



Kämpfen als Training sozialer Kompetenzen

Bedingungen und Chancen eines kampfpädagogischen Bewegungsangebotes an der Schule

Ole Sproesser

2008

*"Die einzige Gabe, die das Leben umsonst bietet, ist die Chance,
an etwas zu arbeiten, das wert ist, getan zu werden. [...]"*

(Choshin Chibana)

Ich danke herzlichst Sigrid Happ, Rainer Ehmler, Nico Friedrich und Lea Holz für die enge Zusammenarbeit zur Entwicklung der Kampfpädagogik.

Meinem Trainer Martin Kröckel Sensei danke ich für jahrelanges atmosphärisches und kreatives Training sowie dessen Wirkung auf meine eigene Vermittlungspraxis.

Meiner Familie, insbesondere meinem Vater, verdanke ich lektorische und allgemeine Unterstützung.

Inhalt

1. Jugendgewalt als gesellschaftliches Phänomen	1
2. Theoretische Grundlagen	5
2.1 Soziale Kompetenz und problematische Verhaltensweisen	5
2.1.1 Soziale Kompetenz	5
2.1.2 Sozial erwünschte Fähigkeiten und Fertigkeiten	7
2.1.3 Gewalt, Aggression und Bullying	13
2.1.4 Soziale Unsicherheit und soziale Angst	17
2.1.5 Zusammenfassung	19
2.2 Gewaltprävention durch Sozialtraining	20
2.2.1 Zum Begriff Sozialtraining	21
2.2.3 Sozialtraining vs. Gewaltprävention	22
2.3 Was ist Kämpfen?	24
2.3.1 Kampfsport, Kampfkunst oder Kämpfen?	24
2.3.2 Klassifizierung der Kampfsysteme	26
3. Der pädagogische Wert des Kämpfens	28
3.1 Stimmen gegen die pädagogische Wirksamkeit des Kämpfens	28
3.1.1 Laienverständnis	28
3.1.2 Das Sozialverhalten von Kampfsportlern	29
3.2 Stimmen für die pädagogische Wirksamkeit des Kämpfens	32
3.2.1 Effekte der Selbstregulierung durch traditionelles Tae Kwon Do	32
3.2.2 Kämpferische Bewegungsangebote als gehaltvoller Erfahrungsraum	35
3.3 Wichtige Erkenntnisse für ein kampfpädagogisches Konzept	39
3.3.1 Diskussion der Standpunkte	39
3.3.2 Überlegungen zur präventiven Wirkung der Kampfpädagogik	41
3.3.3 Zusammenfassung	46
4. Ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot an der Schule	48
4.1 Die Implementierung des Projekts	49
4.1.1 Organisatorische Einbindung als Kooperationsprojekt	49
4.1.2 Zielsetzung und Konzeption des Angebots	51
4.2 Inhalte des Angebots	55
4.2.1 Didaktische Auswahl	55
4.2.2 Methodische Grundsätze	61
4.3 Erfahrungen aus einem Schuljahr Kämpfen	64
4.3.1 Organisatorische Schwachpunkte	64
4.3.2 Zusammensetzung der Gruppe	65
4.3.3 Reflexion der Didaktik und Methodik	68
5. Fazit	71
Literatur	73
Anhang	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Soziale Kompetenz	8
Abbildung 2: Violence Scale	30
Abbildung 3: Violence Scale	31
Abbildung 4: Violence Scale	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stundengliederung mit Übungsbeispielen	56
--	-----------

1. Jugendgewalt als gesellschaftliches Phänomen

Die Gewalt, die von Jugendlichen ausgeübt wird, ist in aller Munde und aktueller denn je. Schule, Eltern, Polizei und Politik fühlen sich in der Erklärung des Phänomens und dem Umgang mit diesem oftmals sprachlos und schwanken zwischen dem Einfordern sozialpädagogischer Unterstützung einerseits und repressive Maßnahmen zu verstärken andererseits hin und her. Festzustellen bleibt auch, dass keine klare und eindeutige Definition und Bewertung des Begriffes *Gewalt* existiert, was den Umgang mit dieser Problematik zusätzlich erschwert. Medienberichte zum Machtverlust politischer Gewalt und zu gewaltigen Sportleistungen im Boxen folgen Berichten über gewaltverherrlichende Filme, Computerspiele und daraus resultierenden Schulmassakern. Medienwirkung und gefühlte Bedrohungslagen der Gesellschaft sind derart ineinander verschränkt, dass undeutlich wird, was jeweils die Ursache und was die Wirkung ist. Da die Medien sich jedoch sowohl als Sprachrohr, als auch als Spiegel der Gesellschaft darstellen und verstehen, wird auch bei der medialen Vermittlung des Phänomens deutlich, dass die Gesellschaft um einen angemessenen Umgang mit dem Thema Gewalt ringt.

Gewalt unter Jugendlichen wird heutzutage stärker denn je medial publiziert, und das auf eine neuer Art, die eine Selektion durch die Redaktionen traditioneller Massenmedien umgeht: Jugendliche, die (ihre eigenen) Gewalttaten mit der Videofunktion moderner Mobiltelefone aufzeichnen und direkt per Bluetooth oder via Internetveröffentlichung verbreiten, scheinen einerseits der allgemeinen Unklarheit bezüglich der Gewaltthematik zu unterliegen und Veröffentlichungstabus nicht zu akzeptieren, andererseits handeln sie ihren eigenen Umgang – und den zukünftigen Umgang unserer Gesellschaft – mit dem Thema Gewalt aus. Wie muss also eine Gesellschaft vorgehen, um die Dialektik des Begriffes *Gewalt* und seiner Bedeutung verständlich machen und so der Jugend zu einer deutlichen Wertorientierung verhelfen zu können?

Eine Antwort liegt in der Bildung der Jugend. Es stellt sich die Frage, welche Aufgabe die Schule in diesem Sinn übernehmen kann bzw. muss. Inwiefern kann und soll sie den Schülern eine Gegenwelt zur realen gesellschaftlichen Situation und damit Ideen zur aktiven Umgestaltung dieser bieten? Inwiefern muss sie ihren Realitätsbezug wahren und damit auf bestmögliche Handlungsfähigkeit ihrer Schüler in der aktuellen

gesellschaftlichen Situation abzielen; auch, um für die Schülerschaft attraktiv zu bleiben?

Die Schule muss sich aufgrund ihres gesellschaftlichen Erziehungsauftrags in dieser Anspruchsvielfalt zu verorten wissen. Dieser Verortungsdruck wird in Zeiten der selbstverwalteten Schule mit den Auflagen, eigene Schulprogramme zu erstellen, zunehmend größer. Doch wie kann sich die einzelne Schule dem Thema Gewalt sinnvoll stellen? Die selbstverwaltete Schule braucht Ideen und Ressourcen, um für die Schülerschaft attraktive Angebote zum Trainieren von sozial kompetentem Verhalten anbieten zu können.

Die vorliegende Arbeit sieht in kampfpädagogischen Bewegungsangeboten eine derartige Möglichkeit, sozial kompetentes Verhalten auszuprobieren und zu erlernen. Diese Angebote bieten Raum zur leiblichen Begegnung von potentiellen Opfern und Tätern jugendlicher Gewalttaten. Die erlebte Leiblichkeit der eigenen und der anderen Person verdeutlicht Selbst- Wirksamkeit und Verletzbarkeit. Dieses kann verstärkte Wahrnehmung fremden Leids und – im Zusammenspiel mit einer moralischen Wertorientierung – Mitmenschlichkeit fördern.

Zu aller Erst wäre denkbar, diese Angebote in den Schulsport zu integrieren. Doch oftmals trauen sich Sportlehrkräfte die Durchführung kämpferischer Unterrichtseinheiten nicht zu oder stehen diesen aufgrund eines veralteten (sportlichen) Wertekanon kritisch gegenüber. So kommt es, dass die geringe Anzahl an Sportstunden meist nicht über einen längeren Zeitraum für vermeintlich experimentelle Unterrichtsinhalte geopfert wird. Genau dieses fordert jedoch ein kampfpädagogisches Angebot, welches auf Einsichten aufgrund bestimmter Erfahrungsgehalte setzt.

Nun stellt sich die Frage, ob und wie derartige Angebote außerhalb des Unterrichts in die Schule eingeflochten, fachlich kompetent durchgeführt und in Zeiten allgemeiner Einsparungen finanziert werden können. Durch eine Öffnung der Schule und ein verstärkte Zusammenarbeit mit umliegenden Sportvereinen kann das realisiert werden. Zudem wird so ein langfristiges, nicht auf wenige Sportstunden begrenztes Angebot ermöglicht. Wie die Umsetzung eines solchen Kooperationsprojekts gestaltet werden kann, wird der Autor im Verlauf dieser Arbeit entwickeln.

Aufgrund meiner langjährigen Erfahrung in der Vereins-Jugendarbeit, meiner derzeitigen pädagogischen Ausbildung und meiner kampsportlichen Betätigung ist nicht zu leugnen, dass dieser Arbeit eine persönliche Anteilnahme zugrunde liegt. Ein Artikel in der Ausgabe 46/2005 der Zeitschrift *Der Spiegel* mit dem Titel „Ausbildung zum Macho“ hatte zur Folge, dass ich meine Studien während meiner pädagogischen Ausbildung auf den Bereich der *Gewaltprävention durch Kampfsport* fokussierte. Der Artikel veröffentlichte die Ergebnisse einer norwegischen Studie, der zufolge Kampf- und Kraftsport bei männlichen Jugendlichen aggressives und machohaftes Verhalten hervorrufen würde. Andere, ebenfalls publizierte wissenschaftliche Meinungen besagen, dass gerade Kampfsport aggressives Verhalten abbauen würde. Diese in der Wissenschaft umstrittene Fragestellung hatte mich persönlich fasziniert; sie wurde, meines Wissens nach, bis heute noch nicht hinreichend geklärt. Es existieren zwar bereits Studien und theoretische Auseinandersetzungen zu diesem Thema, jedoch scheinen mir ihre Argumentationen nicht auf einander bezogen zu sein. Diese Arbeit soll deshalb auch den Raum bieten, einen klaren Standpunkt in der Frage zu entwickeln, unter welchen Bedingungen das Bewegungsfeld Kämpfen pädagogisch genutzt werden kann. Bereits der Titel dieser Arbeit impliziert, dass von einer pädagogischen Wirksamkeit entsprechender Bewegungsangebote ausgegangen wird. Es soll an dieser Stelle jedoch schon mit Blick auf die folgenden Ausführungen betont werden, dass ihnen solch eine Wirksamkeit nur unter bestimmten Voraussetzungen zugesprochen wird. Welche konzeptionellen Bedingungen für gelingende kampfpädagogische Bewegungsangebote gelten, möchte die vorliegende Arbeit deutlich machen.

Unter Gliederungspunkt 2 der Arbeit werden die verwendeten Begriffe definiert. Als theoretische Grundlage ist dort festzulegen, was in dieser Arbeit unter sozialen Kompetenzen, problematischen Verhaltensweisen, Sozialtraining und Kämpfen verstanden wird. Die pädagogische Legitimation für kämpferische Bewegungsangebote wird unter Gliederungspunkt 3 geliefert. In einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Standpunkten wird die theoretische Basis einer Kampfpädagogik entwickelt. Es schließt sich die Vorstellung eines darauf aufbauenden Bewegungsangebots an und meine Erfahrungen aus diesem werden ausgeführt (Gliederungspunkt 4).

Zum Schluss der Einleitung noch eine Anmerkung zur Ökonomie bei der Nutzung von Termini: Das grammatische Genus der verwendeten Begrifflichkeiten soll keinen Rückschluss auf einen vom Autor präferierten Sexus zulassen, gemeint sind bei Personen sowohl weibliche wie männliche Agierende.

2. Theoretische Grundlagen

Der folgende Abschnitt der Arbeit hat zum Ziel, die relevanten fachlichen Begriffe für den Leser zu definieren, so dass von einem gemeinsamen Verständnis ausgehend, die Argumentationszusammenhänge erkennbar werden.

2.1 Soziale Kompetenz und problematische Verhaltensweisen

Im folgenden Textabschnitt wird versucht, eine sinnvolle Definition für die Begriffe *soziale Kompetenz* und *sozial kompetentes Verhalten* vorzunehmen. Das ist notwendig, da sich hinter dem Begriff *Kompetenz* sowohl im umgangssprachlichen Gebrauch als auch in wissenschaftlicher Verwendung voneinander abweichende Auffassungen verbergen.

2.1.1 Soziale Kompetenz

Kanning (2003) zeigt in seiner Arbeit *Diagnostik sozialer Kompetenzen* zwei Auffassungen des Begriffes *Kompetenz* auf. Er distanziert sich von der möglichen Definition des Kompetenzbegriffs als „*effektives Funktionieren*“ (Kanning, 2003). Kompetentes Verhalten ist für ihn nicht auf die maximale Erzeugung positiver Konsequenzen für den Akteur zurückzuführen. Diese auf das effektive Funktionieren des Akteurs begrenzte Definition reiche nicht aus, das betreffende Verhalten als kompetent zu bewerten. Sie vernachlässige, dass Verhalten in Situationen nicht nur von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Akteurs, sondern auch von anderen Umwelteinflüssen abhängig sei. Gleiches Verhalten zöge in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Konsequenzen für den Akteur nach sich. Lediglich die Konsequenzen betrachtend, würde dasselbe Verhalten mal als kompetent, mal als nicht kompetent bewertet. Und das sogar, wenn der Zufall die Konsequenzen erwirke (Kanning, 2003).

Seine Definition des Kompetenzbegriffs muss deshalb weiter gefasst werden. Nach Kanning (2003) wird Kompetenz als Möglichkeit gesehen, bestimmte – im konkreten Fall noch näher zu differenzierende – Verhaltensweisen zeigen zu können, und zwar unabhängig von den daraus resultierenden Konsequenzen. „Die Kompetenz entspricht einem Potential, das nicht in jeder spezifischen Situation in gleicher Weise wirken muss“ (Kanning, 2003). Im Hinblick auf die Diagnostik sei bei dieser Definition von Vorteil, dass das Verhalten nicht auf das von ihm produzierte Ergebnis reduziert wird. Das Verhalten einer Person müsse für die Diagnostik in unterschiedlichen Situationen beobachtet werden. Somit würden Untersuchungen valide und der Zufall weitestgehend ausgeschlossen (Kanning, 2003).

Kompetenz wird demnach als notwendige, jedoch nicht als hinreichende Bedingung für kompetentes Verhalten verstanden. Letzteres zeige sich in der spezifischen Situation. Ein unstetes Auftreten kompetenten Verhaltens wäre somit auch kein Indiz für mangelnde Kompetenz. Die Kompetenz könne durchaus vorhanden sein, jedoch müsse deren Umsetzung in kompetentes Verhalten nicht zwangsläufig gelingen (Kanning, 2003).

Soziale Kompetenzen stellen nach Kanning eine Teilmenge aller im Menschen vereinten Kompetenzen dar. Die Klinische Psychologie definiere soziale Kompetenz als Durchsetzungsfähigkeit, welche bei Patienten mit sozialer Ängstlichkeit vermindert ausgeprägt sei. Fehlende Kraft, *Nein* zu sagen und die eigenen Interessen angemessen zu vertreten, seien entsprechende Folgen. Dem gegenüber stelle die Entwicklungspsychologie soziale Kompetenz als Anpassungsfähigkeit dar. Einem Menschen, der kein an die sozialisierende Umwelt anpassendes Verhalten zeige, fehle – diesem Paradigma zufolge – soziale Kompetenz (Kanning, 2003).

Kanning (2003) folgt Petermann et al. (1999) und anderen Autoren, wenn er die beiden zuvor beschriebenen Paradigmen vereint. Sozial kompetentes Verhalten zeige sich in einem angemessenen Aushandeln zwischen Anpassung und Durchsetzung der eigenen Interessen. Eine Person handele sozial kompetent, wenn sie in sozialen Interaktionen ihre eigenen Interessen verwirklichen kann, ohne die Interessen der Interaktionspartner zu verletzen. Letztendlich könne eine Person über einen längeren Zeitraum ihre Interessen nur dann durchsetzen, wenn sie auch die Interessen Ande-

rer respektiere (Kanning, 2003). Das ist damit zu begründen, dass Menschen bei Beachtung der Interessen anderer, in reziproken Interaktionsketten einen Vertrauensvorschuss erhalten, der ihnen in weiteren Interaktionen zur Vertretung eigener Interessen nutzen kann.

Zusammenfassend stellt Kanning (2003) folgende Definitionen auf:

Soziale Kompetenz ist die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen [...] sozial kompetenten Verhaltens [...] fördert.“ (Kanning, 2003, S. 15)

Sozial kompetentes Verhalten ist das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“(Kanning, 2003, S. 15)

Diese Definitionen sind sehr allgemein gehalten und müssen im konkreten Fall mit Inhalten gefüllt werden. Was ist sozial akzeptiertes Verhalten in der spezifischen Situation? Jenes, das die Interessen des direkten Interaktionspartners berücksichtigt? Oder jenes, das übergeordneten sozialen Wertvorstellungen gerecht wird? Der Beantwortung dieser Fragen wird nun nachgegangen.

2.1.2 Sozial erwünschte Fähigkeiten und Fertigkeiten

Zunächst greifen wir die geltende Definition Kannings zu sozial kompetentem Verhalten wieder auf. Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer und Verbeck (1999) konkretisieren diese wie folgt:

„Sozial kompetentes Verhalten bezieht sich auf ein Set von Verhaltensweisen, das für alle an der Interaktion Beteiligten als vorteilhaft beschrieben werden kann.“ (Petermann et al., 1999, S. 10) ¹

¹ In dieser Definition tritt der Bezug zu sozialen Wertvorstellungen deutlicher zutage als bei Kanning. Angelehnt an den kategorischen Imperativ von Kant wird das eigene Handeln in Zusammenhang mit dem Vorteil aller Beteiligten gebracht.

Dieses Set resultiere aus dem Zusammenspiel von kognitiven Fähigkeiten und sozialen Fertigkeiten gemäß folgender Abbildung:

Abbildung 1

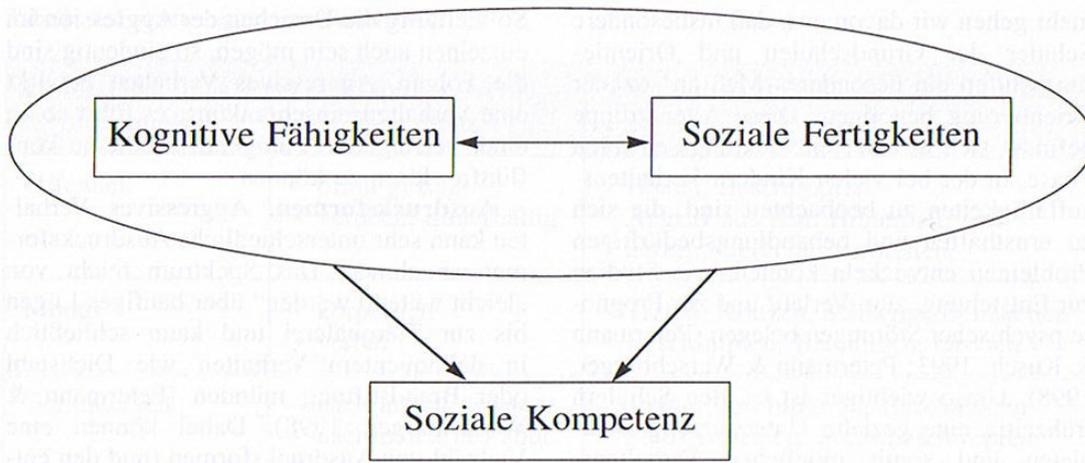


Abbildung 1: Soziale Kompetenz (Petermann et al., 1999, S. 11)

Nach dieser Sichtweise stellen kognitive Fähigkeiten die Voraussetzung für die Anwendung sozialer Fertigkeiten und daraus resultierendes sozial kompetentes Verhalten dar. Nach umfangreichen Beobachtungen des Zusammenspiels kognitiver Fähigkeiten und sozialer Fertigkeiten (also dem letztendlichen Verhalten) ließen sich Rückschlüsse auf die soziale Kompetenz der handelnden Person ziehen. Petermann et al. (1999) stellen beispielhaft folgende – und für den Kontext dieser Arbeit entscheidende – Voraussetzungen (kognitive Fähigkeiten) heraus:

- differenzierte Wahrnehmung,
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und
- Antizipieren von Konsequenzen.

Diese kognitive Fähigkeiten seien zwar nicht direkt beobachtbar², jedoch steuerten sie das Interaktionsverhalten der Beteiligten. Die vorangestellten Fähigkeiten ermöglichen nun die angemessene Anwendung sozialer Fertigkeiten, welche sich in dem

² Diese Tatsache dürfte Schwierigkeiten bei der Erfassung empirisch messbarer Daten verursachen. Letztendlich lassen sich nur durch das mehrfach beobachtete Interaktionsverhalten des Akteurs Rückschlüsse auf sie ziehen.

Sozialverhalten der betreffenden Person zeigen würden. Für Petermann et al. (1999) sind diese sozialen Fertigkeiten

auf das Individuum selbst bezogen

- Selbstbehauptung,
- das Äußern von Gefühlen,
- allgemeine kommunikative Fertigkeiten

und auf einen Partner bezogen

- Hilfsbereitschaft,
- Kooperations- und
- Einfühlungsvermögen³.

Aus diesen Fertigkeiten resultierendes Verhalten würde zur sozialen Akzeptanz der betreffenden Person führen und damit die Selbstsicherheit dieser Person stützen (Petermann et al., 1999). Infolge des expliziten Partnerbezugs der von ihm benannten sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden zugleich Wertvorstellungen mit einbezogen, die prosoziales Verhalten versprechen. Eine Schulung der von Petermann et al. (1999) genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten verspricht damit eine einhergehende notwendige Wertorientierung.

Im Gegensatz zu Petermann et al. (1999) differenziert Gini (2006) nicht zwischen sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten.⁴ Er bündelt die beiden Begriffe unter der Bezeichnung *social skills*. Gini (2006) führt weiter aus, dass *social skills* zunächst als neutrale Werkzeuge des sozialen Handelns aufzufassen seien. Sie böten die Voraussetzung sowohl für pro- als auch für unsoziales Handeln. Die resultierende Handlung sei in ihrer Sozialverträglichkeit letztendlich von der individuellen Wertvorstellung abhängig. Gini geht von der Annahme aus, dass unsoziales Verhalten nicht zwangsläufig auf eine mangelhafte Ausprägung sozialer Kompetenzen zurückzuführen

3 Dieses wird auch als *Empathie* bezeichnet.

4 Englischsprachige Veröffentlichungen zu diesem Thema nutzen gemeinhin den Begriff *social skills*. In einer persönlichen Mail vom 25.03.2008 erklärte mir Gini, Folgendes unter diesem Begriff zu verstehen:

„In general, with "social skills" I refer to the person's ability to behave in an appropriate way in a definite social context. It covers a large variety of different behavior and abilities, such as being assertive, being able to enter a new group of people, being able to make friends, being able to start or enter a conversation, being able to mediate and positively solve an interpersonal conflict, and so on.“

ren ist. Derartiges Verhalten könne ebenfalls auf mangelnde Empathie und Wertorientierung zurückzuführen sein, während die allgemeinen sozialen Kompetenzen durchschnittlich ausgeprägt sein können (Gini, 2006).

Zeige sich ein mangelhaft kompetentes (im Sinne von Petermann et al.: mangelhaft prosoziales) Verhalten, liegt nach Petermann et al. hingegen eine Verhaltensstörung⁵ vor. Unterschieden werden von den Autoren hierbei die nach außen gerichtete (externalisierende) und die nach innen gerichtete (internalisierende) Verhaltensstörung. Mit externalisierend- unangepasstem Verhalten werden *Aggression* und *Hyperaktivität* assoziiert, während *soziale Unsicherheit* und *Angst* Bilder für internalisierend- unangepasstes Verhalten liefern sollen (Petermann et al., 1999).

Deutlich werden die Gegensätze von Gini (2006) und Petermann et al. (1999). Während letztere soziale Kompetenzen wertend (also als prosoziales Verhalten unterstützend) definieren, sind sie für Gini (2006) kein Garant prosozialen Verhaltens. Die Frage, die hier aufgeworfen wird, ist: Wo und wann beeinflusst die individuelle Wertorientierung das eigene Handeln? Ist diese in den persönlichen Dispositionen sozialer Fähigkeiten verankert, oder wird sie vielmehr in jeder Situation auf's Neue auf die Probe gestellt?

Für die vorliegende Arbeit wird folgender integrierender Gedanke grundlegend sein. Soziale Kompetenz wird, auf Kanning's Definitionen sich beziehend, als Gesamtheit der Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, welche die Qualität des sozial kompetenten Verhaltens fördert. Kanning zählt unter anderem folgende soziale Kompetenzen auf:

- Selbstaufmerksamkeit,
- Personenwahrnehmung,
- Perspektivenübernahme,

5 An dieser Stelle möchte ich mich von dieser Bezeichnung distanzieren. Meinem Verständnis nach vermittelt die Bezeichnung *Störung* ein technisiertes Menschenbild, welches ich nicht teile. Menschen funktionieren nicht, sondern handeln selbständig. Somit ist ihr Handeln motiv- und nicht programmgeleitet. Sozial unverträgliches Handeln würde ich demnach nicht als gestörtes Funktionieren im Gesellschaftsapparat bezeichnen. Ich interpretiere dieses vielmehr als sozialungünstigen Ausdruck intrinsischer oder extrinsischer Motivationslagen, die aufgrund mangelnder Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht gebremst werden können. Dadurch wird verdeutlicht, dass das Verhalten oder Handeln einer bewussten oder unbewussten Intention folgt und eben keinem störungsanfälligen Programm.

- Entscheidungsfreudigkeit,
- emotionale Stabilität,
- Prosozialität,
- Wertepluralismus,
- Durchsetzungsfähigkeit,
- Handlungsflexibilität,
- kommunikative Fähigkeiten und
- Verhaltenskontrolle (Kanning, 2003).

Einige Punkte dieser Aufzählung implizieren eine gewisse Wertorientierung bereits in den Dispositionen sozialer Kompetenzen (Perspektivenübernahme, Prosozialität, Wertepluralismus etc.). Diese Punkte zählt Gini anscheinend nicht in den Bereich seiner *social skills*, sondern vielmehr in den Bereich der individuellen Wertorientierung, welche er unabhängig von den Fähigkeiten betrachtet. Allerdings scheint die Definition und Auswahl sozialer Kompetenzen nach Kanning (2003) sinnvoll, da in Sozialisationsprozessen gewisse grundlegende Wertvorstellungen der sozialen Gemeinschaft von der einzelnen Person aufgenommen werden, welche spezifische soziale Fähigkeiten beinhalten dürften⁶. Menschen handeln allerdings nicht stets programmatisch diesen Wertvorstellungen folgend. Da die akute Situation für die Person immer eine soziale Deutungs Aufgabe darstellt, ist nicht nur die verinnerlichte Wertorientierung für das Verhalten von Bedeutung, sondern ebenso das Empfinden in der akuten Situation. Der individuelle Umgang mit den empfundenen Emotionen trägt so ebenfalls zum resultierenden Verhalten bei. Zu diesen Emotionen gehören auch wahrgenommene und verspürte Fremdemotionen gemäß dem Empathiebegriff. Deshalb soll an dieser Stelle die Auflistung Kannings (2003) durch die Kompetenz *Empathie* erweitert werden. Der Begriff *Empathie* entspringt dem deutschen Begriff *Einfühlung* (Gallese, 2003, S. 175). Neurophysiologisch wird Empathie durch sogenannte Spiegelneuronen ermöglicht. Durch diese Nervenzellen können Menschen, laut Gallese (2003), selbst entsprechende Emotionen empfinden, wenn sie diese Emotionen auslösenden Situationen bei anderen Menschen nur sehen oder hören⁷. Im Gespräch mit Klein (2008) behauptet Gallese, dass der Mensch „*Empathie und Mitge-*

6 Auch die von Gini als neutral begriffenen, allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten können durchaus eine notwendige Voraussetzung für prosoziales Verhalten darstellen. Eine hinreichende Voraussetzung stellen sie jedoch nicht dar.

7 Was Gallese (2003) für die audio- visuelle Perzeption nachgewiesen hat, sollte auch für die taktile Wahrnehmung untersucht werden. Es ist durchaus denkbar, dass das verspürte Zittern einer ängstlichen Person ebenfalls in eigene Emotionen übersetzt wird.

fühl völlig voneinander entkoppeln“ (Klein, 2008, S. 32) könne⁸. Auch dieses scheint die wichtige Rolle von moralischer Wertorientierung zu unterstreichen.

Wenn durch gestärktes Selbstbewusstsein der Umgang mit den Emotionen offen und unproblematisch gestaltet werden kann – so meine Annahme – ist das reibungslose Zusammenspiel von grundlegender Wertorientierung und akuter Emotionalität gewährleistet. So dürfte auch ein sozial kompetentes Verhalten wahrscheinlicher werden, welches sich nach Fydrich (2002) beispielsweise äußert im

- Beginnen und Aufrechterhalten von Gesprächen,
- Arrangieren und Beenden von Kontakten,
- Bitten um Hilfe oder Gefallen,
- Äußern und Annehmen von Komplimenten,
- Zeigen und Artikulieren von Gefühlen,
- Vermögen *Nein* sagen zu können,
- angemessenes Reagieren auf Kritik,
- Kooperieren mit Anderen bzw. Helfen Anderer,
- Suchen nach Lösungen bei Konflikten,
- Verlangen von Änderungen bei störendem Verhalten,
- Äußern von Widerspruch,
- Sich Entschuldigen und dem Eingestehen von Schwächen.

Sicherlich lassen sich an dieser Stelle weitere Beispiele für sozial kompetentes und erwünschtes Verhalten finden. Als Beispiele sollen jedoch die oben genannten genügen. Im Folgenden werden problematische Verhaltensweisen aufgegriffen und erläutert. Als solche gelten hier *aggressives, gewaltbereites Verhalten* (inbegriffen das sogenannte *Bullying*) und *soziale Unsicherheit*. Ein kampfpädagogisches Angebot für Jugendliche, welches soziale Kompetenzen verbessern, Mut zur Emotionalität machen und eine klare Wertorientierung bieten will, muss sich zwangsläufig mit den Themen *Aggression, Gewalt, Bullying, Unsicherheit* und *Angst* auseinandersetzen.

⁸ Dieses meint, dass das Einfühlen in die Situation einer anderen Person vom Mitfühlen deren Empfindungen getrennt werden kann. Diese Fähigkeit ermöglicht einerseits den *kühlen Kopf*, wenn rationales Handeln erforderlich ist. Andererseits ermöglicht es auch sadistisches Verhalten.

2.1.3 Gewalt, Aggression und Bullying

Der Begriff *Aggression* stammt vom lateinischen *aggredi* ab. Die ursprüngliche Bedeutung kommt der Übersetzung *herangehen* oder ein *In- Angriff- Nehmen* nahe (Nolting, 2001). Damit ließe sich der Begriff *Aggression* sehr weit gefasst und wertfrei als *ein Antrieb zur Aktivität* bezeichnen. Dieses macht Sinn, solange unter dieser Definition antreibende Emotionen verstanden werden, mit denen in der akuten Situation umgegangen werden muss. Wenn diese Emotionen in ein gewalttätiges, aggressives Verhalten münden, wird diese wertfreie Betrachtung oftmals vernachlässigt (Nolting, 2001). *Gewalttätigkeit* wird in diesem Kontext in einen engen Rahmen gesetzt. Sie meint – wie der Begriff schon verdeutlicht – eine Schädigungen intendierende *Tätigkeit* einer Person, und zwar bezogen entweder auf eine andere oder auf die eigene Person. Dieses wird als inter- bzw. intrapersonale Gewalt(tätigkeit) verstanden⁹. Die Bewertung, die soziale Akzeptanz oder auch die Inakzeptanz gewalttätigen, aggressiven Verhaltens, ist abhängig von der Situation, in der es auftritt. Sozial unerwünschtes aggressives Verhalten resultiert entweder aus der emotionalen und sozial unerwünschten Reaktion auf die Situation oder aus der rationalen Reaktion, welche jedoch auf sozial unerwünschten Wertvorstellungen basiert (Gini, 2006 und 2007). Sozial akzeptiertes aggressives Verhalten resultiert aus der rationalen Reaktion, welche zudem auf sozial erwünschten Wertvorstellungen basiert. Ein derartiges Verhalten wäre z.B. das verteidigende Helfen einer angegriffenen Person oder die Selbstverteidigung gegen einen Angriff. Dennoch ist derartiges Verhalten *gewalttätiges, aggressives* Verhalten und es bleibt schwer zu prüfen, ob es eine rationale Reaktion oder eine zufällig sozial akzeptierte emotionale Reaktion auf die Situation ist. Aus diesem Grunde ist – wie bereits unter 2.1.1 mit Hilfe Kannings (2003) geschehen – vor einer voreiligen Bewertung zu warnen. Festzuhalten bleibt, dass aggressives Verhalten zunächst ein wertfreier Begriff ist, welcher positiv und negativ in Erscheinung treten kann (Nolting, 2001).

9 Der WHO-Bericht (2002) *World Report On Violence And Health* definiert in seinem *Ökologischen Modell Zum Gewaltverständnis* Gewalteinwirkungen auf vier Ebenen. Die erste Ebene wird durch das Individuum bestimmt, welches als Opfer, Täter, Mittäter oder auch Verteidiger in Gewalttaten verwickelt sein kann. Die zweite Ebene stellen die Beziehungen dar, in denen Menschen zu einander stehen. So können beispielsweise Freundeskreise, Familie oder andere engere Beziehungen Gewaltpotentiale bieten. Die Ebenen drei und vier begreifen die soziale Gemeinschaft (Nachbarschaft, Gemeinde etc) und die gesamte Gesellschaft als mögliche Gewaltquelle. Auf diesen Ebenen äußert sich die Gewalt jedoch weniger in Tätigkeiten als vielmehr als strukturelle Gewalt in sozialen Zwängen und Anforderungen. Der hier verwendete Gewaltbegriff bezieht sich ausschließlich auf die ersten beiden Ebenen. Wie noch später begründet wird, versteht sich das in dieser Arbeit beschriebene *Training sozialer Kompetenzen* als Gewaltpräventionsmaßnahme auf der individuellen Ebene und der Beziehungsebene.

Was bieten wissenschaftliche Theorien zur Erklärung der Genese gewalttätigen, aggressiven Verhaltens?

Schubarths Arbeit (2000) *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe* liefert einen Einblick in zahlreiche Erklärungsansätze für aggressives Verhalten. Diese würden sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern vielmehr ergänzen (Schubarth, 2000). An dieser Stelle sollen wichtige klassische psychologische und soziologische Theorien in Kurzform dargestellt werden, um dem Leser eine Grundlage zur Erklärung aggressiven Verhaltens bieten zu können.

Nach Schubarth (2000) ist die Triebtheorie im Alltagsgebrauch durchaus gebräuchlich. Nach dieser Theorie sind dem Menschen angeborene, aggressive Impulse für aggressives Verhalten inne. Erklärt wird dieses mit der biologisch notwendigen Aggression als Trieb zur Arterhaltung. Diese Triebe müssen (aus)gelebt werden. Wenn Reize, die den Aggressionstrieb ansprechen, ausblieben, so würden sich Aggressionen anstauen und in spontanen Ausbrüchen entladen. In der wissenschaftlichen Psychologie sei diese Theorie – so Schubarth – überholt, da sich keine empirischen Belege für den Aggressionsstau und entsprechende Maßnahmen zum Aggressionsabbau wie *kanalisiertes Dampfablassen* gefunden hätten. Zudem würde die Triebtheorie andere wichtige Aspekte aggressiven Verhaltens ausblenden (Schubarth, 2000)¹⁰. Trotz seiner Kritik schreibt Schubarth der Triebtheorie in Bezug auf Aggressionen in Kindes- und Jugendalter eine gewisse Bedeutung zu. Im Hinblick auf kindlichen Aktivitäts- und Bewegungsdrang sowie auf kindliche Risikobereitschaft und Neugierde würde die Triebtheorie durchaus anregend auf die Entwicklung von Präventionsprogrammen wirken (Schubarth, 2000).

Die Frustrationstheorie folgt der Annahme, dass auf unangenehme Ereignisse reaktiv Frustrationen entstehen, die wiederum irgendwie geäußert werden müssen. Aggressionen stellen dieser Theorie zufolge eine mögliche Ausdrucksform der Frustrationen dar. Dabei muss nicht jede Aggression auf Frustration zurückzuführen sein. Schubarth (2000) spricht der Frustrationstheorie einen hohen Stellenwert für das Kin-

¹⁰ So bietet sich die Triebtheorie beispielsweise immer dann an, wenn es darum geht, aggressives Verhalten zu entschuldigen, indem es auf mangelnde Kontrolle triebhafter Impulse zurückgeführt wird.

desalter zu. Aggressives Verhalten als Folge von frustrierenden Erlebnissen wie Demütigungen und Erniedrigungen seien bei Kindern als Affekthandlungen aufzufassen. Auch das Ausleben der Aggressionen an einer anderen, die Frustration auslösenden Person oder an der eigenen Person (Autoaggressionshandlungen) sei durch die Frustrationstheorie zu erklären. Für pädagogische Intervention und Prävention müsse der Umgang mit Frustrationen kultiviert werden (Schubarth, 2000). Denkbar ist dies durch einen offenen Umgang mit Gefühlen, der Reflexion jener und einer gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit der Aggressionsthematik. Dafür ist wiederum Perspektivenübernahme erforderlich, was nach Kanning (2003) eine soziale Kompetenz darstellt.

Die Lerntheorie sieht – im Gegensatz zur Trieb- und Frustrationstheorie – keine äußeren Einflüsse für das Entstehen aggressiven Verhaltens vor. Aggressives Verhalten wird hier als gelerntes Verhalten aufgefasst. Gelernt wird das Verhalten auf unterschiedlichen Wegen, dem *Lernen am Modell*, dem *Lernen durch Erfolg und Misserfolg* und dem *kognitiven Lernen*. Laut Schubarth (2000) könne durch die Beobachtung einer anderen Person, die als erfolgreiches, mächtiges und sympathisches Modell für eigene Handlungen stehen kann, das Handeln dieses Modells nachgeahmt werden. Als Modelle stünden meist direkte Bezugspersonen, wie Eltern und andere enge Bekannte. Wenn das entsprechende Modell aggressives Verhalten zeige, werde aller Wahrscheinlichkeit nach aggressives Verhalten kopiert. Die Bewertung eines bestimmten Verhaltens nimmt ebenfalls Einfluss auf das zukünftige Verhalten. Wenn aggressives Verhalten zum Erfolg führe oder gelobt würde, steige die Wahrscheinlichkeit, dass es zukünftig wiederholt wird – so Schubarth (2000). Kognitives Lernen aggressiven Verhaltens beschreibt Schubarth (2000) als Erlernen von „*aggressionsrelevante[n] Begriffe[n], Denkweisen, Handlungsmuster[n] und Methoden*“ (Schubarth, 2000, S. 19), die wiederum Lösungen und Strategien aggressiven Verhaltens begünstigten. Dazu würden Schuldzuschreibungen, Rechtfertigungen und Herabwürdigungen gehören. Im pädagogischen Kontext betont diese Theorie sowohl die Modellwirkung des sozialen Umfelds (Eltern, Lehrer, Freunde etc.) als auch den Einfluss der sozialen Verstärkung eines bestimmten Verhaltens.

Die Anomietheorie, als soziologische Theorie abweichenden Verhaltens, sucht Ursachen für jenes Verhalten nicht bei dem Akteuren selbst, sondern nach gesellschaftli-

chen Gründen. Durch den zunehmenden Prozess der Arbeitsteilung in der modernen Gesellschaft verändere sich, dieser Theorie zufolge, die Solidarität – der Zusammenhalt – der Gesellschaft. Soziale Bindungen würden schwächer, da sie aufgrund eines reichen Angebots austauschbar seien. Im gleichen Zuge würden soziale Normen und Regeln undeutlich und eine Orientierung für das Individuum zunehmend schwerer werden. Das Fehlen von Verbindlichkeiten und eindeutigen Regeln könne so unter Umständen zu abweichendem (abweichend von der Norm – in diesem Fall: aggressives) Verhalten führen (Schubarth, 2000). Diese Theorie ist aus der Arbeit Emil Durkheims entstanden, der historische Hintergrund ist ein sich ökonomisch und sozial in der Veränderung befindendes Frankreich. Durkheims Grundlage und die weiterentwickelte Theorie erscheint zunächst sehr abgehoben und nicht sonderlich relevant für die Praxis, allerdings kann man aus ihr die Betonung einer notwendigen Wertorientierung erkennen und diese in die Praxis übertragen. Die vorliegende Arbeit räumt der klaren Wertorientierung – wie bereits unter 2.1.2 angesprochen – im pädagogischen Geschehen einen hohen Stellenwert ein¹¹.

Gewalttätiges, aggressives Verhalten kann sich unterschiedlich äußern. An dieser Stelle soll betont werden, dass auch das so genannte *Bullying*¹² – im deutschen Sprachgebrauch als *Mobbing* bekannt – als gewalttätiges, aggressives Verhalten einzustufen ist. Dieses gezielt auf die Schädigung einer bestimmten Person gerichtete Verhalten einer oder mehrerer Personen kann direkt oder indirekt auftreten. *Direkt* meint dabei physische Handgreiflichkeiten und psychische Herabwürdigungen. *Indirektes Bullying* meint den gezielten Ausschluss aus der Gruppe, z.B. durch kollektives Ignorieren einer bestimmten Person (Gini, 2007). Ein derartiges unsoziales Verhalten muss für Gini (2006 und 2007) nicht zwangsläufig auf einen Mangel an *social skills* zurückzuführen sein. Seinen Untersuchungen zufolge habe sich gezeigt, dass so genannte *Bullies*¹³ oftmals sozial befähigter¹⁴ seien als ihre Opfer. Gini sieht das Problem eher in einem Mangel an moralischer Sensibilität und Empathie (Gini, 2006)¹⁵. Sein Begriff *social skills* beinhaltet diese Eigenschaften nicht. Ginis Untersuchungen legen also nahe, bei gewalttätigem, aggressivem Verhalten moralische

11 Vgl. dazu den unter 2.1.2 erwähnten Artikel Ginis (2006).

12 *Bullying* ist der wissenschaftliche Begriff des Mobbing. Er bezieht sich auf den englischen Begriff *Bully*, welcher mit *Tyrann* zu übersetzen ist.

13 *Bullies* sind Personen, die *Bullying* betreiben.

14 Dieser Begriff ist bei Gini im Sinne von *geschickt* zu verstehen.

15 Diese Eigenschaften können im deutschen Sprachgebrauch – und deshalb auch für diese Arbeit – als Bestandteil sozialer Fähigkeiten verstanden werden.

Sensibilität (im Sinne einer klaren Wertorientierung) und Empathie in den Fokus pädagogischen Geschehens zu rücken.

2.1.4 Soziale Unsicherheit und soziale Angst

Schwalter (2001) kennzeichnet *soziale Angst*¹⁶ „durch ein Gefühl der Aufregung, der Unsicherheit oder einer ängstlichen Unruhe in Gegenwart [anderer Menschen - d.V.] oder in der negativen Erwartung bezüglich des Zusammenseins mit anderen Menschen.“ (Schwalter, 2001, S. 6). Diese Definition verweist auf Untersuchungsergebnisse, denen zufolge soziale Angst als *Bewertungsangst* aber auch als *Fremdenangst* verstanden werden kann. Bei ersterer scheint einerseits die Motivation gegeben zu sein, einen guten Eindruck erwecken zu wollen – womöglich aufgrund eines empfundenen sozialen Drucks. Andererseits scheinen Zweifel am eigenen Vermögen zu bestehen, diesem Anspruch gerecht zu werden. Clark und Ehlers (2002) sehen als Ursache dafür übertrieben hohe Standards für das eigene soziale Auftreten, konditionale (wenn- dann-) Vorstellungen hinsichtlich der Konsequenzen des eigenen Verhaltens und eine generelle negative Selbsteinschätzung¹⁷. *Fremdenangst* meint die Angst vor unbekanntem Interaktionspartnern und deren ungewissen Reaktionen.

Soziale Unsicherheit bzw. soziale Angst entstehe aus dem Zusammenspiel von entsprechenden genetischen Prädispositionen und gewissen Umweltereignissen (Schwalter, 2001)¹⁸. Auch Stangier, Heidenreich und Peitz (2003) sehen in den biologischen Dispositionen eine wichtige Grundlage für die Entwicklung sozialer Ängste. Größeres pädagogisches Interesse wecken jedoch die von Schwalter (2001) angesprochenen Umweltereignisse. Diese Umweltereignisse seien beispielsweise modellhaftes Verhalten der Eltern oder prägende negative Erfahrungen mit anderen Personen¹⁹.

16 Die Begriffe *soziale Unsicherheit* und *soziale Angst* werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

17 Diese Annahme entspringt der Kognitiven Theorie sozialer Ängste (Stangier et al., 2003).

18 Das kennzeichne nach Schwalter (2001) den integrierten kognitiv-behavioralen Erklärungsansatz

19 Die Lerntheorie scheint diesem Gedanken zugrunde zu liegen.

Untersuchungen zufolge sind sozialängstliche Kinder in ihrem Verhalten unterdurchschnittlich aggressiv, impulsiv und unsozial, jedoch überdurchschnittlich sozial angepasst und regelorientiert (Schowalter, 2001). Aus diesem Grund fällt ihr Verhalten auch nicht als *sozial unerwünscht* ins Auge. Allerdings ist dieses Verhalten insofern problematisch, als dass die Personen als ein Resultat ihrer sozialen Unsicherheit oftmals genau die sozialen Kontakte meiden könnten, mit Hilfe derer soziale Kompetenzen aufgebaut und trainiert werden könnten²⁰. So schließt sich – gemäß der Lerntheorie an Erfolg und Misserfolg – ein Teufelskreis, da das eigene ungeschickte Sozialverhalten negativ in die Selbstbewertung der Betroffenen einfließt und die Motivation zur Interaktion zusätzlich verringert (Fydrich, 2002)²¹. Verhaltensweisen, die sich aus dieser Angst ergeben und soziale Ausgrenzung (und Bullying) fördern können, seien dann u.a. : Schüchternheit²², Kontaktängstlichkeit, soziale Isoliertheit (Petermann et al., 1999)²³. Diese Verhaltensweisen könnten sich mit zunehmender Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstkritik in der Pubertät sowie mit einhergehenden, pubertätstypischen Identitätsproblemen verstärken. Darüber hinaus sieht Schowalter (2001) empirische Belege für ein vorübergehendes Maximum der sozialen Ängstlichkeit in der Pubertät. Eine Gefahr besteht allerdings darin, dass aus dieser Entwicklungsphase ein sozial-ängstliches Verhalten ins Erwachsenenalter mitgenommen wird, welches sich als soziale Angst verfestigen kann.

Geht man von diesen Annahmen aus, so ergibt sich ein pädagogisches Anliegen, diesen Personen ein positives Selbstbild, mehr Selbstsicherheit und Gefühle der Selbstwirksamkeit zu vermitteln. Darüber hinaus könnten verbesserte soziale Kompetenzen, wie z.B. kommunikative Fähigkeiten, Entscheidungsfreudigkeit und emo-

20 Diese Sichtweise entspricht der Theorie des sozialen Kompetenzdefizits (Stangier et al., 2003)

21 Neben der Lerntheorie, der Theorie des sozialen Kompetenzdefizits und der Kognitiven Theorie führen Stangier et al. (2003) auch andere Erklärungsansätze wie z.B. den bindungstheoretischen, den psychodynamischen oder den neurobiologischen Ansatz an. Diese Ansätze werden für die vorliegende Arbeit als nicht hilfreich angesehen, weshalb ihnen keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

22 Schüchternheit, als eigenständiger Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung, wird in *situationale* und *dispositionelle Schüchternheit* differenziert. Während erstere bei jeder Person spontan auftreten kann, selbst wenn diese generell nicht als *schüchtern* bezeichnet wird, so ist die dispositionelle Schüchternheit als eine relative Tendenz im sozialen Verhalten anzusehen. Es scheint eine enge Verwandtschaft zur sozialen Angst zu geben (Schowalter, 2001).

23 Gini (2006) gibt an, bei Opfern des Bullying gewisse Schwierigkeiten in ihrer sozialen Wahrnehmung festgestellt zu haben. Es muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass *jede* Person unter bestimmten Umständen zum Opfer des Bullying werden kann. Zur Zuschreibung der Opferrolle durch andere bedarf es nicht unbedingt einer generellen Schüchternheit oder Unsicherheit. Bei Jugendlichen reicht dafür manchmal schon ein kurzer Moment Schwäche suggerierenden Verhaltens aus.

tionale Stabilität, Motivation zu vermehrten Interaktionen schaffen²⁴. Die Stärke der eigenen Willenskraft zu erfahren, könnte Selbstbehauptung fördern und das Erlernen angemessenen Feedbackverhaltens, dürfte Handwerkszeug liefern, um in zukünftigen Situationen die eigenen Interessen zu vertreten. Für letzteres muss man zudem lernen, die eigene Person zu akzeptieren.

2.1.5 Zusammenfassung

Soziale Kompetenz kann aufgefasst werden als die Gesamtheit sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sozial kompetentes Verhalten positiv und qualitativ beeinflusst. Kompetentes Verhalten kann als *geschicktes* oder *prosoziales* Verhalten bezeichnet werden. Letztere Bezeichnung unterliegt einer Wertung sozialer Erwünschtheit. Diese Wertung beinhaltet die Hoffnung, die unter *soziale Kompetenzen* zusammengefassten Fähigkeiten und Fertigkeiten könnten prosoziales Verhalten fördern²⁵. Kompetentes Verhalten als *geschicktes Verhalten* begreift die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Werkzeuge zum sozialen Handeln, denen erst in der akuten Situation, im Aushandeln zwischen eigenen Emotionen und Wertvorstellungen, ein sozialer Wert beigemessen werden kann.

Diese Arbeit verbindet diese Vorstellungen mit der Ansicht, dass das Vorhandensein sozialer Kompetenzen prosoziales Verhalten wahrscheinlicher macht, selbst wenn diese wertfrei verstanden würden. Da diese Kompetenzen jedoch nicht hinreichend wären, bedarf es zudem einer klaren Wertorientierung. Diese Wertorientierung kann sich in erwünschten Grundhaltungen und Kompetenzen äußern. Solche wären beispielsweise Perspektivenübernahme, Prosozialität und Wertepluralismus, wie sie von Kanning (2003) genannt werden. Da Menschen jedoch nicht stur nach ihrer potenziellen Befähigung handeln, zeigt sich das Verhalten und sein sozialer Wert erst in der akuten Situation. Damit ist das Verhalten und dessen soziale Bewertung stark vom Umgang mit spontanen Emotionen abhängig. Der Umgang mit eigenen und fremden

24 Nach Fydrich (2002) haben zahlreiche Untersuchungen die positive Wirkung von Trainings zur sozialen Kompetenz auf die Verbesserung der Selbstsicherheit nachgewiesen. Bei verfestigten sozialen Ängsten ist diese Wirksamkeit nicht so oft evaluiert worden. Demnach muss ein entsprechendes Sozialtraining als Präventionsmaßnahme verstanden werden.

25 Beispielsweise seien die von Kanning (2003) genannte Perspektivenübernahme, Prosozialität und der Wertepluralismus erwähnt.

Emotionen und das Einfühlungsvermögen (Empathie) lassen sich deshalb ebenfalls als soziale Kompetenz verstehen.

Problematische Verhaltensweisen werden hier in sozial- problematische und individual- problematische Verhaltensweisen unterschieden. Unsoziales, gewalttätiges und aggressives Verhalten ist ein für die Gemeinschaftlichkeit hinderliches Verhalten, da aus ihm Nachteile (und durchaus Schädigungen) anderer Personen entstehen. Zwar beinhaltet sozial- ängstliches Verhalten insofern einen Nachteil für die Gemeinschaft, als dass die betroffene Person sich dem sozialen Miteinander entzieht, allerdings entsteht keine Schädigung anderer Personen. Vielmehr wird dieses Verhalten als selbstschädigend verstanden, da die sozial-ängstliche Person sich vieler Chancen beraubt, Vorteile der Gemeinschaft zu erfahren.

Im Folgenden bleibt zu klären, was ein auf kämpferischen Bewegungsangeboten basierendes Training zur Prävention sozial- problematischer oder individual- problematischer Verhaltensweisen bieten kann.

2.2 Gewaltprävention durch Sozialtraining

Zur Herleitung und Benennung des kampfpädagogischen Bewegungsangebots bedarf es einer genauen Überlegung, was die Zielsetzung jenes Angebots sein kann und soll. Sicherlich ließe sich vereinfacht sagen, ein derartiges Angebot solle zu weniger gewalttätigen Auseinandersetzungen führen, also gewaltpräventiv wirken. Führt man sich jedoch den Bedeutungsumfang des Begriffes *Gewalt* wieder vor Augen, so muss deutlich werden, dass gewalttätigen Einwirkungen nie umfassend vorgebeugt werden kann. Stets würden irgendwo beliebige strukturelle Vorgaben als gewalttätig empfunden und als Auslöser für die sogenannte Gewaltspirale fungieren. Behelfen kann man sich an dieser Stelle mit einer Einschränkung des Gewaltbegriffes auf intra- und interpersonale Vorgänge, so wie unter 2.1.3 ausgeführt. Diese Arbeit möchte den Gewaltbegriff jedoch in seiner Komplexität erhalten wissen, weshalb der Begriff

Gewaltprävention unbrauchbar ist. Neben gewalttätigem, aggressivem Verhalten wurde *soziale Unsicherheit* als problematisches Verhalten eingestuft. Der Verfestigung dieser Verhaltenstendenz soll ebenfalls vorgebeugt werden, was unter dem programmatischen Begriff *Gewaltprävention* weniger explizit Berücksichtigung findet²⁶. Zu erläutern ist, warum der Arbeitsbegriff *Gewaltprävention* ad acta gelegt und durch einen inhaltlich aussagekräftigeren Begriff ersetzt wird.

2.2.1 Zum Begriff Sozialtraining

Der Begriff Training lässt sich als „planmäßige Durchführung eines Programms von vielfältigen Übungen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit“ (Duden- Bedeutungswörterbuch Band 10) definieren. Durch ein Sozialtraining würde – einem trainingswissenschaftlichen Verständnis nach – das planmäßige Programm vielfältiger Übungen auf die Steigerung der sozialen Leistungsfähigkeit abzielen. Dabei bleibt zu klären, wie die soziale Leistungsfähigkeit gemessen und bewertet werden kann. Geht es dabei um die individuelle Interessensdurchsetzung, generell moralisches Verhalten oder die *Schonung* der sozialen Umwelt?

An dieser Stelle ist es sinnvoll, den Begriff *Training* in unserem Verständnis neu zu definieren. In einem Sozialtraining kann es nicht um die Verbesserung irgendwelcher messbarer Ergebnisse gehen, die der handelnden Person in einem (sozialen) Wettkampf zugute kommen. Petermann et al.'s (1999) Sozialtraining versteht sich als verhaltensorientiertes Sozialtraining. Es will die sozial- kognitive Informationsverarbeitung verbessern, und zwar in einem oder mit Hilfe eines zeitlich auf neun bis vierzehn Stunden begrenzten Trainings- Programms. Dieser Idee liegt ein sehr technologisches Verständnis von Erziehung zugrunde, da es die Teilnehmer „zu *Objekten von Absichten*“ (Funke-Wieneke, 2004a, S. 230) erklärt. Es suggeriert, dass „*wünschenswerte [erzieherische] Ergebnisse zielsicher erreicht werden können* (Funke-Wieneke, a.a.O.) und verneint die Individualität aller teilnehmenden Personen. Das *Training sozialer Kompetenzen* im hiesigen Verständnis hat hingegen zum Ziel, einen Trainingsraum zur *Erprobung* sozial kompetenten Verhaltens zu bieten. Dieses

26 Man führe sich vor Augen, dass sozial- ängstliche Personen weniger durch externalisierende Gewalttätigkeit auffallen, sondern eher durch nicht immer auffällige Autoaggressivität.

soll – im Gegensatz zu Petermann et al. (1999) – bewegungs- und erfahrungsorientiert erfolgen. Ein so gedachtes Sozialtraining kann demnach nicht auf wenige Stunden begrenzt bleiben, weil erfahrungsbasierte Verhaltensänderungen nur durch ein langfristiges Angebot ermöglicht werden. Das vom Inhalt *Kämpfen*²⁷ diktierte Einfordern wertorientierten, sozial kompetenten Verhaltens, das Angebot eines sozialen Schutzraumes zur Erprobung von Emotionalität²⁸ und die gezielte pädagogische Begleitung reflexiver Prozesse, schafft, so die Erwartung, Impulse für die Entwicklung eines selbstsichereren, wertorientierteren, prosozialeren Verhaltens seiner Teilnehmer. Das Konzept will Raum, Möglichkeiten, Anregungen sowie pädagogische Begleitung für diese Entwicklung bieten.

2.2.3 Sozialtraining vs. Gewaltprävention

Die Begriffe *Gewaltprävention* und *Sozialtraining* sind ihrer Bedeutung für den pädagogischen Kontext in gewisser Weise zu unterscheiden. Ersterer benennt ein direktes Ziel, dessen Erreichung – die Vermeidung eines Antiziels – im Vordergrund steht. Wege und Mittel zu diesem Ziel sind unterdessen nicht benannt. *Gewaltprävention* steht demnach oftmals als Überschrift für die Vorbeugung der Gesamtheit gewalttätiger Wirkungen von Strukturen auf Menschen, von Menschen gegenüber anderen Menschen, von Menschen gegenüber ihrer dinglichen Umwelt und von Menschen gegenüber sich selbst.

Ein Sozialtraining, welches für sich alleine steht, kann diesem Anspruch in keiner Weise genügen. Zwar kann versucht werden, innerhalb eines solchen Angebots struktureller, inter- und intrapersonaler Gewalteinwirkung vorzubeugen. Einer vollkommenen Gewaltprävention an der Schule kann sich ein derartiges Angebot jedoch nicht verschreiben. Dazu bedarf es Bemühungen der gesamten Schule, des Schulsystems und der Gesellschaft. Um den Begriff *Gewaltprävention* für ein bewegungspädagogisches Angebot operationalisieren zu können, müsste der Gewaltbegriff – und damit auch der Begriff Gewaltprävention – stark auf die inter- und intrapersonelle

27 Siehe hierzu Punkt 3. *Der pädagogische Wert des Kämpfens*.

28 Gemäß der Schaffung eines *erziehlichen Milieus* nach Funke- Wieneke (2004a). Siehe dazu 3.2.2.

Ebene herunter gebrochen werden. Diese Einschränkung oder Umdeutung soll an dieser Stelle umgangen werden, indem der Begriff *Sozialtraining* eingeführt wird.

Ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot kann sich nur als kleiner Beitrag auf inter- und intrapersonaler Ebene zum großen Ziel der Gewaltprävention verstehen. Welche Konsequenzen die Heranwachsenden aus ihren Erfahrungen im Verlauf des kampfpädagogischen Angebots ziehen, bleibt für die anbietende Person letztendlich nur zu hoffen und zu erwägen. Es handelt sich bei den Jugendlichen um junge Menschen, die zu eigenständigem Denken und Handeln geführt werden sollen. Da scheint es unsinnig, im Voraus dogmatische Ziel- und Wertvorstellungen zu proklamieren, wenn diese Ideale und Werte aus der eigenen reflektierten Erfahrung heraus verständlich werden können. Der Begriff *Training* bietet sich deshalb an, weil er den Trainer mit seinem Angebot und dessen Abstimmung auf die Bedürfnisse der Trainierenden in den Fokus rückt. Im Kontext der Entwicklung sozialer Fähigkeiten von Heranwachsenden steht das Bedürfnis der eigenen Erfahrung im Vordergrund. Der Begriff *Sozialtraining* wird in dieser Arbeit bevorzugt, weil er die Idee des Erfahrungs- und Lernraums zulässt, in dem junge Menschen soziales Verhalten ausprobieren, beobachten und beurteilen können. Er betont den gezielten Prozess der eigenen Erfahrung, der eigenen Erkenntnis und der eigenen Entwicklung und stellt eine Positionierung des Arbeitsbegriffes dar. Nicht das zu vermeidende Antiziel steht im begrifflichen Fokus, sondern der methodische Weg des Sozialtrainings, welcher eine Ahnung vom möglichen Ideal – dem gewaltfreien Miteinander selbstbewusster Individuen – zulässt.

2.3 Was ist Kämpfen?

Kampfsport und *Kampfkunst* sind zwei Begriffe, die in der ihnen gewidmeten Szene und in der Literatur teils synonym verwendet werden, teils stark diskutiert und differenziert werden. Für den pädagogischen Kontext soll an dieser Stelle eine begriffliche Alternative angeboten werden, die weniger die individuelle Beziehung zum Inhalt als vielmehr den Inhalt selbst benennt.

2.3.1 *Kampfsport, Kampfkunst oder Kämpfen?*

Die Fachliteratur als auch die betreffende Szene sind sich nicht einig, wie die Beschäftigung von Menschen zu benennen ist, die Möglichkeiten des Kämpfens üben. Das Bedeutungswörterbuch des Duden liefert unterschiedliche Bedeutungen des Begriffes *Kämpfen*. Neben „*seine Kräfte [im Kampf] (gegen, für etwas) einsetzen*“ legt er verwandte Worte dar, wie „*boxen*“, sich „*mit Jemandem Messen*“ und „*streiten*“. Die Definition ist für unseren Gebrauch unpassend, da der Begriff *Kräfte* einerseits neue Definitionsfragen aufwirft und andererseits die rein körperliche Leistung vermuten lässt. Die verwandten Ausdrücke zeigen hingegen nur, mit welcher Intention und auf welche Weise das Kämpfen abgehalten wird. Wie lässt sich der Begriff *Kämpfen* also grundlegender definieren? Ich möchte an dieser Stelle folgende Kriterien für den Begriff *Kämpfen* vorschlagen:

1. Eine kämpferische Auseinandersetzung findet dann statt, wenn zwei Menschen einander begegnen und nonverbal mit Hilfe ihrer Körper Argumente austauschen. Die Akteure gehen eine antagonistische Beziehung ein. „*Beziehungen aber können gar nicht anders gestaltet werden als kommunikativ*“ (Binhack, 2003, S. 14). Dadurch ist im Kampf, in der antagonistischen Beziehung, ein gewisser Partnerbezug gegeben. „*Der Antagonismus ist [demnach] stets reziprok*“ (Binhack, 2003, S. 15)

2. Für unseren (pädagogischen) Zweck muss zwischen direkten und indirekten Kampfhandlungen unterschieden werden, da nur das direkte Kämpfen einen gewünschten intensiven Partnerbezug herstellt. Kampfhandlungen sind direkt, sofern keine verbindungslosen Medien zum Austausch der Argumente benutzt werden. Benutzte Waffen, die eine Verbindung zum Körper der Kämpfenden haben (Degen, Stöcke etc.), stellen in diesem Sinne eine materielle Erweiterung des menschlichen Körpers dar. Da z.B. Schusswaffen ein verbindungsloses Medium (Kugel, Pfeil etc.) antreiben, bedingen sie eine indirekte Kampfhandlung. Indirekte Kampfhandlungen versprechen aufgrund des medialen Austauschs einen Mangel im Partnerbezug; und deshalb einen geringeren pädagogischen Wert.
3. Die Akteure müssen angesichts ihres Ziels die eigenen Kampfhandlungen auf die aktuellen Handlungen des Gegenübers abstimmen. Diese kognitive Leistung wird im taktischen Handeln geäußert. Auch in einem Übungskampf kann sich dieses taktische Verhalten beispielsweise in einem geringeren Kräfteinsatz, einer verlangsamten Bewegungsausführung oder in verletzungsvermeidenden Handlungsmaximen zeigen. Da dieser Partnerbezug wechselseitig vollzogen wird, kann in diesem Fall von einer reziproken Handlungskette ausgegangen werden.
4. Die Kampfhandlung verfolgt gemäß bestimmter Regeln ein den Kämpfenden bekanntes Ziel. Das Ziel ist durch die Regeln definiert. So kann es Ziel sein, den Kontrahenten selbst, eine Jury oder ein Publikum von der eigenen argumentativen Überlegenheit zu überzeugen. Andererseits ist – einem Trainingsgedanken folgend – als Ziel auch denkbar, kooperativ mit dem Gegenüber Kampfhandlungen, also kämpferische Argumente, zu erproben und zu üben. Es wird deutlich, dass das Regelwerk und das Ziel der Kampfhandlung stets in der Hand der Akteure liegen und verhandelbar sind, sofern sie nicht im Falle eines sportlichen Turniers von außen definiert wurden.

Die Frage, ob eine Beschäftigung mit den Techniken und Taktiken des Kämpfens als *Kampfsport* oder als *Kampfkunst* bezeichnet werden sollte, hängt von der Intention

der Akteure ab. Menschen, die ein sportliches Messen oder den Fitnessgehalt als Sinn ihres Übens sehen, betreiben Kämpfen womöglich eher als Sport, also *Kampfsport*. Jene, die in ihrem beharrlichen Üben für sich einen erzieherischen geistigen Gehalt empfinden und eine lebensbegleitende Beschäftigung sehen, würden ihr Treiben wohl eher *Kampfkunst* nennen.

Unabhängig davon, welche Benennung verwendet wird, ist doch der Inhalt der Beschäftigung entscheidend. Es geht um die direkte kämpferische Auseinandersetzung von Menschen. Dieses sollte bei diesbezüglichen Terminus- Streitereien bedacht werden. In dieser Arbeit wird der Begriff *Kämpfen* als umfassendes Synonym für das oben beschriebene Bewegungsfeld benutzt. Dieser Begriff lässt die Intention der Beschäftigung zunächst unbeachtet, und beschränkt sich auf deren Inhalt. Dieses ist notwendig, da so der pure Inhalt des Bewegungsfelds *Kämpfen* in einen pädagogischen Rahmen eingepasst werden kann.

2.3.2 Klassifizierung der Kampfsysteme

Wenn auch jegliches direkte Kämpfen die direkte, aufeinander bezogene und leibliche Auseinandersetzung eint, so lassen sich doch Unterschiede in den möglichen kämpferischen Bewegungsvollzügen der Personen ausmachen. Beispielhaft können hier Schläge einerseits und Haltegriffe andererseits gegenübergestellt werden. Diese Bewegungsvollzüge stehen in Abhängigkeit zur Zielsetzung des Kampfgeschehens. Im ersten Fall ist ein platzierter Treffer, im zweiten das Festhalten der anderen Person gefragt. Für das Erlernen von kämpferischen Interaktionen ist es sinnvoll, die Zielsetzung für beide Akteure gleich zu definieren. Beide sprechen somit in der gleichen Sprache und gravierende Missverständnisse (und daraus resultierende Verletzungen) werden vermieden.

Wenn nun feststeht, dass mit unterschiedlichen Bewegungsabsichten und Bewegungsvollzügen gekämpft werden kann, bedarf es einer Klassifizierung unterschiedlicher Kampfsysteme. Diese Klassifizierung kann durch das Erscheinungsbild des Kampfes vorgenommen werden. So lassen sich Kampfsysteme identifizieren, in de-

nen die Kämpfer intensiven Körperkontakt suchen müssen, um die andere Person zum Beispiel zu Boden werfen zu können. Dem gegenüber fallen andere Systeme durch die Wahrung einer gewissen Distanz ins Auge, welche nur punktuell überwunden wird, um beispielsweise einen Schlag zu platzieren. Happ (1998) hat diese Klassifizierung vorgenommen und unterteilt die Systeme demnach in *Kontakt- und Distanzkampfsysteme*.²⁹

Additiv soll hier vorgeschlagen werden, auch die *Handlungsziele* der Kämpfenden zur Grundlage der Klassifizierung nehmen. Die Unterscheidung wäre so zwischen (Nieder-)Ringsystemen und Schlagsystemen vorzunehmen. Erstere sehen als primäres Handlungsziel das Niederringen des Anderen durch Gleichgewichtsbrechung und anschließendes Festhalten am Boden. In Schlagsystemen versuchen die Kämpfer Schläge (und Tritte) an empfindlichen Stellen des Anderen zu platzieren.

Die Unterscheidung von Ring- und Schlagsystemen steht nicht in Konkurrenz zur vorangegangenen Klassifizierung von Happ (1998). Vielmehr ist sie als Ergänzung gedacht, da durch bestimmte Handlungsziele (z.B. Umwerfen) ein bestimmtes Erscheinungsbild des Kampfes (Kontaktsuche) entsteht.

29 Diese Klassifizierung ist durchaus sinnvoll, jedoch muss zugleich eine Abgrenzung zum verbreiteten Gebrauch des Kontaktbegriffs im Bereich des Kämpfens auf Distanz stattfinden. Hier gibt es Unterscheidungen zwischen Voll- und Semikontakt- Wettkämpfen. Diese Begriffe beziehen sich nicht auf die Intention, den Partner mehr oder weniger greifen und werfen zu wollen. Hinter ihnen verbirgt sich eine Abstufung in der Intensität erlaubter Treffer. Während beim Vollkontakt Schläge und Tritte mit voller Intensität auftreffen, ist beim Semikontakt- Wettkampf – um es kurz zu formulieren – eine Mäßigung dieser Intensität geboten. So können im Semikontakt- Wettkampf keine KO- Siege, sondern nur Punktsiege erfolgen.

3 Der pädagogische Wert des Kämpfens

Weshalb sollte ausgerechnet das Betätigungsfeld *Kämpfen* dem Training sozialer Kompetenzen dienlich sein? Die folgenden Absätze sind der Beantwortung dieser berechtigten Frage gewidmet. Zunächst soll laienhaften und wissenschaftlichen Meinungen Platz geboten werden, die wenig positiven pädagogischen Wert in kämpferischen Bewegungsangeboten sehen. Im Anschluss daran werden Stimmen zitiert und kritisiert, die für den pädagogischen Wertgehalt solcher Angebote plädieren. Die Gegenüberstellung soll letztendlich in einer eigenen Bewertung münden, welche die Legitimation *kampfpädagogischer Bewegungsangebote* liefert.

3.1 Stimmen gegen die pädagogische Wirksamkeit des Kämpfens

3.1.1 Laienverständnis

Legt man laienhaft den Wettkampfgedanken des Kampfsports zugrunde, ist es durchaus schwierig, im Kämpfen erzieherischen Wert zu sehen. Ziel des *Wett-Kämpfens* ist schließlich, den Gegner zu besiegen, ihn zu überwältigen. Wenn also Kämpfen trainiert wird, um über jemand anderen zu walten, läge ein durchaus zweifelhafter, erzieherischer Wert allenfalls in der Stärkung des Selbstbewusstseins der Trainierenden. Da nicht jeder Kampf gewonnen wird, muss sicherlich auch mit Niederlagen umgegangen werden, aber dieses könnte zu Frustration und zu erhöhter Aggression führen. Wenn im Training vermittelt wird, dass durch körperliches Geschick, Kraft und Durchsetzungswillen Siege errungen, also Frustrationen verringert werden, könnte dadurch Gewaltbereitschaft provoziert werden, da der Körper als Mittel zum Zweck der Selbstaufwertung fehlinterpretiert wird. Damit überwiegen die negativen erzieherischen Wirkungen des Kämpfens.

3.1.2 Das Sozialverhalten von Kampfsportlern

Endresen und Olweus (2005) veröffentlichten in *Journal of Child Psychology and Psychiatry* die Studie *Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys*, welche die Teilnahme an Kraft- sowie Kampfsport und Beteiligung an unsozialen Aktivitäten bei vorpubertären und halbwegsigen Jungen in Verbindung bringt. Sie beklagen in ihren Ausführungen die widersprüchlichen Aussagen der wenigen vorangegangenen Studien anderer Autoren sowie deren methodologische Mängel. Dieses sei Anlass gewesen, eine eigene aussagekräftige Studie in Bergen/ Norwegen zu starten (Endresen & Olweus, 2005). Ihre eigene Studie hat folgende Hypothesen zur Grundlage:

1. Beteiligte an Kraft- und Kampfsportangeboten seien durchschnittlich häufiger in unsoziale Aktionen involviert und durchschnittlich gewaltbereiter als Unbeteiligte dieser Angebote.
2. Dieser Zusammenhang resultiere aus einer Verstärkung des unsozialen und gewalttätigen Verhaltens in dem Sportangebot (enhancement effect).
3. Der Zusammenhang könnte durch eine Kombination von *enhancement effect* und *selection effect*³⁰ zustande kommen (Endresen & Olweus, 2005).

In mehreren Zeiträumen T1 (1997), T2 (1998) und T3 (1999) wurden von insgesamt 5171 Schüler/Innen zwischen elf und fünfzehn Jahren Daten erhoben. Davon waren 1592 männliche Schüler der untersuchten Klassenstufen fünf bis sieben. Aufgrund von Schwierigkeiten, die aus dem norwegischen Schulsystem rühren, verblieben letztendlich 477 nutzbare Daten von männlichen Schülern, die zu allen Zeitpunkten T1, T2 und T3 erhoben werden konnten.

Mit Hilfe von Fragebögen wurde bei den Schülern deren Teilnahme an Kraft- und Kampfsportangeboten und ihre Verstrickung in unsoziale Aktivitäten erfragt sowie ihr Sozialverhalten überprüft. Anschließend wurden zur Auswertung theoretische Unter-

30 *Selection effect* meint einen Selektionseffekt, bei dem Personen mit höherem aggressiven Potenzial und Neigung zu unsozialem Verhalten von sich aus Kraft- und Kampfsportangebote aufsuchen würden.

suchungsgruppen für die Teilnahme an besagten Bewegungsangeboten (non- participation group, participation T1 group, participation T3 group, participation T1T3 group) gebildet. (Endresen & Olweus, 2005, S. 471) Zusätzlich wurde zwischen den Bewegungsangeboten differenziert (martial arts, wrestling, boxing/ kickboxing, weightlifting). Folgende Ergebnisse wurden bezüglich der Hypothesen aus den Daten gezogen:

Vergleicht man in der Violence Scale die Gewalttätigkeits- Werte der Gruppe, die zu keinem Zeitpunkt der Datenerhebung an Kraft- und/oder Kampfsportangeboten teilgenommen hat (Non- Part.- Gruppe) und der Gruppe, die zu allen drei Zeitpunkten diese Angebote besucht hat (Part.- T1T3- Gruppe), so ergäben sich signifikant höhere Gewalttätigkeits- Werte und deren Anstiege über den Zeitraum für die letztere Gruppe³¹ (s. Abb. 2).

Abbildung 2

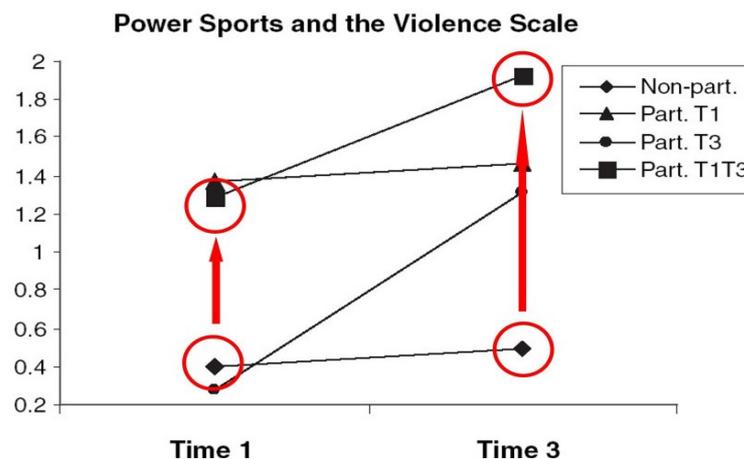


Abbildung 2: Violence Scale (Endersen & Olweus, 2005)³²

Endersen und Olweus (2005) schließen daraus auf eine höhere Gewaltbereitschaft der Kraft- und Kampfsportler. Der zudem höhere Anstieg der Werte ließe einen Selektionseffekt und Verstärkungseffekte durch die Angebote vermuten. Die Vermutung eines Verstärkungseffekts erhärte sich beim Vergleich der Werte der Non- Part.- Gruppe und der Gruppe, die während des Zeitraumes mit dem Besuch der Angebo-

31 Das gleiche Ergebnis wurde aus einer zweiten Skala (Antisocial Scale) für unsoziales Verhalten gezogen, auf deren Darstellung deshalb hier verzichtet wurde.

32 Zur Verdeutlichung wurden die übernommenen Abbildungen mit roten Markierungen bearbeitet.

te begonnen hat (Part.- T3- Gruppe). Die Werte der Part.- T3- Gruppe wiesen einen signifikant höheren Anstieg auf als die Non- Part.- Gruppe (s. Abb. 3).

Abbildung 3

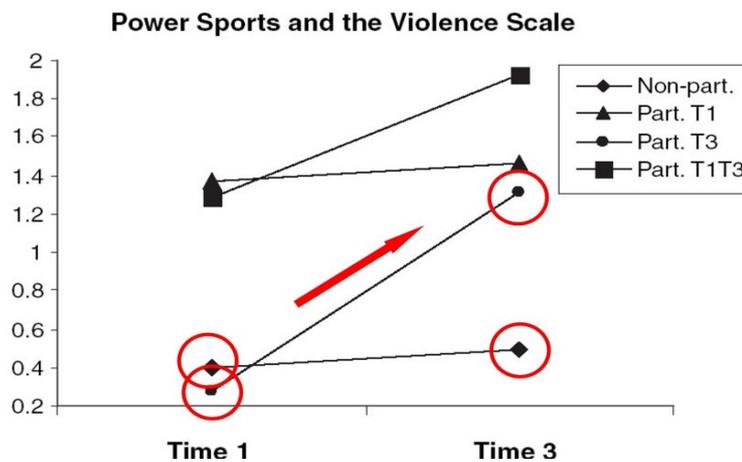


Abbildung 3: Violence Scale (Endersen & Olweus, 2005)³³

Endersen und Olweus (2005) sehen darin ihre Hypothese des Verstärkungseffektes kraft- und kampsportlicher Angebote bestätigt. Allerdings meinen sie, aus einem Vergleich der Anfangswerte dieser beider Gruppen den vermuteten Selektionseffekt ausschließen zu können. Da kein signifikanter Unterschied zu erkennen sei, müsse man daraus schließen, dass kraft- und kampsportliche Angebote nicht vermehrt durch bereits gewalttätigere, unsozialere Personen aufgesucht werden (s. Abb. 4).

Abbildung 4

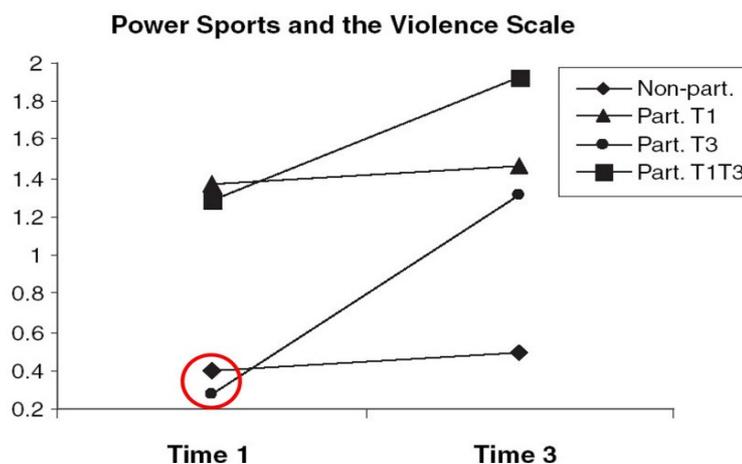


Abbildung 4: Violence Scale (Endersen & Olweus, 2005)³⁴

33 Zur Verdeutlichung wurden die übernommenen Abbildungen mit roten Markierungen bearbeitet.

34 Zur Verdeutlichung wurden die übernommenen Abbildungen mit roten Markierungen bearbeitet.

Für die unterschiedlichen Bewegungsangebote ergäben sich folgende Erkenntnisse:

Die größten Korrelationen hätten sich für Gewichtheben, Kick-Boxing und einfaches Boxen ergeben. Beim Ringen und (so genannten) Kampfkünsten wären die Korrelationen geringer ausgefallen, sofern diese nicht in Verbindung mit Gewichtheben, Kick-Boxing oder Boxen trainiert wurden. Andernfalls wären keine Unterschiede festzustellen.

Endersen und Olweus stellen schlussfolgernd die Vermutung auf, dass der nachgewiesene Verstärkungseffekt auf soziales Modelllernen im Training zurückzuführen sei, dem Vorbilder mit körperlicher Stärke, mentaler Härte und aggressivem Verhalten zugrunde liegen würden.

3.2 Stimmen für die pädagogische Wirksamkeit des Kämpfens

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt zunächst die kritische Sichtweise auf den pädagogischen Wert des Kämpfens dargestellt wurde, werden an dieser Stelle Fürsprecher zu Wort kommen. Diese Arbeit möchte sich jedoch nicht kritiklos diesen Stimmen anschließen. Ein sinnvolle Argumentation zur Legitimation kampfpädagogischer Bewegungsangebote bedarf einer verständlichen Didaktik des Kämpfens. Deshalb werden die folgenden Argumentationen unter 3.3 resumierend diskutiert und zu einer Didaktik der Kampfpädagogik aufbereitet.

3.2.1 Effekte der Selbstregulierung durch traditionelles Tae Kwon Do

Lakes und Hoyt (2004) veröffentlichten in *Applied Developmental Psychology* die Studie *Promoting self-regulation through school-based martial arts training*. Sie untersuchten die Wirkung des so genannten LEAD-Programms (*Leadership Education Through Athletic Development*) auf die Fähigkeit zur Selbstregulierung bei 193 Kin-

dern. Kognitive und emotionale Selbstregulierung – so ihre Prämisse – würden nicht nur allgemeine Erfolgchancen für das Leben verbessern, sondern sowohl prosoziales Verhalten als auch die Minimierung selbstzerstörerischen Verhaltens fördern (Lakes & Hoyt, 2004).

Dem LEAD- Programm liegt ein traditionelles Tae Kwon Do- Training zugrunde, welches ein Jahr lang (2000- 2001) in mehreren zufälligen Versuchsgruppen³⁵ und entsprechenden Kontrollgruppen von der Vorschule bis zur fünften Klasse durchgeführt wurde. Die von Lakes und Hoyt (2004) als mehrheitlich zitierte psychologische Lehrmeinung lässt sie emotionale, kognitive, soziale und allgemein verhaltensbezogene Wirkungen vom Kampfkunst-Training erwarten.

Diese Wirkungen äußern sich, laut Lakes und Hoyt (2004), im emotionalen Bereich durch

- gesteigertes Selbstwertgefühl,
- positive Reaktionen auf körperliche Herausforderungen,
- verbesserte Selbständigkeit,
- emotionale Stabilität,
- Selbstbehauptung (Durchsetzungsvermögen) und
- Selbstsicherheit und Selbstvertrauen.

Im kognitiven Bereich würden

- das Bewusstsein von geistigen Fähigkeiten,
- die Kultivierung dieser Fähigkeiten und
- die allgemeine Konzentration

verbessert.

Im sozialen Bereich sei mit respektvollerem Verhalten gegenüber anderen Personen zu rechnen (Lakes & Hoyt, 2004).

Aus diesen Einflussgrößen scheinen sich – den Autoren nach – allgemeine, aber unbestimmte Verbesserungen im sozialen Verhalten zu ergeben. Dabei führen Lakes und Hoyt (2004) diese Veränderungen auf verbesserte Selbstregulierungsprozesse zurück, die im Kampfkunst- Training durch Meditation, kritische Selbsteinschätzung

35 Durch zufällig zusammengestellte Versuchsgruppen sollte ein Selektionseffekt ausgeschlossen werden.

(oder Selbstüberprüfung), belohnten Übungswillen und Selbstdisziplinierung ange-
regt würden:

*„For example, martial arts students learn to monitor their thoughts and ac-
tions using techniques, such as meditation and self- evaluation, and are
rewarded for practice and self- discipline by attaining new levels of mas-
tery. We hypothesized that these techniques would lead to an increase in
self- regulation.“ (Lakes & Hoyt, 2004, S. 284).*

Für ihre Untersuchung gelten die im Folgenden aufgeführten Hypothesen.

Die Teilnehmer des LEAD Programmes zeigen:

1. im Vergleich zur Kontrollgruppe verstärkte Selbstregulierung im physi-
schen, emotionalen und kognitiven Bereich bei körperlichen Herausfor-
derungen.
2. im Vergleich zur Kontrollgruppe verstärktes Selbstvertrauen.
3. im Vergleich zur Kontrollgruppe Verbesserungen bei hyperaktiven Sym-
ptomen und anderen negativen interpersonellen Verhaltensweisen.
4. im Vergleich zur Kontrollgruppe verstärkte Selbstregulierung bei kogniti-
ven Herausforderungen.
5. im Vergleich zur Kontrollgruppe mehr soziale Verantwortung.

Als Ergebnis ihrer Untersuchung geben Lakes und Hoyt (2004) gemäß ihrer Hypo-
thesen an,

- dass die Teilnehmer des LEAD- Programms eine signifikante Verbesse-
rung der Selbstregulation in allen drei Bereichen (physisch, emotional
und kognitiv) im Vergleich zur Kontrollgruppe aufgewiesen hätten³⁶.

36 Die Verbesserungseffekte seien bei Jungen stärker zu verzeichnen gewesen als bei Mädchen.
Dieses führen die Autoren auf die größeren Verbesserungspotentiale bei Jungen zurück. Mäd-
chen hätten schon im Pre- Test bessere Ergebnisse erzielt als die Jungen, weshalb die Zuwäch-
se bei Jungen in der eigentlichen Untersuchung größer ausgefallen seien.

- dass die Teilnehmer des LEAD- Programms im Vergleich zur Kontrollgruppe nur geringfügig bessere Ergebnisse im prosozialen Verhalten erzielt hätten.
- dass die Teilnehmer des LEAD- Programms geringe, aber nicht signifikante Verbesserungen der Konzentration bei kognitiven Herausforderungen im Vergleich zur Kontrollgruppe erreicht hätten.
- dass die älteren Teilnehmer des LEAD- Programms (vierte und fünfte Klassenstufe) geringfügig stärkeres Selbstvertrauen aufgewiesen hätten (Lakes & Hoyt, 2004).

Die Autoren führen die oben genannten Effekte auf verbesserte Selbstregulierung zurück, welche sie wiederum durch das traditionelle Kampfkunsttraining bewirkt sehen:

„The results of this study support the hypothesis that participating in school- based martial arts training would result in improved self- regulatory skills. The results indicate that LEAD participants made greater gains, in comparison with participants in standard physical education classes, in all three areas of self- regulation, with the greatest relative gains occurring in cognitive and affective self- regulation.“ (Lakes & Hoyt, 2004).

3.2.2 Kämpferische Bewegungsangebote als gehaltvoller Erfahrungsraum

Ausgehend von der unter 2.3 verfassten Definition des Kämpfens bieten folgende Argumentationen für dessen pädagogischen Wertgehalt sinnvolle Substanz.

Binhack (1998 und 2003) beschreibt den Kampf als ambivalentes Phänomen, da von den Kämpfern eine Beziehung gesucht wird, die – antagonistisch geprägt – in Erscheinung tritt. Er will *Kämpfen* nicht als Aufhören von Kommunikation, sondern als

„Fortsetzung der Kommunikation mit anderen Mitteln“ (Binhack, 2003, S. 28) verstanden wissen. Für diese Kommunikation – für den Kampf – wird der ambivalente Part benötigt, da ohne ihn kein Kampf stattfinden würde. Deshalb ergäbe sich eine besondere Beziehung zwischen den beiden Kämpfern.

Happ (2003) geht noch einen Schritt weiter und spricht von einem dialogischen Moment, welches dem Kämpfen innewohnt. Das gegeneinander Gerichtetsein im gemeinsamen Miteinander³⁷ stelle an die Beteiligten hohe Anforderungen auf der Beziehungsebene. In der Aufgabe, aus dem antagonistischen Miteinander keine übermotivierte Gewalttätigkeit werden zu lassen, sieht Happ (2003) eine *Beziehungslehre* für die Beteiligten. Diese Beziehungslehre wird unterstützt durch die Möglichkeit, im Kämpfen existentielle – und damit prägende – Erfahrungen bezüglich *Angst, Vertrauen, Ohnmacht, Macht, Verantwortung* und *Aggression* zu sammeln. Dass derartige körperbezogene Erfahrungen auf andere Lebensbereiche übertragen werden können, ist für Funke (1988) recht plausibel, da es für ihn nicht sinnig erscheint, ihnen geringere Wirksamkeit als der üblichen „Bild- und Wortsymbolik“ zuzusprechen.

Abels und Räthel (1997) betonen, dass die empfundenen Gefühlszustände mit den eigenen Körpererfahrungen in Zusammenhang gebracht werden müssen. Diese Annahme unterstützt die These Binhacks (1998 und 2003), dass die Auseinandersetzung im Kampf nicht nur mit dem Gegenüber stattfindet, sondern man auch sich selbst neu erfahre. Neurologen erklären dieses Phänomen wie folgt: Wahrnehmungen unseres leiblichen Selbstbefindens (Körpererfahrungen) werden stets mit äußeren Gegebenheiten (z.B. sozialen Begegnungen) in Verbindung gebracht und mit Emotionen verknüpft³⁸. Die Empfindung dieser Situationen hängt dabei stark von der einstigen Empfindung und anschließender Bewertung ähnlicher Situationen ab (Bauer, 2007). Wird eine soziale Situation (ein körperlicher oder verbaler Angriff), die bislang Stress in Form von Angst- oder Aggressionsreaktionen auslöste, mehrfach unproblematisch erlebt, so ergibt sich die Chance, dass zukünftig auf ähnliche Situationen emotional gelassener (weniger aggressiv, weniger ängstlich) reagiert wird.

37 Der *Antagonismus* und die *Fürsorge* im *gemeinsamen Erleben* des Kampfes erinnert stark an die drei Beziehungsdimensionen *caring, shared* und *against* nach Laban, welche in dem Bewegungsfeld Kämpfen anscheinend gemeinsam thematisiert werden.

38 Auf die Frage, ob sich Einfühlungsvermögen trainieren lasse, vermutet Gallese im Gespräch mit Klein (2008) eine große Chance in der Verbesserung des Körperempfindens. Dieses scheint in kämpferischen Begegnungen durchaus möglich zu sein.

Für einen Pädagogen ist deshalb die Tatsache interessant, dass sich durch eine veränderte Wahrnehmung emotionsträchtiger Situationen das Selbstgefühl der Beteiligten ändern kann. Dieses mag der Grund für die Betonung existentieller Erfahrungsgehalte im Kämpfen nach Abels und Räthel (1997), Happ (2003) und anderen sein. Auch wenn sich schnelle Verhaltensänderungen nicht erwarten lassen, so wird durch die Erfahrungsgehalte eine emotionale Grundlage zur kognitiven Auseinandersetzung ermöglicht. Damit ist das von Pöhler (2004) genannte *Mit-sich-in-Berührung-Kommen* gemeint: die „*Auseinandersetzung mit meinem eigenen Verhalten, meinen Gefühlen und meiner Persönlichkeit*“ (Pöhler, 2004, S. 80). Dieses ist ein wesentliches Merkmal jeder direkten Kampfhandlung, welche eben diese Auseinandersetzung erfordert.

An dieser Stelle greift das von Funke (1988) angeführte *symbolische Argument* zur pädagogischen Bedeutung kämpferischer Auseinandersetzungen. Bewegungsvollzüge bieten demnach Symbolcharakter, der auf zwischenmenschliche Grundsätze verweist, welche wiederum durch sensible Reflexion eigener friedlicher Kampferfahrungen erschlossen werden können. Ein derartiger Grundsatz ist beispielsweise der in der demokratischen Gesellschaft vorgesehene Schutz schwächerer Beteiligter. Er impliziert, dass Macht und Stärke nicht nur die eigene Interessenvertretung ermöglicht, sondern einhergehend zur Verantwortung gegenüber Minderheiten und Schwächeren verpflichtet.

Rituale und Regeln können ebenfalls zum Erfahrungsgehalt werden; ein Gehalt, den es sinnvoll aus dem Inhalt *Kämpfen* zu verstehen gilt – und den der Lehrer zu erklären hat. Es muss allen Beteiligten verständlich sein, weshalb das An- und Abgrüßen – als Schwellenritual zur Definition von Beginn und Ende einer Einheit oder Übung – notwendig für die zeitliche Strukturierung und die sinnliche Einstimmung ist. Weiter vermag es durch seinen Symbolcharakter eine zwischenmenschliche Realität der Wertschätzung und Anerkennung zu schaffen, die über den situativen Affekten des Kampfgeschehens steht. Die Rituale und Regeln sollten jedoch nicht als hinreichende pädagogische Legitimation überhöht werden, wie es viele Kampfsportanbieter derzeit tun. Das unverstandene Durchführen von Ritualen aus fremden Kulturkreisen und striktes Befolgen von willkürlich erscheinenden Regeln kann keine pädagogische Legitimation darstellen. Eine *Anpassung an bestehende Vorgaben der Entwicklung*

eines schöpferischen Geistes vorzuziehen, widerspricht dem demokratischen Grundverständnis von Bildung. Regeln und Rituale lassen sich nach Funke-Wieneke (2000) vielmehr als *Instrumente* zur Herstellung einer schutzbietenden pädagogischen Atmosphäre nutzen, welche durch Eindeutigkeit, Beständigkeit und Wiederkehr einen klaren Raum zur jugendlichen Entwicklung herstellt und das regelgeleitete Kämpfen von Prügeleien abgrenzt (Funke, 1988).

Dieser Raum zur kindlichen und jugendlichen Entwicklung im weiteren Sinn wird von Funke- Wieneke (2004a) als *erziehliches Milieu* verstanden, in dem sich die lernenden Subjekte weitestgehend selbst erziehen. Andere Personen können nach diesem Verständnis den Lernprozess der Subjekte nicht steuern, sondern bestenfalls geeignete Verhältnisse schaffen, die eine erwünschte Entwicklung fördern. Um die pädagogische Umsetzung dieses Verständnisses zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle Funke-Wieneke selbst zu Wort kommen:

„Wenn wir darauf abheben, was dieser Erwachsene denn im Milieu tut, dann bemerken wir spontan eine Fülle von Handlungen, die nicht auf einen Begriff zu bringen sind. Der Erzieher, als Teil des Milieus, bereitet z.B. Bewegungssituationen vor, leitet deren Aufbau an oder baut selbst auf, er lädt die Kinder und Jugendlichen damit und auch mit seinen mündlichen Bewegungsvorschlägen dazu ein, sich zu bewegen, beobachtet sie dabei, befiehlt auch knapp und bestimmt, was zu tun sei. Er spiegelt den Sich- Bewegenden in Worten und Gesten zurück, was er wahrnimmt, spricht sie urteilend an und bekundet durchaus auch seinen Ärger, wenn die Dinge schlecht laufen. Er geht auf Fragen der Sich Bewegenden ein oder ignoriert sie, wenn er es für wertvoller hält, dass sie selbst auf das kommen sollen, was sie erfragen möchten. Wenn eine Gefahr droht, schreitet er ein, um Schlimmes zu verhüten. Die Zögernden ermuntert, die Frustrierten tröstet er. In alledem handelt er eher nicht aus einem reflektierten erzieherischen Handlungsprinzip heraus, sondern er tut, was die Situation erfordert. Nicht umsonst finden sich für Erziehende immer wieder sehr verschiedene, z.T. durchaus widersprüchliche Attribute, wenn sie als Dompteure, Verkäufer, Darsteller oder Animateure bezeichnet werden. Damit wird ein – sicherlich überpointiertes – Schlaglicht auf die Vielzahl

von Facetten geworfen, die das erzieherische Handeln als sachliche Fürsorge und herausfordernder Umgang, als Diagnose und Beurteilung, als Mitsein und Voranschreiten aufweist.“ (Funke-Wieneke, 2004a, S. 233).

Abschließend sei ein nicht zu unterschätzendes – und von Jugendlichen bestimmt vorrangig genanntes – Argument vorgebracht. Funke (1988) nennt es das *hedonistische Argument*. Für Schmidt-Millard (1996) gehören körperliche Auseinandersetzungen zum kindlichen und jugendlichen Alltag. Wenngleich diese sicherlich nicht stets lustbringend sind, so ist der geregelte und spielerische Kampf eine erfüllende Beschäftigung. Er *„sättigt das Bedürfnis nach Kraftverausgabung und Anstrengung“* (Funke, 1988, S. 19), erschöpfe und mache dadurch Erholung genießbar. In dieser Weise lassen sich auch spaßige Schulhofneckereien und -rangeleien erklären, aus denen kein Geschädigter, sondern nur freudvolle Gesichter hervorgehen.

3.3 Wichtige Erkenntnisse für ein kampfpädagogisches Konzept

Im Folgenden werden zunächst die zuvor dargestellten Standpunkte diskutiert und erörtert. Daran schließt sich die Vorstellung des kampfpädagogischen Lösungsweges bezüglich der problematischen Verhaltensweisen an. Unter 3.3.3 werden die Erkenntnisse kurz zusammengefasst.

3.3.1 Diskussion der Standpunkte

„Das Erzieherische steckt nicht im Judo wie die Medizin nicht im Medizinball steckt: Es ist der Gebrauch der sachlich angelegten Möglichkeiten, den die unmittelbar Beteiligten davon machen, was über die Erzieherlichkeit entscheidet“ (Funke-Wieneke, 2000, S. 11). Mit dieser Aussage entkräftet Funke-Wieneke (2000) jegliche Versuche, Bewegungssystemen einen immanenten Erziehungsgehalt nachzuweisen. Wie Funke-Wieneke (2000) klarstellt, soll auch hier deutlich gemacht werden, dass der Versuch einer Sachanalyse nicht auf ein System, sondern auf das konkrete Bewe-

gungsangebot bezogen unternommen werden muss. Kein noch so durchstrukturisiertes Bewegungssystem (wie z.B. Judo, Karatedo, Aikido oder Tae Kwon Do) kann seine Wirksamkeit auf jegliche Individuen zu jeder Zeit an jedem Ort garantieren. Zu unterschiedlich, aber bedeutend, sind die Einflüsse der beteiligten Personen, des sozialen Umfelds und auch anderer Bedingungsfaktoren.

Auf das Kämpfen bezogen heißt das, dass für ein bestimmtes Kampfsystem kein innewohnender Vorteil gegenüber anderen Systemen garantiert werden kann, wie allerdings oft von Vertretern bestimmter Systeme beworben wird. Nicht der Wortteil *Do* im Namen mancher Kampfsysteme (z.B. Judo, Karatedo, Aikido, Tae Kwon Do) macht den pädagogischen Wert und die pädagogische Legitimation des Systems aus. Das *Do* bezeichnet hier womöglich einen über die reine Bewegung hinausreichenden Anspruch einer geistigen Entwicklung der Trainierenden. Dass ein Kampfsystem diesem Anspruch hinreichend durch die Namensgebung, bestimmte Inhalte oder tradierte Strukturen gerecht wird, muss jedoch stark angezweifelt werden. Vielmehr obliegt es den Beteiligten – und vornehmlich dem Anleiter –, ob das Training diesem Anspruch genügen kann. Hinzu kommt, dass die *Do*-Philosophie einem auf Zen- Buddhismus und Samuraitradition basierenden orientalisches-asiatischen Weltverständnis entwendet wird und der Transfer dieser Philosophie in unser Weltverständnis durchaus fraglich ist. Deshalb können es keine Berufungen auf orientalische Geisteshaltungen und Etiketten sein, die einen pädagogischen Wert bestimmter Kampfsysteme für den Okzident erklären.

Aus diesen Gründen muss die Argumentationslinie von Lakes und Hoyt (2004) mit Einschränkungen genossen werden. Die Ergebnisse sind keinesfalls zu generalisieren, sondern als positives – aber auch zweifelhaftes – Fallbeispiel zu verstehen. Enttäuschend ist die Tatsache, dass sich die Untersuchung auf die Wirksamkeit von traditionellem Tae Kwon Do- Training bezüglich der Selbstregulierungsprozesse und damit bezüglich des Anpassungsverhaltens der Teilnehmer beschränkte. Interessant wäre auch dabei zu erfahren, ob Selbstregulierungsprozesse durch die eigene rationale Überzeugung oder durch Konditionierung verändert wurden. Obendrein hätte eine vergleichende Untersuchungsfrage interessante Erkenntnisse darüber erzielen können, welche die sozial- klimatischen Bedingungen von Kampfsporttrainings und deren Einfluss auf die Selbstregulierungsprozesse der Teilnehmer thematisiert.

Ein hinreichendes Argument zur pädagogischen Bedeutsamkeit des Kämpfens liefert diese Untersuchung also nicht. Auch vermag sie nicht, laienhafte Auffassungen oder empirische Nachweise, wie die Untersuchung von Endersen und Olweus (2005), zu entkräften. Diese Schwäche resultiert aus der systembezogenen Argumentation für die Wirksamkeit traditioneller Tae Kwon Do-Trainings. Dieses Argument ist für den pädagogischen Standpunkt unbrauchbar. Für die pädagogische Wirkung des Bewegungssystems ist das unmittelbar durchgeführte Bewegungsangebot, sind seine Beteiligten, seine Atmosphäre und sein Umfeld von Bedeutung. Dahingehend muss also ein konkretes kämpferisches Bewegungsangebot untersucht werden.

Durch die pädagogische Brille lassen sich die Ergebnisse von Endersen und Olweus (2005) relativieren und teilweise zum eigenen Vorteil nutzen. Die Untersuchung liefert keinen Grund zur Annahme, dass das Bewegungsfeld Kämpfen nicht pädagogisch bedeutsam wäre. Im Gegenteil, wenn die empirischen Daten von kampfssportlichen Angeboten ohne pädagogische Akzentuierung eine das aggressive und unsoziale Verhalten förderliche Wirkung nachweisen, so beweisen sie gleichsam, dass in kämpferischen Bewegungsangeboten die besondere Chance geboten ist, Emotionen wie Aggression, Ärger und Angst zu thematisieren. Zugleich fordern sie eine verstärkte pädagogische Verantwortungsübernahme von herkömmlichen Kampfsportanbietern. Sie alarmiert den Pädagogen aber auch den Sporttrainer, dass dieses Bewegungsfeld seine volle Aufmerksamkeit und Sensibilität fordert, und zwar seine stets wache Haltung gegenüber gefährlichem und schützenswertem Potential.

3.3.2 Überlegungen zur präventiven Wirkung der Kampfpädagogik

Wenn nun feststeht, dass kein System erzieht, sondern das unmittelbare Umfeld, so muss man sich fragen, was ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot als jenes prägendes Umfeld leisten kann und und soll. Bezogen auf die Aggressionsfrage werden dafür zunächst die von Nolting (2001) diskutierten fünf *Lösungsmöglichkeiten der Aggressionsproblematik* aufgegriffen und auf die Praxis eines kampfpädagogischen Bewegungsangebots übertragen:

1. *Dampf ablassen*

Die Katharsis- Hypothese basiert auf der Trieb- und Frustrationstheorie. Sie basiert auf der Annahme, dass geregeltes Ausleben von Aggressionen einem Aggressionstau vorbeugen oder diesen vermindern kann. Personenbezogene Ärgergefühle können jedoch nicht an anderen Personen abgebaut werden. Es gibt kein unspezifisches Aggressionsreservoir angestauter negativer Emotionen, aus welchem ständig Druck abgelassen muss (Nolting, 2001). Ein positiver Effekt kann unter Umständen eintreten, wenn eine Vergeltung am Provokateur stattfindet. Dann stellt sich unter Umständen ein undefiniertes, gutes Gefühl ein, welches für einen weiteren Aggressionsabbau hilfreich sein kann. Der Vergeltungsakt bleibt dabei allerdings ein Verhalten, das Schädigung in Kauf nimmt oder sogar intendiert. Mittels anderer ablenkender Aktivitäten kann – laut Nolting (2001) – eine vorübergehende *Minderung gereizter Emotionszustände* erfolgen. Wenn sich in einem kampfpädagogischen Bewegungsangebot *gute Gefühle einstellen* oder gereizte Emotionszustände vorübergehend vermindern würden, wäre das evtl. schon als kleiner Erfolg zu verzeichnen. Eine hinreichende Legitimierung für ein derartiges Angebot stellt das jedoch noch nicht dar.

2. *Anreger vermindern*

Dieser Gedanke basiert auf der Frustrationstheorie. Ziel ist es, Frustrationen, Stressoren und Provokationen weitestgehend zu vermindern³⁹. Im gleichen Zuge sollen positive Anreger (wie z.B. Freude, Erfolg und Anerkennung) verstärkt werden. Dieses könnte mit Sicherheit in dem kleinen Rahmen eines kampfpädagogischen Bewegungsangebots erreicht werden. Das Problem an dieser Strategie ist, dass es im Leben immer Frustrationen, Stressoren, Provokationen und auch negative Modelle gibt. Es scheint doch viel mehr ein sinnvoller Umgang mit den Anregern von Nöten zu sein. Dieses verspricht der folgende Lösungsansatz.

39 Sofern aggressive Modelle vermindert werden sollen, wäre dieses ein Bezug auf die Lerntheorie.

3. *Anreger anders bewerten*

Eine rationale Bewertung der Situation kann Aggressionen vorbeugen. Aus der Überzeugung, dass ein bestimmtes Verhalten provoziert und erwartet wird, sich dennoch wider diese Erwartungen zu verhalten, kann zudem das Selbstbewusstsein stärken, welches man braucht, um aggressiven Modellen mit Skepsis zu begegnen. Des Weiteren kann man versuchen, mildernde Umstände walten lassen, vorsichtig mit Schuldzuschreibungen zu sein und die Motivation des Anderen zu verstehen. Dazu gehört das Einfühlen in die andere Person gemäß dem Empathiebegriff. Wie dies beim Kämpfen geschehen kann, verdeutlicht ein Zitat von Gallese (2003): *“What makes the behavior of other agents implicitly intelligible is the fact that their body is experienced not as material object (‘Körper’), but as something alive (‘Leib’), something analogous to our own experienced acting body”* (Gallese, 2003, S. 176). Die rationale Bewertung von Situationen bedarf sozialer Kompetenzen nach Kanning (2003). Ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot wird Situationen bieten, deren rationale Bewertung in einem sozialen Schutzraum geübt werden muss. Dieses sollte explizites Ziel eines kampfpädagogischen Bewegungsangebots sein.

4. *Aggressionshemmungen fördern*

Aggressionshemmungen sind intrinsische oder extrinsische Motivationen, die zur Unterdrückung von Aggressionen führen. Für ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot kann es nicht Ziel sein, die Angst vor Bestrafung zu schüren, um so Aggressionen vorzubeugen. Aber Aggressionshemmungen können auch aus den eigenen Emotionen entstehen. Diese *leid-indizierten Hemmungen* rühren vom antizipierten und nachempfundenen Leid anderer Personen. Hinzu kommen moralische Hemmungen aufgrund klarer Wertvorstellungen. Dieser Lösungsvorschlag geht direkt mit Gini (2006 und 2007) konform. Ihm zufolge scheinen Empathie und Wertorientierung Schlüsselbegriffe für prosoziales Verhalten zu sein. Sie sind deshalb zentrale Themen der hier dargestellten Kampfpädagogik.

5. Alternatives Verhalten lernen

Die eigenen Aggressionen als natürlich gegeben zu akzeptieren, ist – laut Nolting (2001) – ein wichtiger Schritt zum besseren Umgang mit ihnen. Wenn sie im Dialog rational zum Ausdruck gebracht werden, der Ärger anderen betroffenen oder nicht betroffenen Personen mitgeteilt wird, kann ein *deeskalierender Verständigungsprozess* in Gang gesetzt werden. Der offene Umgang mit eigenen und fremden Emotionen kann und muss von einem kampfpädagogischen Bewegungsangebot gewährleistet und angestrebt werden. Neben allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten bedarf es hierbei im Sinne des *erziehlichen Milieus* Funke- Wienekes (2004a) eines Klimas, welches die Selbstverständlichkeit von positiven und negativen Emotionen und deren rationale Verarbeitung durch eine Modell stehende Betreuung und angeleitete Austauschphasen verdeutlicht.

Nachdem mögliche Strategien eines kampfpädagogischen Bewegungsangebots zur Thematisierung der Aggressionsproblematik vorgestellt wurden, wird, wie folgt, Bezug auf die soziale Unsicherheit genommen.

Wie unter 2.1.5 beschrieben, ist soziale Unsicherheit auf eine übertrieben selbstkritische soziale Wahrnehmung zurückzuführen. Dem scheint konform, dass Gini (2006) Opfern des Bullying Schwierigkeiten in der sozialen Wahrnehmung attestiert. Nun muss an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass Bullying- Opfer nicht generell sozial ängstlich sein müssen. Allerdings stärkt dieser vermeintliche Zusammenhang die Annahme, dass ungünstig ausgeprägte soziale Kompetenzen (z.B. übersteigerte Selbstaufmerksamkeit bei verminderter emotionaler Stabilität und Durchsetzungsfähigkeit) sozial ängstliches Verhalten und die Zuweisung der sozialen Opferrolle begünstigen.

Was kann ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot zur Vorbeugung einer sozialen Unsicherheit leisten?

Gini (2006) sieht bei schüchternen, introvertierten und durchsetzungsschwachen Personen erhöhte (soziale) Ängstlichkeit und Einsamkeit als Grund für geringe Erfah-

rungen in sozialen Interaktionen⁴⁰. Kampfspiele ermöglichen eine Verbesserung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Gini, 2006). Durch die spielerische Atmosphäre motiviert der Spaß zur Teilnahme an dem Angebot. Der Inhalt *Kämpfen* fordert die Beteiligten auf, ihre gesamten motorischen und geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen, um den spielerischen Kampf regeltreu zu bestreiten. Eine ungeschickte Anwendung oder das verkannte Potential der eigenen Möglichkeiten, wird – anders als oftmals in der jugendlichen Wirklichkeit – nicht umgehend sanktioniert. Hier wirkt der rituelle und geregelte Rahmen eines kampfpädagogischen Bewegungsangebots als Schutz von Bloßstellung und Verunglimpfung. Dieser Rahmen, die Rituale und (Kampf-)Regeln, muss durch den Anleiter initiiert und garantiert werden. Der Inhalt *Kämpfen* fordert einen geregelten Rahmen, damit für jeden Teilnehmer deutlich ist, wie weit er selbst, aber auch der Andere gehen kann. Der Teilnehmer antizipiert, dass niemand zu Schaden kommt und gewinnt dadurch an Sicherheit. Das Vorhandensein dieses geregelten Rahmens wirkt wie ein Schutzraum; das verstehen und schätzen gerade auch schüchterne und durchsetzungsschwächere Kinder und Jugendliche. Der Grund für bestimmte Regeln und Rituale kann und muss den Teilnehmern immer wieder verdeutlicht werden. Es spricht jedoch nichts dagegen, dass Rituale und Regeln von Zeit zu Zeit mit den Teilnehmern neu verhandelt oder verändert werden, sofern auch das Neue den Ansprüchen des Schutzes gerecht wird.

Auf diese Weise ermöglicht das Angebot die Erfahrung der Selbst-Wirksamkeit. *„Erst wenn das Verhalten mit relativer Sicherheit auf erworbene Fähigkeiten zurückgeführt werden kann, stellt sich bei der Person auch eine feste Überzeugung der Selbst-Wirksamkeit ein“* (Mielke, 1984, S. 75). Um diese Sicherheit gewinnen zu können, muss ein ernst gemeintes Sozialtraining langfristig angeboten werden und dabei Erfolgserlebnisse begünstigen. Infolge wiederholter positiver Erfahrungen kann sich das Selbstbild und das Verhalten in künftigen vergleichbaren Situationen wandeln. *„Erst die Veränderung der Wirksamkeit – und in manchen Fällen bereits eine Veränderung der Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit – hat eine Verhaltensänderung zur Folge“* (Mielke, 1984, S. 75). Ob sich die positiven Erfahrungen auf die Bewertung von Situationen außerhalb des Trainings auswirken, lässt sich nur vermuten – zumindest scheint die Wirksamkeit einer veränderten Selbstwahrnehmung über spezifische Situationen hinaus durchaus denkbar.

40 Der hier angedeutete Teufelskreis aus sozialer Unsicherheit, Vermeidung von sozialen Interaktionen und mangelnder Übung von sozialem Verhalten wurde bereits unter 2.1.4 skizziert.

Die Nutzung eines bewegungsorientierten Trainingsangebots zur Verbesserung sozialer Kompetenzen und zur Erprobung sozial kompetenten Verhaltens mit dem Ziel, sozialer Unsicherheit vorzubeugen oder vorhandener sozialer Unsicherheit entgegenzuwirken, wird durch die Chancen der Erfahrung von Selbst- Wirksamkeit bestärkt. Wenn handlungsorientierte Therapieansätze bei sozialen Phobien rein kognitiven Therapien überlegen sind (Fydrich, 2002), so liegt es nahe, bei Präventionsabsichten ebenfalls erstere vorzuziehen.

Das ist letztlich die Legitimation eines kampfpädagogischen Bewegungsangebots zur Prävention sozialer Unsicherheit und sozialer Ängstlichkeit. Die leibliche Erfahrung der Selbst- Wirksamkeit, gepaart mit der Reflexion emotionsträchtiger Situationen zur Schärfung der sozialen Wahrnehmung, kann zur Stärkung des Selbstvertrauens führen und Handlungsalternativen für zukünftige Situationen ermöglichen.

3.3.3 Zusammenfassung

Aus der Diskussion der wissenschaftlichen Standpunkte und der Analyse des kampfpädagogischen Lösungsweges lassen sich zusammenfassend folgende Aspekte festhalten:

- Durch Regeln, Rituale und die Obacht des Anleiters wird ein soziales Klima geschaffen, welches den angestrebten und notwendigen Raum für individuelle und soziale Erfahrungen absichert.
- Der dialogische Charakter des regelgeleiteten Kämpfens fordert und fördert sozial- kognitive und empathische Fähigkeiten, welche helfen, das eigene Sozialverhalten zu verbessern.
- Das Erleben von *Angst*, *Vertrauen*, *Ohnmacht*, *Macht*, *Verantwortung* und *Aggression* im Kampf und in technisch- taktischen Übungssituationen begünstigt die Fähigkeit von Perspektivenwechsel und Einfühlungsvermögen (Empathie) in sozialen Situationen. Diese kann leid- in-

dizierte Aggressionshemmungen und die rationale Bewertungen von Situationen fördern. Letzteres kann auch zur Relativierung eines übertrieben kritischen Selbstbildes beitragen.

- Selbst- Wirksamkeit in leiblichen Interaktionen zu erfahren, kann Selbstbewusstsein fördern, ein positives Selbstbild stärken und dadurch die Attraktivität von ungünstigen sozialen Lernmodellen vermindern.
- Der natürliche Umgang mit Emotionen, der auf rationale und deeskalierende Verständigungsprozesse abzielt, gewährt emotionale Stabilität und kann ungünstigen Rollenklischees vorbeugen, beziehungsweise diese aufbrechen.
- Der Auflistung Kannings folgend, (2003) ist zu erwarten, dass durch kampfpädagogische Bewegungsangebote Fähigkeiten wie *Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Entscheidungsfreudigkeit, emotionale Stabilität, Prosozialität, Wertepluralismus, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, kommunikative Fähigkeiten* und *Verhaltenskontrolle* entwickelt und verbessert werden.
- Eine positive Entwicklung ist vor allem dann zu erwarten, wenn die sozial- klimatischen Bedingungen des Angebots von Wertschätzung, Authentizität und Verständigung geprägt sind.

4. Ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot an der Schule

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die didaktische Grundlage einer Kampfpädagogik erarbeitet wurde, soll an dieser Stelle eine mögliche Umsetzung an der Schule vorgestellt werden.

Die Schule ist und bleibt in unserer Gesellschaft eine wichtige Sozialisationsinstanz (Haug, 2006). Kinder und Jugendliche verbringen 10-13 Jahre in der Schule und sind damit den Sozialisationswirkungen der Schule dauerhaft ausgesetzt. Die Kampfpädagogik kann Wirkungen der Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung fördern – durch die unterstützende Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Prävention problematischer Verhaltenstendenzen. Darüber hinaus kann die Kampfpädagogik die integrierende Sozialisationswirkung stärken, verbunden mit der Möglichkeit, selektierende Wirkungen der Schule zu mildern. Die Kampfpädagogik hat durch die Abkehr von ausschließlichen Ansprüchen wie körperliche oder geistige Leistungserbringung sowie deren Messung und Bewertung, die zusätzliche Chance, ein idealisiertes gesellschaftliches Gegenbild der individuellen humanistischen Wertschätzung zu entwerfen. Dieses könnte bei den Jugendlichen zur kritischen Auseinandersetzung mit der sozialen Realität und deren Umgestaltung beitragen. Jedoch kann sich die Kampfpädagogik gesellschaftlichen Einflüssen – auch negativen – nicht entziehen. Erhoffte positive Sozialisationswirkungen in Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung bieten dem Individuum verbesserte Chancen im sozialen Geschehen seines aktuellen und zukünftigen Wirkens.

Neue schulpolitische Entwicklungen sind Ausdruck des gesellschaftlichen Zeitgeistes. Die zunehmende Vermarktung der Bildung ist ein Beispiel dafür. Jedoch sollten bei berechtigter Kritik auch stets die positiven Effekte von Weiterentwicklung beachtet werden. In Zeiten zunehmender Selbstverwaltung von Schulen und deren Profilierung durch selbst erarbeitete Schulprogramme ist der Kampfpädagogik eine gute Chance geboten, ihre Angebote sinnvoll in ein Schulkonzept zu integrieren.

4.1 Die Implementierung des Projekts

Petermann et al. veröffentlichten 1999 die zweite Auflage von „Sozialtraining in der Schule“. In dem Vorwort betonen die Verfasser, dass die Anforderungen an das sozial angemessene Verhalten des Einzelnen in einer an Komplexität und Vernetzung zunehmenden Gesellschaft gleichsam zunimmt. Gegenläufig würden die Möglichkeiten, sozial kompetentes Verhalten zu üben, abnehmen. Die Schule sei einerseits für geistige und soziale Förderung verantwortlich und andererseits der Ort, an dem sich soziale Verhaltensprobleme besonders zeigten. Damit diese Probleme nicht die Lernmöglichkeiten der Schüler beeinträchtigten, solle die Schule frühzeitig mit gezielten Fördermaßnahmen sozial kompetentes Verhalten trainieren (Petermann et al., 1999).

4.1.1 Organisatorische Einbindung als Kooperationsprojekt

Rahmen- und Lehrpläne zahlreicher Länder sehen für den Sportunterricht aller Klassenstufen das Bewegungsfeld *Kämpfen* oder *Ringen und Raufen* vor. Ein kampfpädagogisches Bewegungsangebot mit dem Anspruch der Prävention unerwünschten Sozialverhaltens kann jedoch aus unterschiedlichen Gründen nur schwerlich in den Sportunterricht integriert werden.

1. Neben diesem Bewegungsfeld fordern Rahmenpläne auch viele weitere Inhalte, weshalb im Sportunterricht die Beschränkung auf den Bereich *Kämpfen* behördlichen Vorgaben nicht gerecht werden würde. Die Nutzung einer Sport- Wochenstunde zur Durchführung dieses Angebots wäre denkbar, allerdings ergäben sich dabei weitere Schwierigkeiten.
2. Schulinternes Lehrpersonal fühlt sich selten befähigt, das Bewegungsfeld *Kämpfen* attraktiv zu vermitteln. Auch merken Schüler schnell, ob die anleitende Person kompetent ist. Das kann zu Motivationsproblemen auf beiden Seiten führen. Für die Schüler wäre in solchen Fällen ein außenstehender *Profi* glaubwürdiger als der Lehrer. Für die Lehrkraft wäre ein *Profi* eine willkommene Entlastung. Einen *Profi* als zweite Lehrkraft

für den Sportunterricht einzustellen, ist kostspielig und im Zuge allgemeiner Einsparungen eher eine unrealistische Variante. Zu Zeiten des Lehrerarbeitszeitmodells und der eher mageren Bewertung der sportpädagogischen Leistung in der Lehrerarbeitszeitverordnung sollte über das Engagement schulexterner Sportanbieter einmal mehr kritisch nachgedacht werden: Wenn externe Anbieter ebenso gut Bewegungsabläufe vermitteln können wie Lehrer, warum sollten dann weiterhin Sportlehrerstellen besetzt werden? Würde das Angebot Externer dem professionellen Ansehen der Sportlehrer schaden? Dass Sportlehrer Bildungsarbeit über reine Bewegungsvermittlung hinaus leisten, wird meist übersehen. Dieses ist in einer vom Bewegungssystem losgelösten allgemeinen Bewegungskdidaktik begründet, über welche externe Profis selten verfügen dürften. Darüber hinaus kennen Externe die Schülerklientel nicht aus anderen Lehr- und Lernzusammenhängen.

3. Der zwanghafte Rahmen des Schulunterrichts aus Teilnahme und Benotung steht im gewissen Widerspruch zum oben definierten Trainingsbegriff. Dieser begreift das kampfpädagogische Bewegungsangebot als Erprobungsraum fernab von Leistungsmessung und -bewertung. Nur so kann strukturelle Gewalt in ihrer Deutlichkeit vermindert sowie aggressionsfördernden Stressoren und sozialen Ängsten vorgebeugt werden.
4. Der vertraute Klassenverband bietet einerseits Sicherheit aufgrund bekannter Gesichter, andererseits beinhaltet er vorhandenes Konfliktpotenzial und unter Umständen soziale Rollenstrukturen, die ungünstig für einige Schüler ausfallen können. Einen weitaus größeren Schatz an Vorteilen für kampfpädagogische Bewegungsangebote bietet die Auflösung des Klassenverbands. Soziale Kontakte müssen dann neu erworben werden. Die neuen Kontakte verhelfen zu mehr Offenheit und dem Abbau von Vorurteilen. Durchmischte Klassenstufen bieten Individuen unterschiedlicher Entwicklungsstufen, sodass Spaßkämpfe wichtige Erfahrungen hervorbringen können: *Wie stark ist das größere Mädchen? Wie viel Kraft kann und muss ich bei dem körperlich unterlegenen Partner*

einsetzen? Wie kann man mit weniger körperlicher Kraft dennoch gewinnen?

An dieser Stelle soll eine alternative Implementierungsform vorgeschlagen werden, mit Hilfe derer ein Sozialtraining durch kämpferische Inhalte sinnvoll in die Schule eingebracht werden kann. Die Hamburger *Behörde für Bildung und Sport (seit dem 01.06.08: Behörde für Bildung, Schule und Berufsbildung)* und der *Hamburger Sportbund* fördern Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Sportvereinen, genannt *Kooperation Schule und Verein*. Kampfsporttrainer aus den Sportvereinen, die in diesen Kooperationsprojekten Nachmittagskurse anbieten, werden durch die Fördermittel, die der Verein erhält, finanziert. Mit Hilfe der Trainer kann gewisses technisch- methodisches Hintergrundwissen für die Angebote gewährt werden. Um dem pädagogischen Anspruch gerecht zu werden, sollte von schulischer Seite pädagogisches Personal bereitgestellt werden. In dem hier vorgestellten Projekt geschah dieses durch eine schulische Sozialpädagogin⁴¹.

Ein derartiges Kooperationsprojekt ergab sich aus der Zusammenarbeit des Walddorfer Sportvereins e.V. und der Gesamtschule Walddorfer – Ahrensburger Weg. Der Trainer und die Sozialpädagogin verständigten sich im Vorwege, was das Ziel des Angebots sein und auf welche Weise es erreicht werden sollte.

4.1.2 Zielsetzung und Konzeption des Angebots

Für die Schüler und Schülerinnen der fünften bis siebten Klassenstufe sollte ein freiwilliges Angebot geschaffen werden, bei dem sie einmal wöchentlich in kämpferischen Spielen und spielerischen Kämpfen Erfahrungen für ihr soziales Verhalten sammeln können. Die Begründung für die Wahl kämpferischer Bewegungsformen bezieht sich 1. auf einen didaktisch hoch bewerteten Erfahrungsgehalt des Bewegungsfelds Kämpfen und 2. auf die Vermittlung der für den Inhalt Kämpfen notwendigen Regeln und Ritualen, welche den geschützten Erfahrungsraum des Kämpfens

41 Die von Pilz (2004) angesprochenen Diskrepanz zwischen sozialpädagogischer und fachlicher Kompetenz auf Seiten des Trainerpersonals wird dadurch ausgeglichen.

unterstützen und erhalten⁴². Das Angebot sollte den schlichten Namen *Kämpfen* tragen und für etwa 15 Teilnehmer zugänglich sein. Es sollte weiter von dem Kampfsport-Trainer praktisch angeleitet und durch die Sozialpädagogin begleitet werden. Die obligatorische Hospitation der Sozialpädagogin sollte einen möglichen Zugriff auf biographische Spezifika und schulische Auffälligkeiten der Teilnehmer bieten. Gleichzeitig sollte ihre Beobachterrolle die gezielte Lenkung von Reflexionsphasen auf soziale oder individuelle Problemlagen ermöglichen, die dem Trainer entgehen könnten. Regelmäßige Rückmeldungen an den Trainer, bezüglich seines Auftretens und Vorgehens, waren ebenfalls erhoffter Vorteil dieser Art des sich ergänzenden Team-Teachings.

Dem Bewegungsangebot *Kämpfen* lagen die folgenden vier theoretische Prinzipien zugrunde:

1. Das *moralische Prinzip* grenzt den hier gemeinten regelgeleiteten Kampf von einer respektlosen Schlägerei ab und lässt den Erziehungsanspruch aufgrund einer klaren Wertorientierung gültig werden. Der Gegner muss als Partner und nicht als Trainings- oder Kampfobjekt verstanden werden. Die entgegen gerichtete Person ist ein anderer individueller Mensch, den man braucht, um eben diesen Kampf vollziehen zu können. Damit ist die gegenseitige Fürsorge angesprochen, welche jeder für den jeweils anderen trägt. Das Gegenüber ist nicht austauschbar, da seine Besonderheit zum eigenen Lernerfolg beiträgt. So wird deutlich, dass jeder Kampfpartner eine potenzielle Chance für das Sammeln neuer Erfahrungen für beide Kampfpartner darstellt. Der Anleiter muss dieses Verständnis vorleben und erklären, für die Teilnehmer gilt, es zu erkennen, es zu respektieren und es möglichst zu übernehmen. Im Bewegungsangebot muss dieses Prinzip erstens durch häufigen Partnerwechsel und zweitens durch die Offenheit für neue Teilnehmer gelebt werden. Rituale der Begrüßung zu Beginn und zum Ende einer Einheit sowie bei jeder neuen Paarung der Teilnehmer verdeutlichen dieses Prinzip der Rücksichtnahme fortlaufend, machen es damit allgegenwärtig – das moralische Prinzip kann und soll sich so eigenständig reproduzieren.

42 Die ausführliche Begründung wurde unter 3.2.2 und 3.3 geliefert.

2. Das *dialogische Prinzip* meint das gegenseitige Aufeinanderbezogensein der Akteure während der (spielerischen) Kampfhandlung. Die körperliche Auseinandersetzung lässt sich als Kommunikationsvariante verstehen, in der die Partner untereinander ihre Argumente, ihre Aussagen und Antworten auf leiblicher Ebene austauschen⁴³. Wie bei einer erfolgreichen Debatte mit Streitkultur ist ein Kampf nur dann gelungen, wenn beide Parteien nahezu gleichstarke Argumente aufweisen, sich aufeinander beziehen und sich streng an die Regeln der Gesprächsführung halten. Je einfacher und klarer derartige Regeln formuliert sind, desto größer ist die Möglichkeit für die Kämpfenden, den entstörten Bewegungsdialog einzugehen. Dieser ähnelt der verbalen Auseinandersetzung auch insofern, als dass es für eine sachliche Auseinandersetzung von Nöten ist, dass das Gegenüber als Person mit individuellen Argumenten respektiert wird. Dass man die Argumente des Anderen nicht teilen muss und versucht, seinen eigenen Standpunkt zu vertreten, bleibt davon unberührt. Es bedarf jedoch der Fähigkeit der Perspektivenübernahme und Empathie. An dieser Stelle ist das kampfssportliche Angebot mit seinem gewaltpräventiven Anspruch gefordert, den gerade angesprochenen Transfer zu leisten, und zwar unter den folgenden Fragestellungen: Welche Argumente lassen sich körperlich nicht eindeutig genug kommunizieren? Was passiert, wenn die Auseinandersetzung von der sachlichen auf die persönliche Ebene abgeleitet? Diese Fragen gilt es mit den Kämpfenden zu thematisieren und in Reflektionsphasen aufzuarbeiten.

3. Das *herausfordernde Prinzip* meint die notwendige Ausrichtung der Übungsinhalte auf gehaltvolle Erfahrungen. Zum einen werden durch Erleben des eigenen Körpers in ungewohnten Wahrnehmungszusammenhängen kognitive Prozesse in Gang gesetzt, die mit Hilfe von günstigen Erschließungsfragen zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen können. Programmatische Themenfelder wären hierfür Übungen zur Verdeutlichung von Angst, Vertrauen, Ohnmacht, Macht, Verantwortung und Aggression⁴⁴. Diese können den realistischen Blick auf medial geprägte Handlungsvorbilder schärfen und damit vorhandenen Allmachts-

43 Siehe dazu 3.2.2 und 3.3.

44 Wie bereits unter 3.2.2 nach Happ (2003) zitiert wurde.

vorstellungen entgegenwirken. Bei vorsichtigem Umgang mit diesem Themenfeld wird den jungen Menschen zudem ermöglicht, nach Überwindung derartiger Herausforderungen einen Zuwachs an Selbstvertrauen und Ich-Erkenntnis zu erfahren. Gleichsam können also Empathiefähigkeit und Selbstbewusstsein ausgeprägt werden, welche präventiv auf nachahmende Handlungsmuster wirken können. Um dieses zu gewährleisten, bedarf es einer langen Lernphase. Das bedeutet, entsprechende Angebote müssen über einen längeren Zeitraum angedacht sein, um die Verbesserung sozialer Fähigkeiten zu ermöglichen.

4. Das *technische Prinzip* meint den besten Einsatz von Geist und Körper im leiblichen Üben. Wie das dialogische Prinzip verdeutlicht, müssen Angreifer und Verteidiger einander ständig wahrnehmen und die Intention des anderen versuchen zu interpretieren. Im gleichen Moment bedarf es erstens einer Taktik und zweitens dem technischen Vermögen, diese umzusetzen. Da das Kämpfen eine sehr flüchtige und situative Begegnung von leiblicher Aussage und Antwort ist, bedarf es einer schnellen, nahezu intuitiven und möglichst wirksamen Reaktion. Gleichzeitig muss, dem moralischen Prinzip folgend, die Technik soweit beherrscht werden, dass der Kampfpartner keinen Schaden davon trägt. Würfe, Hebel und Würgegriffe müssen gleichsam kontrolliert werden können, genauso wie Schläge, Stöße und Tritte.

Zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 wurde das Angebot unter diesen Prämissen gestartet. Zunächst wurde es im Sportunterricht der meisten Unter- und Mittelstufenklassen praktisch, d.h. durch Kampfspiele vorgestellt. In wenigen Fällen musste die Vorstellung des Projekts verbal im Klassenraum erfolgen. Ziel der mündlichen oder praktischen Vorstellungen war es, Interessenten für das freiwillige Angebot zu werben. Ein erster erzwungener Kontakt im Schulunterricht mit dem Inhalt *regelgeleitetes Kämpfen* sollte Interesse und Neugier wecken und damit die freiwillige Teilnahme begünstigen.

4.2 Inhalte des Angebots

In diesem Abschnitt werden die didaktische Auswahl der Inhalte sowie die methodischen Grundsätze für deren Umsetzung dargestellt.

4.2.1 Didaktische Auswahl

Die Stunden von 60 bis 75 Minuten sind stets gleich aufgebaut. Wie Tabelle 1 zeigt, sind sie in elf Abschnitte gegliedert, die in der abgebildeten Reihenfolge zeitlich systematisiert wurden. Jeder dieser elf Abschnitte ist obligatorisch für jede Stunde, die zu einer ritualisierten Abfolge bekannter Themen wird. Dieses Vorgehen vereinfacht für den Trainer die Methodik des Heranführens an den Kernabschnitt *Kämpfen*. Es macht darüber hinaus den Stundenverlauf für die teilnehmenden Personen vertraut. Die Abschnitte *Mattenaufbau*, *Angrüßen im Kreis*, *Entspannung*, *Abschlussrunde*, *Abgrüßen im Kreis* und *Mattenabbau* stellen in diesem Sinn einen rituellen Rahmen dar, der Anfang und Schluss als auch Spannung und Ruhe zeitlich strukturiert. Die dazwischen liegenden Abschnitte *Aufwärmspiel*, *Koordination / Geschicklichkeit*, *Kooperation / Soziabilität* und *Kämpfen* bieten inhaltlich Möglichkeiten der Variation. Sie beschreiben thematisch Bewegungsfelder, welche nach Belieben der Schüler und des Trainers mit Inhalten gefüllt werden können. Die in Tabelle 1 angeführten Inhalte verstehen sich als Anregungen, Leitfaden und Grundlage kreativer Variation. Im Abschnitt Technik werden entsprechende Inhalte zu den Überschriften *Festhalten*, *Gleichgewicht brechen*, *Kontrollieren*, *Sich vor Hieben schützen* und *Hiebe versetzen* angeraten. Sie ordnen die Fülle kämpferischer Handlungen in verständlicher Weise. Die Zeitangaben in Tabelle 1 sollen eine Orientierung zur Gewichtung der Abschnitte bieten. Sie stellen keine verbindliche Vorgabe dar.

Tabelle 1

	Themen	Inhalt	t
1	Mattenaufbau	4 St. pro Person	5
2	Angrüßen im Kreis	Mokuso! Mokuso Yame! Rei!	1
3	Aufwärmspiel	Linienticken, Werwolf, Klammerklau (jeder gegen jeden und paarweise), Brückenticken, Steinticken (Getickter macht einen Stein und kann durch Rücken- über- Rücken- rollen befreit werden), Chinesische Mauer o.ä..	5
4	Koordination / Geschicklichkeit	Auf den Bauch (Rücken) legen ohne die Hände zu benutzen. Anschließendes Aufstehen. Aus dem Stand hinsetzen und zu den Schultern hochschaukeln. Schwung holen, bis zur Hocke zurückschaukeln und aufstehen. Rückwärts Slalom gehen/laufen/rollen. (Judo) Rollen auf Weichboden oder Judomatten (vorwärts und rückwärts). Freier Fall (auf Weichboden). z.B. Karate-Kihon (Choku-Tsuki, Soto-Uke, Mae-Geri, Gedan-Barai).	5
5	Kooperation / Soziale Kompetenz	Gemeinsames Aufstehen (Rücken an Rücken) und anschließendes Hinsetzen. Auch zu dritt, zu viert! Gemeinsames Rollen/Wälzen: Man muss den Partner berühren (z.B. Hand oder Fuß anfassen) und dann gemeinsam rollen/wälzen. Schattenlaufen: Einer ist der Schatten des anderen und muss immer in dessen Nähe bleiben. Planetenlauf: Einer ist der Planet des anderen und muss ihn immer umkreisen (auch in Dreier- und Viererkonstellationen möglich!). Wilde Flöhe: Drei liegen mit Abstand nebeneinander auf dem Bauch. Einer der Äußeren springt in die Mitte der anderen Beiden, während der Übersprungene ihm entgegenrollt. Sobald er liegt, rollt er weiter und wird seinerseits vom bisher Untätigen übersprungen. Flüssig immer weiter fortführen.	5

	<p><u>Paar-Wettbewerb (Gemeinsame Leistung [Anzahl] zählt!!!):</u></p> <p>Rollen über den Rücken des Partners in Bankposition und anschließendes Krabbeln unter dem Bauch zurück. Hilfestellung ist erlaubt (Hand reichen). 20 Sek., dann Wechsel.</p> <p>Springen über den Partner in Steinposition, Partner steht schnell auf und macht eine Brücke. Durch die Beine zurück krabbeln und wieder von vorne. 30 Sek., dann Wechsel.</p> <p>Abwechselnd Choku-Tsuki (gerader Schlag) vor den Bauch des Partners mit Schritt oder in breiter Beinstellung (beide zählen) (30 Sek.).</p> <p>Abwechselnd Mae-Geri (gerader Fußstoß) vor den Bauch des Partners mit Schritt oder in breiter Beinstellung (beide zählen) (30 Sek.).</p> <p><u>Etwas erschaffen (Ästhetik):</u></p> <p>Kunststück- Aufgaben: z.B. nur zwei Hände und zwei Füße von drei Personen dürfen den Boden berühren.</p> <p>Partnerbezogene Kata (stilisierte Darstellung von Kampfhandlungen)</p>	
6	<p>Kämpfen</p> <p>Schieb- und Ziehkämpfe: Im Stehen und am Boden, frontal, seitwärts und rücklings.</p> <p>Krebskampf: Rücklings auf den Armen abstützen (Po in der Luft) und mit den Beinen versuchen, den anderen zum Absitzen zu bringen.</p> <p>Sitzkampf: Gegenüber sitzen, alle Extremitäten in der Luft und mit den Beinen den anderen aus dem Gleichgewicht bringen (Beine wegziehen, -drücken).</p> <p>Schatz klauen: Einer hat einen Ball und beschützt seinen Schatz unter dem Bauch, der andere versucht, ihn dort herauszuholen.</p> <p>Stein umdrehen: Einer macht einen stabilen Stein, der andere versucht, diesen umzudrehen.</p> <p>Igel strecken: Einer rollt sich wie ein Igel zusammen, zwei oder drei andere versuchen, ihn zu strecken/plätten.</p>	15

Bärenringen: Versuchen, die andere Person unter den Armen zu umgreifen und anzuheben (Variation: über den Armen umgreifen).

Nacken-Kampf: Beide Personen verschränken die Hände hinter dem Nacken der anderen Person und versuchen, dessen Kopf zur eigenen Brust zu ziehen.

Clinch-Kampf: Beide Personen verschränken die Hände hinter dem Nacken der anderen Person und versuchen ihrerseits, mit beiden Händen innen entlang zu greifen.

Gleichgewichtskampf vor/zurück: Auf zwei Linien gegenüber, nur Handflächen berühren sich. Schnelles Drücken oder Nachgeben bringt den anderen aus dem Gleichgewicht (das gleiche in der Hocke!).

Gleichgewichtskampf links/rechts: Auf einer gemeinsamen Linie (Bank), an den Händen fassen und den anderen ziehen und drücken, bis er das Gleichgewicht verliert.

Reiter- Kampf: je ein Pferd mit Reiter, Pferde drücken, Reiter kämpfen ums Gleichgewicht.

Mattenkönig: Alle auf dem Weichboden, jeder gegen jeden. Wer auf der Matte überlebt, hat gewonnen. Nicht Schubsen, nur Drücken und Ziehen!

Krokodil- Spiel: Alle auf dem Weichboden, eine Person außerhalb. Diese versucht als *Krokodil*, die anderen herunterzuziehen. Heruntergezogene werden zu Krokodilen.

Boden- Randori aus dem Haltegriff (20 Sek.): Des anderen Schultern am Boden halten. Dieser versucht, sich zu befreien.

Boden- Randori aus dem Kniestand (10 Sek.): Versuchen, die andere Person auf den Rücken zu bringen und festzuhalten. Jeder muss mal gegen jeden kämpfen.

Füßetippen: Schultern anfassen und versuchen, auf des anderen Füße zu tippen. Jeder muss mal gegen jeden kämpfen (10 Sek.).

		<p>Schulterticken: Die andere Person ticken, aber selber nicht getickt werden. Jeder muss mal gegen jeden kämpfen (15 Sek.).</p> <p>Bauchticken mit instinktiver Abwehr (nicht technisch vorgegeben): Die andere Person ticken, aber selber nicht getickt werden.</p>	
7	Technik	<p><u>Festhalten:</u> z.B. Kesa-Gatame, Yoko-Shiho-Gatame, Kami-Shiho-Gatame.</p> <p><u>Gleichgewicht brechen:</u> z.B. O-Soto-Otoshi, Uki-Goshi, Uki-Waza, Deashi-Barai.</p> <p><u>Kontrollieren:</u> z. B. Varianten des Armstreckhebels, Handgelenkhebel, Atemi Waza.</p> <p><u>Sich vor Hieben Schützen:</u> z.B. Tai Sabaki, Soto-Uke, Gedan-Barai.</p> <p><u>Hiebe versetzen:</u> z.B. Choku Tsuki, Mae Geri.</p>	10
8	Entspannung	Gegenseitige Massage zu bildhaften Vorstellungen (Wetter, Tiere etc.)	5-1 0
9	Abschlussrunde	Reflexion, Feedback, Ehrungen, Nominierungen	5-1 0
10	Abgrüßen im Kreis	Mokuso! Mokuso Yame! Rei!	1
11	Mattenabbau		5

Tabelle 1: Stundengliederung mit Übungsbeispielen

Wie aus der zeitlichen Gewichtung in Tabelle 1 deutlich wird, ist der Abschnitt *Kämpfen* thematischer Schwerpunkt. Dieser soll durch ein Aufwärmspiel mit Körperkontakt, koordinativ anspruchsvolles Bewegen ohne Partnerbezug (Koordination / Geschicklichkeit) und kooperatives Bewegen mit einem Partner (Kooperation / Soziabilität) vorbereitet werden. Letzteres Bewegen soll eine kooperative Grundhaltung bei den Teilnehmern fördern und damit verstärkend auf das Miteinander beim nachfolgenden

Kämpfen wirken⁴⁵. Kämpferische Spielformen bzw. spielerische Kampfformen ermöglichen ein körperbetontes Ausagieren zweier oder mehrerer Partner bei klaren Spielregeln.

Um den Horizont der Handlungsmöglichkeiten in der kämpferischen Auseinandersetzung zu erweitern, ist in dem Abschnitt *Technik* eine Vermittlung basaler Kampftechniken vorgesehen⁴⁶. Für einen integrativen (mehrperspektivischen) Ansatz, der unterschiedliche Möglichkeiten des Kämpfens aufzeigen und eine Verortung individueller Interessen bei den Teilnehmern ermöglichen will, sollen hier basale Kampftechniken thematisiert werden. Dass hier die japanische Terminologie verwendet wurde, resultiert aus dem persönlichen Bezug des Trainers zu Kampfformen des Judo (Haltegriffe, Wurf-, Sichel- und Fegetechniken), des Karatedo (Schlag-, Tritt- und Abwehrtechniken) sowie zu systemübergreifenden Kontrolltechniken (Gelenkhebel und Nervenpunkte). Unter den Überschriften *Festhalten*, *Gleichgewicht brechen*, *Kontrollieren*, *Sich vor Hieben schützen* und *Hiebe versetzen* ließen sich auch entsprechende Techniken mit Bezeichnungen anderer Systeme ordnen.

Die gegenseitige Fürsorge wird im anschließenden Abschnitt *Entspannung* verstärkt zum Ausdruck gebracht. Gegenseitige Massagen zu bildhaften Geschichten ermöglichen einen fürsorglichen Körperkontakt, bauen Kontakthemmungen ab und verhelfen zur körperlichen sowie geistigen Entspannung.

Die Abschlussrunde fordert die Teilnehmern auf, beispielsweise ihr Befinden oder und ihre Wünsche nach Verhaltensänderungen zu äußern⁴⁷. Hier soll auch Raum zur Mitgestaltung geboten werden. Fragen wie *Welche Inhalte der vergangenen Stunde waren interessant?* oder *Welche Inhalte oder Vorgehensweise wünschen wir uns in Zukunft für das Projekt Kämpfen?*, werden mit den Teilnehmern gemeinsam beantwortet. Darüber hinaus haben die Teilnehmer die Möglichkeit, besonders positiv aufgefallene Personen des Projektes zu nominieren. Stimmt die Mehrheit der Nominierung zu, so erhält die Person beim nächsten Mal eine Urkunde, beispielsweise für *Hilfsbereitschaft*, *Fürsorglichkeit* oder *Aufgeschlossenheit*. Dieses soll eine eindeuti-

45 Die pädagogische und didaktische Begründung für den Inhalt Kämpfen bezieht sich – wie bereits unter 4.1.2 erwähnt – auf den ihm beigemessenen Erfahrungsgehalt. Eine detaillierte Argumentation findet sich unter den Punkten 3.2.2 und 3.3.

46 In diesem Abschnitt ist die Fürsorge für den Partner gleichsam wichtig wie beim *Kämpfen*, da nur so beim Üben der Techniken gewährleistet werden kann, dass niemand zu Schaden kommt.

47 Letzteres soll in einer positiven Formulierung passieren: „Ich wünsche mir dass Du ..., weil ...!“

ge Wertorientierung bieten und die Wahrnehmung dieser Attribute bei der eigenen und bei anderen Personen schärfen.

Mit dem gemeinsamen *Mattenabbau* wird die Stunde beendet.

4.2.2 Methodische Grundsätze

Beim Kämpfen muss eine gegenseitige Verantwortung und Fürsorge walten, damit niemand zu Schaden kommt. Damit das Verständnis für diesen Grundsatz aus den Erfahrungen der Teilnehmer selbst erwächst, wird ein induktives Verfahren zur Vermittlung angestrebt. Die angestrebte methodische Öffnung des Angebots bezieht somit die Entwicklung von Regeln mit ein. Ein problemorientiertes Vorgehen des Anleiters führt die Teilnehmer an technisch- taktische, aber – und vor allem – auch an zwischenmenschliche Problemlagen heran. Erlebnisse dieser Problemlagen müssen mit Unterstützung des Anleiter als positive Erfahrungen verstanden werden. Um aus diesen Erfahrungen Regeln zu formulieren, muss ebenso pädagogische Hilfestellung geboten werden wie bei der Kontrolle ihrer Einhaltung.

Das angestrebte Öffnen des Angebots schließt ein phasenweise deduktives Vorgehen nicht zwangsläufig aus. Vielmehr ist nach offenen Verständigungsprozessen – beispielsweise zu erwünschten Inhalten – oder bei ungelösten Kampfsituationen eine geführte Anleitung von technisch- taktischen Anwendungen notwendig. Ein vorrangig deduktives Vorgehen würde jedoch den Umfang individueller Erfahrungen eines solchen Angebots einschränken, weshalb dieses auch strikt abgelehnt wird.

Bei den Inhalten des Abschnitts Kämpfen (und aufgrund des methodischen Zusammenhangs auch beim Abschnitt Technik) wird der Grundsatz verfolgt: Über die Nähe zur Distanz. Dieses meint ein methodisches Vorgehen über das Kämpfen mit Kontakt zum Kämpfen mit Distanz. Wichtig ist hierbei die Beachtung des Wortes *über*. Es versinnbildlicht die Notwendigkeit, ebenfalls zum Körperkontakt hinführen zu müssen. Enger Körperkontakt kann als unangenehmes Eindringen in die eigene Körper-

sphäre⁴⁸ empfunden werden. Konkret für die Inhalte heißt das, zunächst Kampfformen mit Körperkontakt zu ermöglichen, um von diesen zu Kampfformen mit Distanz zu gelangen. Diese Methodik ist mit der Auffassung begründet, dass im Kämpfen mit Kontakt ungehemmteres Kämpfen bei kleinstmöglicher Verletzungsgefahr möglich ist. Schläge und Tritte aus der Distanz bergen hingegen immer dann eine größere Verletzungsgefahr, wenn sie noch nicht oder nur wenig kontrolliert werden können. Dieses Problem wird in der Methodik des Kämpfens mit Distanz entweder durch eine starke Stilisierung der Kampfsituation⁴⁹ oder durch gepolsterten Körperschutz gelöst. Letzteres ist für die Zwecke eines kampfpädagogischen Angebots fragwürdig. Das Abpolstern des Körpers lässt gegenseitige Verantwortung und Fürsorge unnötig erscheinen, da die Verletzungsgefahr scheinbar vermindert wird. Das wiederum ist kontraproduktiv für den kampfpädagogischen Gedanken. Eine Stilisierung des Kampfgeschehens verringert den Wiedererkennungswert des Kämpfens, da durch die offensichtlich und spürbar verstärkte Kooperation der Kämpfer (abgestimmtes Angriff- und Abwehrverhalten) der für das Kämpfen typische Antagonismus in den Hintergrund gerät. Für die Teilnehmer – und Zuschauer – kann das Kämpfen unecht wirken. Allerdings ergibt sich daraus auch eine Chance. Mit dem Versuch, durch viel Übung ihren kooperativen Handlungen eine antagonistische Symbolkraft zu verleihen, können die Beteiligten sich und Zuschauern die Atmosphäre eines Kampfes schaffen⁵⁰. Dieses gemeinschaftliche Erschaffen wird wegen der betonten Kooperation nicht im Abschnitt Kämpfen, sondern im Abschnitt Kooperation / Soziabilität unter dem Begriff Etwas erschaffen behandelt. Im Abschnitt Kämpfen soll daher über das Kämpfen mit Kontakt die Einsicht zur gegenseitigen Verantwortung und Fürsorge im antagonistischen Kampf vermittelt werden.

Wenn diese Einsicht gewonnen wurde, wird es möglich, in eingeschränkten Kämpfen mit Distanz Erfahrungen zu sammeln. Diese Form des Kämpfens bietet einen besonderen Reiz im Hinblick auf Ängste vor Schmerzen bei den Teilnehmern. Dabei geht es nicht darum, arge Schmerzen empfinden zu müssen, um irgendwann schmerzfrei

48 Diese muss nicht auf die physiologischen Grenzen des menschlichen Körpers beschränkt sein. Vielmehr ist sie individuell ausgeprägt, so dass das unangenehme Empfinden bei der einen Person früher, bei einer anderen später auftreten kann.

49 Diese Stilisierung meint eine starke Reglementierung und Abstimmung des Angriff- und Abwehrverhaltens sowie die Fokussierung des technischen Bewegungsvollzuges.

50 Als äquivalentes Bild verbaler Auseinandersetzungen könnte hier ein real wirkendes Streitgespräch von Theaterschauspielern auf der Bühne dienen. Diese üben ihre verbalen Argumente, stimmen sie aufeinander ab, verstärken sie durch Körpersprache und erschaffen so das Bild eines echten Streits.

zu werden. Vielmehr ermöglicht das Kämpfen mit Distanz ein Nachgehen der beispielhaften Fragen: *Wie fühlt es sich an, wenn ich einen leichten Schlag am Bauch spüre? Wie kann ich jemandem vorsichtig, ohne Schädigungsabsicht, zum Bauch treten?* Erfahrungen daraus können sein: Kämpfen mit Schlägen und Tritten aus der Distanz macht Spaß, wenn es nicht weh tut. Und: Man kann treten und schlagen, ohne dem Anderen weh tun zu müssen. Daraus kann sich die partnerschaftliche Komposition eines kämpferischen Bewegungsspiels ergeben, die sich in der Erfahrung niederschlägt: Zusammen haben wir einen spannenden und freudvollen (Fecht-)Kampf mit unseren Gliedmaßen. Dies ist eine Erfahrung, die durchaus zum dialogischen und partnerschaftlichen Verständnis des Kämpfens beitragen dürfte.

Um die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Person beim Kämpfen zu fördern, wurden gelegentlich Videoaufnahmen mit anschließender gemeinsamer Sichtung durchgeführt. Sie dienten nicht vorrangig der Analyse der Technik des Kämpfens, sondern vielmehr dem Spaß, die eigene Person im Kampfgeschehen von außen betrachten zu können. Fragen, wie: *Wie sehen ich und die anderen eigentlich beim Kämpfen aus?* und *Welche Eindrücke hinterlassen meine Ausdrücke?* erkunden nach Funke (2004a) die symbolische und soziale Funktion des eigenen und anderen Sich- Bewegens. Sie dürften wichtige Schritte zum Erlangen eines aufgewogenen Selbstbildes darstellen.

4.3 Erfahrungen aus einem Schuljahr *Kämpfen*

Nach einem knappen Schuljahr, während dessen das Projekt *Kämpfen* durchgeführt wurde, ist es notwendig und an der Zeit, eine Auswertung des Angebots vorzunehmen. Neben organisatorischen Aspekten soll auch die Gruppenzusammensetzung bedacht und die Didaktik überprüft werden. Der Auswertung liegen die individuellen Erfahrungen und Deutungen des Trainers zugrunde. Es wird dabei versucht, trotz aller Subjektivität eine kritische Perspektive einzuhalten.

4.3.1 Organisatorische Schwachpunkte

Zu Beginn ergab sich für das Projekt ein Raumproblem. Das Vereinsinteresse war, durch den Veranstaltungsort einen Bezug zum Verein herzustellen, um den Effekt der Mitgliederwerbung zu fördern. In den dafür vorgesehenen Räumlichkeiten des Vereins waren keine notwendigen Judomatten vorhanden, da diese für Judo-Trainings andernorts gelagert und dort auch benötigt wurden. Da die Schule über eigene Judomatten verfügte, diese Matten jedoch aufgrund eigener Nutzung nicht an den Verein verleihen wollte, musste das Projekt in den Räumlichkeiten der Schule stattfinden. Dieses stellte eine zeitliche und atmosphärische Einschränkung dar. Die schulische und öffentliche Nutzung der Sporthalle bedingte die Festsetzung des Projektes auf den Freitag Nachmittag. Diese Zeit dürfte für den Großteil der angesprochenen Altersstufe unattraktiv sein, da sie den Beginn des Wochenendes – und damit die räumliche und geistige Entfernung von der Schule – bedeutet.

Eine zu geringe Kommunikation über das Angebot, verbunden mit einer z.T. skeptischen Betrachtung des Angebots selbst im Lehrerkollegium führte zu einem schleppenden Start des Projekts. Zwar wurde das Projekt in den meisten Klassen der angesprochenen Altersstufen im Sportunterricht vorgestellt, allerdings erschien die Unterstützung des Lehrerkollegiums durch fortwährende mündliche Werbung eingeschränkt. Zusätzliche Akquisition für das freiwillige Angebot erfolgte durch Handzettel und Aushänge. Dass dieses den Zulauf brachte, kann jedoch angezweifelt werden, da die anfänglichen Teilnehmer aus nur zwei Klassen kamen. Dieses waren ausgerechnet die Klassen, in denen eine praktische Vorstellung des Projekts im Sportun-

terricht zeitlich nicht möglich gewesen war. In diesen Klassen ist das Projekt in einer Klassenlehrerstunde mündlich vorgestellt worden.

Beide Punkte, die unattraktive Zeit und die mäßige mündliche Werbung, führten zu einem unerwartet geringem Zulauf von Interessenten, was die anfänglich Motivation der Initiatoren leicht schmälerte.

Womöglich hätte eine Vorstellung des Projekts und seiner pädagogischen Zielsetzung vor der Lehrer- und Elternschaft (Lehrerkonferenz, Elternvertreterversammlungen) zu verstärkter Mitarbeit und einem weniger schleppendem Beginn beigetragen. Diese Vermutung fußt auf der Tatsache, dass nach halbjährigem Betrieb des Angebots im Anschluss an eine Elternvertreterversammlung ein weiterer Zulauf von Teilnehmern stattfand. Dort wurde das Angebot ohne Beitun der Initiatoren durch die Eltern kommuniziert und erfolgreich beworben.

Obwohl der organisatorische Rahmen der Schule eine unglückliche zeitliche Positionierung des Angebots auf den Freitag Nachmittag vorsah, konnte durch die *Mund-zu-Mund-Propaganda* der Eltern eine erfreuliche Gruppenstärke von elf Teilnehmern erreicht werden, welche an den Terminen jedoch nicht immer in ihrer Gesamtheit auftrat.

4.3.2 Zusammensetzung der Gruppe

Während das Projekt in den siebten und sechsten Klassen praktisch vorgestellt werden konnte, so musste dieses in den fünften Klassen verbal im Klassenraum geschehen. Aus dieser Klassenstufe kam der anschließende Zulauf. Zunächst blieben Sechst- und Siebtklässler fern. Ob der gebotene Inhalt, die ungünstige Zeit, der Trainer oder die Summe aus beidem das Angebot unattraktiv erscheinen ließ, lässt sich im Nachhinein nicht mehr bestimmen. In den betreffenden Klassen wurden die Gründe für die Nichtteilnahme am Projekt nicht erfragt.

So setzte sich die Anfangsgruppe aus Schülern und Schülerinnen zweier fünfter Klassen zusammen. Beide Geschlechter – vier bis sechs Mädchen und drei bis vier Jungen – waren ähnlich stark vertreten. Aufgrund der ungünstigen zeitlichen Lage kam es öfters dazu, dass einzelne Personen fernblieben. Der häufigste Grund dafür waren Einladungen zu Kindergeburtstagen oder zuvor ausgefallene Schulstunden.

Die Teilnehmer stammten aus unterschiedlichen sozialen Umfeldern, entsprechend dem Einzugsgebiet der Schule aus dem gut situierten Hamburg- Volksdorf und angrenzenden durchmischten Stadtteilen wie z.B. Hamburg- Meiendorf. Ein geringer Teil der Teilnehmer besaß einen Migrationshintergrund.

Einer der Schüler erlangte durch sein auffälliges Verhalten eine Sonderrolle in der Gruppe. Er vermochte kaum ruhig zu bleiben, wenn dieses bei Gesprächen erforderlich war. Eine ärztliche Diagnose des Aufmerksamkeitsdefizitsyndroms mit Hyperaktivität hatte zur medikamentösen Einstellung durch Ritalin geführt. Da das Projekt jedoch am Nachmittag im direkten Anschluss an den Schultag stattfand, war zu dieser Zeit eine Wirkung des Medikaments bereits nicht mehr wahrzunehmen. Andere Teilnehmer äußerten, dass sie sein unruhiges Verhalten als störend empfänden. Seine Auffälligkeit wurde durch unsoziales und als ekelig empfundenen Verhalten gesteigert. Den anderen Teilnehmern fiel unangenehm auf, wenn er sich vor dem Mattenauf- bzw. -abbau zu drücken versuchte, sich durch Schummeln in Spielen besserstellen wollte oder Körpersekrete in seine Kleider wischte. Er rangierte sich durch dieses Verhalten in eine gewisse Außenseiterrolle. Da er über Erfahrungen im Judo verfügte, versuchte er durch sein Expertenwissen diesem Abdrängen entgegenzuwirken. Allerdings wurden seine unbeholfenen Versuche oftmals als Besserwissertum und Angeberei angeprangert.

Für den Trainer und die pädagogische Betreuung war es sehr schwierig, dieser Gruppendynamik zu begegnen. Das größte Problem lag darin, dass E. keine Tipps für sein soziales Verhalten umsetzen konnte. Andere Motivationen überlagerten sein Verhalten. So wurde sein Verhalten zusehends verständlich. Sein Verkriechen in die hinterste und engste Ecke des Geräteraums, sein eigenartiges Kampfverhalten⁵¹ und

51 E. ließ sich beim Kämpfen im Stand oftmals freiwillig auf den Boden fallen, um damit den Übergang in den Bodenkampf zu provozieren. Für seine Übungspartner war dieses ein unverständliches Verhalten, es wurde meist als langweilig empfunden.

sein Wunsch nach ausgeweiteten Massagen zeugten von einem inneren Verlangen nach Enge, Ruhe und physischem Druck. Ohne es der Gruppe zu erklären, wurden für E. Bodenkampfsituationen zeitlich verlängert und die – zunächst als gelegentliche Highlights gedachten – Massagen obligatorisch.

E.'s auffälligem Verhalten wurde sonst keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar wurde er stets zum Mithelfen aufgefordert und zur Konzentration angehalten, die Häufigkeit seiner unhygienischen Handlungen konnte durch beiläufiges Anbieten eines Taschentuchs reduziert werden. Die anderen Teilnehmer durften ihm in der Abschlussrunde, wie jedem anderen auch, ihre positiv formulierten Wünsche nach Verhaltensänderung mitteilen. Mit diesem Vorgehen sollte einer geschützten Sonderrolle und weiterer sozialer Ausgrenzung vorgebeugt werden.

Durch viele geforderte Partnerwechsel bei zeitlich stark verkürzten Übungssituationen, sollte der Umgang mit E. erleichtert, normalisiert und seine Integration gefördert werden. Ein erster Erfolg schien sich nach Wochen abzuzeichnen. Das *Krokodil-Spiel*, bei dem eine Person – das Krokodil – versucht, Andere von einem Weichboden zu ziehen, die dann ebenfalls zu Krokodilen werden, bietet die Möglichkeit, unbeschämt Körperkontakt einzugehen und kooperatives Verhalten zu erfahren. Ein Mädchen, das bislang die meiste Kritik gegenüber E.'s Verhalten geäußert und stark zu seiner Ausgrenzung beigetragen hatte, half ihm – zögerlich seinen Fuß greifend – nicht den Krokodilen zum Opfer zu fallen. Ob dieses tatsächlicher Effekt des Projektes Kämpfen war oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, lässt sich nicht klären. Aber allein die Tatsache, dass in diesem Bewegungsangebot die Möglichkeit geboten wurde, derartig symbolträchtige Handlungen vollziehen zu können, scheint den Wert des Projektes unter Beweis zu stellen.

4.3.3 Reflexion der Didaktik und Methodik

Die Auswahl der Inhalte erwies sich als ansprechend für die Teilnehmer. Die Strukturierung der Stunden entlang der Abschnitte, welche mit neuen und alten Inhalten gefüllt werden konnten, brachte dem Trainer Erleichterung in der Vorbereitung und den Teilnehmern einen wiederkehrenden Spannungsbogen über die Höhepunkte des Kämpfens und der Technikvermittlung. Auffällig war eine gruppenspezifische Entwicklung im Abschnitt der Massagen. Während diese anfangs noch befremdlich auf die Schüler zu wirken schienen, wurden sie später vermehrt und gar ausdrücklich gefordert. Sie entwickelten sich zu einem Höhepunkt der Entspannung. Insbesondere der Schüler E. äußerte öfters sehr frühzeitig im Trainingsverlauf, dass die Massagen nicht vergessen werden dürften. Aber auch andere Stimmen ließen vernehmen, dass man sich doch mal eine komplette Stunde massieren könnte. Diese Gruppendynamik führte dazu, dass der Abschnitt *Entspannung* obligatorisch mit Massagen gefüllt wurde. Die Gruppe schuf sich dadurch ein weiteres Ritual, welches eine enorme Symbolkraft gemeinschaftlicher Fürsorge und Kooperation bot. Zudem forderte dieses Ritual auch echte empathische Fähigkeiten, die direkte *Behandlung* des Partners.

Aus Gruppengesprächen des hier dargestellten Angebots geht hervor, dass die Motivation für die Teilnahme vorwiegend hedonistisch oder fertigungsorientiert begründet war⁵². Der Spaß am Kämpfen, am spannenden Messen der Kräfte und Geschicke, und das Erlernen von körperlichen Argumenten zur Durchsetzung eigener Interessen waren die meist genannten Antriebe zur Teilnahme an dem Angebot. Die Fertigungsorientierung lässt sich womöglich als Hoffnung nach verstärkter Selbstsicherheit und als Ausdruck naiver Allmachtsvorstellungen interpretieren. Das hedonistische Motiv konnte mit der Frage nach dem spaßbringenden Faktor des Kämpfens nicht weiter differenziert werden⁵³. Es scheinen somit alle Aspekte des Kämpfens gemeinsam den Spaß an der leiblichen Auseinandersetzung zu produzieren. Als wichtige Bedingung für einen spannenden und freudvollen Kampf wurde von den Schülern die möglichst ausgeglichene Paarung der Kämpfer herausgestellt.

Angestrebt wurden eine Öffnung des Trainings und ein planerisches Miteinbeziehen der Schüler. Der vielseitige Austausch in vielen Gesprächsrunden und die Verständigungsprozesse von Gruppe und Betreuung ließen das Bewegungsangebot zu einem

52 Siehe hierzu das Transkript der Gesprächsrunde vom 30.11.2007 im Anhang.

53 Siehe hierzu das Transkript der Gesprächsrunde vom 14.12.2007 im Anhang.

gemeinsamen Projekt werden, mit der Erkenntnis, dass beiderseitiges Bemühen den Erfolg ermöglicht. Die Teilnehmer zeigten diese Verantwortung durch rege Informationssammlung zu den Gründen für das Fehlen einzelner Gruppenmitglieder und gegenseitige Mitteilung von Entschuldigungsgründen. Der Trainer ließ zu Beginn der Stunden die vergangene Einheit reflektieren und bot Möglichkeiten zur gegenseitigen Hilfe beim Nachholen des *verpassten Stoffs*. So wurden diejenigen, die nichts verpasst hatten, in die Verantwortung für das gemeinsame Projekt eingebunden; sie sollten mitwirken beim Erklären, Vormachen und Beraten. In Spielsituationen, in denen einzelne Schüler ausschieden, oder in Kampfsituationen, in denen nicht alle gleichzeitig kämpften, wurden die zu diesem Zeitpunkt Inaktiven zur Beobachtung animiert. Ihre Aufgabe bestand darin, gemeinsam mit dem Trainer den Spielverlauf und die Einhaltung der Regeln zu beobachten. Die Beobachter boten bei anschließenden Gesprächsrunden verschiedene Perspektiven zur Nachbesprechung.

Die methodische Vorgehensweise bestach durch den Wechsel induktiver und deduktiver Phasen. Die Schüler wurden z.B. vor Aufgaben gestellt, deren Lösungen sie eigenständig suchen konnten. Diese Aufgaben wurden vornehmlich in den Abschnitten *Kooperation/Soziabilität* und *Kämpfen* gestellt. Formulierungen für diese Aufgaben lauteten in etwa:

Wie schafft Ihr es, Euch zu zweit / zu dritt gegenseitig berührend zu rollen oder zu wälzen? Denkt Euch etwas aus!

oder

Der Partner kauert am Boden wie ein Stein und macht sich schwer. Wie kann man es schaffen, ihn gegen seinen Willen auf die Seite oder auf den Rücken zu kippen?

Nach der Erprobung eigener Lösungswege, wurden die Ideen der Gruppe vorgestellt. Mit Hilfe des Trainers wurden die Lösungen ergänzt, variiert oder durch Alternativen kontrastiert. Anschließendes Ausprobieren der neuen Lösungen war vorgesehen und wurde durchgeführt.

Die Erarbeitung und Übung von stilisierten Kampfhandlungen im Sinne der kooperativen Schaffung einer ästhetischen Komposition war kaum umsetzbar. Die Attraktivität spannender und freudvoller Kampfspiele und Spielkämpfe schien bei den Schülern die Empfänglichkeit für derartige Varianten zu verringern. Diese Übungen von Seiten des Trainers als Kampf zu tarnen, hätte nur kurze Motivation erwirkt. Die Schüler hätten beim Üben schnell bemerkt, dass der Antagonismus des Kampfes hierbei äußerst gering ist. Der intendierte Zweck dieser Aufgaben war die Festigung kooperativer Einstellungen. Dieses wurde – wie bereits weiter oben erwähnt – durch die gegenseitigen Massagen in anscheinend ansprechender Form gewährleistet: *Wenn Du mich angenehm behandelst, dann behandle auch ich Dich angenehm. So haben wir beide einen Vorteil aus dieser Kooperation.* Da in den Massagen ein attraktivere Form der Kooperation gefunden wurde, konnten stilisierte Kampfformen für diese Zwecke abgelöst werden. In Übungssituationen der Technikvermittlung waren stilisierte Kampfhandlungen mit notwendiger Kooperation weiterhin vorhanden. Mit dem technisch-taktischen Bezug bargen sie in diesem Rahmen keine Motivationsprobleme. Interessant bleibt die Frage dennoch, ob und wie sich die Attraktivität stilisierter Kampfformen mit ästhetisch- darstellerischem Anspruch für diese Altersgruppe steigern lässt.

Das Projekt machte allem Anschein nach den Beteiligten viel Freude. Dabei schien die Gemeinschaftlichkeit bei der Aktivität von größerer Bedeutung für die Teilnehmer zu sein, als die Aktivität an sich. Die Gruppe wuchs zusammen und tat sich schwer beim Nahen des Projektendes.

Die Zusammenarbeit der Gruppenbetreuung erwies sich als produktiv. Die Sozialpädagogin und der Trainer arbeiteten gut zusammen, was durch gegenseitige Sympathie und die pädagogische Ausbildung des Trainers als Lehramtstudent begünstigt wurde. Die Sozialpädagogin berichtete seitens der Schule von einem großen Interesse am Fortbestand des Kooperationsprojekts. Auch der Sportverein war an diesem Bündnis weiterhin interessiert. Es blieb letztlich nur eine personelle Frage offen, da sich der Trainer zum Zeitpunkt des Entstehens dieser Arbeit seiner zukünftigen freien Zeit nicht gewiss war.

5. Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, eine Argumentation für die pädagogische Wirksamkeit von kämpferischen Bewegungsangeboten zu liefern. Mit der Ausrichtung auf den Erwerb und die Verbesserung von sozialen Kompetenzen wurde eine psychologische Perspektive eingenommen. Durch diese sollte der pädagogische Wert des regelgeleiteten Kämpfens herausgestellt werden. Kampfpädagogische Bewegungsangebote sind dennoch als *pädagogische Trainingsgelegenheiten* und nicht als psychologische Trainingsprogramme aufzufassen. Angelehnt an die Bewegungspädagogik der Körpererfahrung nach Funke- Wieneke (2004a & 2007) steht hierbei die individuelle Erfahrung der eigenen Person in unterschiedlichen Bewegungssituationen und die kognitive Auseinandersetzung mit dieser Erfahrung im Mittelpunkt. Das Bewegungsfeld *Kämpfen* kann und sollte demnach nach als Schatzkiste begriffen werden, welche das Verhaltensspektrum der eigenen Person im dialogischen Handlungsgefüge erfahrbar und ausprobierbar macht. Darin liegt der pädagogische Wert des Kämpfens für die Entwicklung und das Trainieren sozialer Kompetenzen.

Die wissenschaftliche Neugier wirft die Frage auf, wie sich die Wirksamkeit kampfpädagogischer Bewegungsangebote überprüfen lässt. Es sei darauf hingewiesen, dass es große Schwierigkeiten bereiten dürfte, geeignete Untersuchungsbedingungen zur Evaluation aussagekräftiger Daten bezüglich dieses Zusammenhangs zu finden. Die große Hürde wäre dabei, vergleichbare Gruppen und standardisierte Abläufe zu gewährleisten. Dieses Anliegen der quantitativen Forschung steht im krassen Widerspruch zur kampfpädagogischen Theorie und Praxis. Teilnehmende Menschen entsprechender Angebote sind Individuen mit Makel und Vorzügen. Als solche müssen sie auch – und vor allem – in pädagogischer Absicht verstanden werden. Ein solches Verständnis hat zwangsläufig zur Folge, dass pädagogische Angebote – somit auch kampfpädagogische Bewegungsangebote – in ihrem Ablauf von den teilnehmenden Individuen abhängig sind. Das in dieser Arbeit angeführte Beispiel zeigt in Deutlichkeit den gruppenspezifischen Einfluss auf den Verlauf des Bewegungsangebots. Wollte man den Teilnehmern ein standardisiertes Programm auferlegen, könnten positive Effekte gar nicht uneingeschränkt wirken. Daraus wird ersichtlich, dass jegliche individuelle Entwicklung und die daraus geschlossene Wirksamkeit des Angebots vom Willen der teilnehmenden Personen abhängig ist, und weniger vom Angebot selbst.

Es lässt sich folgern, dass es notwendig ist, konkrete Bewegungsangebote isoliert zu betrachten und den Drang zum Vergleich zurückzustellen. Ein wissenschaftliches Vorgehen unter dieser Prämisse würde der Kampfpädagogik gerecht. Im Fokus der Beobachtung sollten dabei das soziale Klima und interne Gruppenprozesse stehen. An beide sind Gelingensbedingungen für die Chancen der Angebote geknüpft. Unter 3.3 wurden die pädagogischen Chancen abgewogen sowie deren Gelingensbedingungen dargestellt. Letztere können wissenschaftliche Beobachtungen leiten und so zu kritischen Einschätzungen konkreter Angebote beitragen. Unter 4. wurde das kampfpädagogischen Projekt diesen kritischen Beobachtungen unterzogen. Der Doppelrolle des anleitenden Trainers und wissenschaftlichen Beobachters geschuldet, ist eine uneingeschränkte Objektivität der Beobachtung nicht gegeben. Nach bestem Gewissen wurde daher versucht, die größtmögliche Objektivität bei der analytischen Beschreibung einer Innenansicht zu gewährleisten.

Nicht zuletzt muss die tragende Rolle der Anleiter bzw. Trainer kämpferischer Bewegungsangebote thematisiert werden. Von ihrer Einstellung zum jungen Menschen und zum Inhalt ist abhängig, wie die Didaktik und Methodik ihrer Angebote aussehen. Es wären schon beste Voraussetzungen geschaffen, wenn klare didaktische und methodische Gedanken formuliert, kommuniziert und wissenschaftlich begründet würden. Um entweder die pädagogische Reflexivität von Kampfsporttrainern oder die technisch- taktische Befähigung von pädagogischem Personal zu ermöglichen, müssten vermehrt Fortbildungsangebote geschaffen und genutzt werden. Dieses muss sich die wissenschaftlich orientierte Kampfpädagogik zur Aufgabe machen. Auf diese Weise könnten kampfpädagogische Bewegungsangebote in Schulen, insbesondere in Ganztagschulen, und in anderen Institutionen, wie z.B. in Häusern der Jugend, ausgeweitet werden. Angebote, die neben dem Aspekt der Bewegungserfahrung den Fokus auf Verantwortungsbewusstsein und gegenseitige Rücksichtnahme als Selbsterfahrung legen, sollten gesellschaftlich erforderliche *soziale Leitplanken* bieten, die wertorientierend in den Prozess einwirken, der anfangs geschildert wurde: Jugendliche handeln zunehmend selbst ihren Umgang mit dem Thema Gewalt aus. Die gesellschaftliche Legitimation kampfpädagogischer Angebote ergibt sich letztlich aus der Beantwortung der Frage, ob sie einen sinnvollen Beitrag zur wertorientierenden Bildung der Jugend leisten oder nicht.

Literatur

Abel, A. & Raithel, J.(1997). Kampfspiele – friedlich und fair. *Sportpädagogik* 21 (6), 49-51.

Anders, W. & Beudels, W. (2001) *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie*. Dortmund: Borgmann.

Bauer, J. (2007). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. (11. Auflage) München: Piper.

Binhack, A. (1998). *Über das Kämpfen: zum Phänomen des Kampfes in Sport und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus.

Binhack, A. (2003). Grundmerkmale des Kämpfens. In Mosebach, U. (Hrsg.), *Judo in Bewegung* (S. 9-35). Bonn: Verlag Dieter Born.

Cierpka, M. (Hrsg.) (1999). *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe.

Clark, M. D. , Ehlers, A. (2002). Soziale Phobie: Eine kognitive Perspektive. In Stangier, U., Fydrich, T. (Hrsg.), *Soziale Phobie und soziale Angststörung. Psychologische Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Göttingen: Hogrefe.

Duden Band 10 (1985). *Bedeutungswörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Ehmler, R., Happ, S., Sproesser, O. (2008). Die Kampf-Pause. *Sportpädagogik*, 32 (2), 38- 40.

Endresen, I.M. & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. [Elektronische Version] *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (5), 468- 478.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003). *Rahmenplan Sport. Bildungsplan, integrierte Gesamtschule, Sekundarstufe I.* [Elektronische Version] Zugriff am 29.04.2008 unter http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_GS/SPORT_GS_SEKI.PDF

Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik*, 12 (4), 13- 21.

Funke- Wieneke, J. (1997). *Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Funke- Wieneke, J. (2000). Die pädagogische Bedeutung des Judo für Kinder und Jugendliche. In Pöhler, R. (Hrsg.), *Judo & Pädagogik. Üben- Erziehen- Helfen Vermitteln* (S. 10-21). Frankfurt: JSM- Judo Sport Marketing GmbH.

Funke- Wieneke, J. (2004a). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen -zentrale Ansätze- entwicklungspädagogische Konzeption.* Baltmannsweiler: Schneider.

Funke- Wieneke, J. (2004b). Handlung, Funktion, Dialog, Symbol. Menschliche Bewegung aus entwicklungspädagogischer Sicht. In Klein, G., *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte* (S. 79-108). Bielefeld: Transcript Verlag.

Funke- Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider.

Fydrich, T. (2002). Soziale Kompetenz und soziale Performanz bei Sozialer Phobie. In Stangier, U., Fydrich, T. (Hrsg.), *Soziale Phobie und soziale Angststörung. Psychologische Grundlagen, Diagnostik und Therapie.* Göttingen: Hogrefe.

Gallese, V. (2005). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36 (4), 171-180. Zugriff am 24.05.2008 unter <http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdffiles/Gallese/Gallese%20Psychopathology%202003.pdf>

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behaviour*, 32 (6), 528-539. Zugriff am 10.04.2008 unter <http://dpss.psy.unipd.it/files/docs/Gini/SocialCognition.pdf>

Gini, G. Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behaviour*, 33 (5), 467-476. Zugriff am 10.04.2008 unter <http://dpss.psy.unipd.it/files/docs/Gini/empatia.pdf>

Gröben, B. (1997). Bewegungslernen im Judo. In Mosebach, U. (Hrsg.), *Judo –Wurf und Fall: Beiträge zur Theorie und Praxis der Kampfsportart Judo* (S. 33- 46). Schorndorf: Hofmann.

Gugel, G. (2006). *Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Hamburger Sportbund e.V. (2007). *Richtlinien für die Bewilligung von Zuschüssen für Maßnahmen „Kooperation Schule und Verein“*. Zugriff am 24.04.2008 unter http://www.hamburger-sportbund.de/pdf/formulare/Richtlinien_koop_sv_07-08.pdf

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 Mosebach, U. (Hrsg.), *Judo in Bewegung* (S. 193- 212). Bonn: Verlag Dieter Born.

Haug, A. (2006). Schule als Sozialisationsinstanz. Voraussetzungen, Aufgaben, Wirkungen, Qualität. In Bovet, G. & Huwendiek, V. (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf* (S. 519-532). (4. Auflage) Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jugert, G. u.a. (2005). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung*. (3. Aufl.) Weinheim: Juventa Verlag.

- Kanning, U.P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Klein, S. (2008). Stefan Kleins Wissenschaftsgespräche. Mitgefühl ist Eigennutz. In *ZEITmagazin Leben* (21), 26-33. Hamburg: Zeitverlag.
- Lakes, K.D. & Hoyt, W.T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. [Elektronische Version] *Applied Developmental Psychology*, 25 (4), 283-302.
- Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung. Zur Selbst- Wirksamkeits- Theorie von Albert Bandura*. Stuttgart: Hans Huber.
- Nolting, H.-P. (2001). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung* (20. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Petermann, F., Jugert G., Rehder, A. , Tänzer, U., Verbeek, D. (1999). *Sozialtraining in der Schule*. (2. überarb. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Pilz, G. A. (2004). Kampfkunst – Chance in der Gewaltprävention? In Neumann, U./ v. Saldern, M./ Pöhler, R./ Wendt, P.- U. (Hrsg.), *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention* (S. 10-26). Marburg: Schüren.
- Pöhler, R. (Hrsg.) (2000). *Judo & Pädagogik. Üben- Erziehen- Helfen- Vermitteln*. Frankfurt: JSM-Judo Sport Marketing GmbH.
- Pöhler, R. (2002, 22. Mai). *Kinder auf- und ausrüsten. Ein Beitrag zur Tagung der Evangelischen Akademie Nordelbien zum Thema "Kampfsport und Überlebenskampf" vom 11. bis 13.Januar 2002 von Ralf Pöhler*. Zugriff am 14.04.2008 unter http://judo-praxis.de/Artikel/A_Aufrust/a_aufrust.html

Pöhler, R. (2004). Judo - die Möglichkeit im Widerstreit Fürsorge zu tragen. In Neumann, U./ v. Saldern, M./ Pöhler, R./ Wendt, P.- U. (Hrsg.), *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention* (S. 73-99). Marburg: Schüren.

Schowalter, M. (2001). *Soziale Angst im Jugendalter. Soziale Kompetenz, kognitive und psychophysiologische Faktoren*. Dissertation, Universität Heidelberg.

Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Ernst Reinhardt.

Stangier, U., Heidenreich, T., Peitz, M. (2003). *Soziale Phobien. Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Behandlungsmanual*. Weinheim: Beltz.

Anhang

Legende zum Lesen der Transkripte:

L = Lehrkraft (Trainer)

L2 = zweite Lehrkraft (Sozialpädagogin)

S+S = mehrere Schüler gemeinsam

S,J,J2,J3,M,P,P2,R,E = Teilnehmende Schüler

S?,S?2 = nicht identifizierbare Schüler

Transkript: 30.11.2007

Gespräch mit den Teilnehmern des Projekts *Kämpfen* an der Gesamtschule Walddörfer, Ahrensburger Weg.

Fragestellung: Warum nehmen die Schüler das freiwillige Angebot in Anspruch?

L: Nein, nicht wie alt ihr seid, sondern, warum ihr das hier eigentlich mitmacht?

S+S: (unverständliches Durcheinander mit der geäußerten Meinung, diese Frage bereits beim ersten Mal beantwortet zu haben)

L: Ja. Aber jetzt macht ihr das jetzt hier schon ein, zwei mal und warum macht ihr das, was findet ihr hier so interessant?

S+S: (Melden sich und streiten, wer als erstes etwas sagen darf)

L: Ich hab schon... Joyce.

J.: Na, also ich will gerne, also wenn mich jetzt mal zum Beispiel abends jemand anfällt oder wie auch immer auf einmal aus dem Gebüsch kommt oder irgendwie mich...

S+S: (kichern)

J: ...ja was weiß ich, kann ja alles passieren!

L: Ok, also du willst dich selbst verteidigen können.

J: Ja. Und ich will mich gegen meinen Vater wehren können.

L: Wenn ihr Euch, wenn ihr Euch da so ein bisschen...

J: Ja.

L: ...äh, rangelt. Ok. P!

P: Ach so, ähh, mir bringt das eigentlich nur hier Spaß und ich hab, ich mach das wegen Lust.

J: Mir bringt das auch Spaß.

P: ...also nicht Pflicht oder so.

L: Weil, weil es freiwillig ist?

P: Ja...

L: Ok

P: ...und für nichts besonderes.

L: Und, und was findet ihr so...würdet ihr auch hier herkommen, wenn wir hier Basketball spielen würden?

S+S: Ja!!! Ja, gerne sogar!

L+S+S: (lachen)

L: Aber was ist...

S: Gerne!

L: ...aber, es ist ja nun mal Kämpfen.

S: Ich will noch mal was sagen.

L: ...Kämpfen. Und mögt ihr kämpfen?

S+S: Ja!!

S: Aber ich wollt noch mal was sagen, bitte.

S+S: (unverständliches Durcheinander)

L: Ich will nichts durcheinander...hey! ...ich will nichts durcheinander hören... hey! ...ich will nichts durcheinander hören...P., sag...sag das jetzt noch mal.

P: Ok, mit meinem Bruder, der haut mich jeden Tag, dann kann ich ihn auch mal hauen.

L: Ahh, du kannst dich wehren! Ok...

P: ...nein hauen.

L: ...also auch so eine Art Selbstverteidigung.

P: Und die beiden auch!

L: J., was hast du noch?

J: Was ich noch sagen wollte, erstens, es bringt mir Spaß und zweitens, da kann ich auch schön am Tage also jeden Freitag dann meine Kraft rauslassen, also.

L: Ok. Warum kann man denn...ja was, was wolltest du sagen, E?

E: Also ich mach das hier, weil ich eben schon Judo mache, damit ich...(unverständlich)...nicht...

L: (unverständliche Ermahnung zu mehr Ruhe)

E.: ...weil ich...damit mal schneller an den gelb-orangen Gurt komme.

L: Ok.

S+S: (echauffieren sich wegen E.s Angeberei)

L: (übertönt die Kommentare) Und, ich hab, ich hab noch eine Frage an Euch. Ich hab noch eine Frage an Euch, Sa.. Warum machst du das denn eigentlich? Hier jetzt?

S: Weil mir das Spaß bringt und weil ich da auch was lernen kann und dann kann ich auch immer mein Schwester schlagen und so.

L: (mit amüsiertem Unterton) Ohh, Ihr seid so brutal.

L+S+S: (lachen)

S+S: (unverständliches Durcheinander)

L: (übertönt das Durcheinander) Aber ich hab noch eine Frage an Euch. P2, ich habe noch eine Frage. Warum wollen...Warum wollen die...Warum wollen die Leute nicht, dass man zum Beispiel das, was ihr hier macht. Ja, das was ihr hier macht, warum dürft ihr das meistens nicht auf dem woanders machen.

S: Weil das brutal ist.

J: Weil da meistens Sachen kaputt gehen, oder ähnm...

S: Oder (unverständlich)

J.: ...oder

S: ...vielleicht (unverständlich) James Bond...

S+S: (lachen)

L: Hey!

J.: ...oder wir zu laut hüpfen oder, keine Ahnung was, da machen.

S: Und dann kommen die Nachbarn und dann gibt's Prügel.

L: Das Kämpfen meine ich, das Kämpfen...

J: Aber da...

L: ...ihr kämpft ja hier!

J: ...ach so, weil's dann zu brutalen Sachen in der Schule kommt oder irgendwie so.

L: Und warum kommt das zu brutalen Sachen? Ich meine, hier sind wir doch jetzt auch nicht brutal, oder...

S?: Doch...

S?2: ...weil es friedlich ist.

L: Wir sind doch nicht brutal hier... J2 Alle hören J2 zu!

J2: Weil da zum Beispiel kein Lehrer dabei ist, oder ein erwachsener Mensch, der sich damit auskennt, dann kann man auch mal was machen, was man...was gefährlich ist, oder...(unverständlich)

L: Ok, , aber, aber die Sachen, die ihr jetzt hier könnt, würdet...die könntet ihr ja theoretisch auch alleine machen, weil, ihr wisst ja worauf es ankommt oder nicht? Wisst ihr worauf es ankommt?

P2: Ja, dass ich den Gegner auf den Rücken krieg.

L: Ja, und, aber...

S: ...richtig Fallen...

L: ...ja aber...das ist klar. Worauf es ankommt, um gegen den anderen irgendwie kämpfen, aber...

S: Aber, aber, aber...

L: ...worauf muss man auch achten? Ja?

J.: Aber wenn wir hier sind, machen wir doch auch viel höhe..... hö-he-re Sachen.

L: Ja, P2 setz dich noch mal hin. So, ich will, ich will auf etwas anderes hinaus, ich will auf etwas anderes hinaus... Sssst...ich will... hört ihr mir bitte alle...ich will auf etwas anderes hinaus. Nämlich... nämlich, das was heute als Beispiel...hey!...als Beispiel P2 passiert ist und als Beispiel M.passiert ist.

S: Was ist mit denen passiert?

J.: Das ist nicht so schlimm, ich hab mir auch schon einen Fuß gebrochen.

L: Was ist denen passiert? M hat was an der Lippe...hat...hat...ein bisschen...sich eine blutige...also leicht blutige Lippe, aber auch nicht doll, oder?

S.: Jetzt ...(unverständlich)...er schon wieder.

L: Und P2...(P2 ansprechend) P2! P2 hat vorhin auf einmal keine Luft mehr bekommen. Und was...also, worauf muss man auch achten?

J: Dass man dem anderen nicht zu doll weh tut.

L: Ja, genau. Und dann kann man ja wohl kämpfen, oder nicht? Also so, wie wir das machen. Hm?

P2: Ich hab genau den gleichen MP3-Player. Für wieviel hast du den gekauft?

L: Weiß ich nicht.....ich hab...das was ihr jetzt gerade gesagt habt, habe ich aufgenommen, aber das habe ich nur aufgenommen für mich, weil ich...

S: Ja dann zeig mal! Ich glaub dir nicht...

L: ich hab keine Kopfhörer dabei. Ich hab das aufgenommen, damit ich mir das noch mal zu Hause anhören kann und mir noch mal überlege, was für Euch wichtig ist, damit ihr hier beim Kämpfen...ja weiterkommt und vor allem, dass ihr das immer wieder klarmacht, wir können zusammen kämpfen...man kann ja auch Kämpfen im Fernsehen sehen, Kämpfen ist eigentlich nichts Schlimmes und auch draußen kann man theoretisch kämpfen. Man kann auch draußen auf dem Schulhof kämpfen, wenn man sich an Regeln hält beim Kämpfen.

L2: Aaaaaber, das ist hier an der Schule, da hat J total Recht, dann kommt jemand dazu und sieht nicht, dass das Kämpfen ist, sondern denkt, das ist eine Prügelei...

L: Genau.

L2 ...oder andere Schüler hetzen dann oder machen...

L: ...Richtig.

L2: ...Stimmung

L: Genau.

L2: ...und dann verliert das Ganze....

L: Oder einer fühlt sich fies behandelt...

L2: Jaaa.

L: ...undgerecht behandelt, wenn die Regeln nicht klar sind, ne?...Ok? Habt ihr ...Ja J., was gibt's noch?

J: Ähm aber ähh meine Eltern haben auch gesagt, ich soll irgendwo hingehen, wo ich dann auch Verteidigung lerne, damit ich mich dann...

L: Ja. Und deswegen machen wir ja auch..ihr sollt ja auch Selbstbewusstsein bekommen. Ihr sollt ja auch merken, , ich kann das-und-das, ich kann mich wehren, ich hab Kräfte, auch wenn ich gar nicht so aussehe, auch wenn ich ein bisschen (mit lustigem Unterton) schmal bin, ne? Ich hab trotzdem Kräfte, ich kann was bewegen.

M: Genau.

L: Ja?

J.: Was ich noch an der Schule doof finde...vor mir und hinter mir sitzen Jungs...

S+S: (lachen)

J: ...und ähh der kommt immer mit seinem Arm auf meinen Tisch und nehm und dann pack ich den immer runter und dann...ähm..wenn...also ich mich dann wehre, dann kommt auch immer der Hintermann dann und macht dann immer das Gleiche, was ich beim Vordermann gemacht hab, malt mich mit was weiß ich was ähmm mit einem Kugelschreiber an oder schlägt mir auf den Kopf oder keine Ahnung.

L: Das sind...das sind...das sind kleine Provokationen, um die...ssscht...Das sind kleine Provokationen, die wollen nur eins, die wollen, dass ähhh, dass du, dass du aufmerksam wirst auf sie...glaub ich schon.

S: Uhhhh! (unverständliches Amüsieren über die vorigen Worte)...

L: Ok? Gut...Schluss für heute, die Matten, die Matten ganz schnell weg...Und ihr wisst ja, wie wir das machen.

Transkript: 14.12.2007

Gespräch mit den Teilnehmern des Projekts *Kämpfen* an der Gesamtschule Walddörfer, Ahrensburger Weg.

Fragestellung: Worin liegt der Spaß am Kämpfen bei den Schülern begründet?

L: Ich habe heute nur eine einzige Frage an Euch, ok?

S: Ja.

L: Nämlich, warum ... warum macht Euch Kämpfen Spaß?

P: Ich bin die erste!

L: Ja, los P!

P: Damit ich meinen Bruder verprügeln kann.

L: Na, aber warum macht Dir das Spaß?

M: Weil ich dann meist meine Wut rauslassen kann.

L: Wut. Hast Du Wut in Dir?

M: Manchmal ja.

J: Man kann, wenn man will, die Wut rauslassen vielleicht oder es macht auch einfach Spaß (unverständlich) mal umzulegen.

L: Umzulegen?

S+S: (durcheinander)

L: Und warum macht dir das Spaß? Warum macht's dir Spaß, die anderen so mal umzulegen? Was ist das?

J: Ja also ich finde das ist einfach ein gutes Gefühl, also jetzt nicht so mit Gewalt aber...

L: Ok, ja?

R: Ähm, weil ich einfach so einen Kurs machen wollte nachmittags und weil Kampfsport Spaß macht.

L: Ja, aber was ist das, warum macht Kämpfen Spaß? Ja.

S: Ähh, weil ...

S+S: (unruhiges Durcheinander)

L: P Sagt jetzt was und alle hören zu. E? E, auch du hörst zu, wenn P was sagt.

P: Weil man ähh zum Beispiel hier auch ähh Techniken lernt, falls man mal Probleme mit anderen hat.

L: Ok.

P: Dass man einem dann nicht gleich (unverständlich) aber dass man einem sagen kann „ich möchte nicht, dass du mich jetzt verprügelst“ oder so. Vielleicht mit Hebeln, dass er dass er dir nicht ähh irgendwie noch weiter haut.

L: Ok, und das macht dir Spaß? Weil du weißt, du lernst was, oder...?

P: Ja. Was womit ich mich vielleicht ähh wehren ...

S: Verteidigen kann.

P: ...wehren kann, wenn mich jemand schlägt.

L: Ok, M. noch mal. Und kannst du noch mal. P. was wolltest du noch sagen?

P: Und ich kann endlich ähh (Name) ähh aufhalten, dass er mich immer zwickt und so, er macht immer so bei mir.

S: Wer?

M: Ähh weil man dann ähh als Fünftklässler Stärke beweisen kann, weil manche Siebtklässler einen ärgern oder so, und weil man dann weiß, wie man sich wehrt, wenn man in Gefahr ist.

E: Ähhm ich kämpfe, weil ich ja schon im Verein bin und weil ich eben auch...

L: Ja, aber warum macht dir das Kämpfen Spaß?

E: Ja mir macht es Spaß, weil ich bei Wettkämpfen teilnehmen kann und damit man auch mal Medail- len gewinnen kann und dass, wenn man geärgert wird, dass man dann (unverständlich) dass man sich dann gegen die (unverständlich) wehren kann.

L: Ok, R..

R: Also, weil man auch andere Techniken also ähh auch Techniken kann, die die anderen nicht kön- nen.

L: Ahhh, hört ihr mal ganz kurz zu! Hört ihr noch mal kurz zu. R sag´ noch mal, was du eben gesagt hast.

R: Andere Techniken, die andere nicht können.

L: Ah, weil man was kann, was die anderen nicht können, das macht Spaß? Ich meine ... ihr kämpft doch bestimmt manchmal auch nicht hier, sondern irgendwo auf´m Schulhof oder so, genau. Und macht das auch Spaß?

S: Joa.

L: Ja aber warum? Was ist dort der Spaß?

S?: Nein, das macht keinen Spaß. (Unverständlich)

L: Macht keinen Spaß?

S+S: (unverständliches Durcheinander)

L: Ja und...?

S: Weil man manchmal äh äh überlegen ist dem anderen, weil er, weil man was kann, was der andere nicht kann.

L: Geht Euch das auch so?

S: Was denn?

L: Na, was R gerade gesagt hat, dass man, dass es toll ist zu spüren, das man einem anderen mal überlegen ist und mal einen kurzen Moment über ihn herrschen kann, weil er ´ne Technik nicht kann, die man selber kann. Habt ihr da auch so ein bisschen Spaß daran?

(Verneinung)

S: Das ist langweilig.

L: Ne? Aber was ist denn der Spaß, warum du dich denn auch mit deinem Bruder oder deiner Schwester oder so prügelt? M.

M: Äh hm also bei mir ist das so, dass ich manchmal mit meiner Katze kämpfe und nicht mit meinen Geschwistern...

L: Ja, und warum macht das Spaß?

M: Weil, wenn man stärker ist oder so als die Katze, dann tut das nicht so weh, wenn sie Krallen so in die Hände macht oder so.

L: (Zustimmung) Ok. P. was wolltest du sagen?

P: Nichts...

(unverständliches Durcheinander)

L: Ja?

J: (unverständlich zum Kämpfen mit ihrem Hund)

E: (führt aus, wie er sich gegen seinen Hund „wehren“ kann)

L: P!

P: (unverständlich, scheint sich über E.s Umgang mit seinem Hund zu empören)

(Durcheinander)

L: Schhhhhh, ruhig, ruhig, ruhig, ruhig, ruhig... auch gegen Hunde muss man sich manchmal wehren.

(Durcheinander zum Umgang mit Hunden)

L: Schhhhhh...Hey! P, ja P.

P: Ähm also...was wollt ich noch mal sagen? ...Achso ja...

L: Alle zuhören! Los P..

P: Ja, dass es ist besser, wenn der eine so stark ist wie der andere und der auch in diesem Verein ist wo er ist (unverständlich) kann man gucken, ob er stärker ist oder der andere.

L: Also es macht am meisten Spaß beim Kämpfen, wenn beide gleich stark sind, ja?

J: Ja.

L: Ahhh, ok.

P: Dann weiß man wer gewinnt und wer der stärkere ist.

L: Und wenn der eine viel stärker ist, ist es gar nicht äh so spannend, weil dann weiß man's sofort.

P: ...man weiß es ja sofort dann.

L.: Aha....Das ist doch eine Erkenntnis, die ist ganz schön was wert, oder?

E: Äh ich finde bei...

L: Halt, ich möchte eine Frage an dich nämlich stellen, weil du kennst dich ja im Judo aus.

E: Ja.

L: Das, was P. gerade gesagt hat, dass immer Gleichstarke zusammen kämpfen, wie wird das Judo beim Wettkampf (unverständlich)

E: Beim Judo ist denen das egal, da äh ich ich kämpfe gegen Gelb-Orange-Gurte, das ist denen egal oder ich kämpfe gegen Orange-Gurte, die machen mich natürlich sofort fertig. Ich ähm weil ich in so einer Gewichtsklasse bin, wo alle Orange-Gurte sind...

L: (äußert Verständnis)

E: ...und...

L: Was ist eine Gewichtsklasse, erklär mal.

E: Ne Gewichtsklasse ist...eben wenn jetzt jemand 20 Kilo wiegt 20 vielleicht bis 25 Kilo, und alle die in der Klasse sind ähm Gewichtsklasse sind, die müssen ähm dann gegeneinander kämpfen. Und wenn da jetzt vielleicht 20... 5 Orange-Gurte sind und 10 Gelb-Gurte ähm ist das ähm ist das System so, dass ähm eben dann die Gelb-Gurte gegeneinander kämpfen. Also, wenn jetzt natürlich mehr wenn jetzt natürlich 10 ähm Orange-Gurte da drin sind und zwei Gelb-Gurte, dann Kämpfen die Gelb-Gurte natürlich mit gegen die Orange-Gurte.

L: Ja. Also, wie wird das, was P gesagt hat, nämlich äh im Wettkampf und so immer gelöst...dass immer Gleichstarke zusammen kämpfen?

S: keine Ahnung...

S2: Guck mal...

L: Ja, hat er doch gerade gesagt.

S: Achso...ehhh!

L: Ja?

S: Am Gürtel.

L: Über Gürtel und über...

S: Gewicht.

L: ...über Gewicht wird das gemacht. Und das wird auch...Wenn ihr Boxen im Fernsehen seht, ist das auch ...die machen, die haben da auch Gewichtsklassen, in denen sie boxen.

S: Ja oder wie heißen die noch die immer so laufen...ähh...ähhhhhh die so, die immer so breitbeinig laufen.

L: Sumo.

S: Sumoringer!

(unverständliches Durcheinander)

L: Ja, M letzter, letzte Wortmeldung (unverständlich)

M.: (unverständlich) ich hab manchmal im Fernsehen gibt's auch Kämpfe da machen Große richtig starke und kleine zusammen.

L: Ja... das sind, es gibt da, es gibt auch Leute, die wollen gar nicht unbedingt gegen ...P! ... die wollen gar nicht gegen Gleichstarke kämpfen...

S: Ach so...

L: ...ne? Sondern sagen „oh ich will mal gucken, ob ich nicht auch gegen Größere und Stärkere und so, und das kann man auch mal ausprobieren. Aber man muss dann wissen, dass man dann eventuell...(unverständlich)

L2: Ich finde übrigens, Kämpfen macht nur Spaß, wenn man sich hier an Regeln hält. Mir macht das nämlich auf dem Schulhof keinen Spaß, weil es da keine Regeln gibt, da kriegt man ja immer nur, dass es ordentlich möglichst weh tut, ne?

S: Ja.

S?: (unverständlich) er bricht immer alle Regeln, tut immer jemandem weh egal wann, oder macht immer irgendwas, was er will...(unverständlich)

L: Ok, wie immer am Ende: unser Ritual.