

Kämpfen – eine Beziehungslehre

1 Einleitung

Jürgen Funke-Wieneke ist als einer der Wegbereiter für die Integration des Bewegungsfeldes ‚Kämpfen‘ und damit verbundener Kampfsportarten in den Schulsport anzusehen.

Sein Themenheft ‚Ringen und Raufen‘ (Funke, 1988) hat sowohl im Kreis der Sportpädagogen wie auch unter Kampfsport-Begeisterten ein Umdenken und eine Neuorientierung angebahnt: Körperliche Auseinandersetzungen nicht nur entweder als archaische, unzivilisierte Umgangsform sprachlich (noch) nicht gebildeter Menschenkinder oder als nicht ernstzunehmend, weil nicht ‚echten‘ Kampfsport anzusehen. Funke-Wieneke (ebd.) arbeitete eine grundlegende pädagogische Orientierung für die ‚kultivierte, handgreiflich-kämpferische Thematisierung‘ von Bewegung heraus:

„Erzieherisch bedeutsam sei das Thema, weil man an ihm auf symbolische Weise Grundprobleme des menschlichen Lebens erkennen und seine eigene Haltung dazu erfahren und entwickeln könne“ (ebd., S. 17).

Zur Einordnung dieser Deutung geht er der Frage der pädagogischen Relevanz nach, indem er sie in den Rahmen verschiedener theoretischer ‚Denkfiguren‘ stellt.

Hieran anknüpfend will ich in diesem Beitrag den Versuch unternehmen, zentrale Aspekte für einen so verstandenen, pädagogisch ausgelegten Kampfsport-Unterricht zu entwickeln.

2 Vom Kampfsport zum Bewegungsfeld Kämpfen

Beim Kämpfen geht es vom Ursprung her und prinzipiell um das Überleben. Es lässt sich nicht schönreden als eine ausschließlich freundschaftliche Kabbeleie, sondern entstammt archaischen (Überlebenskampf in der Natur) bzw. kriegerischen Wurzeln (Kampf um Raum und Macht) und war, historisch betrachtet, in verschiedenen Kulturkreisen Bestandteil militärischer Ausbildung. Allerdings gab es um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert eine Wandlung, für die die japanischen Budokünste ein gut dokumentiertes Beispiel sein mögen.¹ Leitend wurde das Grundprinzip, kampfbezogenes, körperliches Training als Basis und Medium für mentales Üben anzusehen. Dem entgegen stehen Entwicklungen jüngerer Datums, die aufgrund der zunehmenden Medialisierung ein breites Publikum erreichen: Im

¹ Parallele Entwicklungen führten von der Kriegskunst (‚Bu-Jutsu‘) zum Kampf-Weg (‚Bu-Do‘) und stellten die Persönlichkeitsentwicklung und Schulung des Geistes in den Mittelpunkt des Kampfsport-Trainings wie beispielsweise mit der Gründung des Ju-Do, Karate-Do, Aiki-Do, Ken-Do. Diese Entwicklungen beruhten auf langen Friedenszeiten, mögen aber auch mit dem zunehmenden Einsatz von Fernwaffen in Zusammenhang gestanden haben.

Zuge des wettbewerbsorientierten Leistungsdrucks und unter dem Druck von Zuschauerquoten steigert sich entgegen einer humanen Wertorientierung die Tendenz der Brutalisierung und Inszenierung gefährlicher Aktionen mit dem einkalkulierten Verletzungsrisiko des Gegners.

Beide Tendenzen verweisen auf Inhaltsaspekte des Kämpfens, beide sind den Schülerinnen und Schülern bekannt, bevor sie sich im Unterricht mit dem Bewegungsfeld Kämpfen befassen, und lassen auf ihren Erwartungshorizont schließen. Das Erziehliche des Kampfsports liegt in genau diesem Spannungsfeld zwischen archaischem Antrieb und kultureller Überformung, zwischen dem agonistischen (unbedingtes Siegen-Wollen) und dem humanen Prinzip (Leben und Unversehrtheit als höchstes Gut) begründet. Einen maßgeblichen Schritt hin zu dieser pädagogischen Orientierung leistete Funke-Wieneke (Funke, 1988) mit der Deutung des Zweikampfs als ‚kultiviertes Kämpfen‘ in der Spanne zwischen *Ringern* als dem spielerischen Aspekt und *Raufen* als der rüden Kampfesform an der Grenze zur Gewalt und machte es dadurch auch für den schulischen Sportunterricht ‚salonfähig‘. In der weiteren Entwicklung wurde, beginnend in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1999, das Bewegungsfeld Kämpfen in den neueren Rahmenplänen etabliert. Im Folgenden sollen zwei fundamentale Aspekte des Kämpfens für eine pädagogische Orientierung herausgestellt werden.

2.1 Der Kampfsportler in Auseinandersetzung mit der Sache

Asiatische Kampfkünste wurden und werden auch heute noch mit geistigen Strömungen wie dem Taoismus (in China) und dem Zen-Buddhismus (in Japan) verbunden. Der Kampfsportler verfolgt das Ziel, durch regelmäßiges Training seine Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Geistesgegenwart zu entwickeln und dadurch zu einer vollkommenen Wachheit und Präsenz zu gelangen, ohne einen ‚Hauch zwischen Denken und Tun‘ (Tiwald, 2010). Wesentlich ist die Einheit von Bewegungspraxis und mentaler Übung mit einem genauen Hinspüren auf innere Vorgänge der Wahrnehmung, Emotionalität und des Denkens. Sowohl beim Üben wie auch im Wettkampf geht es um die persönliche Weiterentwicklung.

„Hier [in der Umsetzung des Zen in den Bewegungskünsten; d. Verf.] wird nicht durch getrennte Meditation die Tätigkeit verbessert, sondern in der Tätigkeit selbst wird durch geistige Anstrengung, durch gedankliche Analyse der Situation und des eigenen Erlebens sowie durch Perfektionierung der Technik ein Prozess in Gang gesetzt, der in seiner Differenzierung überwunden werden muß. Diese Selbstanalyse deckt jene Faktoren im eigenen Bewußtsein auf, die der klaren Wechselwirkung mit der Umwelt (z.B. dem Siegen im Kampf, der Darstellung in der Kunst, dem Gestalten eines Kunstwerkes) entgegenstehen. Es werden ablenkende Bewußtseinsinhalte, die auch Angst oder Voreiligkeit verursachen, aufgedeckt und zu eliminieren gesucht“ (Tiwald, 2010, S. 15f.).

2.2 Die Bewegungsbeziehung zweier Kämpfender

Neben diesen zentralen Aspekten des Budoports ist die Situation des Kämpfens durch die Zweierkonstellation geprägt. Während im Budo vor allem die einzelne Person und ihre Wechselwirkungen betrachtet werden, rücken unter einer dialogischen Perspektive die Gesamtsituation beider im Kampf beteiligten Personen, die Beziehungsebene und die unmittelbare Zwischenleiblichkeit, in den Fokus. Als unumstößlichen Grundverhalt menschlichen Seins bedarf nach dem dialogphilosophischen Verständnis der Mensch des Anderen: Entwicklung und Erkenntnis erwachsen aus der Begegnung mit einem Gegenüber (näheres hierzu vgl. Happ, 1998; Gerdes, 2001). In diesem Zusammenhang bedeutet Dialog keineswegs ausschließlich Harmonie und gegenseitige Fürsorge, sondern beinhaltet ebenso Konflikt, Widerspruch, Missverständnis – auch solches kann einen Moment zwischenmenschlicher Begegnung bedeuten. Wesentlich ist vielmehr das gemeinsame Eintreten in die Situation, das Einander-Gegenüber- und Aufeinander-Bezogen-Sein.² Da dies grundsätzlich der Ausgangspunkt beim Kämpfen ist, lassen sich m.E. berechtigterweise dialogphilosophische Überlegungen zum Kämpfen anstellen.

Im erzieherischen Rahmen birgt das Zweikämpfen den Vorteil einer sehr klaren pädagogischen Situation mit je eindeutiger individueller Rückmeldung – man wird auf sich zurück geworfen. Und dabei gestaltet sich jede Situation stets neu innerhalb eines weiten Interpretationsspielraumes, so dass beide Beteiligte unentwegt die Intensität und die Charakteristik der Auseinandersetzung in einem tonischen Dialog verhandeln (müssen).

Ergänzend hierzu erscheinen für das Erfassen kämpferischer Situationen die Kategorien der Beziehungsgestaltung nach Sherborne (1998) hilfreich. Sie unterscheidet das Füreinander („caring“), Gegeneinander („against“) und Miteinander („shared“) als *die* zentralen Aspekte in der kindlichen Entwicklung.³ Beim Kämpfen finden sich, je nach der gestellten Bewegungsaufgabe bzw. der kämpferischen Intensität, alle drei Beziehungsaspekte in jeweils unterschiedlicher Gewichtung. In Orientierung an den auf die Zielgruppe ausgerichteten pädagogischen Intentionen kann mithilfe der Aufgabenstellung der eine oder andere Beziehungsaspekt mehr oder weniger fokussiert und so gefordert bzw. gefördert werden. Zudem ermöglichen diese Kategorien, beide Personen und ihre Verletzbarkeiten betreffend, das differenzierte Erfassen einer unübersichtlichen Kampfsituation und das nachträgliche Verste-

² In diesem Zusammenhang sei die grundsätzliche Unterscheidung von Kämpfen und Gewalt herausgestellt: Gewalt als (absichtliche) psychische und/oder physische Verletzung vollzieht sich als intentional einseitiges Geschehen vom Täter zum Opfer. Kämpfen beruht auf einem beiderseitigen Einvernehmen hinsichtlich der Absicht eines gemeinsamen Kampfes wie auch der zulässigen Kampfhandlungen.

³ Da bei auffälligen Schülerinnen und Schülern immer auch Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung wesentlich beteiligt, wenn nicht sogar ursächlich sind, stellt nach Sherborne das Eingehen verschiedener Beziehungsarten bzw. das Zurechtfinden in verwobenen Beziehungskonstellationen einen zentralen Bestandteil der Entwicklungsförderung dar.

hen sowohl durch die beteiligten wie auch für die außenstehenden, beobachtenden Personen.

2.3 Themen des Zweikämpfens

Im Bewegungsfeld Kämpfen werden aus beiden aufgeworfenen Denklinien Aspekte aufgegriffen: Auf der einen Seite kommen die Beziehungsebene betreffende Themen wie Respekt und Empathie zum Tragen, auf der anderen Seite kann z.B. auf die Entwicklung von Achtsamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit fokussiert werden. Bezogen auf die jeweiligen (pädagogischen) Intentionen werden Inhalte des Kämpfens bzw. des Kampfsports thematisiert und als Schwerpunkt für den Unterricht abgeleitet.

Unter der Perspektive der *Bewegungsbeziehung* lassen sich folgende Themenbereiche erschließen:

- Partnerschaftlichkeit,
- Konfrontation und Kooperation,
- Respekt und Empathie,
- Umgang mit Emotionen: Impulskontrolle,
- (Körpersprachliche) Verständigung: Tonischer Dialog,
- Angrenzen und Abgrenzen,
- Vertrauen und Verantwortung,
- Nähe und Distanz,
- Stand halten und Nachgeben.

Unter der Perspektive des Kampfsportlers in *Auseinandersetzung mit der Sache* lassen sich folgende Themenbereiche aufschlüsseln:

- Angriff und Abwehr,
- Wahrnehmung nach außen (Partner) und innen (eigenes Bewegen),
- Achtsamkeit und Geistesgegenwart,
- Gelassenheit,
- Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen, inneren Prozessen.

3 Worum es beim Kämpfen lehren geht

Ausgangspunkt dieser Ausführungen ist die pädagogische Orientierung an einem humanistischen Menschenbild, demzufolge es darum geht, den jungen Menschen auf ihrem Weg Unterstützung zu bieten, sich in Richtung eines verantwortlich handelnden, kritisch und selbstständig denkenden, entscheidungsfähigen, emanzipierten Menschen zu entwickeln. Unterricht wirkt immer auf den ganzen Menschen; es ist ein Irrglaube, wie nach wie vor von manchen Kampfsport-Lehrenden vertreten, ein Training - ausschließlich auf der körperlichen Ebene - als ‚reine‘ Technikvermittlung oder Wettkampfvorbereitung betrachten zu können. Stets sind die Übenden als (ganze) Person betroffen. Umso bedeutsamer ist es, in der Unterrichtsgestaltung nicht einen motorischen Bereich von der geistigen Sphäre abzukoppeln, sondern das Zusammenwirken zu berücksichtigen und einzubeziehen. Wenn, wie Funke-Wieneke (2004) schreibt, Dialogfähigkeit sich in der sozialen Funktion des

Sich-Bewegens erweist, so ist dies dennoch nicht als ‚Automatismus‘ zu verstehen. Gerade im Kontext des archaisch geprägten Kämpfens ist ein aktives Entwickeln dieser sozialen Dimension erforderlich.

Im Folgenden werden didaktische Konsequenzen des dargestellten pädagogischen Hintergrunds anhand von Überlegungen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen verdeutlicht, die im Weiteren auf den Rahmen des schulischen Sportunterrichts übertragen werden sollen.

3.1 Gewaltprävention durch Kampfsport?!

In jüngerer Zeit sind etliche Projekte entstanden, die sich Kampfsport für die Gewaltprävention⁴ zunutze machen wollen – quasi den Teufel mit dem Beelzebub austreiben, könnte irritiert gefragt werden. Bedenkenswert an solchen Ansätzen ist, dass im Kämpfen das Thema Gewalt, in dem Ziel einander nieder zu ringen, (schmerzhaft) zu treffen oder auf andere Art und Weise zu überwältigen, implizit aufgehoben ist. Beteiligt ist immer auch ein gewisses Maß an Aggression, ohne das ein aktives Vorgehen und direktes Angreifen eines Anderen kaum möglich wäre. Diese Aspekte schüren, nicht ganz zu unrecht, bei manchen Außenstehenden den Verdacht, dass dort zweckdienliche Aufrüstung für Gewaltanwendung stattfindet und nicht das vorbeugende Kanalisieren von Aggressionen und Abbauen von Gewaltbereitschaft. Tatsächlich empfiehlt sich bei Gewaltpräventions-Angeboten sehr genaues Hinschauen, wie das Konzept aussieht, welches Technikrepertoire vermittelt und wie das Training durchgeführt wird. Jedoch birgt Kampfsport in der Gewaltprävention zwei evidente Vorteile: Zum einen ist er für die Zielgruppe ein attraktives Angebot, so dass sie sich davon angesprochen fühlt, zum anderen wird in dem direkten Gegeneinander zweier Personen Gewalt bzw. Aggression thematisiert, ohne Situationen ‚künstlich‘ inszenieren zu müssen (wie z.B. in Rollenspielen), dies aber darüber hinaus auch möglich ist.

Die Zweikampfsituation steht dabei symbolisch für einen Konflikt, der – alle Dimensionen der Person einbeziehend – mit einem konkreten Gegenüber körpersprachlich ausgetragen wird. Im Unterschied dazu liegt z.B. bei den Sportspielen der gewaltpräventive Fokus auf der Kooperation und dem mannschaftsdienlichen Verhalten sowie der Fairness. Beim Kämpfen wird auf das situative Handeln in der Zweier-Konstellation fokussiert: Jede Aktion steht in direkter gegenseitiger Wechselwirkung, dafür sind eine gute Wahrnehmung und Einfühlung in die Absichten des Gegners erforderlich. Hinzu kommt das hautnahe gegenseitige In-Bezug- und Ausgeliefert-Sein im Ringen um Überlegenheit, dabei können durch die Brisanz des Gegeneinanders (unterdrückte) Gefühle sicht- und spürbar werden: Aggressive Impulse, überzogene Reaktionen, negative Selbstzuschreibungen oder Versagenserwartungen begleiten die Kinder und Jugendlichen beim Kämpfen. Solche

⁴ Zum Thema Gewaltprävention sei exemplarisch auf folgende Literatur verwiesen: Nolting, H.-J. (2005). *Lernfall Aggression*. Reinbek: rororo. Gugel, G. (2006). *Gewalt und Gewaltprävention*. Tübingen: gtz.

Momente, in einen geschützten Rahmen eingebettet, können als pädagogische Situation einen Zugang und Ansatz zur Bearbeitung eröffnen.

Im Unterricht treten zwei Tendenzen bei den Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund: Auf der einen Seite brauchen die eher zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler Bestärkung und das Gefühl der Berechtigung sowie das Bewegungspotential, sich durchsetzen, selbst behaupten und für sich stark machen zu können; auf der anderen Seite können die eher übermütigen oder zu aggressivem Verhalten neigenden Kinder und Jugendlichen lernen, sich an Vereinbarungen zu halten und die anderen als Kampfpartner zu respektieren.⁵

Einen ersten Schritt in Richtung sozialer Kompetenz, insbesondere bei einem hohen Aggressionspotential, bilden das regelkonforme Verhalten, Einhalten der vereinbarten Rituale und respektvoller Umgang miteinander.⁶ Im Weiteren trägt wesentlich zu einer längerfristigen, konstruktiven Bewältigung aggressiver Impulse das achtsame Einbeziehen der Emotionalität bei. Unangenehme Gefühle, wie Angst oder Aggression, gewahr zu werden, bedeutet einen ersten Zugang zu einer realistischen Selbsteinschätzung. Diese erzeugt zugleich Selbst-Distanzierung, wodurch einer zuvor unbewusst wirkenden Stimmungslage Kraft und Intensität genommen, die Identifizierung aufgehoben wird. Hiermit ist die Voraussetzung zur Selbst-Reflexion, für das eigene Verstehen und für Überlegungen zu Handlungsalternativen gegeben bzw. im besten Falle zur Veränderung innerer Überzeugungen hin zu einer wertorientierten Haltung gegenüber den Mitmenschen gekommen.

Im Kontext der Entwicklung sozialer Kompetenzen geht es demnach wesentlich um die Entwicklung von Grundeinstellungen bzw. einer humanen inneren Haltung. Hierzu Bollnow (1941/2009, S. 118):

„Eine Haltung hat der Mensch nicht von Natur aus, sondern sie wird eingenommen. Das braucht nicht zu bedeuten, dass die Haltung dem Menschen bewusst ist. Sie ist nicht der ihm gegenständliche Inhalt, sondern der habituell gewordene, ihm selber in der Regel unbewußte Ausdruck seiner Stellungnahme.“

Bollnow (ebd.) betont damit „das aktive Moment, die Seite der ausdrücklichen Wertung und Stellungnahme“ innerer Haltungen. Eine Haltung beruht auf dem Verhältnis des Menschen zu sich selber und legt fest, wieweit und in welcher Art man den anderen Menschen an sich heran lässt, bestimmt die Möglichkeiten menschlichen Kontakts (vgl. ebd., S. 118f.). Um Stimmungen und Gefühlen nicht ausgeliefert zu sein, so will ich schlussfolgern, bedarf es

⁵ Hiermit sollen keine geschlechtsspezifischen Kategorien ausgemacht werden. Differenziert auf geschlechtsbewussten Kampf-Unterricht einzugehen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

⁶ Äußerlich vollzogene Rituale und das Einhalten von Regeln unter der Kontrolle des Trainers bedeuten keineswegs ‚automatisch‘ Konsequenzen für das Handeln außerhalb dieses Rahmens. Vielmehr kann die Imitation klischeehafter Männlichkeitsbilder im Kampfsport sogar den befürchteten Effekt einer Zunahme von Gewalt bewirken. Ebenso ist dem immer wieder behaupteten Katharsis-Effekt eine Absage zu erteilen. Momenthaft kann zwar ‚Dampf-Ablassen‘ im kämpferischen Rahmen zu einer Aggressions-Entlastung führen, aber langfristige Veränderungen hinsichtlich des Aggressions- und Gewaltpotentials sind hierüber nicht zu erwarten.

der Entwicklung einer gefestigten inneren Haltung – und dies sollte als (langfristige) Intention gewaltpräventiver Kämpfen-Angebote Berücksichtigung finden.

4 Kämpfen als Beziehungslehre

Lehren im Kampfsport, ganz gleich in welchem Kontext, ob es sich um den schulischen Sportunterricht, Leistungssportliches Training im Verein oder eine Maßnahme der Gewaltprävention handelt, trifft auf die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung. Folglich ist bei der Unterrichtsgestaltung besondere Sorgfalt vonnöten, denn ...

- nicht alle Schülerinnen und Schüler wollen per se gern kämpfen und zeigen sich zunächst zurückhaltend. Diese sollten nicht unversehens Kampf-Situationen ausgesetzt, sondern allmählich herangeführt werden. Für Lehrkräfte ermutigend kann hierbei das Wissen aus langjähriger Unterrichtserfahrung sein, dass in der Regel alle Mädchen und Jungen, und gerade auch die weniger sportlichen, ihre (individuelle) Art des Ringens und Raufens finden und mit Freude betreiben können.
- manche Schülerinnen und Schüler sind durch negative Gewalterfahrungen vorbelastet. Bei diesen muss die Gefahr drohender Grenzverletzungen besonders gut im Blick, d.h. grundsätzlich ausgeschlossen sein.
- manche Schülerinnen und Schüler mögen nicht gern Körperkontakt aufnehmen, was allerdings als Selbstverständlichkeit beim Kämpfen anzusehen ist. Bei der Einführung dieses Bewegungsfeldes ist deshalb eine allmähliche Kontaktabahnung wichtig. Ebenso sollte das Umgehen mit Nähe und Distanz thematisiert werden.
- manchen Schülerinnen und Schülern geht es (ausschließlich) darum, ihr Machtstreben anderen gegenüber auszuleben und sich in ihrer Überlegenheit zu beweisen. Hier ist für den Schutz aller Beteiligten, in physischer und psychischer Hinsicht, Sorge zu tragen (durch Regelwerk, spezielle Kampfsituationen, Rollenübernahme, Empathieförderung, ...).

4.1 Die Beziehungsebene

Die genannten Probleme sind ausnahmslos Themen auf der Beziehungsebene, woraus die Forderung nach der Unterrichtsgestaltung im Sinne einer ‚Beziehungslehre‘ erwächst: Die zwischenmenschliche Ebene sollte als ein sich durchziehendes Prinzip beachtet und im Unterrichtsprozess fortlaufend sensibilisiert und differenziert werden. Dies hat zur Konsequenz, dass neben den derzeit allgemeingültigen Empfehlungen für den Sportunterricht, wie Aufgabenstellungen für entdeckendes Lernen, Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit, wie Ernsthaftigkeit in der Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand sowie die Berücksichtigung von Gruppenprozessen und der äußeren Rahmenbedingungen prinzipiell der *Partnerbezug* einen wesentlichen Stellenwert einnimmt. Ohne Hilfe und direktes Mitwirken einer Partnerin bzw. eines Partners mit der jeweils passenden Widerstandsdosierung lassen sich

Technik, situatives Wahrnehmen und Handeln nicht üben und verbessern. Ohne das ernsthafte Kämpfen mit einer Gegnerin bzw. einem Gegner um den Sieg lässt sich die soziale Kompetenz nicht auf die Probe stellen. Der variierende Herausforderungsgrad der beiden Partner/innen bzw. Gegner/innen vom (kooperierenden) Üben bis zum (konkurrierenden) Kämpfen ist demnach Thema in allen Bewegungssituationen. Hieran anknüpfend sollten die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, in fragwürdigen Momenten innezuhalten und sich zu besinnen, um sich (ihrer selbst und dessen, was geschehen ist) bewusst zu werden – zumal, wie oben angemerkt (Kap. 3), Einstellungen und innere Haltungen oft unbewusst wirken und für eine Änderung solcher *Reflexionsphasen* bedürfen.

4.2 Die Lehrperson

Aus dem bisher Dargestellten leitet sich die besondere Verantwortung der Lehrperson für die Unterrichtsgestaltung ab.

4.2.1 Vorbild

Spätestens mit der Entdeckung der Spiegelneuronen hat die Vorbildfunktion wieder einen hohen Stellenwert bekommen. Auch aus lerntheoretischer Sicht wird dem Auftreten, der Authentizität der Lehrperson eine deutliche Wirkkraft zugesprochen. Beim Kämpfen, insbesondere mit schwierigen Kindern und Jugendlichen, sollte die Lehrkraft klar, gerecht, aufrichtig und zugewandt, aber auch Grenzen setzend Orientierungshilfe und Reibungsfläche zugleich sein.

Fragen sollte sich die Lehrkraft im Vorfeld: Dürfen Aggressionen sein, wo ist meine Grenze? Wie ist es für mich mit Ängsten, wie kann/will ich damit umgehen? Wie stehe ich zu unbändiger Kampfeslust bzw., im Gegenteil, zu einem vermeidenden Rückzugs-Verhalten? Bin ich mir meiner Vorbildfunktion und dessen, wie sich dies auswirkt, bewusst?

4.2.2 Beziehung

Die Lehrperson trägt wesentlich dazu bei, inwieweit die Beziehungsebene zentraler Aspekt im Unterricht ist. Dies macht sich auf zwei Ebenen bemerkbar: Zum einen kann in vielen Aufgabenstellungen und Bewegungsaufforderungen die Beziehungsebene in der Art des Partnerbezugs beinhaltet sein. Zum anderen stellt sich die Frage der Beziehungsgestaltung von Seiten der Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

Fragen im Vorwege könnten lauten: Bin ich wirklich für Begegnung offen? Kann ich mich auf einen spielerischen Kampf einlassen? Wie gehe ich mit Nähe und Distanz um, mag ich den Körperkontakt?

4.2.3 Atmosphäre

Die besonders exponierte Position ermöglicht es der Lehrperson, auf die Unterrichts-Atmosphäre gestaltend einzuwirken. Dabei steht sie vor der Aufgabe eines Balanceakts, u.a. zwischen denjenigen in der Gruppe, die ihrer Kampfeslust freien Lauf lassen möchten, und denjenigen, die ein hohes Sicherheitsbedürfnis haben. Um den Potentialen aller Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können, erscheint ein Rahmen sinnvoll, in dem auf der einen Seite die Raufbolde untereinander raufen, die Verspielten miteinander kämpfen spielen können, aber auch alle angemessen mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert werden. Dies stellt hohe Anforderungen an den Raum und die Atmosphäre des Unterrichts, die durch eine offene, akzeptierende, nicht wertende Haltung auf Seiten der Lehrperson gestaltet und begleitet sein sollten.

Vor dem Hintergrund der Tradition des Kampfsports einerseits und der besonderen Bedeutsamkeit der Atmosphäre für das Sich-Einlassen und die Ermöglichung von Erfahrungen andererseits, soll dieser Aspekt im Folgenden eingehender beleuchtet werden – eingedenk der besonderen Verantwortung der Lehrperson in diesem Rahmen.

4.3 Die pädagogische Atmosphäre

In den meisten Kampfsportarten, sowohl fernöstlicher, wie auch europäisch/westlich geprägter Herkunft, ist das traditionelle Training von einem harten, disziplinierten bis militärisch wirkenden Umgangston bestimmt. Die Strukturen sind hierarchisch, der Ablauf erfolgt in einem streng geordneten Rahmen. Dies mag in der Herkunft sowie mit einem gewissen sich vom Alltag abhebenden Verletzungsrisiko begründet liegen. Trainiert werden Härte, Disziplin, Durchhaltevermögen, Willenskraft und Unterordnung. Solche Fähigkeiten unterstützen durchaus die Bewältigung von Lebenssituationen im Alltag und sind angesichts der Passivierung vieler Jugendlicher heutzutage durchaus erstrebenswerte Qualitäten. Ob es aber den einzelnen Kindern und Jugendlichen gerecht wird, ob sie sich auf diesem Wege zu ausgereiften, selbstständig denkenden und handelnden, verantwortungsbewussten Persönlichkeiten entwickeln, bleibt mit Skepsis zu betrachten.

Der Atmosphäre⁷ kommt, je intensiver Menschen sich mit sich und anderen auseinandersetzen und also auch im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, eine hohe Bedeutung zu. Erziehung als ein zweiseitiger Prozess kann aus einer erzieherischen Haltung in einer Form menschlicher Zuwendung auf der einen und der Erziehungswilligkeit auf der anderen Seite erstehen (vgl. Bollnow, 1965, S. 12). Bollnow (ebd.) spricht von einer gefühlsmäßigen Haltung des Erziehers und der gefühlsmäßigen

⁷ Der Begriff ‚Stimmung‘, im Folgenden zur Erläuterung von Atmosphäre eingebracht, ist im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs eher unüblich. Aber wegen seiner Bedeutsamkeit im Rahmen der Forschungen Ciompis und vor dem Hintergrund des hier zugrunde gelegten anthropologischen Verständnisses im Rekurs auf Bollnow erscheint mir die Erwähnung zulässig.

Einstellung des Kindes, die beide zum Gelingen der Erziehung in gleicher Weise erforderlich seien, allerdings nicht als getrennt, sondern als „verschiedene Aspekte eines und desselben gefühlsmäßigen Mediums, das Erzieher und Kind in gleicher Weise umschließt“ zu betrachten seien.

„Es geht in ihr (der pädagogischen Atmosphäre, d. Verf.) also um die pädagogische Situation im ganzen und insbesondere die Kind und Erzieher gemeinsam übergreifende Gestimmtheit und Abgestimmtheit des einen auf den anderen, die für das Gelingen der Erziehung erforderlich ist“ (Bollnow, 1965, S. 12.).

Bollnow zufolge liegt der zentrale Aspekt der pädagogischen Atmosphäre in der Stimmung und der (Ab-)Gestimmtheit aller Beteiligten in der gemeinsamen Situation eines erzieherischen (Lern-)Prozessen.

Diese Grundannahme lässt sich durch die auf neueren Forschungen beruhende Erkenntnis ergänzen, „dass die affektive Grundstimmung laufend den Fokus der Aufmerksamkeit beeinflusst und damit zugleich auch bestimmt, was gerade als wichtig oder unwichtig erscheint. Stimmungskonforme Wahrnehmungen oder Denkinhalte werden bevorzugt beachtet, nicht konforme dagegen vernachlässigt“ (Ciompi, 2007, S. 23).

Hieraus wird deutlich, wie maßgebliche Auswirkungen die Stimmung auf die Bereitschaft zum Lernen und für die Ausrichtung des Lernens hat: Sie gilt es also sensibel zu gestalten. Für den pädagogischen Kontext des Kämpfens bedeutet dies eine Atmosphäre, die Schutz gewährleistet, in der jede und jeder, nach Möglichkeit in jeglicher Gefühlslage, akzeptiert und wertgeschätzt wird. Emotionen müssen Raum haben können und ernst genommen werden; sie sollte so vertrauensvoll sein, dass es möglich ist, Gefühle wie Angst oder Aggression sichtbar werden und zu zu lassen. Unter solchen Voraussetzungen mag es gelingen, Schwächen zugeben zu können und nicht (mehr) darauf angewiesen zu sein, sie aggressiv oder darstellerisch zu überspielen bzw. innerlich zu verhärten (s. Kap. 3.1).

Um möglicherweise fälschlich hervorgerufenen Assoziationen vorzubeugen, sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass unter ‚Stimmung‘ und ‚Atmosphäre‘ nicht ein beliebiges (emotionales) Ausagieren und ebenso nicht eine distanzlose (erotisierende) Nähe gemeint sein können. Vielmehr obliegt der Lehrperson eine hohe Verantwortung darin, Sicherheit, Schutz und Klarheit zu vermitteln und eine Situation nicht im Sinne einer eigenen Bedürftigkeit miss zu interpretieren, z.B. wenn in emotional instabilen Situationen Trost und Zuwendung oder Grenzsetzung und Verbote vonnöten sind. Eine Orientierung an dem Gegenstand, dem jeweiligen Bewegungsthema, kann in einer zu stark emotionalisierten Situation zur Versachlichung, Reflexion und Klärung der Beziehungsebene beitragen.

5 Anmerkungen zum Unterricht

Zu fragen bleibt, wie eine die ‚Beziehungslehre‘ unterstützende, pädagogische Atmosphäre gestaltet und gefördert werden kann. Hierzu sollen die

oben genannten grundsätzlichen Überlegungen (Kap. 3 und 4) im Weiteren durch konkretere Hinweise für die Unterrichtspraxis ergänzt werden.

Eine wesentliche Grundlage bildet dabei die *pädagogische Haltung der Lehrperson*, auf die im Rahmen dieses Beitrags allerdings nicht näher eingegangen werden kann. Der zentrale Bezugspunkt für *methodische Überlegungen* ergibt sich aus der Berücksichtigung der Beziehungsebene als durchgehendem Prinzip. Dies gilt sowohl im Rahmen der Einführung in das Bewegungsfeld Kämpfen über das Ringen und Raufen, dem spielerischen, elementaren Kämpfen ohne spezifische Kampfsporttechniken, wie auch der weiterführenden Unterrichts-Praxis in einer jeweiligen Kampfsportart, dem Entwickeln und Üben von Kampfsport-Techniken und geschickten situativen Handeln.

Im *Ringen und Raufen* vermitteln sich basale Kampf-Situationen wie Ziehen und Schieben, Standhalten und Nachgeben, Angriff und Verteidigung, Siegen und Unterliegen sowie spezifische Qualitäten des Körpereinsatzes wie Kraft und Geschicklichkeit. Über solch basales Zweikämpfen können zentrale Grundthemen (s. Kap. 2.4) in Erfahrung gebracht, Erfolge erlangt, Selbsterkenntnisse und partnerschaftliche Sensibilisierung gewonnen werden.⁸ Hierauf kann die Weiterentwicklung zum *Kampfsport* aufbauen, ohne zu frühzeitig in eine Spezialisierung zu führen und ohne die basalen Elemente zu vernachlässigen. (Pädagogisch ausgelegter) Kampfsport-Unterricht sollte vielmehr ebenso auf die Beziehungsgestaltung maßgeblichen Wert legen. Dies betrifft sowohl die technikbezogenen wie auch zwischenmenschlichen Nuancen, die jeweils durch wechselnde Partnerkonstellationen und -konstitutionen sowie differenziert variierendes Partnerverhalten unterschiedlich angesprochen werden. Solche vielfältigen Erfahrungen bilden die Grundlage für den weiteren (Selbst-)Erziehungsprozess.

Abschließend lassen sich unter dem Aspekt der Beziehungslehre folgende Aussagen zur Methodik zusammenfassen:

- Beim Entwickeln und Üben von Kampfsport-Techniken sollen die Schülerinnen und Schüler nicht der Form folgen, sondern sich an der Funktion, der situativen Anwendung, und ihrem Bewegungsgefühl orientieren.
- Kooperation und gegenseitige Unterstützung durch fein abgestimmtes Mitgehen bzw. dosierten Widerstand unterstützen den Lernprozess.
- Ein zentrales Ziel ist es, den Gegner im tonischen Dialog ‚lesen‘ zu lernen.
- Zudem bedarf es ebenso des tonischen Dialogs, um im ‚Spiegel‘ des Gegenübers und dessen Sich-Bewegen sich erkennen zu können.
- Ebenso gilt es, im Wechselspiel beider Beteiligten sich für die unausgesprochenen Spielregeln, z.B. hinsichtlich der Härte der Kampfesführung, zu sensibilisieren und den jeweiligen Partnern in angemessener Dosierung begegnen zu können – in Verantwortung und Fürsorge füreinander.

⁸ Wichtig ist es dabei, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf ihr aktuelles Handeln zu lenken, damit sie von den häufigen Selbstbezeichnungen und Fremdbewertungen wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ablassen können.

- Beim freien Kämpfen werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, ihre Aufmerksamkeit und situative Wahrnehmung zu üben, um günstige Situationen erkennen zu lernen.
- Dafür ist es erforderlich, Angriffe nicht von vornherein (z.B. durch sperrende Arme) zu verhindern, sondern möglichst viele Gegner-Aktionen zuzulassen, um genau, situativ, wahrnehmen und handeln zu lernen.
- Die Lehrperson sollte im Kontext schülerzentrierten Unterrichts echte Offenheit gegenüber der Lerngruppe und deren Arbeitsergebnissen zeigen, um diese gemeinsam weiter zu entwickeln.
- Insbesondere in kritischen Situationen, aber auch zur allgemeinen Förderung ist es sinnvoll, mithilfe eines Perspektivenwechsels Empathie für die Gegenspieler zu entwickeln.
- Nicht zuletzt gehört zum kultivierten Kämpfen ein Kampf-Ethos: Respekt gegenüber der Gegnerin/ dem Gegner, mit fairen Mitteln kämpfen, um einander auch nach dem Kampf ins Gesicht schauen können.⁹

Auf diesem Wege kann die Gestaltung des Kämpfens als Beziehungslehre gefördert und also mit der Thematisierung des Kämpfens ‚dem Raufen entgegengewirkt und zur Verantwortung erzogen‘ werden:

„Ein wohlverstandener Umgang mit dem Thema muß immer auf die Kultivierung des Kämpfens zielen. Gerade im Ringen läßt sich erlernen, wie man die Kämpfe regelt und damit ein archaisches und bedrohliches Geschehen sozialisiert [...]. Immer kommt es dabei darauf an, dass auch für diese innere Spielregel die Kämpfenden sensibilisiert werden müssen, dass sie lernen müssen, die Unterschiede zu erkennen, die hier von Partner zu Partner sichtbar werden. Ringen können heißt in diesem Sinne auch, die Spielräume einschätzen zu können, die der andere braucht, um an der Sache noch Freude zu haben“ (Funke, 1988, S. 20).

6 Literatur

- Bollnow, O.F. (1965). *Die pädagogische Atmosphäre* (2. Aufl.). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Bollnow, O.F. (2009). *Das Wesen der Stimmungen*. Würzburg: Königshausen & Neumann. Original veröffentlicht 1941.
- Ciampi, L. (2007). *Gefühle, Affekte, Affektlogik. Ihr Stellenwert in unserem Menschen- und Weltverständnis*. Wien: Picus.
- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *sportpädagogik* 12 (4), 13-21.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gerdes, L. (2001). *Dialogik im Partnerkontaktsport. Anthropologische Grundlagen für eine sportpädagogische Theorie der Leibesbeziehung vor dem Hintergrund der Dialogphilosophie Martin Bubers*. Univ. Diss. Hamburg. Zugriff am 26.6.2010 unter <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=962690546>.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *sportpädagogik* 22 (5), 13-23.

⁹ Was fair und was unfair bzw. kränkend ist, wissen prinzipiell alle Beteiligten. Die Maßstäbe sollten nicht vom Wettkampfsport abgeleitet, sondern pädagogisch geleitet sein.

- Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Reinhardt.
- Tiwald, H. (2010). *Psychotraining im Kampf- und Budo-sport. Zur theoretischen Grundlegung des Kampfsportes aus der Sicht einer auf dem Zen-Buddhismus basierenden Bewegungs- und Trainingstheorie*. Original veröffentlicht 1981. Zugriff am 18.5.2010 unter http://www.horst-tiwald.de/wisstexte/buch_manuskripte/buch_psychotraining10.pdf.

2010 erschienen in:

R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Jürgen Funke-Wieneke* (S. 145-157). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.