

Elementares Kämpfen: ein Kampfstil-übergreifender Ansatz für pädagogische Kontexte

1 Einleitung

Mit Beginn im Jahr 1999 in Nordrhein-Westfalen hat sich das Kämpfen¹ zunehmend in den Curricula der meisten Bundesländer im deutschen Raum unter Bezeichnungen wie ‚Ringen, Raufen, Kämpfen‘, ‚fair Kämpfen‘, ‚Kämpfen und Verteidigen‘ im Kanon der Bewegungsfelder etabliert (vgl. Ennigkeit, in diesem Band). Zahlreiche Publikationen zur Einführung in das ‚Ringen und Raufen‘, d.h. spielerisches Kämpfen unter konditionellen (wie Kraft, Schnelligkeit, Reaktionsfähigkeit) oder koordinativen Gesichtspunkten bzw. mit dem Fokus auf Entwicklungsförderung und sozialem Lernen, sind erschienen (vgl. z.B. Beudels & Anders, 2001). Weitgehend offen bleibt bisher die curricular vorgesehene Aufgabe, wie die Weiterführung zu spezifischeren, komplexeren Kampfsituationen gestaltet werden kann: Schüler und Schülerinnen fragen nach sportlichen Herausforderungen auf der Basis von (effektiveren) Kampftechniken, insbesondere da technisch vielseitigeres Kämpfen mehr Variabilität, Kreativität und damit interessanteres Kämpfen ermöglicht. Lehrerinnen und Lehrern fällt allerdings der Übergang vom spielerischen Kämpfen zum Kampfsport häufig schwer. Neben der Problematik der eigenen Qualifikation in diesem Bereich steht insbesondere auch die Frage an, für welche Kampftechniken im Zusammenhang mit den jeweiligen pädagogischen Anforderungen die Entscheidung fallen soll.

Die Fragestellungen dieses Beitrags lauten daher: Wie könnte eine Weiterführung des Ringen und Raufens im Schulsport hin zu einem elementaren Technikrepertoire aussehen, ohne sich bereits auf eine Kampfkunst bzw. Kampfsportart festzulegen? Was ist bei der Vermittlung eines solchen ‚elementaren Kämpfens‘ zu beachten?

¹ Das Begriffspaar „Kampfkunst und Kampfsport“ deutet auf die große Spannweite der verschiedenen Kampfstile hin, zwischen traditionell ausgerichteten Kampfkünsten bis zu extrem wettkampforientiertem Kampfsport. In diesem Beitrag sind mit dem Begriff Kampfstile alle Formen dieses Spektrums gemeint, in ihrer Adaptation als ‚kultiviertes Kämpfen‘ im Rahmen pädagogischer Kontexte. Wenn in diesem Beitrag von kampfstil-übergreifenden Leitlinien die Rede ist, wird dementsprechend nicht der Anspruch erhoben, jegliche Art zu kämpfen zu berücksichtigen (so wird z.B. die Verwendung von Waffen nicht einbezogen).

2 Theoretischer Ausgangspunkt

Kampf als kriegerischer Akt impliziert vom Ursprung her die Vernichtung anderer. Im kultivierten, vergesellschafteten Rahmen heben sich Kampfsport und Kampfkunst davon ab als eine Form kämpferischer Auseinandersetzung, die auf Dauer angelegt ist und gerade nicht ein vorzeitiges Ende beabsichtigt: vielmehr geht es um die Aktion selber (vgl. Binhack, 1998). Die Ausgestaltung der verschiedenen Kampfstile weist eine enorme Bandbreite² auf, je nach historisch gewordenem Kontext wie z.B. philosophischer, kultureller, gesellschaftlicher, kommerzieller oder pädagogischer Prägung. Dennoch können wir von verwandten Bewegungsarten sprechen: Der Erlebniswert, der Handlungskontext, die situativen Herausforderungen, die Grundorientierung, einer anderen Person gegenüber zu stehen, bilden die gemeinsamen Rahmenbedingungen.

Demzufolge bilden im Prinzip alle Kampfsportarten und Kampfkünste Variationen und Differenzierungen der gleichen Grundstruktur aus. Diese Konstellation lässt sich als existentielle Begegnung zweier Personen fassen, die sich einvernehmlich unter der Prämisse gewisser Regeln und Rituale auf die Kampfsituation einlassen und ständig in Relation zueinander (inter)agieren.

Die Partner-Bezogenheit (oder auch: der tonische Dialog) und die möglichen damit einhergehenden (Bewegungs-)Erlebnisse bilden laut pädagogisch orientierter Publikationen die grundlegenden Bildungspotenziale des Kämpfens sowie die wesentlichen Ansatzpunkte erzieherischen Handelns. In diesem Beitrag wird weitgehend den Denklinien für das Bewegungsfeld Kämpfen gefolgt, wie sie von Funke (1988) begründet und in mehreren Publikationen (Funke-Wieneke, 2000, 2013) weitergeführt bzw. von anderen Autorinnen und Autoren aufgegriffen wurden (u.a. Happ, 2009; 2010; Liebl, 2013). Es handelt sich um eine milieupädagogische (Erziehung = Selbsterziehung in einem ‚erziehlichen Milieu‘), interaktionistische (‚die Menschen handeln aufgrund von Bedeutungen‘, z.B. interessanten Bewegungserlebnissen) und bewegungsdialogische Perspektive (‚Person im Netz von Bedeutungsrelationen‘, d.h. das Beteiligt-sein des ‚ganzen‘ Menschen spricht für eine komplexe Betrachtung des Sich-Bewegens) (vgl. Funke Wieneke, 2000).

Didaktisch ausgerichtete Konzepte finden sich bei Sygusch, Liebl & Lippmann (2014) sowie Lange (2010). Sygusch et.al. (a.a.O.) proklamieren im Kontext von Persönlichkeits- und Teamentwicklung eine geöffnete Unterrichtsgestaltung, die den Lernenden gezielt psychosoziale Erfahrungen ermöglichen als Ausgangspunkt für die Entwicklung positiv-realistischen, kampfsportbezogenen Selbstbewusstseins und kampfsportbezogener Kooperationsfähigkeit. Zwei Komponenten werden für den methodischen Unterrichtsrahmen herausgestellt: Das Gruppenklima bedarf als lernfördernder Rahmen einer sicheren, wertschätzenden Atmosphäre, die wiederum gestaltet wird von dem/der TrainerIn als Vorbild, LernbegleiterIn und EntwicklungshelferIn. Lange (2010) stellt vor dem Hintergrund einer ästhetischen

² Zajonc (2013) spannt beispielsweise in seinem Kategorienmodell das Feld des Kämpfens zwischen klassisch-traditioneller Kunst auf der einen und echtkampf-nahem Extrem-Sport auf der anderen Seite auf.

Bewegungsbildung die sinnliche Wahrnehmung als besonders bedeutsam heraus: das Bewegungsproblem solle am eigenen Leib erfahren und im Zuge dieser Betroffenheit zur ureigenen Sache gemacht werden. Zur Erfahrung werde das Wahrgenommene erst, wenn es einen Widerspruch zum Erwarteten oder Gewohnten gäbe. Konsens besteht hier wie auch in den o.a. Publikationen, dass die Erfahrungen ‚sensibel geordnet‘ (Lange, a.a.O.), also reflektiert werden müssen, damit die Wahrnehmungen Relevanz sowohl für die motorische, emotionale wie auch soziale Entwicklung bekommen können.

Generell wird in den einschlägigen Publikationen zu erzieherischen Aspekten des Kämpfens der Auffassung eine Absage erteilt, dass ohne eine spezifische pädagogische Rahmung bzw. Inszenierung psychosoziale Lernprozesse angeregt werden könnten (vgl. Liebl, Happ & Zajonc, in diesem Band), wie auch der Abwägung, ein Kampfstil sei ‚pädagogisch wertvoller‘ als ein anderer.

Zur Methodik

Der Fokus liegt auf der Frage, inwiefern den unterschiedlichen Kampfhandlungen implizit unterschiedliche psychosoziale und motorische Anforderungen bzw. spezifische individuelle Herausforderungen innewohnen, die im Sinne von pädagogischen Potenzialen gezielt genutzt werden können. Die Identifikation und Beschreibung solcher Erfahrungs- und Lehr-Lerngelegenheiten soll anhand einer phänomenologisch orientierten Betrachtung erfolgen.

Eine phänomenologische Perspektive³ einzunehmen heißt, ohne Vorannahmen und ohne Bedeutungszuweisungen auf das jeweilige Geschehen zu schauen, in der Absicht, die Sache vorurteilsfrei, wie sie erscheint, von ihrem Wesen her zu erfassen und dabei alle subjektiven Einfärbungen des Betrachters bzw. der Betrachterin auszuklammern. Demgemäß wird hier der Versuch unternommen, ohne spezifische Unterschiede verschiedener Kampfstile herauszuarbeiten, grundsätzlich auf das Kämpfen zu schauen, wie es sich als Geschehen zeigt:

Ausgangspunkt ist die bereits erwähnte Situation zweier Menschen, die sich in beiderseitigem Einvernehmen (bzgl. der Tatsache des Kämpfens und der Definition erlaubter Kampf-Handlungen) körperlich auseinandersetzen. Implizit birgt eine solche Situation Risiken, indem die über Bewegungen ausgetragene Kommunikation stets die Akteure in ihrer physio-psychosozialen Gesamtheit umfasst und unerwartete (z.B. emotionale) Reaktionen hervorrufen kann. Die Trainingspraxis erstreckt sich vom Form- und technischen Üben bis zum freien Kämpfen. Zudem können die Intensitäten je nach vorgenommener Thematisierung und Inszenierung deutlich variieren.

Unter Einbezug dieser Vorannahmen geht die phänomenologische Betrachtung im Weiteren folgenden Fragen nach:

- Wie bzw. mithilfe welchen Handlungsrepertoires gestaltet sich die Interaktion motorisch?

³ Ausführlichere Informationen zur Methode vgl. Happ (2011).

- Welche Bedeutungen sind den jeweiligen Bewegungshandlungen immanent und worin liegen die spezifischen Herausforderungen?
- Welche pädagogischen Konsequenzen können hieraus gezogen werden?

3 Sachanalyse

Herausgestellt sei, dass in diesem Beitrag nicht vorrangig das emotionale oder soziale Erleben analysiert, sondern vielmehr die Bewegungshandlungen und die jeweilig innewohnenden Herausforderungen für den sich-bewegenden Menschen in den Blick genommen werden sollen. Dies wird im Folgenden anhand verschiedener Kategorien veranschaulicht:

Tab. 1: Kategorien des Kampfgeschehens und pädagogische Orientierungen

Kategorien	Zwischen dem einen	und dem anderen Pol	Erfahrungsgelegenheiten
Raumlage	Kämpfen am Boden	Kämpfen im Stand	Orientierung/ Wahrnehmung in unterschiedlichen räumlichen Bedingungen
Handlungskontext	Kontakt	Distanz	Distanz bewahren – Annäherung ermöglichen Kontakt / Nähe aushalten – Freiräume schaffen
Interaktionen	Angreifen	Verteidigen	Situatives Handeln: -Partner-Wahrnehmung -Präsenz, Offenheit
<i>Stand:</i> Handlungsrepertoire <i>Boden:</i>	Werfen und Fallen Halten und Freikommen	Schlagen, Treten Hebeln, Würgen	Risikantheit der Aktionen: -Handlungskontrolle -Sensibilität bzgl. der Effekte

3.1 Raumlage

Zu unterscheiden sind die Kampfpositionen im Stand und am Boden sowie die Übergänge zwischen beiden Lagen. Das Kämpfen in der aufrechten Position ist der Regelfall und zumeist Ausgangspunkt, Kämpfen am Boden bedeutet tendenziell, sich auf Ungewohntes einzulassen.

Die zentrale Herausforderung besteht darin, sich unabhängig von der jeweils aktuellen, z.T. stets wechselnden Raumlage (z.B. beim Werfen, Fallen, Bodenkämpfen, wieder aufstehen...) im Hinblick auf die räumliche und die Partner-bezogene Konstellation orientieren zu können. Hierfür sind eine flexible Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit gefordert.

Schlussfolgerungen: Kämpfen im Stand entspricht gewissermaßen der Alltagserfahrung des aufrechten Gehens und kann hieran ohne Voraussetzungen anknüpfen. In der Position am Boden treten möglicherweise unwohle Befindlichkeiten auf: diese Lage ist für viele Menschen nicht nur ungewohnt – wie mühsam erlernen Kinder den aufrechten Gang, was doch nicht ‚umsonst‘ gewesen sein soll –, sondern kann zudem mit unangenehmen, peinlichen Erlebnissen

verknüpft sein (wie z.B. einem Sturz). Die Vorbehalte gegenüber der Bodenarbeit können durch behutsame Heranführung und ein schrittweises Erweitern der ‚gefühlten‘ Unbeholfenheit aufgehoben werden, indem Bewegungsspielräume erfahrbar gemacht werden.

3.2 Handlungskontext

Unterschiedliche Distanzen erfordern unterschiedliche Sinnesmodalitäten: Beim Kämpfen in Distanz (im Stand) dominiert im Hinblick auf die gegnerischen Aktionen die visuelle Wahrnehmung. Es geht darum, ein situatives Raumgefühl, ein Wissen und Können bzgl. der eigenen und des Partners Reichweite sowie eigener Handlungsspielräume zu entwickeln. In dem gemeinsamen Spiel um die ‚richtige‘ Distanz gilt es, den Anderen auf Abstand zu halten bzw. die Distanz zu überbrücken. Stets spielen dabei beide mit dem Risiko, in den Gefährdungsbereich der anderen Person zu gelangen.

Beim Kämpfen mit (dauerhaftem) Kontakt stehen taktile, kinästhetische sowie (am Boden) tiefensensorische Empfindungen im Vordergrund. Ununterbrochen spüren beide sich gegenseitig und sind bei jeder Aktion aneinander ‚gebunden‘, sie stehen in einem tonischen Dialog. Am Boden kommt als weitere Komponente der enge körperliche Kontakt hinzu, der einerseits ungewohnt bis schambesetzt sein, andererseits Kontakt- und Nähe-Bedürfnisse erfüllen kann.

Schlussfolgerungen: Beide KämpferInnen stehen unter permanentem gegenseitigen Einfluss auf je nach Kampfstil unterschiedliche Weise. In Distanz kämpfen erlaubt Momente der ‚Unabhängigkeit‘, in denen beide Beteiligte sich nicht in unmittelbarer Reichweite befinden, sich vielleicht gegenseitig taxierend beobachten. Um den Gegner ‚lesen‘ zu können, sind Konzentration und Aufmerksamkeit erforderlich. Bei dauerhaftem Kontakt stehen beide stets in der Situation direkter gegenseitiger Einwirkung. Hieraus erwächst die Aufgabe, mit Nähe umgehen und den Anderen über den tonischen Dialog verstehen zu lernen sowie im engen Nahraum Handlungsmöglichkeiten und vom Partner unabhängige Handlungsspielräume zu entwickeln.

3.3 Interaktion

Die Interaktionen, die sich in dem breiten Spektrum zwischen Angreifen und Verteidigen aufspannen⁴, differenzieren sich unterschiedlich aus, je nachdem, ob die kämpfenden Personen dauerhaft miteinander Kontakt haben oder ob direkte Kontakte nur kurzzeitig, im Moment des Angriffs und der Abwehr, auftreten. Die KämpferInnen erfahren ihre eigenen Grenzen, indem das eigene Tun stets mit dem Handeln der anderen Person verwoben ist. In jedem Moment ändert sich die situative Konstellation und kann frei gestaltet werden, sich aber ebenso unvorhersehbar wenden: Beim Angreifen wird man angreifbar; der Augenblick des Verteidigens ist häufig defensiv fixiert und dadurch ebenfalls angreifbar.

⁴ Eine detaillierte Ausdifferenzierung zur Interaktion im Kämpfen findet sich bei Ralston (2008).

Schlussfolgerungen: Das situative Handeln umfasst, fordert und fördert neben den motorischen Voraussetzungen eine offene Wahrnehmung der Situation sowie der individuellen und gegnerischen Potentiale, eine kreative Anwendung eigener Handlungspotentiale und eine präsente, offene Geisteshaltung, um den richtigen Augenblick zu erfassen und entsprechend zu agieren.

3.4 Handlungsrepertoire

Die Aktionen reichen vom Schieben, Ziehen, Nachgeben und Austricksen hin zu Halte- und Kontrollgriffen, Wurf- und Falltechniken, Hebel-, Schlag- und Tritttechniken (z.B. festgelegten Trefferregionen am Körper des Anderen). Jeder Technikaspekt birgt einen eigenen Reiz und spezifische Herausforderungen:

Kontrollgriffe können Über- und Unterlegenheitsmomente und z.B. in der überlegenen Position Sicherheit und Stärke vermitteln. Sie wie auch das Werfen und Fallen haben den didaktischen Vorzug, dass ein vollständiger Handlungsvollzug und ernsthaftes Kämpfen ohne relevantes Verletzungsrisiko möglich sind, so dass die Übenden konkrete Rückmeldung bzgl. ihrer Kampfhandlungen erhalten und damit zu einer realistischen Selbsteinschätzung kommen können.

Werfen und Fallen sind als Einheit zu verstehen: Werfen erfordert sofortiges Umschalten während der Aktion, um die geworfene Person beim Fallen zu unterstützen und zu sichern. Diese Gleichzeitigkeit des Tuns, wenn ein Akteur wirft, wird der Gegenspieler bzw. die Gegenspielerin zwangsläufig fallen, bringt beide in ein enges gegenseitiges, geradezu symbolisches Verhältnis von Verantwortung und Vertrauen.

Schlagen und Treten bergen das Risiko, selber schmerzhaft getroffen zu werden oder die andere Person schmerzhaft zu treffen. Dies ruft eine hohe Aufmerksamkeit, Konzentriertheit und Reaktionsschnelligkeit hervor. Zugleich erfordert die eigene Trefferabsicht, sich risikobereit dem Kampf zu stellen und nicht ausschließlich defensiv zu sein.

Schlussfolgerungen: Die Handlungselemente beinhalten unterschiedliche Lernpotentiale (wie: Einlassen auf Kontakt, Fokussierung der Aufmerksamkeit, Schulung spezifischer Wahrnehmungsfähigkeit, Überwindung von Angst, Entwicklung von Vertrauen und Verantwortung) und stellen unterschiedliche Anforderungen an die motorische und emotionale Kontrolle, zumal in komplexeren, wettkampfnahen Lernarrangements. Folglich bedarf die Vermittlung von Kampfhandlungen mit einem hohen Sicherheits- und Verletzungsrisiko einer vorausgehenden Wahrnehmungs- und koordinativen Schulung und einer besonderen Sorgfaltspflicht im Umgang miteinander. Aus pädagogischer Perspektive sollte vor diesem Hintergrund in der Regel partnerschaftlich geübt und nicht in Form von Einzelübungen Techniken trainiert werden.

4 Konzeptionelle Eckpfeiler für ein Rahmenkonzept zum elementaren Kämpfen als kampfstil-übergreifender Ansatz

Die Ausführungen haben sich an der Denklinie orientiert: Welches Kampfgeschehens bietet im Anschluss an das Ringen und Raufen im Bewegungsfeld Kämpfen welche (pädagogischen) Herausforderungen? Dies soll abschließend konzeptionell zusammengeführt werden.

Als *Elementares Kämpfen* wird in Verlängerung an den Beitrag von Happ (2011) die ‚Zwischenstufe‘ verstanden zwischen dem spielerischen Kämpfen wie Ringen und Raufen, das ohne jegliches Technikrepertoire praktiziert wird, und den unterschiedlichen Kampfstilen, die sich über das jeweilige Technikrepertoire in der spezifischen Art der Ausführung unterscheiden lassen. Alle Dimensionen des Kämpfens finden von Beginn an Berücksichtigung – der technische Herausforderungsgrad und die kämpferische Intensität werden im Verlauf korrespondierend zu den Entwicklungen in der Lerngruppe nach und nach gesteigert.

Als Prämisse einer pädagogischen Sichtweise gilt der Partnerbezug. Die beiderseitigen Interaktionen verdeutlichen die Effekte der Kampfhandlungen sowohl nach außen wie auch nach innen. Einerseits werden den Akteuren die (Aus-)Wirkungen der eigenen Aktionen beim Gegenüber unmittelbar vor Augen geführt, andererseits gibt es Gelegenheit, eigene durch das Geschehen ausgelöste emotionale Befindlichkeiten und Stimmungen zu spüren. Solche Anlässe beinhalten das Potential, die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie Impuls- bzw. Emotionskontrolle herauszubilden und angemessen und dosiert handeln zu lernen. Zugleich kann dies als didaktisches Prinzip postuliert werden: Ganz gleich, ob ich jemand anderen zu Boden werfe, im Haltegriff die Luft abdrücke, mit der Faust schlage oder mit einem Fuß zu treten versuche, können derartige Techniken nur unter der Einhaltung größtmöglicher Vorsicht und Achtung füreinander praktiziert werden – insbesondere beim Neulernen, wenn viele Fehlversuche zu erwarten sind. Andererseits ist ein realitätsnahes Studieren von Techniken ohne Partnerin oder Partner nicht möglich, da jede Handlung auf die Situation, d.h. auch den jeweiligen Gegenspieler bzw. die Gegenspielerin, abgestimmt sein muss. Hier wird bereits deutlich, wie sehr der Technikerwerb, die Sensibilisierung füreinander und der respektvolle Umgang miteinander Hand in Hand gehen.

4.1 Pädagogische Zwecke

Der beschreibende, phänomenologische Blick auf das Kampfgeschehen macht deutlich, inwiefern mit den unterschiedlichen Kampfszenarien unterschiedliche Herausforderungen einhergehen, so dass eine Auswahl sich jeweils am pädagogischen Zweck orientieren kann. Sollen Schülerinnen und Schüler zu einer deutlichen konzentrierten Fokussierung motiviert werden, kann die Lehrperson z.B. Schlagen einführen. Damit die Lernenden bzgl. der eigenen Schlagkraft entsprechend sensibilisiert werden, könnte ein Einstieg über Aufgaben erfolgen

wie: „Gib dem Partner/der Partnerin leichte Schläge auf den Unterbauch und nimm Rücksicht auf deren Reaktionen.“ Soll eher das kooperierende Miteinander im Fokus stehen, könnte das Werfen mithilfe von Aufgabenstellungen eingeführt werden wie: „Wenn Du Deinen Partner/Deine Partnerin gut auf Deiner Hüfte ausbalancieren kannst, ziehe ihn/sie weiter, bis sie vor Deinen Füßen liegen, und sichere den Fall durch die Kontrolle am Arm.“ Auch deutlich offenere Aufgabenstellungen sind vorstellbar: „Wie kannst Du Deine Partnerin/ Deinen Partner auf Abstand halten?“ oder „Was kannst Du tun, wenn er oder sie mit viel Schwung auf Dich zu kommt?“

In einem geöffneten Unterrichtskonzept können für die verschiedenen Distanzen und Raumlagen exemplarisch Grundtechniken entwickelt werden und zum Einsatz kommen und unter den oben genannten Prämissen den jeweiligen pädagogischen Intentionen entsprechend bzgl. der Intensität variiert werden (kooperierendes vs. konkurrierendes Prinzip). Je nach pädagogischer Zielstellung (und möglichen Vorerfahrungen der Lehrperson⁵) fällt die Entscheidung bzgl. des Technikrepertoires.

Für die Lehrkraft gilt in der Umsetzung zu berücksichtigen, welche Risiken mit welchen Herausforderungen einhergehen, welche zu einem pädagogischen Zweck eingebrachte Aufgabenstellung welche Wirkungen haben kann, und entsprechend steuernd einzugreifen. Sei es, um sozial unverträgliche Handlungsweisen, oder sei es, um funktional unsinnige Bewegungsabläufe (die sich z.B. längerfristig als nachteilig oder gesundheitsschädlich erweisen könnten) bewusst zu machen und korrigieren zu lassen.

Grundlinien im Unterricht:

- Partnerschaftlichkeit unabhängig vom Handlungskontext stets mitdenken,
- Motorisches Lernen und Üben stets in Situations- und Partnerbezug einbinden,
- Rituale, Regelakzeptanz und Rolleneinnahme als unterstützende Maßnahmen.

4.2 Funktionale Aspekte

Das motorische Lernen in situativen Bewegungsarten zielt auf eine flexible Handlungsfähigkeit ab. Das Handeln steht stets in Relation zur Außenwelt (Partnerkonstellation), d.h. auch wenn es auf eigenen Intentionen beruht, vollzieht es sich zugleich in Interaktion mit jemand anderem. In jedem Handlungsvollzug ist sowohl die Außen- wie auch Selbstwahrnehmung erforderlich.

Methodisch empfiehlt sich die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit sowie vielseitige Bewegungserfahrungen über verschiedene Aufgabenstellungen, die eine wiederholende und variable Auseinandersetzung mit ähnlichen funktionalen Anforderungen zulassen.

⁵ Das Vorhandensein eigener Erfahrungen gibt in der Regel Sicherheit beim Unterrichten und erhöht die Fähigkeit, das Verhalten von Schülerinnen und Schülern richtig zu deuten und eine sich entwickelnde Dynamik adäquat einschätzen zu können.

Lernprozesse umfassen dabei laut Tiwald (2010) Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Denkaufgaben: Bewegungen werden verfeinert mithilfe einer differenzierteren Wahrnehmung, diese wiederum wird verfeinert durch variierendes Sich-Bewegen. Denkaufgaben haben sowohl das Potential, sich den eigenen Lernprozess bewusst zu machen, wie auch, über Bewegungsvorstellungen neue motorische Erlebnisse zu ‚entwerfen‘ sowie mithilfe weiterer kognitiver Anteile das Lernen zu steuern. Die Methodik sollte subjektive Lernprozesse unter Einbezug des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns ermöglichen und den Dialog nach außen („Was hat mein Handeln bewirkt? Was war der Auslöser?“) sowie nach innen („Wie hat sich mein Bewegen angefühlt? Was empfinde ich beim Werfen bzw. Geworfenwerden oder beim Festhalten bzw. Festgehalten-werden?“) berücksichtigen.

Für die Entwicklung von Bewegungsmustern und eine darauf gerichtete funktionelle Perspektive bedarf es also einerseits der Außensicht (Bewegungsbeobachtung) sowie der Innensicht (Bewegungserfahrung bzw. Fühlen der Bewegung). In diesem Zusammenhang lassen sich Kampfstil-überreifende Aspekte herausfiltern, die jeweils Transfer-Leistungen⁶ in andere Bewegungskontexte erleichtern. U.a. finden sich konditionelle (in nahezu allen Kampfstilen zeigt sich eine ausgewogene ganzkörperliche physiologische Belastung) und koordinative Entsprechungen (stets geht es darum in Balance zu sein, und ist es mehr oder weniger von Vorteil, die andere Person, physisch und/oder geistig, aus der Balance zu bringen) wie auch Parallelen bzgl. der Wahrnehmungsfähigkeit. Diese spielt angesichts der permanenten Veränderungen der interagierenden Personen und der situativen Handlungsfähigkeit eine zentrale Rolle. In jedem Moment sind zahlreiche Sinneseindrücke kognitiv zu verarbeiten. Die Wahrnehmungsfähigkeit bezieht sich u.a. auf die hier in Tabelle 2 zusammengestellten Aspekte.

Tab. 2: Ausrichtung der Wahrnehmung⁷

Prinzipien	Außensicht	Innensicht
Ganzkörperlichkeit	Ganzkörperaktionen: Fokussierung und Ausrichtung des gesamten Körpers auf die momentane Aktion	Verbundenheit und Durchlässigkeit aller Körperbereiche spüren, so dass keine Widerstände bzw. Blockaden in einem Bereich entstehen
Kraftentwicklung	Bewegungsimpuls: Der Körpermitte wird in (fast) allen Kampfstilen zentrale Bedeutung beigemessen („Hara, Dantien, ...“)	Körperzentrum: das Gefühl des eigenen Zentrums und dessen Bedeutung beim Bewegen entwickeln
Geerdet sein	Kraftentwicklung in Verbindung mit dem Boden, zentrierte Balance mit Beziehung zum Untergrund	Gefühl für die Wirkung der Schwerkraft und deren Nutzen beim Bewegen im Schwerfeld der Erde

⁶ An dieser Stelle soll nicht weiter auf die noch andauernde Debatte bzgl. der Transfer-Möglichkeiten einerseits sowie der Gefahr störender Interferenzen andererseits eingegangen werden. Insgesamt scheint sich herauszukristallisieren, dass vielseitig angelegte Bewegungserfahrungen die beste Voraussetzung sind für das differenzielle Lernen spezifischer Handlungsabläufe. (vgl. Schöllhorn, Hegen & Eekhoff, 2014)

⁷ Die Prinzipien sind in Anlehnung an Ralston (2009) formuliert.

Körper und Geist	Konzentration auf den Augenblick, auf das, was jetzt von Bedeutung ist (ein offener Geist, der nicht vor-, aber auch nicht nach-denkt – im Sinne von Zanshin')	Ein ruhiger Geist ist die Voraussetzung, ganz bei der Sache sein zu können, gibt ein inneres Gefühl von Klarheit und Präsenz
------------------	--	--

5 Fazit: Leitgedanken für einen kampfstil-übergreifenden Unterricht

Wozu?

Schülerinnen und Schüler, die erste kämpferische Erfahrungen mit dem ‚Ring- und Raufen‘ gesammelt haben, können sich mithilfe eines umfangreicheren Handlungsrepertoires komplexer, kreativer sowie variabler und differenzierter bewegen. Dies hält vermutlich ihr Interesse aufrecht und bietet zudem die Chance, sich mit den pädagogischen Themen wie Respekt und Empathie, Vertrauen und Verantwortung, Nähe und Distanz, Sieg und Niederlage, Macht und Ohnmacht, Impulskontrolle und Empathiefähigkeit auseinanderzusetzen. Die Auswahl der motorischen Aufgaben richtet sich nach der jeweiligen pädagogischen Absicht (s. Tabelle 1).

Wer?

Als Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler ab der Sekundarstufe zu nennen. Im Grundschulalter sollten vornehmlich Spiele und Aufgaben aus dem Ringen und Raufen zur Förderung der motorischen und sozialkognitiven Entwicklung sowie sozialer Kompetenzen⁸ (z.B. partnerschaftlicher Umgang, Sensibilisierung, Vertrauen und Verantwortung) eine breite Grundlage schaffen.

Wie?

Als Grundprinzip einer pädagogischen Auslegung kämpferischer Angebote kann gelten, dass die reflexive Thematisierung von (ggf. ambivalenten) Erfahrungspotentialen im Vordergrund steht und die Technikvermittlung ‚zweitrangig‘ in der Weise mitverfolgt wird, dass unfunktionale und potenziell gesundheitsschädigende Bewegungslösungen bewusst gemacht und Veränderungen ermöglicht werden.

Das Konzept des *Elementaren Kämpfens*, wie es von Happ (2011) gedanklich grundgelegt und in diesem Beitrag konzeptionell weiterentwickelt wurde, soll und wird u.a. auf diesen Leitprinzipien sowie auf der hier vorgenommenen Sach-Analyse aufbauen.

⁸ Richartz (2015) fasst hierzu unter dem Begriff ‚Spielkämpfen‘ empirische Ergebnisse aus der angloamerikanischen Forschung zusammen.

Literatur

- Beudels, W. & Anders, W. (2001). Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Binhack, A. (1998). Über das Kämpfen. Zum Phänomen des Kampfes in Sport und Gesellschaft. Frankfurt/New York: Campus.
- Ennigkeit, F. (2016). Kämpfen in den gymnasialen Lehrplänen der Bundesländer. In M.J. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (in diesem Band). Hamburg: Czwalina.
- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik* 12 (4), 13-21.
- Funke-Wieneke, J. (2000). Die pädagogische Bedeutung des Judo für Kinder und Jugendliche. In Pöhler, R. (Hrsg.), *Judo & Pädagogik. Üben - Erziehen - Helfen – Vermitteln* (S. 10-22). Frankfurt: DJB.
- Funke-Wieneke, J. (2013). Zweck oder Selbstzweck. Überlegungen zu den erzieherischen Absichten, die mit dem Kampfsport verbunden werden. In S. Happ & O. Zajonc (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012* (S. 13-26). Hamburg: Feldhaus.
- Happ, S. (2009). Kämpfen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 243-277). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Happ, S. (2010). Kämpfen – eine Beziehungslehre. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Jürgen Funke-Wieneke* (S. 145-157). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Happ, S. (2011). Zweikämpfen – zu einer phänomenologischen Betrachtung der Zwischensphäre. In P. Kuhn, H. Lange, T. Leffler & S. Liebl (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011*, (S. 11-21). Hamburg: Czwalina.
- Lange, H. (2010). „Kämpfen-lernen“ als Bildungsthema im Fokus sportpädagogischer Arbeit. In H. Lange & T. Leffler (Hrsg.), *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?!* (S. 191-213). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Liebl, S., Happ, S. & Zajonc, O. (2016). Review zu Wirkungen von Kampfkunst und Kampfsport auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. In M. J. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (in diesem Band). Hamburg: Czwalina.
- Liebl, S. (2013). Macht Judo Kinder stark? Wirkungen von Kämpfen im Schulsport auf physische und psychosoziale Ressourcen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ralston, P. (2008). Die Prinzipien des Cheng Hsin. Schiedlberg/A: Bacopa.
- Ralston, P. (2009). Das Prinzip der mühelosen Stärke. Mit Zen-Übungen zu einem neuen Körpergefühl. München: Knaur.
- Richartz, A. (2015). Raufen und Toben - Was Spielkämpfen ist und wozu es dient. In Chr. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 165-184). Wiesbaden: Springer.
- Schöllhorn, W.I., Hegen, P. & Eekhoff, A. (2014). Differenzielles Lernen und andere motorische Lerntheorien (Differential learning and other motor learning theories). *Spectrum der Sportwissenschaft*, 2, 35.55.
- Sygyusch, R., Liebl, S. & Lippmann, R. (2014). Persönlichkeits- und Teamentwicklung – Förderung psychosozialer Ressourcen im Judo. In S. Liebl & P. Kuhn (Hrsg.), *Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013* (S. 26-42). Hamburg: Feldhaus.
- 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.
- Zajonc, O. (2013). Kämpfen als Mittel zur Gewaltprävention – Bedingungen, Anforderungen und Perspektiven. In S. Happ & O. Zajonc (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012* (S. 37-49). Hamburg: Czwalina.

