie hat ihre Wurzeln im Psychodrama und kann in eine Taxonomie mit fünf Stufen und 36 Formen differenziert werden (vgl. Günther & Sperber, 2000, S. 259). Hier wird eine edukative Richtung nach Günther und Sperber (2000) favorisiert. Rollenspiel dient dabei primär der Organisation des Verhaltenlernens als Lernen durch Handeln und durch Beobachtung, ist lernzielgebunden, auswertungsorien-

---

29 Vgl. u. a. Argyle (1979), Scherer & Wallbott (1979) und Heidemann (1996).

tiert und kann durch technische Medien unterstützt werden. Kern ist eine von der Lerngruppe verabredete Spielsituation mit typischen Anforderungen, die in ihrem Schwierigkeitsgrad variabel ist und auf Video aufgezeichnet wird.

In der Durchführung sollten je nach Thema mehr oder weniger engführende Lernziele formuliert, haltgebende ‚Erfolgs‘- bzw. ‚Prüf‘-Kriterien ausgegeben, eine hinreichend klar definierte Situation abgesprochen und eindeutige Aufgaben für die Beobachter/-innen bereitgestellt werden.

Wesentliches Element im Lernprozess ist zudem die Auswertung bzw. das Auswertungsgespräch, in dem Rückmeldungen durch die Anleiter/-innen, die Selbstexploration der Akteure und Akteurinnen, das Feedback der Beobachter/-innen und das aufgezeichnete Videomaterial einfließen.

Günther und Sperber (2000, S. 268) schlagen nachstehende Abfolge der Auswertungsschritte vor:

- Kurze Rückfrage nach dem Rollenspiel, wie die Akteure und Akteurinnen sich erlebt haben und aktuell fühlen;
- Ansehen der Aufnahmen, bis hinreichend Besprechungsmaterial angefallen ist;
- Stellungnahme der Akteure und Akteurinnen;
- Rückmeldung der Beobachter/-innen und Stellungnahme der Feedback-Empfänger/-innen;
- Gegebenenfalls Nachfragen und Einholen von Ergänzungen durch die Anleitung oder andere;
- Vertiefung des Gesprächs und Feedbacks bei Punkten, die für eine/-n Akteur/-in schwierig oder konflikthaft sind.

Dabei wird ersichtlich, dass es in dieser Form der Auswertung nicht ausschließlich um das beobachtete Verhalten, sondern vielmehr auch um die Erfahrungen, Gefühle, Annahmen und Einstellungen geht, die ihm zugrunde liegen und aus ihm erwachsen. Es geht damit also um mehr als nur die Dimension der Verhaltensmodifikation, und zwar um eine Verhaltensmodifikation, die Haltung und Einstellungen mitdenkt.

Mit der Fokussierung auf die nonverbale Ebene der Kommunikation und die Rollenspiel-Methode wird nicht zuletzt an die körperlich-leiblichen Erfahrungsprozesse aus dem vorangestellten Modulelement angeknüpft und eine anders gelagerte, weitere Vertiefung in diesen Bereich vorgenommen. Ein letztes Element für das Rahmenkonzept bietet das HDVL.

### *5.3 Drittes Modulelement: das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von individuellem Lehrerverhalten*

Das HDVL ist ein kognitionspsychologisch und handlungstheoretisch fundiertes Verfahren, das als ein Selbsthilfeprogramm zur Selbsterkenntnis und Selbstveränderung konzipiert ist. Im Mittelpunkt steht die Diagnose und Modifikation des Alltagsbewusstseins und beruflichen Handelns von Lehrern und Lehrerinnen.

Übergeordnetes Ziel ist es, den teilnehmenden Lehrpersonen einen entspannteren Umgang mit alltäglichen Unterrichtssituationen und daran geknüpft eine „veränderte Gestaltung der Beziehungsebene“ (Treutlein, 1998, S. 442) zu ermöglichen.

Es wird davon ausgegangen, dass zur Bewältigung des Alltags und Unterrichtens komplexitätsreduzierende Theorien und Stereotypisierungen vorgenommen werden, die es regelmäßig zu überprüfen und anzupassen gilt. Als Gegenstand solcher Analysen werden kritische Vorfälle gewählt, da diese aufgrund ihrer Brisanz für die betroffene Person ihrer Reflexion leichter zugänglich sind. In dem Verfahren geht es darum, sich für die eigene emotionale Verfasstheit und deren Änderung in kritischen Situationen zu sensibilisieren und ein Gefühl für Möglichkeiten der Klärung von Interaktionsproblemen zu entwickeln. Ebenso geht es um die Entwicklung von pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz auf der Grundlage entsprechender Wissensbestände und die Ablösung schädlicher Überzeugungs- und Wahrnehmungsmuster sowie die Änderung destruktiver Verhaltensroutinen (vgl. Treutlein, Janalik & Hanke, 1996, S. 13).

Anhand der Beschreibungen wird deutlich, dass eine Verwendung des HDVL als ein Modulelement zur Bearbeitung der übergeordneten Qualifizierungsziele einen nützlichen Beitrag leisten kann. Es hat die interpersonale Kommunikation zum Kernthema, bedenkt sowohl die Einstellungen als auch die Handlungsweisen und fokussiert die persönlichen Anteile.

Mit diesem Verfahren ist eine Art ‚Do-it-yourself‘-Trainingsmanual bereitgestellt, das die persönlichen Erkenntnisse und Fortschritte, die im Rahmen der beiden vorgestellten Maßnahmen gesammelt wurden, aus einer weiteren Perspektive aufgreift.

Es darf angenommen werden, dass die in der Selbsterfahrungsgruppe und dem Kommunikationstraining gesammelten Einsichten und Entwicklungen in der Person nachwirken und einen Einfluss auf ihre handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen in der Praxis nehmen. Wird das HDVL zeitnah im Anschluss an die zwei anderen Modulmaßnahmen gekoppelt, kann es eine selbstreflexive Bestandsaufnahme des neuen Ist-Zustandes ermöglichen und eine nächste, sehr praxisorientierte Weiterentwicklung anstoßen.

Das Verfahren gliedert sich in sieben Schritte:

1. Bewusstmachen und Erfassen handlungsleitender Kognitionen und Emotionen sowie darauf bezogener Handlungen in kritischen Vorfällen, wobei eine individuelle Sammlung von Vorfällen erstellt wird (siehe 2.).
2. Diagnostizieren und Strukturieren der bei 1. gesammelten Daten (mit Hilfe von bereitgestellten Leitfäden: u. a. *Strukturierter Dialog*, *Selbstbefragung Lehrer*, *Selbstbefragung Schüler* sowie Videosimulationen).
3. Bewerten der aufgedeckten Prozesse und Strukturen im Abgleich mit eigenen Normen und Werten sowie gesellschaftlichen Maßstäben.
4. Feststellen und Bestimmen möglicher persönlicher Entwicklungsschwerpunkte in den Bereichen Situationswahrnehmung, Bedeutungsbeimessung, emo-

- tionale Beteiligung, Ursachenklärung, Situations-Folge-Erwartungen, Handlungsziele, Handlungsmöglichkeiten, Handlungs-Folge-Erwartungen oder Ergebnisauffassung.
5. Einüben einer reflektierten Handlungswahl durch das Bearbeiten der Entwicklungsschwerpunkte mit Hilfe schriftlicher Trainingsmaterialien zu den unter 4. genannten Bereichen.
  6. Festigung der neuen Handlungsmuster durch das Einüben unter möglichst erleichterten Bedingungen und die schrittweise Übertragung in das spontan verfügbare Handlungsrepertoire und den Unterrichtsalltag. Möglichkeiten des Einübens bieten u. a. das Micro-Teaching, das Modelllernen durch Beobachtung (evtl. videogestützt), gedankliches Ausprobieren, Rollenspiele oder simulierten Unterricht.
  7. Alltagsintegration und Überprüfung des neuen Verhaltens unter erschwerten Bedingungen (vgl. Treutlein et al., 1996, S. 11; Treutlein, 1998, S. 442).

Treutlein et al. (1996) konzipierten das Modell zwar als Selbsthilfeprogramm für die Einzelperson, weisen jedoch auf den Mehrwert einer Bearbeitung im Tandem oder in informellen Arbeitsgruppen hin. In ihrem Rahmen kann sowohl in der Diagnosezeit als auch in der Erprobung neuer Handlungsalternativen wechselseitig Hilfe gegeben werden. U. a. ergibt sich auf diese Weise die Möglichkeit, Handlungsalternativen zu konkreten kritischen Situationen zu diskutieren und Perspektiven auszutauschen oder sich auch einfach nur in der Bearbeitungsphase zu motivieren.

Des Weiteren regen die Autoren dazu an, das Verfahren fokussiert und zeitlich verdichtet durchzuführen, um den Überblick über die Zusammenhänge der unterschiedlichen Teilaspekte zu behalten. Diese Empfehlungen sollen im hier vorgeschlagenen Rahmenkonzept als Bedingungen berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 13-15).

#### *5.4 Möglicher Zeitplan für die Umsetzung des Rahmenkonzeptes*

Der Ablauf des Qualifizierungsmoduls wird in der bereits vorgestellten Reihenfolge empfohlen.

Als Einstieg wird ein Blockseminar ‚Themenbezogene Selbsterfahrung ‚Kämpfen‘ von ca. 2-2,5 Tagen Umfang vorgeschlagen, in dem neben der Vertiefung in die eigene Person auch ein erstes, aber auch intensives Kennenlernen der anderen Gruppen-Teilnehmer/-innen stattfinden kann.

In einem Abstand von ca. drei bis vier Wochen, in dem die gemachten Erlebnisse nachwirken können, ohne bis zum nächsten Termin zu viel Präsenz einzubüßen, wird ein zweites Blockseminar ‚Kommunikationstraining – Schwerpunkt nonverbale Kommunikation‘ von ca. 2-2,5 Tagen Dauer empfohlen. In diesem Seminar kann neben der Schaffung einer theoretischen Kommunikationsbasis und dem Sammeln unterschiedlicher Kommunikationserfahrungen, am Ende eine Vorstellung des HDVL stattfinden. Für dessen Durchführung können die Teilneh-

mer/-innen dann vor Ort selbst eigene Arbeitsgruppen von 4-6 Personen sowie innerhalb der Gruppen Tandems bilden, um in den folgenden sechs bis acht Wochen das HDVL durchzuführen. Dazu zählt etwa die Sammlung von mindestens 10 Selbstbefragungen zu kritischen Vorfällen, die Bearbeitung der Videosimulation, die Auswertung der Strukturierten Dialoge, die Bearbeitung des Trainingsmaterials und das Einüben veränderter innerer Prozesse und Handlungsweisen in selbstorganisierten Settings der Gruppen bzw. Tandems.

Als ein Abschluss wird ein letztes eintägiges Seminar für den Austausch der Gesamtgruppe, die Rückmeldung über den Modulverlauf und mögliche Aussichten angerechnet.

## 6 Resümee

Die vorliegenden Untersuchungen resultierten aus dem Interesse, die zentralen theoretischen Grundlagen herauszustellen, die dem Kämpfen ein pädagogisches Potenzial als Möglichkeit zum Beziehungslernen einräumen, um dann auf ihnen aufbauend Anregungen für eine zielgerichtete Qualifizierung von Lehrpersonen zu entwickeln.

Zu diesem Zweck wurde die Theorielinie von Funke-Wieneke, Happ und Gerdes in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt. Kämpfen, so konnte anhand einer detaillierten Übersicht über deren Beweisführung aufgezeigt werden, zeigt sich auf Basis unterschiedlicher Theoriebezüge und in unterschiedlichen Dimensionen als ein geeignetes Feld zum Beziehungslernen und fordert dieses gewissermaßen selbst ein.

In einem nächsten Schritt wurden die unterrichtspraktischen Schlussfolgerungen bzw. Empfehlungen, die in den Quellen der Denklinie bereitgestellt sind, aufgegriffen. Sie wurden mit Hilfe von Erläuterungen der ihnen zugrunde liegenden theoretischen Grundpositionen in einen theoretischen Rahmen gestellt und für eine übersichtliche Darstellung in ein Ordnungssystem von vier Kategorien sortiert. Die Grundpositionen zusammen mit dem viergliedrigen Kategoriensystem konnten unmittelbar als geeignete Elemente für eine Qualifizierung erachtet werden, sodass als ein erstes Ergebnis eine modulare Grundstruktur mit folgenden Elementen vorgestellt wurde:

- Philosophische, pädagogische und didaktische Grundpositionen für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht
- Strukturelle Grundsätze für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht
- Themen und Inhalte für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht
- Methodische Leitmotive für einen beziehungsorientierten Kampfunterricht
- Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht

Im Hinblick auf die Erarbeitung weiterer Anregungen konnte mit der Denklinie argumentiert werden, dass alle, die Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen effektiv vermitteln möchten, zuallererst selbst Beziehungen konstruktiv gestalten können sollten und dass damit eine Fokussierung auf das Modul ‚Gestalten und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht‘ für sinnvoll erachtet werden kann.

Mit Bezug auf die grundsätzlichen Empfehlungen von Funke-Wieneke, Happ und Gerdes für dieses Feld wurde dann die Zielsetzung einer möglichen Qualifizierungsmaßnahme zum Thema gemacht. Anhand einer Zusammenführung aktueller neurobiologischer und etablierter erziehungspsychologischer Befunde sowie deren Abgleich mit den empfohlenen Grundsätzen konnten als ein zweites Ergebnis schließlich drei wesentliche Qualifizierungsziele für das Modul ‚Gestalten



und Begleiten von Beziehungen in einem beziehungsorientierten Kampfunterricht' bestimmt werden:

Die Teilnehmer/-innen sollen sich in die Lage versetzen,

1. jedes Kind als Person anzuerkennen und wertzuschätzen,
2. jedes Kind als Person wahrzunehmen, zu verstehen und zu bestätigen und
3. jedem Kind gegenüber authentisch und spürbar zu sein.

Im letzten Abschnitt der Arbeit wurde der Vorschlag für ein konkretes Modul-Rahmenkonzept formuliert, das sich an den zuvor entwickelten Zielen orientiert. Aus dem Spektrum bestehender Qualifizierungsmaßnahmen und -verfahren wurden drei Modulelemente entworfen und dabei deren jeweiliger Wert für die Entwicklung der wesentlichen Zielstellungen begründet. Als ein drittes Ergebnis wurde in diesem Sinne ein Modul-Rahmenkonzept mit folgenden Elementen vorgestellt:

- Themenbezogene Selbsterfahrung ‚Kämpfen‘
- Kommunikationstraining – Schwerpunkt nonverbale Kommunikation
- Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von Sportlehrerverhalten

Ein letztes Ergebnis bildet die Vorlage einer möglichen Zeitstruktur für die praktische Umsetzung der erarbeiteten Modulelemente, die sich aus den groben Zeitangaben der zuvor verwendeten Bezugsquellen zusammenführen und ableiten ließ:

1. ein Blockseminar ‚Themenbezogene Selbsterfahrung ‚Kämpfen‘‘ (ca. 2-2,5 Tage) gefolgt von einer drei- bis vierwöchigen Pause;
2. ein Blockseminar ‚Kommunikationstraining – Schwerpunkt nonverbale Kommunikation‘ (ca. 2-2,5 Tage);
3. anknüpfend die Durchführung des HDVL in Arbeitsgruppen (ca. sechs bis acht Wochen);
4. anknüpfend ein eintägiges Abschlusssseminar.

Die hier formulierten Anregungen beschreiben eine Möglichkeit für die Gestaltung einer Qualifizierung und fokussieren ein zwar vorrangiges, aber dennoch einzelnes Modul. Folgt man grundsätzlich der modularen Grundstruktur, kann daher die Ausarbeitung der anderen Module als eine Aufgabe für zukünftige Bemühungen erachtet werden. Daneben scheint mit den vorgelegten Ergebnissen zu dem bearbeiteten Modul ein Ausgangspunkt dafür geschaffen zu sein, weiterführend Überlegungen für die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Modulelemente anzustellen. Dabei kann es sowohl um die Bestimmung von konkreten Seminarelementen und deren Strukturierung als auch um das Erarbeiten konkreter Übungen und deren methodisch-didaktische Aufbereitung gehen.

Ich halte die weitere Ausarbeitung einer auf die Argumentation von Funke-Wieneke, Happ und Gerdes gestützten Qualifizierung für sinnvoll. Die Fundiert-

heit und Plausibilität ihrer Einsichten ist anhand der detaillierten Darstellungen der theoretischen Grundlagen bekräftigt und die Bedeutung und Aktualität ihrer praktischen Empfehlungen (mindestens hinsichtlich des Gestaltens und Begleitens von Beziehungen) im Abgleich mit anderen Wissenschaftsdisziplinen bestätigt worden. Die Relevanz, die der Denklinie für ein pädagogisch orientiertes Kämpfen zugesprochen werden kann, bleibt damit äußerst hoch.

In diesem Sinne sollte meines Erachtens die Qualifizierung von Lehrpersonen in enger Orientierung an der Einsicht, dass Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen fungieren kann, konsequent weiterentwickelt und als ein Bestandteil des Fort- und Weiterbildungsangebotes zum Thema des pädagogisch orientierten Kämpfens fest etabliert werden.

## Literatur

- Argyle, M. (1979). *Körpersprache und Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Bauer, J. (2006a). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2006b). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Beudels, W. & Anders, W. (2001). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie*. Dortmund: borgmann.
- Binhack, A. (1998). *Über das Kämpfen: Zum Phänomen des Kampfes in Sport und Gesellschaft*. Frankfurt/Main; New York: Campus.
- Binhack, A. (2010). Zur Sachstruktur und Phänomenologie des Kämpfens. In H. Lange & T. Lefler (Hrsg.), *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens"* (S. 139-170). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (2001). Das Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik-Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 885-902). München: Oldenbourg.
- Buber, M. (1962). *Werke. Erster Band: Schriften zur Philosophie*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1993). *Nachlese* (3. Auflage). Gerlingen: Lambert Schneider.
- Buber, M. (2012). *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips* (12. Auflage). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *sportpädagogik*, 12 (4), 13-21.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *sportpädagogik*, 21 (2), 28-39.
- Funke-Wieneke, J. (2000). Die pädagogische Bedeutung des Judo für Kinder und Jugendliche. In R. Pöhler (Hrsg.), *Judo und Pädagogik* (Schriftenreihe Lehrwesen des Deutschen Judo-Bundes e. V., Band 4, S. 9-21). Frankfurt/M.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Funke-Wieneke, J. (2009). Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht. In S. Happ & R. Ehmler (Hrsg.), *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten. Tagungsband. 17 Beiträge zu Theorie & Praxis. 5. Judo-Hochschulworkshop. LehrerInnenfortbildung. Hamburg - September 2009* (S. 9-18). Hamburg: Universität Hamburg / FB Bewegungswissenschaft / Abt. Bewegungs- und Sportpädagogik.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption* (2., überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Funke-Wieneke, J. (2013). Zweck oder Selbstzweck. Überlegungen zu den erzieherischen Absichten, die mit dem Kampfsport verbunden werden. In S. Happ & O. Zajonc (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission "Kampfkunst und Kampfsport" vom 20. - 21. September 2012 in Hamburg* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 227, S. 13-26). Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Gerdes, L. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt als Übung im Vertrauen. *sportpädagogik*, 22 (5), 50-53.
- Gerdes, L. (2001). *Dialogik im Partnerkontaktsport. Anthropologische Grundlagen für eine sportpädagogische Theorie der Leibesbeziehung vor dem Hintergrund der Dialogphilosophie Martin Bubers*. Hamburg, Univ., Diss. Zugriff am 08. Juni 2014 unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2001/415/pdf/Dissertation.pdf>
- Gerr, R. L. C. (1980). Pädagogische und psychomotorische Aspekte des Ringens und Raufens in Vor- und Grundschule'. Erfahrungen aus den USA. *Motorik*, 3 (4), 158-165.

- Günther, U. & Sperber, W. (2000). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren* (3., aktualisierte Auflage). München; Basel: Ernst Reinhardt.
- Günzel, S. & Windgätter, C. (2005). Leib / Raum: Das Unbewusste bei Maurice Merleau-Ponty. In M.B. Buchholz & G. Gödde (Hrsg.), *Das Unbewusste in aktuellen Diskursen - Anschlüsse, Band 2* (S. 582-613). Gießen: Psychosozial.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *sportpädagogik*, 22 (5), 13-23.
- Happ, S. (2003). Judo-Kampfsport – pädagogisch gedeutet oder: Vom Ringen und Raufen zum Judo. In U. Mosebach (Hrsg.), *Judo in Bewegung* (S. 193-212). Bonn: Born.
- Happ, S. (2009). Kämpfen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 243-277). Baltmannsweiler: Schneider.
- Happ, S. (2010). Kämpfen - eine Beziehungslehre. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen* (S. 145-157). Baltmannsweiler: Schneider.
- Happ, S. (2011). Zweikämpfen – zu einer phänomenologischen Betrachtung der Zwischensphäre. In R. Kuhn, H. Lange, T. Leffler & S. Liebl (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. 1. Internationales Symposium "Kampfkunst und Kampfsport" vom 6. - 7. April 2011 in Bayreuth* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 220, S. 11-21). Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 174-193.
- Heidemann, R. (1996). *Körpersprache im Unterricht: ein praxisorientierter Ratgeber* (5., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Krause, G. & Jürgens, B. (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 62-70.
- Kriz, J. (2001). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kuhn, P. (2008). Budo im Sportunterricht – Überlegungen zu einer sportpädagogischen Theorie und Praxis des Kämpfens in der Schule. *sportunterricht*, 57 (4), 110-115.
- Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Neumann, U., von Saldern, M., Pöhler, R. & Wendt, P.-U. (Hrsg.). (2004). *Der friedliche Krieger: Budo als Methode zur Gewaltprävention*. Marburg: Schüren.
- Nickel, H. (2000). Essay Erziehungspsychologie. *Lexikon der Psychologie, Online-Lexikon vom Spektrum Akademischer Verlag*. Zugriff am 17. Juni 2014 unter <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/erziehungspsychologie/4424>
- Pritz, A. (1986). Selbsterfahrungsgruppen. Theoretische Konzepte und praktische Ansätze. In H. Petzold & R. Frühmann (Hrsg.), *Modelle der Gruppe in Psychotherapie und psychosozialer Arbeit Bd.II.* (S. 207-228). Paderborn: Junfermann.
- Scherer, K. R. & Wallbott, H. G. (Hrsg.). (1979). *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scherler, K. (1996). Sportlehrer/-innen heute: Selbstbezüge des Unterrichtens. *Körpererziehung*, 46 (5), 165-172.
- Schmidt, T. (2006). *Kommunikationstrainings erfolgreich leiten: Der Seminarfahrplan*. Bonn: managerSeminare.
- Schulz von Thun, F. & Krüger, C. (1983). Berufsbezogene Selbsterfahrung. Ein Erfahrungsbericht aus der Beratungsstelle für Soziales Lernen am Psychologischen Institut II der Universität Hamburg. In W. P. Mutzeck (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen* (S. 226-234). Weinheim: Beltz.
- Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (Sonderausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Siegel, D. J. (2006). *Wie wir werden die wir sind. Neurobiologische Grundlagen subjektiven Erlebens und die Entwicklung des Menschen in Beziehungen*. Paderborn: Junfermann.
- Szasz, S. (1979). *Körpersprache der Kinder*. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie* (11., korrigierte Auflage). Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Thies, B. (2000). Interaktion im Unterricht: Modelle und Methoden der Erfassung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 37-58). Opladen: Leske + Budrich.

- Tiwald, H. (1981). *Psycho-Training im Kampf- und Budo-Sport. Zur Theoretischen Grundlegung des Kampfsports aus der Sicht einer auf dem Zen-Buddhismus basierenden Bewegungs- und Trainingstheorie*. Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- Trebels, A. H. (1992) Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *sportunterricht*, 42 (1), 20-29.
- Treutlein, G., Sperle, N. & Funke, J. (Hrsg.). (1986). *Körpererfahrungen in traditionellen Sportarten* (ADH Allgemeiner Deutscher Hochschulsport Band 10). Wuppertal: Hans Putty.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1996). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung Ihres sportunterrichtlichen Handelns* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Treutlein, G. (1998). Veränderung der Bedeutung und Gestaltung der Beziehungsebene. Grundlage für einen zeitgemäßen Sportunterricht. *sportunterricht*, 47 (11), 436-443.
- Von Saldern, M. (Hrsg.). (2011). *Meisterung des Ichs, Budo zur Gewaltprävention?*. Norderstedt: Books on Demand.
- Weinberger, S. (2011). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (13. Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Wolters, J.-M. (2008). Budo-Pädagogik: Vom Wesen und Wirken der Kampfkunst in Pädagogik und Therapie. In J.-M. Wolters & A. Fußmann (Hrsg.), *Budo-Pädagogik: Kampf-Kunst in Erziehung, Therapie und Coaching* (S. 14-26). Augsburg: Ziel.
- Zajonc, O. (2008). Kämpfen als Gewaltprävention? – ein Umriss. In M. von Saldern (Hrsg.), *Meisterung des Ichs, Budo zur Gewaltprävention?* (S. 151-170). Norderstedt: Books on Demand.

## Anhang: Grundsätze für das Gestalten und Begleiten von Beziehungen (I)

### *Funke-Wieneke (2000)*

- Einen freundlichen, offenen Grundton pflegen und eine einladende Atmosphäre schaffen – einen kalten, harten Umgangston und herabsetzendes, neidisches Klima vermeiden [F1] (S. 12)
- Sich bemühen jedes Kind als die Person wahrzunehmen [F2], die es ist, z. B. durch Folgendes:
  - Sich über das Sportliche hinaus interessieren [F2.1]
  - Sich nach seinem Ergehen und seinen Umständen erkunden [F2.2]
  - Seine Beziehungen zu den anderen klären und besprechen [F2.3]
  - Stärken erkennen und wertschätzen, die ihm menschlich eigentümlich sind [F2.4] (S. 13)
- Versuchen Kinder in ihrem Handeln zu verstehen (bevor Verbesserungen und Orientierungen gegeben werden) – „Mitinterpretieren der Lage der Betroffenen“ – eine erkundigende, vermittelnde Haltung [F3] (S. 13 f.)
- Die Erfüllung der vier psychosozialen Grundbedürfnisse ermöglichen und das Entsprechende gewähren. D.h. u.a. Schutz vor Gemeinheiten und Nachstellungen bieten sowie Trost bei schlechten Erlebnissen spenden [F4] (S. 14)
- Ein Vorbild in Können und menschlicher Haltung bieten [F5] (S. 16)
- Keinen Anspruch auf Gegenliebe erheben und verlässlich da sein [F6] (S. 16)

- Möglichst gerecht handeln und ggf. Ungerechtigkeiten zugeben, bedauern und korrigieren [F7] (S. 17)
- Das Üben und Trainieren umrahmen mit anderen Begegnungen, Gesprächen, Festen und gemeinsamen Werten [F8] (S. 18)

### *Happ (1998)*

- Versuchen sich auf (dialogische) Begegnung einzulassen [H98/1] (S. 22)
- In (anthropologischer) Grundhaltung sich selbst als Lernenden begreifen [H98/2] (S. 23)
- Den Schülerinnen und Schülern gegenüber als Person authentisch und spürbar sein [H98/3] (S. 23)
- Erzieherische Offenheit im Sinne eines echten Dialoges pflegen [H98/4] (S. 23)
- Immer wieder für die zwischenmenschliche Begegnung offen sein [H98/5] (S. 23)
- Die Heranwachsenden ernst nehmen, anerkennen und in ihrem Person-Sein bestätigen [H98/6] (S. 23)

### *Happ (2000)*

- Selbstreflexiv sein, sich des eigenen Handelns und Verhaltens bewusst werden [H00/1] (S. 208)
- Situationsgerecht sein [H00/2] (S. 208)
  - Situationen sensibel wahrnehmen und mit viel Einfühlungsvermögen und Empathie auf sie eingehen [H00/2.1] (S. 208)

- Verantwortungsvoll sein [H00/3] (S. 208)
  - Gewährleisten des geschützten, beschützenden Raumes [H00/3.1],
  - des angemessenen Herausforderungsgrades [H00/3.2],
  - eines sensiblen Heranführens an schwierige Themen [H00/3.3] und
  - der nötigen Fürsorge [H00/3.4] (S. 208).
- Verstehen, akzeptieren und bestätigen [H00/4]
  - Die Art, zu sein und Welt zu begegnen, verstehen und akzeptieren [H00/4.1]
  - Die Person wahrnehmen und erkennen [H00/4.2]
  - Grundbedürfnisse nach Liebe, Geborgenheit, neuen Erfahrungen, Verantwortung, Wertschätzung und Bestätigung ansprechen [H00/4.3] (S. 208)
- Kindern und Jugendlichen ihre persönliche Entwicklung ermöglichen wollen [H00/5] (S. 208)
- Offen für Beziehung und Begegnung sein [H00/6] (S. 208)
- Sich der Bedeutung als Vorbild bewusst sein, vor allem auch im zwischenmenschlichen Umgang [H00/7] (S. 208)
- Sich dem Wagnis aussetzen, Unvorhersehbarkeit aushalten, die Ungewissheit akzeptieren [H00/8] (S. 209)
  - Ohne Erwartung von Dankbarkeit und Gegenliebe auf den erzieherischen Einfluss hoffen [H00/8.1] (S. 209).

## Anhang: Grundsätze für das Gestalten und Begleiten von Beziehungen (II)

### *Happ (2000) (Fortsetzung)*

- Sicherheit und Geborgenheit vermitteln, klaren Orientierungsrahmen bieten, die Übungsstätte als schützenden Raum gestalten, Verlässlichkeit gewährleisten und Vertrauen schaffen [H00/9] (S. 210)
- Zuwendung und Bestätigung geben sowie ein Klima der Verbundenheit stiften [H00/10] (S. 210)
- Die Person beachten und wertschätzen [H00/11] (S. 210)

### *Happ (2011)*

- Verstehende Annäherung an das Erleben und die Bedeutung des Erlebens für die Beteiligten [H11] (S. 18)
  - Bspw. durch ein phänomenologisches, nämlich vorurteilsfreies Hinschauen und Hinspüren (S. 18)

### *Gerdes (2001)*

- Immer wieder das Du-Sagen übernehmen [G1] (S. 242)
- Versuchen jedem begegnenden Du zu antworten [G2] (S. 242)
- Wechseln zwischen einer rekonstruierenden Zuschauersicht (Beobachterposition) und einer impliziten Akteurs- bzw. Handlungsperspektive [G3] (S. 243)
- Leibesbeziehungen zwischen sich und den Schülern und Schülernnen stiften [G4] (S. 244)

- Übernehmen dialogphilosophischer (Selbst-)Erziehungsvorstellungen und eines Denkens im Widerspruch [G5] (S. 288)
- Als aktiver Anthropologe und spürbewusster Vermittler der Buber'schen Du-Welt wirken [G6] (S. 288)

### *Bemerkungen:*

In dieser Auflistung sind alle Bezugsquellen aufgenommen, die themenbezogene Grundsätze beinhalten. Werden Quellen, die in Kap. 2.1 aufgeführt sind, nicht genannt, konnten auch keine Grundsätze ausgemacht werden.

Die unter Funke-Wieneke (2000) angeführten Grundsätze sind von ihm selbst als Prüffragen zur „Erziehlichkeit des Milieus“ (ebd. S. 11) formuliert und hier zur Vereinheitlichung in Aussagen transferiert worden.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Nico Friedrich, versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel

„Kämpfen als Möglichkeit zum Beziehungslernen:  
Anregungen für die Qualifizierung von Lehrpersonen“

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Hamburg, den 6. Juli 2014

Nico Friedrich



## **Einverständniserklärung**

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass meine Arbeit im Bibliothekssystem der Universität Hamburg aufgestellt und durch Katalogisierung in regionalen und überregionalen Katalogen nachgewiesen wird.

Hamburg, den 6. Juli 2014

Nico Friedrich

