

Sigrid Happ & Rainer Ehmler (Hrsg.)

Zweikämpfen als Beitrag zur psychosozialen Entwicklung

Deutscher Judo Bund Hochschulworkshop & Lehrerfortbildung
>>Zweikämpfen als Beitrag zur (psycho)sozialen Entwicklung<<
am 10. September 2011 in Hamburg

ISBN 978-3-00-038139-3

Impressum

Herausgegeben von

Sigrid Happ & Rainer Ehmler
Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft
Abteilung Bewegungs- und Sportpädagogik
Mollerstrasse 10
20148 Hamburg

Redaktion

Sigrid Happ
Rainer Ehmler

Druck

Universitäts-Druckerei der Universität Hamburg
<http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/pr/2/druckerei/index.html>

Gestaltung

Nico Friedrich

Alle Rechte vorbehalten
© 2012 Institut für Zweikampfpädagogik. Hamburg
www.zweikampfpaedagogik.de

Inhalt

Vorwort

SIGRID HAPP & RAINER EHMLER	5
-----------------------------------	---

Zur Einführung

SIGRID HAPP	7
-------------------	---

Hauptvortrag

HORST TIWALD Lebens-Kampf und Mit-Menschlichkeit	13
---	----

Vorträge

KATRIN JÄGER Der Leib, der ich bin, und der Körper, den ich habe	23
---	----

NICO FRIEDRICH Die Lehrpersonen in der Zweikampfpädagogik	29
--	----

RAINER EHMLER Die Kampfpause	35
---------------------------------------	----

SEBASTIAN STRACK Entwicklungsförderung von Jungen - Von Grenzbehauptung über Kampfspiele zur Opferempathie	43
--	----

Zu den Theorie-Praxis-Einheiten

JOSEF RIEDERLE Soziales Lernen durch Kämpfen in der Arbeit mit Jungen	59
--	----

LEA HOLZ Judo in der Kinder- und Jugendpsychiatrie	65
---	----

STEFANIE & VOLKER GÖBLING Judo-Sumo-Kampf als anfängergerechte Zweikampfform	71
---	----

Poster-Beiträge

SEBASTIAN LIEBL & PETER KUHN Macht Judo Kinder stark? Studie zu Sozialisationswirkungen von Judo im Schulsport	73
HOLGER VOS Klasse(n) Klima durch Stockkampfkunst?	89
JENS NIEPAGEN Das Flow-Konzept im Kontext fernöstlicher Selbstregulationsideen für ein 'andersartiges' Bewusstsein	93
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	95

Vorwort

Dieser Band dokumentiert den 6. Judo-Schulsport- und Hochschulworkshop des Deutschen Judo-Bundes, der am 10. September 2011 an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft¹, stattfand.

In Anknüpfung an den Workshop in 2009 mit dem Thema „Zweikämpfen mehrperspektivisch unterrichten“ wurde für die Veranstaltung in 2011 der Fokus auf die Grundlagen gerichtet, die das Zweikämpfen im Rahmen von Persönlichkeitsentwicklung pädagogisch relevant werden lassen. Das Leitthema lautete entsprechend: „*Zweikämpfen als Beitrag zur (psycho)sozialen Entwicklung*“. In diesem bewegungspädagogischen Zusammenhang bildet die Beziehungsebene in dem auf zwischenleiblicher Sozialität beruhenden Kampf-Geschehen eine wesentliche Bezugsgröße. Inhaltlich wurden hieran anknüpfend sowohl philosophische und psychologische Hintergründe, empirische Untersuchungen wie auch pädagogische und didaktische Orientierungen zum Thema vorgestellt.

Ziel des Workshops war es, in einer großen Bandbreite Fragen zu dem Themenkomplex „*Entwicklungsförderung, Soziales Lernen, Gewaltprävention*“ und den Möglichkeiten kampfsportlicher Bewegungsangebote in diesem Kontext zu erörtern, um die Zweikampfpädagogik und die Umsetzung sozialerzieherischer Intentionen durch das Judo und andere Kampfsport-Elemente auf ein solides theoretisches Fundament stellen zu können. Entsprechend bildeten die Vorträge am Vormittag den Auftakt für eine wissenschaftliche Einbettung des Themas, während die Praxis-Einheiten am Nachmittag Anwendungsmöglichkeiten veranschaulichen konnten.

Durch die beiden Vorträge „Lebens-Kampf und Mit-Menschlichkeit“ sowie „Der Leib, der ich bin, und der Körper, den ich habe“ wird die Bandbreite möglicher Perspektiven zur Thematik aufgezeigt. Die folgenden Beiträge „Die Lehrpersonen in der Zweikampfpädagogik“ und „Macht Judo Kinder stark?“ stellen aktuelle Forschungsansätze dar.

Ebenso beziehen sich die beiden im Band aufgenommenen Poster „Klasse(n) Klima durch Stockkampfkunst?“ und „Das Flow-Konzept im Kontext fernöstlicher Selbstregulationsideen für ein ‚andersartiges‘ Bewusstsein“ am Beispiel des Shotokan-Karate auf aktuelle Untersuchungen in verschiedenen kampfpädagogischen Kontexten.

Schließlich runden die Darstellung der Praxis-bezogenen Beispiele „Die Kampfpause“, „Judo in der Kinder- und Jugendpsychiatrie“, „Judo-Sumo-Kampf als anfängergerechte Zweikampfform“ und „Soziales Lernen durch Kämpfen in der Arbeit mit Jungen“ das Bild zum Thema ab.

1 Durchgeführt wurde der Workshop in Kooperation mit dem Institut für Zweikampfpädagogik (IZP).

Leider konnte keine lückenlose Dokumentation der theoretischen und praktischen Beiträge erzielt werden. Anstelle dessen wurden Texte ergänzt, die beim Workshop nicht präsentiert werden konnten.

Zum Schluss sei angemerkt, dass in diesem Sammelband unserer Ansicht nach vieles angestoßen, aber keineswegs alles zu Ende gedacht wurde. Insofern würden wir uns über entsprechende Rückmeldungen, Ergänzungen sowie weitere Anregungen zur Thematik sehr freuen.

Einen besonderen Dank möchten wir an Prof. Tiwald richten, der mit seinen Beiträgen (der tatsächlich gehaltene Vortrag wich in erheblicher Weise von dem hier vorgelegten Manuskript ab) das Diskussionsfenster weit aufgestoßen hat.

Literatur

Happ, S. & Ehmler, R. (2009): *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten*. Dokumentation des 5. Judo-Hochschulworkshops im September 2009 in Hamburg. Print & Mail: Hamburg. (Download unter: www.zweikampfpaedagogik.de)

Zur Einführung

Dieser Beitrag führt in das Thema der Veranstaltung *Zweikämpfen als Beitrag zur (psycho)sozialen Entwicklung* sowie die Zusammenstellung der Beiträge dieses Berichtsbands ein.

Vier Fragstellungen sind leitend in diesem Vorhaben:

1. Wie kam es zu diesem Themenschwerpunkt?
2. Worauf zielt der Workshop ab, was haben wir als Vorbereitungsteam uns davon versprochen?
3. Auf welchen theoretischen Grundannahmen ist die Förderung der psychosozialen Entwicklung mit Hilfe von Bewegungsangeboten denkbar?
4. Welche Besonderheiten weisen das Zweikämpfen bzw. Bewegungsangebote mit kampsportlichen Elementen in diesem Rahmen auf?



1 Die Entwicklung des Themenschwerpunktes

In pädagogischen Kontexten, sowohl im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich, gewinnen das Zweikämpfen bzw. Kampfsport und Kampfkunst zunehmend an Präsenz,

sei es ...im pädagogisch ausgelegten schulischen Sportunterricht in Verfolgung der Rahmenpläne der verschiedenen Bundesländer,
...der Bedarf an nachmittäglichen Angeboten im Kontext von Ganztagschule, häufig etabliert in Form von Kooperationen zwischen Schule und Verein,
...unter dem Anliegen von Gewaltprävention, einer – auf einer mehr oder weniger begründeten Besorgnis beruhenden – steigenden Nachfrage nach gewaltpräventiven Angeboten, sowohl hinsichtlich des Opferschutzes als auch im Hinblick auf vorsorgliche Maßnahmen gegenüber potentiellen Tätern.

Zudem wird aufgrund langjähriger Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern im Vereinssport in immer größerem Maße ein spezieller Bedarf an Förderung im motorischen und psychosozialen Bereich sichtbar.

Es gibt also in verschiedensten pädagogischen Kontexten kampsportliche Angebote, doch es tun sich folgende Fragen auf:

- Wie gut sind solche Angebote und die entsprechenden Konzepte theoretisch fundiert?
- Wie sollte ein pädagogisch ausgelegter Kämpfen-Unterricht aussehen?

- Wie gut qualifiziert sind die Lehrpersonen?
- Lassen sich, wie erhofft, positive Wirkungen in Hinsicht auf die psychosoziale Entwicklung erkennen?

2 Inhaltliche Schwerpunkte des Workshops

Diese voranstehenden Fragestellungen haben uns zu der thematischen Schwerpunktsetzung auf die pädagogischen Aspekte kampsportbezogener Bewegungsangebote bewogen.

Im Vorwege hatten wir uns zum Ziel gesetzt, vor allem im Hinblick auf die ersten drei Fragen Antworten zu finden. Hieraus folgte die Fokussierung zum einen auf die theoretischen, hermeneutisch geleiteten Grundlagen und zum anderen auf hieraus abgeleitete Perspektiven für die konkrete unterrichtliche Umsetzung sowie für das pädagogische Handeln und die Qualifikation der Lehrperson. Zu der letzten Frage nach erkennbaren, möglichst nachhaltigen Wirkungen gibt es bislang kaum Untersuchungen.

Der Bericht über die Ergebnisse einer umfangreichen Studie hierzu wie auch eine Untersuchung zur Wirkung einer 8-wöchigen Stockkampfkunst-Unterrichtseinheit auf das Klassenklima finden sich im letzten Teil dieses Bandes. In den ersten Teilen sind die auf die psychosoziale Entwicklung zielenden Grundlagen-Beiträge und, im Hinblick auf deren praktische Umsetzung, die auf der Matte vorgestellten Konzeptansätze zusammengestellt.

3 Theoretische Grundannahmen für die Förderung der psychosozialen Entwicklung mit Hilfe von Bewegungsangeboten

Mit dem Begriff psychosozial im Kontext von Bewegung/sangeboten wird auf einen inneren Zusammenhang verwiesen. Wir neigen dazu, diesen Zusammenhang, die innere Verbundenheit des Menschen, begrifflich z.B. als „Körper – Seele – Geist“ zu trennen. Dies ist wohl auch erforderlich, um sich über Einzelaspekte sprachlich miteinander verständigen zu können. Dieser Umstand sollte und darf aber nicht den Blick und unsere Wahrnehmung dafür verstellen, dass in allem, was der Mensch tut, dies aufgrund und im Rahmen eines Zusammenwirkens der Person (mit ihren verschiedenen Anteilen) geschieht.

Bewegungsangebote als Möglichkeit einer psychosozialen Entwicklungsförderung zu schaffen, beruht also auf dem bewegungspädagogischen Grundgedanken der Einheit von Bewegen, Wahrnehmen, Denken und Fühlen und impliziert, dass in jedem Bewegungshandeln ein Potential für Herausforderungen und Entwicklungsanstöße der Person enthalten ist (vgl. Funke-Wieneke, 2010).

Gestützt wird diese Annahme aus verschiedenen wissenschaftlichen Denkrichtungen bzw. deren jeweiligem Menschenbild:

- Die philosophische Anthropologie, der zufolge der Mensch als Person in seinem Sein und Erleben untrennbar als eine Einheit und die Leiblichkeit als eine Grunddimension menschlichen Seins zu verstehen ist (vgl. Haeffner, 1989).
- Die Phänomenologie, die den Menschen als leiblich in die Welt eingebunden versteht. Demnach steht der Mensch in einem (intentionalen) Verhältnis zur Welt und antwortet je wahrnehmend, fühlend, denkend und handelnd (vgl. Waldenfels, 1992).
- Die fernöstliche, z.B. zen-buddhistische Philosophie, die im Kontext der Kampfkünste stets in der kämpferischen Auseinandersetzung mit anderen die innere Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst verfolgt, was durch den japanischen Begriff des ‚Do‘ herausgestellt ist (vgl. Tiwald, 2010).

Zudem bringen jüngere wissenschaftliche Erkenntnisse hervor, dass es kein Denken ohne Emotion gibt (vgl. Ciompi, 2007), dass jede Wahrnehmung neurophysiologisch mit Emotionen einhergeht und vernetzt ist (vgl. Roth, 2011), dass das Wahrnehmen und Bewegen ineinander verschränkt sind (gemäß v. Weizsäckers Gestaltkreistheorie), dass dem Sich-Bewegen eine eigene, unmittelbare Erkenntnisfähigkeit innewohnt (vgl. Waldenfels, 2007).

4 Besonderheiten des Zweikämpfens bzw. eines kampfsportbezogenen Bewegungsangebots

Exemplarisch wird an dieser Stelle auf zwei ausgewählte Aspekte eingegangen:

1. Das Kämpfen/ der Zweikampfsport beinhaltet als ‚Alleinstellungsmerkmal‘ das andauernde Gegenüber-sein zweier Personen in einer gemeinsamen Bewegungssituation. Auf der anderen Seite hat sich im pädagogisch-therapeutischen Kontext bei Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen die ‚Beziehungsarbeit‘ als ein bedeutsames Moment herausgestellt. Zugespitzt ausgedrückt, könnte demnach das Miteinander-Aushandeln der verschiedensten Beziehungsaspekte beim Zweikämpfen ein konstruktives ‚Nacharbeiten‘ früherer, möglicherweise negativer Beziehungserfahrungen bedeuten.

2. Als weitere spezifische Besonderheit des Kämpfens ist, sowohl aus historischer wie auch aus psychologischer Perspektive, das Moment der Aggression erwähnenswert: Um zu kämpfen, braucht es ein Maß an Aggressivität und Kämpfen beinhaltet potentiell auch Gewalttätigkeit.

Ohne diesen Aspekt eingehender zu vertiefen, soll darauf verwiesen werden, dass in der Spanne zwischen kultiviertem, geregeltem Kämpfen (Konfliktverhalten) und archaischen Impulsen mit Aggression und Gewalt (Selbsterhaltungstrebungen) ein wesentliches pädagogisches Potential des Kämpfens liegt. In der Uneindeutigkeit der (Kampf-)Situation ist die Möglichkeit verschiedener Modi des Erlebens, des Bedeutens und Handelns angelegt. Psychosoziales Lernen liegt darin begründet, diese Spannung zulassen zu können, aushalten zu lernen und kreativ handelnd

neue Potentiale zu entdecken, eine Flexibilität in der Beziehungsgestaltung zu erlangen und die Möglichkeit einer ungewissen Beziehung zulassen zu lernen.

Literatur

- Ciampi, L. (2007). *Gefühle, Affekte, Affektlogik*. Wien: Picus
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption*. 2. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Haefner, G. (1989). *Philosophische Anthropologie*, 2. durchges. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tiwald, H. (2010). *Psychotraining im Kampf- und Budosport. 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.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. München: Fink
- Waldenfels, B. (2007). Sichbewegen. In G. Brandstetter & C. Wulf (Hrsg.), *Tanz als Anthropologie* (S. 14-30). München: Fink.



Horst Tiwald im Vortrag

Lebens-Kampf und Mit-Menschlichkeit

I

Wenn man vom „*Lebens-Kampf*“ spricht, dann weckt man vermutlich leicht Assoziationen zum „*Kampf ums Dasein*“, welcher nach darwinistischer Auffassung die Evolution prägt.

Auf das Menschliche übertragen bedeutet dies dann soviel wie den **individualistischen** Kampf jeder gegen jeden.

Im Auge hatte man bei diesem Gedanken allerdings die **sehr konkrete Tatsache**, dass unsere menschliche Gesellschaft immer egoistischer wird und nach individuellem Machtzuwachs strebt (wer heute mehr **Geld** hat, der hat auch mehr **Macht**), wobei in dieser Konkurrenz letztlich einer den anderen tötet, bzw. ausbootet, was letztlich die Macht in den Händen weniger Menschen kumuliert.

Dies nannte KARL MARX auch das „**Wolfsgesetz**“ des Kapitalismus.

Nun hat aber diese menschliche Perversion der **Ausbeutung und Vernichtung des Schwächeren** gar nichts mit dem natürlichen Verhalten der in Gemeinschaft lebenden Wölfen zu tun!

Die DARWINISTEN tradieren nämlich nicht alles, was CHARLES DARWIN wirklich gesagt hat.

Sie verschweigen zum Beispiel, dass DARWIN auch auf die zweite natürliche Strebung, nämlich auf die „**gegenseitige Hilfe innerhalb der Art**“ hingewiesen hat und diese sogar als **wichtiger für die Evolution** einschätzte.

Diese Tatsache hat **bereits 1890** PETER KROPOTKIN in seinem Werk „*Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt*“ mit vielen Belegbeispielen anschaulich dargestellt.¹

1 PETER KROPOTKIN: „*Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt*“, Leipzig 1923, siehe auch: „*Ethik – Ursprung und Entwicklung der Sitten*“, Berlin 1976 (Erstauflage: Berlin 1923). Die Notwendigkeit, von diesen von KROPOTKIN aufgezeigten Fakten der **äußeren Erfahrung** auf den **gutgemeinten** Ausweg der **Anarchie** zu schließen, teile ich aber nicht, da mir die **Innere Empirie** auch andere Wege aufzeigt. Vgl. hierzu auch die **ausbalancierte** Ansicht des Begründers der „**Quantenbiologie**“ FRIEDRICH DESSAUER: „*Kooperative Wirtschaft*“, Bonn 1929, welche ebenfalls auch an betrüblichen Fakten der äußeren Erfahrung Maß nimmt.

Das „Bezogen-Sein auf den Anderen“ und auf das „umfassende Ganze“ ist **viel fundamentaler** als das „individualistische Streben nach Belohnung oder Vermeiden von Schmerz“.

Diese Tatsache hat im pädagogischen Zusammenhang JOHN LOCKE bereits im 17. Jhd. erkannt, als er die allerdings unmenschliche Meinung vertrat, dass man Kinder, um sie zu kultivieren, nicht schlagen, sondern ihnen **die Liebe entziehen** solle, **weil dies wirksamer sei**.²

II

Im Leben stecken also beide Prinzipien:

- einerseits das Streben, die eigene Individualität zu fördern und zu schützen; dieses Streben geht der Frage nach, was einem nützt und wie man **als Individuum** durch Abwehr von Schaden überleben kann;
- andererseits das Streben, **den Anderen** zu helfen und ihnen schützend beizustehen, sowie letztlich auf **das Ganze** der Natur achtsam hinzuhören, damit das nährende Umfeld erhalten bleibt, was bereits HERAKLIT forderte. HERAKLIT sagte: *"Klugsein ist die größte Vollkommenheit, und die Weisheit besteht darin, die Wahrheit zu sagen und zu handeln nach der Natur, auf sie hinhörend."*³

Diese beiden Prinzipien darf man aber nicht als sich bekämpfende Gegensätze auffassen, sondern als sich **ergänzende** Prinzipien, wie YIN und YANG, die sich wiederum **in sich selbst** gegenseitig enthalten und sich bewegend selbst ins Gegenteil „wandeln“.

Jene beiden Strebungen des Lebens hat bereits im 5. Jhd. v. Chr. der chinesische Weise MOZI zur Grundlage seiner Philosophie gemacht, indem er das Fundament der Gesellschaft im „*gegenseitigen Nutzen*“ (*Xiang Li*) und im Verbundensein in der „*allseitigen Liebe*“ (*Jian ai*) sah.⁴

Im „*gegenseitigen Nutzen*“ war auch das kämpferische gegenseitige Eintreten für einander inbegriffen, so dass MOZI nur den Angriffskrieg verneinte.

Das „Eins-Sein mit dem Ganzen und mit dem Anderen“ ist also viel fundamentaler als das „Ich-Bewusstsein“ und die „individualistische Freiheit“.

Es ist also:

² Vgl. meinen Text: „*Die Bedeutung der Pädagogik der Aufklärung für die Leibeserziehung heute*“, zum Downloaden aus dem Internet www.horst-tiwald.de unter den Downloads im Ordner: „*Kritische Sporttheorie*“.

³ HERAKLEITOS zitiert nach AUGUST BIER: „*Die Seele*“, München-Berlin 1942 (1939).

⁴ Vgl. RALF MORITZ: „*Die Philosophie im alten China*“, Berlin 1990, sowie mein Buchmanuskript „*Über die Tat-Sache Dao*“, Seite 25 f, zum Downloaden aus dem Internet www.horst-tiwald.de unter den Downloads im Ordner: „*Buchmanuskripte*“.

- nicht nur „*das Du älter als das Ich*“, was JOHANN WOLFGANG VON GOETHE aussprach;
- sondern „*das Wir ist auch älter als das Du*“, was VIKTOR VON WEIZSÄCKER aufzeigte.⁵

Im Sinne von VIKTOR VON WEIZSÄCKER geht es daher in der Theorie der Erkenntnis vorerst gar nicht darum, zu erklären:

- wie das Subjekt über sinnliche Vermittlung mit dem Objekt zusammenkommt;
- sondern unmittelbar zu schauen, wie sich ein fundamentales „*Verbunden-Sein*“ auseinanderlegt.

III

So ist das „*Eins-Sein*“ im alles verbindenden „*Dasein*“ (als **Empathie**) viel fundamentaler als die „*wertende*“ **Sympathie** oder **Antipathie** gegenüber einem bereits **gegenstehenden** „*Sosein*“, welches dann als Vorstellung abgebildet wird. Es geht aber auch hier nicht um einen unversöhnlichen Gegensatz von *Erkennen* und *Sein*, sondern um die Frage, **wo sich das achtsame Erkennen jeweils „empathisch verankert“**, nämlich:

- ob im außen objektiv Seienden;
- oder in der objektiv innen seienden Abbildung von ihm, im „fertigen“ Gedanken, bzw. in einer losgelösten Vorstellung.

Die Fähigkeit der achtsamen „*Empathie*“ hat aber auch noch nichts mit „*wertenden Gefühlen*“ oder mit „*so-seiendem Empfinden*“ zu tun.

Die *Empathie* liegt vielmehr dem bereits **wertenden** Gegensatz von *Sympathie* und *Antipathie* grundlegend (d.h. den „*Grund*“ legend) darunter.

Ich kann daher nicht nur mit etwas Erfreulichem *empathisch* eins werden, sondern auch mit einer Gefahr, was dann Grundlage dafür ist, sie gegebenenfalls auch kämpfend abwehren oder umgehen zu können.

Die Gefahren liegen eigentlich der *Empathie* viel näher als die Freuden, wie auch vor allem die Gefahr den Menschen **achtsam** macht und ihm **die Augen öffnet**.

⁵ Vgl. hierzu meine beiden Publikationen „Bewegen zum Selbst – diesseits und jenseits des Gestaltkreises“, Hamburg 1997, und „Im Sport zur kreativen Lebendigkeit – Bewegung und Wissenschaft“, Hamburg 2002. Beide Publikationen können kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden www.horst-tiwald.de unter den „Downloads“ im Ordner „Buchmanuskripte“.

IV

Was nun für den Kampfsport von Bedeutung ist, das ist die Tatsache:

- dass ich sowohl mit liebgewonnenen **Gedanken** als Vorsatz;
- als auch mit **Vorstellungen** von Gefahren *empathisch* eins werden kann.

In beiden Fällen **fokussiert** sich dann die **Achtsamkeit** nicht mehr auf das tatsächliche äußere Kampfgeschehen, sondern auf eine **losgelöste** innere Symbol-Welt der Gedanken, was das Kämpfen auch stören kann.

Der „**Fokus der Achtsamkeit**“, von dem weg sich jeweils der Raum des jeweiligen „**Leibes**“ weitet, ist aber zu unterscheiden von der „**Körper-Mitte**“ und vom „**Körper-Schwerpunkt**“.⁶

Beim Erlernen des Umganges mit seiner **Achtsamkeit** nimmt man in der Regel Körper-Positionen ein, bei denen die „**Körper-Mitte**“ mit dem „**Körper-Schwerpunkt**“ zusammenfällt und zwischen ihnen daher auch **keine Spannung** erlebbar ist.

Da man bei diesem Üben seine **Achtsamkeit** meist in der „**Körper-Mitte**“ fokussiert und dann vorerst seinen „**Leib**“ achtsam von dort in den „**eigenen Körper**“ hinein und dann über ihn hinaus in das Umfeld weitet, fällt einem der Unterschied zwischen „**Leib**“ und „**Körper**“ gar nicht auf.

Auch erlebt man hier nicht den Unterschied zwischen „**Körper-Mitte**“ und „**Körper-Schwerpunkt**“.

Man erlebt dann höchstens den Unterschied zwischen einem unbewusst „*bloß da-seienden eigenen Körper*“ und einem mit **Achtsamkeit** durchstrahlten, d.h. „*beseelten Körper*“, den man dann „**Leib**“ nennt.

Man meint dann, der „**Körper**“ sei bloß das, was ich auch ohne achtsames Zuwenden „**habe**“, während ich im „*Hier und Jetzt*“ (beim „*Durchstrahlen meines Körpers mit Achtsamkeit*“) im „**Sein**“ mein sog. „**Leib**“ erst „**bin**“.

Diese **rein gedankliche** Festlegung ergibt sich aber nicht in der **Inneren Empirie**, wenn man dort den „*bewegten Körper*“ beachtet und dort sehr wohl auch „**Körper sein**“ kann, ohne in eine von ihm **losgelöste** Vorstellung abzudriften.

Wenn sich nämlich der **Körper** (sich krümmend) bewegt und dabei seine Gestalt so ändert, dass die „**Körper-Mitte**“ sich nicht mehr mit dem „**Körper-Schwerpunkt**“ deckt, wie z.B. beim Snowboarden, dann lässt sich erst eine **genussvolle Spannung** zwischen beiden erleben und der „**Körper-Schwerpunkt**“ auch **achtsam fokussieren**, der nun aber **außerhalb des „Körpers“** im Umfeld liegt.

⁶ Vgl. hierzu meinen Lehrbrief Nr. 4 „*Orientierung auf die Körper-Mitte*“, in: „*Lehrbriefe zum alpinen Skilauf – Von Mathias Zdarsky zum Taiji-Skiing*“, zum Downloaden aus dem Internet www.horst-tiwald.de unter „*Taiji-Skiing*“.

Das Zentrum meines „**Leibes**“ liegt daher nun ebenfalls außerhalb meines „**Körpers**“, denn der „**Leib**“ ist das räumliche Feld, das sich rund um den **ruhenden** „**Fokus meiner Achtsamkeit**“ weitet, der in diesem Fall mit dem „**Körper-Schwerpunkt**“ zusammenfällt.

Beim Walzertanz wird vom Tänzer die Partnerin gleichsam „**einverleibt**“ und der **Schwerpunkt** des im Bewegen „**vereinten Körpers**“ kann nun als Zentrum eines „**gemeinsamen Leibes**“ fokussiert werden.

Und es kann auch der „**gemeinsame Leib**“ in den Tanzraum hinein geweitet werden.

Ganz ähnlich ist es beim Raufen, wo man ein judoähnliches Anliegen realisiert, nämlich den Gegner zu Fall zu bringen.

Auch dort kann ich meinen Gegner „**einverleibend**“ umarmen und dann versuchen:

- den „**gemeinsamen Körper**“ zu Fall zu bringen,
- um dann „**meinen eigenen Körper**“ wieder rechtzeitig **abzukoppeln**.

Bei diesem Vorhaben ist es ebenfalls von Vorteil, wenn es gelingt, den „**gemeinsamen Körper-Schwerpunkt**“ zu fokussieren, um alle Reaktionskräfte des Bodens **dem Vorhaben entsprechend** kraftschlüssig durch den „**Körper**“ zu leiten.

In diesem Falle „**ist**“ man ganz konkret:

- nicht nur ein „**Leib-Sein**“;
- sondern auch ein „**Körper-Sein**“;
- nur darf man gedanklich nicht in ein isoliertes **Vorstellen** abrutschen und dann dort nur mehr ein (vom tatsächlichen Körper „**isoliertes**“) Bild von seinem Körper „**haben**“.

V

So führen auch die beiden **in uns angelegten Strebungen** zu unterschiedlichem Fokussieren der Achtsamkeit.

Das unmittelbar auf den **individuellen Selbsterhalt** orientierte Streben orientiert:

- einerseits das **Wahrnehmen** auf das rechtzeitige Entdecken des Nützlichen und Gefährlichen im Umfeld;
- andererseits das eigene **Tun** auf das Erproben von eigenen Maßnahmen, geneigte Andere im Umfeld zu motivieren, einem zu nützen und zu schützen.

Hier geht es um das Früherkennen von äußerem Nutzen und von äußeren Gefahren, was wiederum auf das Gewahren von **Anzeichen** des Kommenden, bzw. auf auffällige **begleitende Merkmale** orientiert, wie es z.B. auch beim

Symbol-Lernen bei sog. „**bedingten Reflexen**“ beobachtet werden kann; es entstehen hier also eher **vorurteilende Gewohnheiten** des Wahrnehmens.

Es dominieren hier die Fragen:

- „Wie kann ich Positives und Negatives im Umfeld früh erkennen?“
- „Wie kann ich mir positiv gesinnte Andere bewegen, für mich etwas zu tun, d.h. mich zu füttern und zu beschützen?“

In diesem Anliegen entsteht daher dominant ein „**Selbst-Wert Bewusstsein**“, welches dann steigt, wenn **möglichst viele Andere** etwas **für mich tun** und mir Achtung und Zuneigung entgegenbringen; das eigene **Können** besteht hier wiederum in der Fähigkeit, durch motivierende **Manipulation** „**Macht**“ auf andere auszuüben; es entsteht daher ein „**Macht-Bewusstsein**“.

Bereits beim Säugling kann man dieses „**machtbewusste**“ Streben gut beobachten, welches bereits aktiv wird, bevor er selbst schon etwas für sich tun kann.

Ganz anderes geschieht, wenn später das „**Kümmern um Andere und um das Ganze**“ dominiert. Hier entwickelt sich wiederum:

- einerseits das **Wahrnehmen** dessen, was der Andere und das Ganze als Hilfe und Schutz brauchen;
- andererseits entwickelt sich das „**eigene Können des Helfens und Schützens**“, wobei insbesondere **Techniken des eigenen Machens** gelernt und durch ihre Brauchbarkeit „**verstärkt**“ werden, wie beim sog. „**operationalen Konditionieren**“; hier entstehen wiederum eher **routinierte Gewohnheiten** des Machens.

In diesem Anliegen entwickelt sich daher nicht dominant ein „**Selbst-Wert Bewusstsein**“ (welches ins überhebliche und oft auch tyrannische Eingebildet-Sein pervertieren kann), d.h. es entwickelt sich kein „**Macht-Bewusstsein**“, sondern ein Selbstbewusstsein der „**eigenen Stärke zu tun**“, also ein „**Stärke-Bewusstsein**“.

Ein „**Macht-Bewusstsein**“ von einem „**Stärke-Bewusstsein**“ zu unterscheiden, ist ganz wichtig und für die Analyse des Bewusstseins grundlegend!

Wobei aber auch zu sehen ist, dass dies keine sich gegenseitig absolut ausschließenden Gegensätze sind!

VI

Da in jedem Streben auch das gegenteilige andere Streben enthalten ist, bleibt es daher nicht aus, dass sich:

- einerseits im (auf dem **Wahrnehmen** der Zuneigung der Anderen sich aufbauenden) „**Selbst-Wert Bewusstsein**“ auch hinsichtlich der **eigenen**

Tätigkeit ein Bewusstsein der „**Macht** des eigenen Manipulierens“ ausbilden kann;

- andererseits kann sich im „Selbstbewusstsein der **Stärke** des eigenen Helfen-**Könnens**“ auch ein Bedürfnis nach Wahrnehmen von **rückkoppelnder Anerkennung** und **nach Gegenseitigkeit** regen.

Aber das ist nicht zwingend. Die Entwicklung kann sich auch einseitig festfahren:

- und entweder in ein „Kumulieren der Macht über Andere“;
- oder in ein „demütig selbstvergessenes Kümmern um Andere“ ausarten.

Jene:

- die das „Kumulieren der Macht über Andere“ pflegen, die lieben und suchen daher als **Werkzeuge** „kräftige Andere“;
- während die „demütigen Kümmerner“ letztlich „mitlaufend“ **Schutz** bei den „Mächtigen“ suchen.

VII

Diese provokante Unterscheidung soll bloß das Prinzip verdeutlichen, keinesfalls aber dazu zu verleiten, alle Menschen in diese beiden Schubladen einzusortieren.

Wie viele unterschiedliche Variationen nämlich tatsächlich entstehen, das wird ja bereits im I GING aufgezeigt, wo der Unterschied von YIN und YANG bloß am **Muster von drei Variablen** und den diesen entsprechenden **Wandlungen** durchexerziert wurde.

Kombiniert man nämlich den Unterschied „YIN – YANG“ (entsprechend den Wandlungsphasen des in jedem YIN steckenden YANG, bzw. des in jedem YANG steckenden YIN) mit dem Unterschied „Überwiegen – Schwäche“ (bzw. „stark – schwach“ oder „alt - jung“), dann ergibt dies bereits **vier verschiedene Muster**.

Fügt man einen weiteren mit YIN und YANG markierten Unterschied hinzu, dann erhält man bereits **acht unterschiedliche Grund-Muster** (von jeweils mit YIN und YANG markierten Unterscheidungen), die sich in **64 verschiedenen Arten** in einander „wandeln“ können, was die Hexagramme verdeutlichen.⁷

In dem von mir dargelegten Gedanken wurden ebenfalls **bloß drei Unterschiede** aufgegriffen, wobei man die Erstgenannten jeweils mit YIN markieren könnte:

⁷ Vgl. RICHARD WILHELM (Übers.): „I Ging - Text und Materialien“, Diederichs Gelbe Reihe, 1977³, wobei ich aber nicht, wie dort (Seite 17) vertreten wird, das Hexagramm als einen „Zustand“ auffasse, sondern als „Wandlung“, d.h. als die „Bewegung“ von jenem „Zustand“, den das Muster der ersten drei Zeichen symbolisiert, in den Zustand, den das Muster der anderen drei Zeichen symbolisiert. Es geht also um die **64 „Wandlungen“** der **8 „Zustände“**. Das Buch heißt ja auch: „Buch der **Wandlungen**“ und nicht „Buch der Zustände“!

- individueller Selbsterhalt – Kümmern um Andere;
- Wahrnehmen – Tun;
- positiv – negativ.

Es gibt also für das Einsortieren der konkreten Einzelfälle eine erhebliche Anzahl von Schubladen.

Man sollte bei dieser Analyse auch vermeiden, die Alternativen zu bewerten, etwa in dem Sinne, dass man meint, das „*Kümmern um Andere*“ sei besser als das „*Streben nach Selbsterhalt*“.

Das „*Streben nach Selbsterhalt*“ ist nichts anderes als das „Trägheits-Prinzip“ der Physik.

Jedes „*Seiende*“ will „*sein*“!

Daran kann man gar nichts aussetzen.

Jedes *Bewegen* hat das Bestreben, sich fortzusetzen und es weicht von diesem Vorhaben nur ab, wenn es einem anderen ebenfalls beharrlichen *Bewegen* begegnet, also sich mit den „*Bedingungen*“, auf die es „*trifft*“, arrangieren muss.

Das jeweils „*umfassende Ganze*“ hat (in diesem „*bewegten Sinne*“) nun genau so eine „*beharrliche Trägheit*“, wie seine „*individuellen Elemente*“, bzw. wie seine „*Organe*“ sie haben.

Im umfassenden „*Ganzen*“ entsteht also ein „*Geflecht von Begegnungen*“, die sich gegenseitig ausbalancieren und nach einer sog. „*Harmonie*“ streben, die selbst wieder in ihrem *Bewegen* (in ihrer Entwicklung) beharren, d.h. „*sein*“ möchte.

VIII

Unser heutiges gesellschaftliches Problem scheint nun von dem „*beharrlichen Trend*“ geprägt zu sein, den Fragen nachzugehen:

- „Wie kann ich Andere für mich arbeiten lassen?“
- „Wie kann ich mir etwas von dem aneignen, was andere erarbeitet haben?“
- „Wie kann ich mir etwas ohne eigene Arbeit, aber dafür mit Risiko, aneignen, z.B. bei Wetten und Glückspiel?“
- „Wie kann ich jenen etwas von ihrer Beute abjagen, die andere ausgebeutet haben?“

Dieser Trend provoziert aber gleichzeitig das diesem Trend entgegengesetzte Fragen nach den Möglichkeiten, diesen Trend zu bekämpfen.

In diese Auseinandersetzung spielt nun aber die Frage hinein, wie die unterschiedlichen Charaktere mit dem (diesen individualistischen Trend **begleitenden**) „*Liebesentzug*“ umgehen.

Der „**Umgang**“ mit dem Entzug der „**Bestätigung durch Andere**“ (die an sich ein „**Selbst-Wert Bewusstsein**“ aufbaut) ist nämlich unterschiedlich:

- der „**Kümmerer-Typ**“ kann Liebesentzug besser verkraften; er flüchtet in seine **sich selbst bestätigende** Helfer-Aktivität und redet sich dann, wenn die Anerkennung und Gegenseitigkeit ausbleibt, u.U. demütig ein, dass „*der Weg ja das Ziel sei*“;
- anders ist es bei dem dominant „**Ich-bezogenen Typ**“, der die Bestätigung durch Andere unbedingt braucht; dieser Typ kann Liebesentzug schwer verkraften; er buhlt daher letztlich auch **mit eigener produktiver Tätigkeit** um Anerkennung, um auf diesem Weg als **Entlohnung** zumindest „**Macht-Anteile**“ zu bekommen, die er dann kumulieren kann (z.B. Geld) bzw. er steigert sich in einen riskanten Übermut; gelingt ihm dies aber nicht, dann „*brennt er aus*“ oder er versackt (in seinem dominanten Individualismus) in **Untätigkeit** und sucht vielleicht als letzte Rettung noch seine **aktive Zuflucht** in der **Zusammenrottung Gleichbetroffener**, wodurch er seinen egoistischen Individualismus zu einem opportunistischen „**Gruppen-Egoismus**“ bündelt; hier geht es ihm dann aber nicht um „**Solidarität mit dem Ganzen, bzw. nicht mit jenen, denen es noch schlechter geht**“, sondern in einem „*gruppen-egoistischen Kampf*“ um einen „**Anteil an der Beute**“ der Mächtigeren und Wohlhabenderen.

IX

In der Sozialarbeit sollte man daher versuchen, einigermaßen ein Urteil darüber zu bekommen, wie der jeweilige konkrete Fall tatsächlich gelagert ist:

- Um welchen Typ geht es jeweils **als Einzelfall** ganz konkret?
- Geht es um ein Bedürfnis des „*aktiven Helfens*“ oder um ein „*schmarotzendes Ausnutzen Anderer oder des Ganzen*“?
- Geht es um die Bereitschaft, auch selbst etwas zu tun, oder nur um fordernde Anklage?

Letztlich ist das Schmarotzen bloß die Aktivität der zu kurz gekommenen und verhinderten Ausbeuter.

Es ist nicht einfach, mit solchen Problemen umzugehen.

Würde nicht der sog. „**sanfte Weg**“ gerade darin bestehen, im „*sozialen Kampf*“ (gegen **und für** Andere) danach zu streben, seine „**individuelle Balance**“ nicht zu verlieren; also gerade darin, auch in einem „**individuellen Kampf**“ (für sich selbst) dafür zu sorgen, sich die „**Mittel**“ zur „**Regelung der eigenen Balance**“ zu erhalten?

Wer nämlich seine eigene Balance verliert, der kann dann weder sich selbst, noch anderen helfen.

Und wenn es keine Anderen in Balance mehr gibt, dann kann man auch nicht mehr hoffen, dass einem geholfen wird.

X

Kann es nicht sein, dass das Hauptproblem unserer Jugend heute darin besteht, dass immer mehr Jugendliche zu Recht oder (durch kulturelle Einflüsse manipuliert) nur vermeintlich in das Weltbild geraten, es gäbe keine Anderen mehr, auf die sie hoffen könnten?

Entweder, weil jene, die ihnen nahe stehen, ebenfalls ihre Balance bereits verloren haben und ihnen daher auch nicht mehr helfen können und/oder weil jene mit Balance nur mehr an sich denken?

Wodurch für jene „*fast-Gestürzten*“ dann in ihrer „**Gemeinschaft**“ der zusammenrottende Kampf als einziger Ausweg erscheint?

Besteht daher die „**friedfertige Mitmenschlichkeit**“ nicht auch darin, rechtzeitig auch **für Andere** zu kämpfen, wenn diesen die „*Mittel zur Regelung ihrer eigenen Balance*“ genommen werden?

Also **rechtzeitig** zu kämpfen, um in einer sog. „*Zivilcourage*“ Mitmenschen „*solidarisch*“ vor Angriffen zu schützen, wie es bereits MOZI im Auge hatte, als er bloß den Angriffskrieg verneinte?

Für den in der Sozialarbeit Tätigen ist es daher von Vorteil, sich vorerst selbst zu erkennen, sich also zu einer „**Empathie zu sich selbst**“ aufzuschwingen, um sich selbst in den Spiegel zu schauen.

Er kann dabei **in sich** bereits vieles erkennen, **was ihm die nötige Balance verschafft**, um in einer „*Empathie*“ auch **mit Anderen eins zu werden** und sich am „**mit-menschlichen Lebens-Kampf**“ beteiligen zu können.

Viktor von Weizsäcker schrieb:

„Wir sagten: Wer das Leben verstehen will, muss sich am Leben beteiligen. Wir sagten aber auch, wer sich am Leben beteiligen will, muss es verstehen. Von da stammt das Maß auch einer Forschung solcher Art.“⁸

8 VIKTOR VON WEIZSÄCKER: „*Der Gestaltkreis*“, Leipzig 1943³, S. 156.

Der Leib, der ich bin, und der Körper, den ich habe

Wie kulturelle Einschreibungen das Üben beeinflussen

Einleitung

Der Leib, der ich bin und der Körper, den ich habe. Wie beeinflussen kulturelle Einschreibungen das Üben? Was verstehe ich unter Leib? Was unter Körper? Wie soll Kultur sich in einen Körper einschreiben? Im Folgenden versuche ich, diese Fragen zu beantworten. Zunächst beschreibe ich die ideale Zweikampfsituation als leibliche Kommunikation. Anschließend erläutere ich, warum es schwierig ist, den Zustand leiblicher Kommunikation zu erreichen. Meine These lautet: Verinnerlichte gesellschaftliche Werte und Normen, die kulturellen Einschreibungen, können das Zustandekommen eines Zweikampfes im Sinne der leiblichen Kommunikation verhindern. Dies versuche ich mit einem Beispiel aus der Praxis zu verdeutlichen.

Zunächst möchte ich meine Unterscheidung zwischen Körper und Leib anhand einer praktischen Übung verdeutlichen:

Übung: Bitte schließen Sie die Augen. Pressen Sie Ihre Zeigefinger gegeneinander. Drücken Sie mal stärker, mal weniger stark. Wie spüren Sie den Druck? Vielleicht als dumpfen Schmerz, vielleicht als Brennen, spitz oder stumpf.

Bleiben wir beim Spüren. Mit dem Philosophen Herrmann Schmitz definiere ich das Spüren als Leib. Der Leib ist nach Herrmann Schmitz ein „Gewoge und Gemenge leiblicher Inseln in der Gegend des Körpers“¹. In der obigen Beispielübung lagen prominente Leibesinseln in der Gegend der Zeigefinger. Diese gespürten Leibesinseln haben im Gegensatz zum Körper, in der Übung die Zeigefinger, keine klaren Grenzen. Den Körper bezeichne ich mit Herrmann Schmitz als „Körperding“ mit einer definierten Masse. Der Körper ist räumlich abgegrenzt gegen andere Körper. Schmitz sagt: „Den Körper habe ich. Der Leib bin ich.“²



1 Herrmann Schmitz: „Der Leib, der Raum und die Gefühle“, Edition Sirius 2007, S. 17.

2 Herrmann Schmitz: „Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik“, Edition Sirius 2008, S. 41.

Kämpfen

Die ideale Zweikampfsituation im Judo ist für mich gekennzeichnet durch leibliche Kommunikation. Die Budowissenschaftlerin Sigrid Happ hält es für „ein zentrales Ziel“ beim Zweikämpfen „den Gegner im tonischen Dialog lesen zu lernen“³. Dem schließe ich mich an. Zweikämpfen funktioniert im Wesentlichen wie die Übung mit unseren Zeigefingern. Es geht darum, Druck zu spüren und dann zu reagieren, z.B. auszuweichen, nachzugeben, Kraft aufzunehmen und umzulenken. All dies funktioniert am besten, wenn die ganze Aufmerksamkeit im Spüren ist, wenn man also ganz Leib ist. Kämpfen ist also eine leibliche Angelegenheit. Spüren und reagieren. Ohne den Umweg übers Denken oder eine Vorstellung davon, wen ich da jetzt gleich mit welcher Technik zu Fall bringen will.

Wenn die Kämpfenden im Zustand des reinen Spürens sind, dann kommunizieren sie leiblich. Mit dem Budo-Jargon kann man auch sagen, man ist im Moment, geht ganz in der Gegenwart auf. Der Philosoph Herrmann Schmitz bezeichnet diesen Zustand als leibliche Kommunikation. Er beschränkt die leibliche Kommunikation nicht auf das Zweikämpfen. Leibliche Kommunikation oder auch „Einleibung“ ist nach Schmitz „das Eintreten zweier Leiblichkeiten in ein übergreifendes Gebilde, in dem sie in ein subtiles Wechselspiel geraten, ein Geflecht hin- und herwogenden Empfindungen“⁴. Beim Zweikämpfen verschmelzen die Übenden zu einer gemeinsamen Leiblichkeit, sie teilen gemeinsame Leibesinseln.

Zweikämpfen ist im Idealfall also leibliche Kommunikation. Das leibliche Miteinander erfolgt ohne den Umweg über eine Vorstellung vom Körper. Die Beteiligten gehen im Spüren und damit im Moment auf.

Soweit das Ideal. Wie sieht die Praxis aus?

In der Praxis kommuniziert man m.E. selten leiblich. Die Vorstellung vom Körper, den ich habe oder den mein Partner hat, stört meines Erachtens die Unmittelbarkeit leiblicher Kommunikation. Ich sehe meinen Partner. Ich scanne seinen Körper ab, bevor wir zu kämpfen beginnen. Ich denke vielleicht, oje, ist der groß, oder Mensch, ist der leicht, oder ohaoha, der ist wahrscheinlich stärker als ich. Vielleicht denke ich, ich bin stark und werde gewinnen, vielleicht sehe ich, dass mein Gegner einen gelben Gürtel trägt, ich trage hingegen einen blauen Gürtel und ich fühle mich dadurch überlegen. Oder, oder, oder. Kurz und gut, man macht sich so allerlei Gedanken und tritt dadurch aus der leiblichen Kommunikation heraus oder erst gar nicht in sie ein.

Sich selbst und den Partner/Gegner als Körperding wahrzunehmen weckt in der Regel Erwartungen. Doch nicht der Körper an sich weckt diese Erwartungen,

3 Sigrid Happ: „Kämpfen - eine Beziehungslehre“ in: Bewegungspädagogik Bd. 9, S. 155.

4 Hermann Schmitz: „Der Leib“, Walter de Gruyter Verlag 2011, S. 29.

sondern zum Beispiel die Gürtelfarbe. Die Gürtelfarbe ist eine kulturelle Einschreibung. Ein gelber Gürtel signalisiert: Anfänger. Ein blauer Gürtel signalisiert: fortgeschritten. Die Gürtelfarben sind genau genommen nicht in den Körper eingeschrieben, sondern um ihn herum gebunden. Es gibt aber auch kulturelle Einschreibungen in den Körper. Sie sind eingebrannt wie ein Tattoo. Der Körper, den ich habe, ist kein unbeschriebenes Blatt. Die Philosophin Judith Butler sagt: „Kulturelle Einschreibungen machen aus dem Körper ein Gebiet der Werte.“⁵ Was bedeutet das? Das bedeutet, dass gesellschaftliche Normen und Werte sich in den Körper einschreiben. Wir identifizieren uns über sie, sie bestimmen unsere Gefühle und wirken sich auf unser Handeln, auf unser Aussehen, unsere Art uns zu kleiden und zu bewegen aus.

Sehr deutlich wird das am Beispiel der Kategorie Geschlecht. Die meisten Menschen sagen von sich, sie sind männlich oder weiblich. Wenn wir uns aber auf die Ebene des Leibes begeben, werden wir feststellen, dass wir Geschlecht nicht spüren können. Doch, werden jetzt einige sagen: Ich fühle mich als Frau. Oder ich fühle mich als Mann. Was bedeutet es, sich als Mann, als Frau zu fühlen? Es bedeutet, ich identifiziere mich mit bestimmten Eigenschaften, die in unserer Kultur weiblich oder männlich definiert sind. Fühle ich mich wohl damit, fühle ich mich in meinem Geschlecht zu Hause. Die gesellschaftlichen Normen der Männlichkeit oder Weiblichkeit sind in meinen Körper eingeschrieben. Diese Einschreibungen lösen Empfindungen aus. Es fühlt sich in der Regel vertraut an, mich als Frau oder Mann zu identifizieren oder auch von anderen so wahrgenommen zu werden. Ich werde anerkannt, ich gehöre dazu.

Unsere Kultur bietet zwei Geschlechter zur Identifikation an. Das war nicht immer so, im preußischen Landrecht gab es das dritte Geschlecht „Zwitter“⁶, andere Kulturen kennen noch mehr Geschlechter. In der Ortschaft Amarete in Bolivien gibt es beispielsweise zehn Geschlechter⁷. Aber zurück nach Deutschland. Unsere Kultur kennt zur Zeit zwei Geschlechter, Mann und Frau. Und sie ordnet den Geschlechtern Mann und Frau bestimmte Eigenschaften zu. Männliche Eigenschaften sind zum Beispiel: stark, aggressiv, aktiv, rational. Weibliche Eigenschaften sind: schwach, sanft, passiv, emotional. Interessanterweise sind in unserer Kultur die weiblichen Eigenschaften immer das Gegenteil der männlichen Eigenschaften. Stark ist das Gegenteil von schwach. Aktiv ist das Gegenteil von passiv. Emotional ist das Gegenteil von rational. Aggressiv ist das Gegenteil von sanft. Wenn die Philosophin Judith Butler den Körper als ein Gebiet der Werte

5 Judith Butler: „Das Unbehagen der Geschlechter“, Suhrkamp Verlag 1991, S. 192.

6 Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten vom 5. Februar 1794:

§. 19. Wenn Zwitter geboren werden, so bestimmen die Eltern, zu welchem Geschlechte sie erzogen werden sollen.

§. 20. Jedoch steht einem solchen Menschen, nach zurückgelegtem achtzehnten Jahre, die Wahl frei, zu welchem Geschlecht er sich halten wolle.

§. 21. Nach dieser Wahl werden seine Rechte künftig beurtheilt.

7 Ina Rösing: „Die zehn Geschlechter von Amarete“, Spektrum der Wissenschaft, Juli 2005.

bezeichnet, dann meint sie damit, dass sich die männlichen Eigenschaften in der Regel in den biologisch männlichen Körper einschreiben, weibliche Eigenschaften schreiben sich in der Regel in den biologisch weiblichen Körper ein. Diese Eigenschaften wiederum stiften Identität. Wenn ich sage, ich bin eine Frau, dann identifiziere ich mich in der Regel mit den weiblichen Eigenschaften. Wenn ich sage, ich bin ein Mann und sich das gut anfühlt, identifiziere ich mich in der Regel mit den männlichen Eigenschaften. Wie eben erwähnt, treten die männlichen und weiblichen Eigenschaften als Gegensatzpaare auf. So ist es nicht verwunderlich, dass in unserer Kultur Männer und Frauen als gegensätzlich wahrgenommen werden. Männer und Frauen sind also nicht von Natur aus gegensätzlich, sondern die den Geschlechtern zugeordneten Eigenschaften sind in Gegensatzpaaren geordnet. Die Geschlechterforschung spricht vom kulturellen Geschlechterdualismus. Seine Entstehung lässt sich kulturhistorisch zurückverfolgen. Mit Natur hat dieser Gegensatz nichts zu tun. Er fühlt sich nur deshalb natürlich an, weil er sich in unsere Körper eingeschrieben, ihn wie eine Münze geprägt hat.

Judith Butler sagt paraphrasiert dies: Dass ich mich als Frau bezeichne, dass ich mich als Frau fühle, kommt daher, dass die weiblichen Eigenschaften sich in meinen Körper einschreiben. Über Erziehung, Medien, Umwelt und Gruppenzwang formen sie mein Bewusstsein, meine Gefühle und mein Verhalten. In der Krimiserie „Tatort“ wird dies beispielsweise deutlich: Frauen schlagen, wenn überhaupt, meist hysterisch und ineffektiv um sich. Männer treffen hingegen zielsicher und mit stahlharter Faust. Frauen fallen auf der Flucht meistens hin, Männer ziehen ab wie eine Rakete und schwingen sich behänd über hohe Zäune. Selbst wenn wir uns sogenannte Superheldinnen wie Lara Croft anschauen, sehen sie eher aus wie Super-Barbies denn als ernst zu nehmende Kämpferinnen. Überbordende Kraft hat als einzige weibliche Filmfigur Pipi Langstrumpf. Und Pipi ist Außenseiterin.

In unserer Kultur sind Geschlechter also normiert: Sie sind zwei, sie sind gegensätzlich, sie haben bestimmte Eigenschaften und auch die Bewegungen, das Aussehen und die Kleidung sind geschlechtlich codiert.

Was bedeuten diese kulturellen Geschlechterkonstruktionen für die konkrete Zweikampfsituation während des Judotrainings in Deutschland (nicht im Ort Amarete in Bolivien):

Es kann zum Beispiel bedeuten, dass ich mich als Frau von vorn herein unterlegen fühle, wenn ich mit einem männlichen Partner kämpfe.

Es kann sein, dass ich als Frau mich nicht traue, aggressiv zu kämpfen.

Es kann bedeuten, dass ein Mann unter Druck gerät, wenn er gegen eine Frau antritt. Wenn er gegen sie verlieren würde, dann wäre es für ihn als Mann eine Blamage.

Es kann sein, dass ein Mann sich nicht gönnt, weich zu kämpfen, weil das unmännlich ist.

Die kulturelle Einschreibung männlich oder weiblich kann das Zweikämpfen auf derlei Weise beeinflussen. Oder aber auch das ganze Unterrichtssetting konstruieren.

Dazu ein Beispiel aus meiner Praxis.

An einer Stadtteilschule habe ich kürzlich eine Mädchengruppe im Zweikämpfen unterrichtet. Die Jungs aus der Klasse hatten zur selben Zeit eine Freistunde. Vier Jungs nahmen sich vor, den Budoraum zu stürmen und die Mädchengruppe zu stören. Eine massive Beeinflussung des Übens also. Anfangs habe ich den Raum von innen abgeschlossen. Das nützte wenig. Die Jungs trommelten gegen die Tür oder grölten durch eine Art Lüftungsrohr in den Raum. Mehrere Wochen hintereinander wiederholte sich dieses Szenario. Eines Tages hatte ich eine Idee. Meine Überlegung war folgende: In dem Setting „Mädchengruppe“ wirkt die kulturelle Einschreibung Geschlecht trennend. Die Mädchen waren drinnen, die Jungs draußen. Ich öffnete also die Tür vom Budoraum, so dass die Jungs, die gegen die Tür gedrückt hatten, in den Raum purzelten. Ich fragte: „Was wollt ihr?“ Sie sagten: „Wir wollen mitmachen.“ Dies war offensichtlich als Provokation gemeint, in der Erwartung, dass ich es ihnen verbieten würde, weil sie das falsche Geschlecht für diesen Kurs haben.

Doch ich reagierte anders: Nachdem ich mich bei den Mädchen vergewissert hatte, dass es für sie okay war, habe ich zu den Jungs gesagt: „Ihr könnt mitmachen. Aber: Dies ist eine Mädchenstunde. Das bedeutet also: Solange ihr hier teilnehmt, seid ihr Mädchen. Ich spreche euch als Mädchen an, ihr verhaltet euch wie Mädchen.“ Das fanden die Kinder lustig. Die Jungs gaben sich weibliche Namen und es geschah das, was ich gehofft hatte: Als die Jungs sich als Mädchen in die Gruppe eingefügt hatten, störte niemand mehr, sondern die Jugendlichen übten gemeinsam. Die Performance des Geschlechterdramas „Jungs gegen Mädchen“ war beendet. Die Jungs verhielten sich teilweise typisch weiblich. Eher sanft, teilweise zurückgenommen. So, als gäbe der neue Name ihnen die Möglichkeit, sich auszuprobieren, ohne lächerlich zu wirken. Vielleicht kam es zu leiblicher Kommunikation beim Üben, dadurch, dass das Geschlechterdrama vorbei war. Jedenfalls war die Atmosphäre wesentlich entspannter als vorher. Für mich war diese Stunde ein sehr gutes Erlebnis.

Fazit

Ich denke, dass es gut ist, sich über kulturelle Einschreibungen bewusst zu sein. So dass man sie ggf. strategisch einsetzen kann, um atmosphärisch zu entspannen, so dass es im Rahmen einer Übungseinheit vielleicht zur leiblichen Kommunikation kommen kann. Wobei ich betonen möchte, dass das Geschlecht nur eine von vielen kulturellen Einschreibungen ist. Auch als eklig empfundene

nackte Füße können beispielsweise zum Drama führen, wenn in der Unterrichtsstunde gilt: Socken ausziehen.

In Bezug auf die geschlechtlichen kulturellen Einschreibungen fasse ich zusammen: Unbewusst wirkend kann die kulturelle Einschreibung Geschlecht verhindern, dass es zum idealen Zweikämpfen im Sinne der leiblichen Kommunikation kommt. Stattdessen führen die Üben das altbekannte Geschlechterdrama „Jungs gegen Mädchen“, „Mann gegen Frau“ auf. Das verhindert, dass die beteiligten Menschen in leibliche Kommunikation treten können. Bewusst strategisch von der Lehrperson eingesetzt kann die kulturelle Einschreibung Geschlecht allerdings auch den Boden für die leibliche Kommunikation bereiten, wie im obigen Beispiel dargestellt.

Indem ich durchschaue, wie kulturelle Einschreibungen bei mir selbst funktionieren, beispielsweise die Kategorie Geschlecht, kann ich mich vielleicht davon lösen. So dass die Einschreibung im Idealfall beim Üben keine Rolle mehr spielt und so der Raum für leibliche Kommunikation entstehen kann.

Die Lehrpersonen in der Zweikampfpädagogik

Erste Ansätze für eine Dialog orientierte Fortbildung

1 Einleitung

Dieser Beitrag folgt dem übergeordneten Anliegen Anregungen für eine Verbesserung der (Unterrichts-)Qualität von zweikampfpädagogischen Bewegungsangeboten im Hinblick auf die Beziehungsebene zu bieten.

Mit Zweikampfpädagogik ist dabei das Feld benannt, in dem 1. Zweikämpfen die unmittelbare, handgreiflich-körperliche Auseinandersetzung zweier Personen meint, wie sie in unseren hiesigen Kampfsportarten/Kampfkünsten thematisiert wird, und in dem 2. dieses Zweikämpfen mit einer explizit pädagogischen Ausrichtung vermittelt und praktiziert werden soll.

Im Zentrum des Interesses stehen ganz allgemein die anleitenden Lehrpersonen, ohne Unterscheidung der spezifischen Professionen. Sie werden hier zusammengefasst, weil sich die folgenden Ausführungen auf die pädagogischen Anforderungen beziehen, die aus der pädagogischen Dimension des Zweikämpfens selbst erwachsen und damit in einem grundlegenden Moment für alle Lehrpersonen in den verschiedenen Kontexten gleichermaßen gelten.



Ausgangspunkt der vorliegenden Betrachtungen ist die Denklinie, die maßgeblich von Funke-Wieneke (1988, 2000, 2010), Happ (1998, 2003, 2009, 2010), Gerdes (2001) sowie Anders & Beudels (2001) erarbeitet wurde. Ihre Beiträge beinhalten sowohl grundlegende Einsichten über die pädagogische Potenzialität des zweikämpferischen Sich-Bewegens als auch Äußerungen zu wünschenswerten Kompetenzen und Verhaltensweisen einer unterstützenden Anleitung.

An dieser Stelle werden

1. die Grundeinsichten über die Wurzeln der pädagogischen Potenzialität des Zweikämpfens skizziert,
2. Leitsätze für eine Entfaltung der pädagogischen Potenzialität vorgestellt, die sich aus den Angaben der genannten Literatur ableiten und bündeln lassen,
3. die zentralen Anforderungen an die Lehrperson in Kernformulierungen zusammengefasst sowie
4. zentrale Ziele für wünschenswerte Fort- und Weiterbildungsangebote formuliert.

2 Die Denklinie

Der zugrunde gelegten Denklinie zur Folge ist die pädagogische Bedeutsamkeit zweikämpferischer Bewegungsangebote im Wesen des Zweikämpfers selbst begründet und wurzelt konkret in vier zentralen Aspekten.

Dabei ist der erste dieser Aspekte, die Bezogenheit, auf einer Art Metaebene zu verorten. Denn die Bezugnahme der Kämpfenden ist ein alles durchziehender Grundverhalt und die Folie, auf der die anderen Aspekte aufliegen. Diese sind der Aspekt der Dialogik, der Aspekt der Ambivalenz und der Aspekt des Symbolgehaltes.

2.1 *Der Aspekt der Dialogik*

Ein Kampfgeschehen kann leicht als Frage-Antwort-Spiel und in diesem Sinne metaphorisch als Bewegungsdialog gedeutet werden.

Funke-Wieneke versteht das Kämpfen daher auch als „vielfältige Zwiesprache“ (Funke-Wieneke, 2000, S. 20), in deren Rahmen sich die Möglichkeit eröffnet, in Bewegung „dialogfähig zu werden“ (ebd.) und damit die menschliche „Grundlage aller Sozialität“ (ebd.) zu entwickeln.

Auch Happ und Gerdes verorten diesen Aspekt im Kämpfen. Kämpfen sei als eine Art leibliche Unterredung zu begreifen und, auf der Grundlage einer dialogphilosophischen Orientierung, eine Möglichkeit der dialogischen (Leibes-)Beziehung mit anthropologisch-existentialen Erfahrungswerten (vgl. Happ, 1998 & Gerdes, 2001).

2.2 *Der Aspekt der Ambivalenz*

Unter Ambivalenz wird die Gleichzeitigkeit von Miteinander und Gegeneinander in der Grundsituation des Zweikämpfers gefasst. (vgl. u.a. Funke-Wieneke 2000, S. 19; Happ 2009, S. 249; Gerdes, 2001, S. 231) Sie verleiht dem Geschehen eine Brisanz, die in einem rein kooperativen Arrangement, wie etwa der Akrobatik oder dem Tanzen, nicht angelegt ist.

Die Erfahrungswelt beim Kämpfen ist vielmehr geprägt durch die eigentümliche Anforderung, in der Konkurrenz, im Streben nach Machtausübung und dem eigenen Sieg, zugleich Verantwortung für den Partner zu übernehmen - d.h. fürsorglich seine körperliche und seelische Unversehrtheit zu gewährleisten

2.3 *Der Aspekt des Symbolgehaltes*

Sinnggebung und Sinndeutung sind als anthropologische Grundgegebenheiten anzuerkennen, die sich auch im Bewegen verwirklichen (Funke-Wieneke, 2010, S. 210). Jede Bewegung ist mit Sinn versehen, der über den eigentlichen sportbezogenen Vorgang hinausweist. Auch beim Beobachter erfolgt eine spontane Sinndeutung des Wahrgenommenen und damit eine persönliche Auslegung der Bewegung. Funke-Wieneke spricht in diesem Zusammenhang von der symbolischen Funktion der Bewegung (Funke-Wieneke, 2010, S. 210ff).

Im Falle des gemeinsamen zweikämpferischen Sich-Bewegens können die wechselseitigen Bewegungstaten als existentielle Grundfragen und Stellungnahmen zu Grundproblemen des menschlichen Zusammenlebens verstanden werden. Es kann erfahren werden, wie ich mich zu Themen positioniere wie bspw. Freisein und Gefangensein, Machtausüben und Ohnmacht erfahren, Standhalten und Nachgeben und letztlich zum alles umfassenden Grundthema: Verantworten und Vertrauen.

Diese knappe Skizzierung soll als Grundlage und Ausgangsposition für die weiteren Überlegungen ausreichen.

3 Leitsätze für die Entfaltung der pädagogischen Potenzialität

Die Arbeiten von Funke-Wieneke, Happ, Gerdes sowie Anders & Beudels liefern nun nicht nur die vorgestellte theoretische Grundlegung der pädagogischen Bedeutsamkeit des Zweikämpfers.

Die Autoren und Autorin formulieren ebenfalls eine Vielzahl von methodischen Hinweisen, Unterrichtsprinzipien und pädagogischen Erfordernissen, die sie aus ihren theoretischen Einsichten für die praktische Umsetzung ableiten.

Verdichtet man diese zu zentralen Aussagen, lassen sich folgende Leitsätze für ein wünschenswertes Handeln der Lehrpersonen formulieren:

- Die Lehrperson ist aufgefordert, konsequent die Symbolik des gemeinsamen kämpferischen Sich-Bewegens und das im Kämpfen aufgehobene Grundthema von ‚Verantwortung und Vertrauen‘ mitzudenken und für die Beteiligten bearbeitbar zu machen.
- Die Lehrperson ist aufgefordert, vielfältige Bewegungsbeziehungen - (tonische) Dialoge - zu initiieren und einzugehen.
- Die Lehrperson ist aufgefordert, über die Beziehungserfahrungen im zweikämpferischen Sich-Bewegen hinaus auch verbal/kognitive Beziehungserfahrungen und Reflexionen zu ermöglichen und anzuregen.
- Die Lehrperson ist aufgefordert, die zwischenmenschliche Ebene als ein den Zweikampfunterricht durchziehendes Prinzip zu (be-)achten.

4 Anforderungen an die Lehrperson

Unmittelbar verwoben mit diesen methodischen Leitfiguren sind die Anforderungen, die das Thema an die lehrende Person stellt. Auch hierzu sind in den zusammengetragenen Arbeiten Aussagen getroffen - sowohl konkret ausformuliert, als auch indirekt in Subtexten enthalten. Die als ‚wünschenswert‘ zu kategorisierenden Äußerungen lassen sich in fünf wesentlichen Kernanforderungen zusammenfassen:

1. Sensibilität und Empathie

Sensibilität meint die empfindliche Achtsamkeit und Wahrnehmung gegenüber den verbalen und bewegungssprachlichen Äußerungen der einzelnen Beteiligten und gegenüber der Atmosphäre in der Gruppe. Nur auf der Grundlage dieser Fähigkeit und der Bereitschaft, ihr Aufmerksamkeit zu schenken, können durch das Kämpfen ausgelöste Signale überhaupt vernommen werden, um dann in einem nächsten Schritt Berücksichtigung zu finden. Mit einem zu geringen Maß an Sensibilität bleiben aufkommende Ängste, Frustrationen oder Aggressionen zu lang unerkannt und werden erst wahrgenommen, wenn sie bereits destruktive Kraft entwickeln. Die Lehrperson sollte daher ausreichend in der Lage sein, in der Beobachtung des Geschehens - aber auch im eigenen Kämpfen - die Zeichen der Beteiligten ‚lesen‘ zu können.

Empathie meint die Fähigkeit und Bereitschaft zum einführenden Verstehen in das Erleben anderer Personen. Gleiche Reize werden von unterschiedlichen Personen verschieden wahrgenommen und gedeutet. Individuelle Emotionen und Reaktionen in gemeinsamen Situationen sind die Folge. Um als Lehrperson z.B. scheinbar unangemessene Handlungs- und Verhaltensweisen besser einordnen und angesichts der situativen Befindlichkeit des Gegenübers angemessener handeln zu können, ist es erforderlich, sich durch sensitives Hinhören und aktives Einfühlen die persönlichen Bedeutungen und die innere Erlebenswelt der Lernenden zu erschließen.

2. Verständnis für Körpersprache und Symbolik beim Kämpfen

In der zweikampfpädagogischen Arbeit nimmt das Balancieren im Hinblick auf die emotionalen-psychozialen Grenzen der Beteiligten einen wesentlichen Stellenwert ein. Da die aktuellen emotionalen-psychozialen Befindlichkeiten vornehmlich körperlich und gestisch zum Ausdruck kommen und die non-verbale Kommunikation als wesentliches Austauschmedium persönlicher Informationen fungiert, ist die Fähigkeit, körperlich-leibliche Sprache und Symbolik verstehen und verständlich einsetzen zu können, von großer Bedeutung. Das gilt sowohl für die Rolle als beobachtender Dritter mit dem Blick von außen auf das Kampfgeschehen anderer, als auch für die Rolle als unmittelbar beteiligter, aktiver Kampfpartner.

Nur ein Mindestmaß an Lese- und Umsetzungsfähigkeit von Körpersprache und Symbolik erlaubt u.a. die individuellen Grenzen des Zumutbaren - den schmalen Grad zwischen Spiel und Ernst - wahrnehmen, deuten und leiten zu können.

3. Die Fähigkeit zur Selbst- und Aufgabenreflexion

Ein sicherer Umgang mit Zweikampfübungen und -aufgabenstellungen gewährt keine pädagogische Wirkweise im hier verstandenen Sinne. Vielmehr verlangen Zweikampfangebote in pädagogischer Orientierung eine kontinuierliche Überprüfung der Angemessenheit und Sinnhaftigkeit der gewählten Ziel- und Aufgabestellungen. Es erscheint notwendig, nicht nur den besonderen pädagogischen Anspruch an sich präsent zu haben, sondern auch stets die jeweils in den einzelnen Spielen und Bewegungsaufforderungen aufgehobenen erzieherischen Potenziale ins Bewusstsein zu rufen, um die Elemente angemessen

aufbereiten und einbinden zu können. Zentral ist dabei u.a. ein fest verankertes Bewusstsein über das zweikampfimmanente Themenspektrum von Aggression über Angst bis Verantwortung. Konkret zu fragen ist etwa, welches Thema (Angst, Aggression, Vertrauen etc.) in einer Stunde aufgeworfen werden soll und auf welche Weise es thematisiert werden kann, bzw., wie eine Übung präsentiert werden kann, damit sie auf ein spezielles Thema hinzeigt.

In diesem Zusammenhang (- aber auch auf einer Art Metaebene -) spielt die Fähigkeit zur Selbstreflexion eine bedeutsame Rolle. Aufgrund der Brisanz des Gegenstandes Kämpfen kommt der Lehrperson eine große Verantwortung zu. Sie verlangt nach einem kritischen Blick auf das eigene Denken und Handeln. Lehrpersonen sollten möglichst objektiv ihre Standpunkte und Verhaltensweisen beobachten können, um möglichst besonnen zu (re-)agieren und möglichst umsichtig ihre Entscheidungen zu treffen. Hierfür ist neben dem nötigen Handwerkzeug vor allem auch eine ausgeprägte Eigenmotivation notwendig, entsprechende Prozesse auch anzugehen.

4. Die personale Perspektive

Auch wenn Bewegen und Kämpfen lernen das gemeinsame Thema des Unterrichtens darstellt, geht es darum, die SchülerInnen in ihrem gesamten Wesen und ihren Persönlichkeiten zu sehen. Die TeilnehmerInnen sind niemals nur als SportlerInnen anwesend, sondern stets als Personen in ihrer Gesamtheit beteiligt. Es gilt in diesem Sinne, der ganzen Person Akzeptanz entgegenzubringen, sie in ihrem jeweiligen So-Sein zu bestätigen und wertzuschätzen.

Gleichzeitig geht es auch darum, sich selbst auf diese Weise zu erkennen zu geben und in den gemeinsamen Unterricht mit einzubringen. In der Funktion als Lehrkraft zugleich als Person authentisch, echt und aufrichtig, erlebbar zu sein, eröffnet den Beteiligten eine vielschichtige Möglichkeit für ihren Entwicklungsprozess (u.a. als Vorbild, Reibungsfläche etc.).

5. Offenheit für Begegnung

Diese Anforderung ist vor allem von der dialogphilosophischen Perspektive geprägt. Begegnung meint dabei eine existentielle zwischenmenschliche Verbundenheit zwischen zwei Personen, die nicht willentlich hergestellt werden kann. Sie kann nur zustande kommen, wenn zwei Personen in ihrer Ganzheit und als die, die sie wesenhaft sind, aufeinander treffen. Voraussetzung für eine solche Begebenheit ist daher ‚lediglich‘ die grundsätzliche Offenheit für Begegnungen.

Im Unterschied zu vielen Erwachsenen blicken Kinder meist mit großer Freimütigkeit auf ihr Umfeld und gehen vertrauensvoll und forschend durch die Welt. Sie lassen sich daher leichter auf entsprechende Angebote ein. Dies gerade auch in Bezug auf Erwachsene, so dass für Anleiter ein besonderer Möglichkeitsraum für dialogische Erziehungsmomente besteht - d.h. für alle Erfahrungen existenzieller Zwischenmenschlichkeit wie auch elementaren Vertrauens und Verantwortung möglich werden.

5 Fazit

Im Hinblick auf die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, die in zweikampfpädagogischen Zusammenhängen aktiv werden, lässt sich folgendes festhalten:

Die sich aus der theoretischen Grundlegung der pädagogischen Potenzialität des Zweikämpfens ergebenden Leitsätze und Anforderungen an die Lehrperson lassen sich pointiert als Forderung nach einem Beziehungs- und Kommunikationsexperten lesen.

Vor diesem Hintergrund und einer Berücksichtigung der Einsicht, dass nicht der Unterricht, sondern der Unterrichtende erzieht und dass in jedem Handeln implizite und explizite Annahmen und Einsichten zur Wirkung kommen, erscheint es sinnvoll bzw. notwendig, für das Zweikampfunterrichten Aus- und Fortbildungsmodule zu entwickeln,

- die zur eingehenden persönlichen Auseinandersetzung mit den theoretischen Herleitungen der pädagogischen Potenzialität des Zweikämpfens einladen und dabei die Themen Menschenbild, Leiblichkeit und Dialogik aufgreifen,
- die sich nicht auf Wissensvermittlung und ein Ausrüsten mit Handwerkszeug beschränken, sondern anstreben, (humane) Grundhaltungen und Persönlichkeitsmerkmale zu fördern
- und die abgestimmt auf den Gegenstand Zweikämpfen das Thema der zwischenmenschlichen Kommunikation aufwerfen - sowohl körperlich-leiblich als auch verbal/kognitiv.

Literatur

- Beudels, W. & Anders, W. (2001). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie*. Dortmund: Borgmann.
- Funke, J. (1988). *Ringens und Raufen*. Seelze: Friedrich.
- Funke-Wieneke, J. (2009). Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht. In S. Happ & R. Ehmler (Hrsg.), *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten* (9–15).
- Funke-Wieneke, J. (2000). Die pädagogische Bedeutung des Judo für Kinder und Jugendliche. In R. Pöhler & H. Schladt (Hrsg.), *Judo & Pädagogik. Üben-Erziehen-Helfen-Vermitteln* (10–21). Frankfurt: Judo Sport Marketing.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen - zentrale Ansätze - entwicklungspädagogische Konzeption* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gerdas, L. *Dialogik im Partnerkontaktsport. Anthropologische Grundlagen für eine sportpädagogische Theorie der Leibesbeziehung vor dem Hintergrund der Dialogphilosophie Martin Bubers*. Univ., FB Sportwiss., Diss.--Hamburg, 2001 ([Elektronische Ausg.]). Hamburg: Staats- und Universitätsbibliothek Carl von Ossietzky.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *sportpädagogik*, 22 (5), (13-23).
- Happ, S. (2003). Judo-Kampfsport - pädagogisch gedeutet. Vom Ringen und Raufen zum Judo. In U. Mosebach (Hrsg.), *Judo in Bewegung* (193-212). Bonn: Verlag Dieter Born.
- Happ, S. (2009). Kämpfen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts: von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (243-277).

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
Happ, S. (2010). Kämpfen - eine Beziehungslehre. In R. Laging (Hrsg.), Bewegung vermitteln, erfahren und lernen : bildungs- und erziehungstheoretische Reflexionen in der Bewegungs- und Sportpädagogik ; Festschrift anlässlich der Emeritierung von Jürgen Funke-Wieneke (145-157). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Die Kampfpause

Ein Bewegungsangebot für Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule Alter Teichweg Hamburg.

1 Der Beginn (Vorgeschichte)

Seit einigen Jahren wird an der Stadtteilschule (vormals Gesamtschule) Alter Teichweg in Hamburg-Dulsberg für die 8. Jahrgangsstufe eine Projektwoche zur „Gewaltprävention“/ „Entwicklung von Sozialkompetenz“ durchgeführt. Diese zielt auf Veränderungen des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler ab.

Eine körperorientierte Herangehensweise an die Thematik wird (seit Januar 2007) durch einen kampfpädagogischen Ansatz realisiert. Dieser wird durch einen Lehrer in Kooperation mit der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft, in der Schule im Rahmen der Projektwoche umgesetzt. Gleichgewichts- und Vertrauensübungen bilden die Basis der jeweiligen Stunden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich (nach Möglichkeit) aber auch auf ein faires Kämpfen einlassen, nachdem sie vorher kooperierend einzelne Kampftechniken erlernt haben. Nach den beiden kampfpädagogischen Einheiten erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, an einem laufenden, wöchentlich stattfindenden, kampfpädagogischen Angebot (Die Kampfpause) teilzunehmen. Dieses wird ebenfalls durch den Lehrer der Schule erteilt.



2 Implementierung der Kampfpause

Nachdem die erste Sozialkompetenz-Woche mit kampfpädagogischen Elementen stattgefunden hatte, wurde versucht, ein laufendes kampfpädagogisches Angebot in den Unterrichtsalltag für die Schülerinnen und Schüler zu integrieren. Mit dem Titel „Kämpfen – fair und mit Power“ wurde ein Pausenangebot entwickelt und erprobt. Zunächst in den kleinen Pausen (15-20 Minuten), später in der (längeren) Mittagspause (60 Minuten) trafen sich interessierte Schülerinnen und Schüler (getrennt nach Geschlecht). Es zeigte sich bald, dass die Jungen ein deutlich höheres Interesse am wöchentlichen Kämpfen zeigen. Bei den Mädchen spielt sicherlich eine Rolle, dass sie während der Projektwoche kampfpädagogisch von einer Frau betreut worden sind und das wöchentliche kampfpädagogische Angebot durch einen Mann durchgeführt wird.

Die Zeit in den kleinen Pausen wurde bald als zu kurz empfunden, so dass die Nutzung eines Teils der Mittagspause (30 Minuten) als optimal angesehen werden kann.

3 (Pädagogische) Ziele der Kampfpause

Durch die Umsetzung der Kampfpause können mittels kampfpädagogischer Inhalte neben dem Sportunterricht nun auch im Ganztags schulbetrieb allgemeine pädagogische Ziele umgesetzt werden.

3.1 Kräfte spüren und einteilen

Die Schülerinnen bzw. insbesondere die Schüler, die an der Kampfpause teilnehmen, sind häufig schon mit einem umfänglichen Maß an Kraft ausgestattet. In der Kampfpause lernen sie, diese Kräfte überhaupt zu spüren. Sie nehmen die Wirkung ihres (häufig überdimensionierten) Krafteinsatzes in der körperlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Partnern wahr und lernen ihn entsprechend zu dosieren.

3.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Durch die körperliche Nähe zum Partner/ zur Partnerin findet eine intensive Wahrnehmung des Partners statt. Man sieht und hört nicht nur den Gegenüber (wie üblicherweise im Sport), sondern man fühlt ihn auch in unmittelbarer körperlicher Nähe. Dadurch entsteht zwangsläufig ein höheres Verantwortungsgefühl, da jegliche körperliche Aktionen auch (und insbesondere) den Partner/ die Partnerin betreffen und damit direkt spürbar werden.

Zudem nimmt der Agierende (=Tori) als auch der in einer kampfsportlichen Aktion Passive (=Uke) sich selber intensiver als in vielen anderen sportlichen Kontexten wahr. Im Unterschied zu Sportarten, in denen über einen Ball eine sportliche Interaktion stattfindet, findet diese beim Kampfsport unmittelbar durch den Gegner/ Partner statt (z.B. indem man mit einer Judotechnik geworfen wird und mit seinem gesamten Körper zu Boden fällt und genötigt wird, korrekt abzuschlagen). Dies ist gleichzeitig mit einem fundamentalen körperlichen (Ohnmachts-)Gefühl verbunden, da man dem anderen körperlich ausgeliefert ist. Beim Werfenden hingegen könnte ein Gefühl von Macht entstehen, wenn er den anderen wirft. Daraus entsteht die besondere Verantwortung gegenüber demjenigen, der geworfen wird.

3.3 Grenzen annehmen und einhalten

Trotz aller körperlichen Nähe in der zweikampfsportlichen Auseinandersetzung existiert dort auch die Chance, dass die „Kontrahenten“ lernen, gegenseitig ihre (körperlichen) Grenzen wahrzunehmen, anzunehmen und damit auch einzuhalten. Für den einen mag der Kraft-/ Technikeinsatz des anderen bedrohlich sein, weil dieser eine gefühlte Grenze (Körpernähe) überschreitet. Ein anderer mag sich gerade im Wahrnehmen der Kraft und Techniksouveränität des anderen wohl und

sicher fühlen. Diese jeweilige eigene Grenze und die des Partners/ der Partnerin zu erspüren, anzuerkennen und zu realisieren, ist die Herausforderung eines jeden Kampfsport-Treibenden.

3.4 Respekt und Empathie

Beim Kampfsport ist der Umgang mit dem Partner/ der Partnerin von besonderer Bedeutung. Durch einen respektvollen Umgang der Kampfpartner miteinander wird die Grundlage für ein gelungenes gemeinsames Bewegen gelegt. Daher ist es unumgänglich, dass die Partner/ die Partnerin sich in der kampfsportlichen Begegnung mit Respekt gegenüber treten. Erst wenn der Respekt vor dem (Anderssein des) anderen anerkannt und toleriert wird, kann sich ein pädagogisch erfolgreiches Kämpfen entwickeln. Neben einem respektvollen Verhalten ist es von Nöten, dass dem Partner/ der Partnerin auch ein empathisches Verhalten entgegengebracht wird. Damit wird die Voraussetzung erfüllt, dass eine (halbwegs) ausgeglichene Bewegungs-Begegnung stattfinden kann.

3.5 Sieg und Niederlage

Beim Kämpfen wird es zwangsläufig zu Situationen kommen, in denen sich die Partner auch messen wollen, d.h. kampfsportlich gegeneinander antreten und nicht mehr miteinander üben.

Bei einem Kampf wird dann ersichtlich, wer der überlegene und wer der unterlegene Kämpfer ist. Dies kann in spielerischen Formen (Randori=spielerischer Übungskampf) oder auch in einem Kampf mit Punkten nach „echten“ Regeln stattfinden, bei dem es einen definitiven, d.h. vom Kampfrichter anzuzeigenden, Sieger und einen entsprechenden Verlierer gibt.

Damit umzugehen ist nicht immer leicht, da die persönliche Eitelkeit einerseits und der Ehrgeiz andererseits durch eine Niederlage erschüttert werden. An dieser Stelle zeigt sich, wer verlieren kann, d.h. wer trotz allen ernsthaften Kämpfens in der Lage ist, auch „über den Dingen zu stehen“ und die Niederlage z.B. als Hinweis zum Weiterlernen und –üben zu nehmen.

3.6 Emotionen wahrnehmen und kontrollieren

Insbesondere beim Kämpfen (s. 3.5) ist es für einen Lernerfolg wichtig, mit seinen Gefühlen umzugehen. Hierzu müssen diese zunächst realisiert werden, um sie dann kontrollieren zu können.

Gerät beispielsweise beim Kämpfen jemand in Wut, wird es viel leichter sein ihn zu besiegen. Schafft er es hingegen, seine (aufsteigende) Wut zu kontrollieren und in eine konstruktive, d.h. sportiv-kämpferische Bahn zu lenken, dann wird auch er weiterhin seine Siegchancen aufrechterhalten können.

Auch der Umgang mit Angst kann beim Kämpfen erfolgreich erfahren werden. Erlebt ein Kämpfer, dass er trotz Angst vor einem (vermeintlich stärkeren) Gegner es schafft, sich der Auseinandersetzung zu stellen und zumindest kleine

(Bewegungs-) Erfolge zu erzielen, dann wird sich auch seine Angst schrittweise verringern.

4 Merkmale der Kampfpause

Im Folgenden werden die Kern-Elemente der Kampfpause skizziert, was jedoch nicht bedeutet, dass diese immer so (und nicht anders) durchgeführt werden (müssen). Der Titel des Kampfpausen-Angebots lautet „Kämpfen – fair und mit Power“, womit bereits angedeutet ist, wo die Haupt-Intention dieses Angebots liegt: in der fairen kampfssportlichen Auseinandersetzung unter Einsatz aller (körperlichen und geistigen) Kräfte. Die Kampfpause dauert ca. 30 Minuten.¹

4.1 Rituale

4.1.1 Konzentrations-Ritual

Zu Beginn und am Ende jeder Kampfpause sitzen die Schüler gemeinsam im Kniesitz mit der (anleitenden) Lehrperson im Kreis, schließen die Augen und konzentrieren sich einige Zeit lang (es wird mit 10 Sekunden Konzentration begonnen und diese Zeit schrittweise im Laufe der Zeit bis auf einige Minuten ausgedehnt), z.B. auf ihre Atmung. Der Lehrer leitet dieses Ritual mit einem Kommando ein (z.B. „Mokuso“ oder „Za-zen“, was bedeutet, dass alle zur Ruhe kommen und sich konzentrieren sollen).

Hierbei ist es wichtig, dass keiner redet, keiner herum zappelt oder anderswie stört, damit alle Beteiligten die Gelegenheit erhalten, vor bzw. nach der Kampfpause zur Ruhe zu kommen.

4.1.2 Verbeugungs-Rituale

Nach dem Konzentrations-Ritual öffnen die Schüler wieder die Augen und vollziehen auf ein erneutes Kommando der Lehrperson hin (z.B. „Rei“, welches so viel bedeutet wie Gruß) alle gemeinsam eine Verbeugung (Hände auf der Matte vor dem Körper). Damit ist die Kampfpause in Ruhe eingeleitet bzw. beendet.

Dieses Verbeugungs-Ritual wird auch vor und nach jeder partnerschaftlichen Begegnung (Bodenkampf - Verbeugung am Boden/ Standkampf - Verbeugung im Stand) vollzogen. Damit wird dem Respekt vor dem anderen sichtbarer Ausdruck verliehen, verbunden mit dem Versprechen, sich in der kampfssportlichen Auseinandersetzung stets sportlich fair zu verhalten und dem anderen nicht weh tun bzw. ihn verletzen zu wollen.

4.2 Struktur der Kampfpause (Inhalte)

¹ Im Folgenden wird jeweils die männliche Personenbezeichnung verwendet, da das laufende Angebot von einem Lehrer durchgeführt wird und von ausschließlich Jungen angenommen wird. Vom Grundsatz her kann es auch von einer Lehrerin für Schülerinnen durchgeführt werden.

4.2.1 Der kämpferische Beginn: Kämpfe am Boden

Zum Aufwärmen bzw. zur Einstimmung hat es sich bewährt, dass die Schüler sogleich mit „leichten“ Kämpfen (=Randori) am Boden beginnen. Auch hier leitet eine gegenseitige Verbeugung am Boden die Einzelbegegnung ein und die Schüler warten danach sitzend Rücken an Rücken (Ansage: „Beine ausgestreckt, Hände auf die Knie gelegt, Augen und Mund geschlossen, Rücken des Partners spüren“) bis der Lehrer das Kommando zum Kämpfen gibt (z.B. „Hajime!“, d.h. „Kämpft!“). Die Schüler drehen sich zum Partner und versuchen sich gegenseitig auf den Rücken zu bringen und festzuhalten. Es soll aber max. nur 5 Sekunden gehalten werden, dann soll ein Übergang in eine andere Position erfolgen, z.B. ein anderer Haltegriff des Haltenden oder eine Befreiung des Gehaltenden. Die Bodenkämpfe dauern nicht allzu lange (1-2 Minuten), dann erfolgt ein Partnerwechsel usw. Im Idealfall hat nach 5-10 Minuten jeder mit jedem am Boden gekämpft.

In jedem Fall achtet der Lehrer darauf, dass die Kämpfe fair ablaufen. Falls es größere Gewichts-, Kraft- oder Technik-Unterschiede zwischen den Kämpfenden gibt, wird ggf. mit Handicap gekämpft: der Überlegene schließt z.B. die Augen oder er kämpft mit einem Arm (der eine Arm wird auf den Rücken genommen oder in die Hand wird ein Tennisball genommen) oder mit zusammen gebundenen Füßen. Eine weitere Variante, die den Schülern viel Spaß macht, ist „Zwei kämpfen gegen Einen“. Bei extremen Gewichtsunterschieden kamen sogar schon Kämpfe „Drei kämpfen gegen Einen“ zustande.

4.2.2 Technischer Schwerpunkt

Den Mittelteil der Kampfpause umfasst das Erlernen von Judotechniken. Neben Falltechniken (rückwärts, seitwärts und vorwärts fallen bzw. rollen) werden auch Wurf- und Bodentechniken vermittelt. Das Technik-Lernen/-üben umfasst ebenfalls ca. 10 Minuten. Es findet meist anwendungsbezogen und individuell statt, d.h. es werden Techniken besprochen/ gezeigt, die für Anfänger-Kämpfer mit unterschiedlichen Voraussetzungen geeignet sind und gefahrlos (auch im Kampf) ausgeführt werden können. Der Schwerpunkt liegt hier auf einem partnerschaftlichen, verantwortungsvollen Werfen-Lernen, jeweils mit den entsprechenden Sicherheitshinweisen (Doppelsicherungsgriff).

Am Boden werden fast ausschließlich Haltegriffe und entsprechende Befreiungs-Techniken geübt, bis dann auch auf kampfspezifische Situationen eingegangen wird (Verteidigung in der Bank-/ Bauch- oder Rückenlage).

4.2.3 Der kämpferische Abschluss: Kämpfen im Stand

Den Höhepunkt der Kampfpause ist das Kämpfen im Stand mit einfachen Regeln. Hierbei stehen sich nur 2 Schüler gegenüber, die z.B. nach vereinfachten Regeln eines Judo-Wettkampfes (es werden nur die grundlegenden Kommandos verwendet und Hebel- und Würge-Techniken sind nicht erlaubt) gegeneinander vor der Gruppe antreten. Hierbei werden Sieger und Verlierer ermittelt, was den Schülern ganz wichtig ist. Bemerkenswert ist die äußerst faire Atmosphäre: neben

den rituellen (verbindlichen) Verbeugungen vor und nach jedem Kampf klatschen sich die Schüler außerdem häufig mit den Händen gegenseitig ab, um ihrem Respekt und der kampfsportlichen Verbundenheit noch zusätzlich Ausdruck zu verleihen.

Es wird (wie im richtigen Judo-Wettkampf) im Stand begonnen und die Judowürfe werden entsprechend bewertet (mit den Judowertungen Yuko, Wazaari, Ippon). Neben einem Sieg durch Wurftechnik kann alternativ der Sieg durch Haltegriff (25 Sekunden) am Boden errungen werden.

Oftmals reicht die Zeit nicht mehr aus, um alle Kampf-Begegnungs-Wünsche zu erfüllen.

Eine Abwechslung (und zusätzliche Motivierung für die Schüler) liegt in der Maßnahme, dass auch Schüler als Kampfrichter fungieren können (der Lehrer ist dann Neben-Kampfrichter und leitet den Schüler an bzw. begleitet ihn während des Kampfes soweit wie nötig), d.h. sie entscheiden, mit welcher Wertung z.B. eine Wurftechnik bedacht wird.

5 Einbindung der Kampfpause an der Stadteilschule Alter Teichweg

5.1 Freiwillige Teilnahme im Rahmen der Ganztagsschulangebote

Das Angebot „Kämpfen – fair und mit Power“ umfasst ca. 30 Minuten in der 60-minütigen Mittagspause, die Bestandteil der Ganztagschule (Unterricht von 8 bis 16 Uhr) ist. Jede Woche treffen sich die kampfsportlich interessierten Schüler freiwillig, d.h. es wird zwar eine Anwesenheitsliste geführt, jedoch hat es keinerlei Konsequenzen, wenn Schüler unregelmäßig kommen oder nach einiger Zeit wieder wegbleiben. Begegnet die Lehrkraft entsprechenden (selten erscheinenden) Schülern im Schulgebäude, spricht er sie in locker Art und Weise auf die seltene oder die Nicht-Teilnahme an und lotet damit eventuelle Problembereiche aus. Die Schüler sind in der Regel aber von sich aus motiviert, zum Kämpfen zu kommen.

5.2 Verbindliche Teilnahme im Rahmen der Sozialerziehung

Von Zeit zu Zeit wird bei Klassenkonferenzen über mögliche pädagogische Maßnahmen bei Verfehlungen diskutiert. Das kampfpädagogische Pausenangebot bietet da eine Chance für Schüler, sich mit fairem Verhalten auseinanderzusetzen, und Schüler erhalten immer mal wieder die Auflage, für eine gewisse Zeit (mehrere Wochen) verbindlich am Pausenangebot teilzunehmen. Über die Teilnahme (Regelmäßigkeit, Verhalten) gibt der anleitende Lehrer dem jeweiligen Tutor Rückmeldung. In der Regel werden diese Schüler problemlos integriert und von den motivierten Kämpfern ohne Vorbehalte aufgenommen. Häufig nehmen diese Schüler nach ihrer „Strafzeit“ weiterhin freiwillig am „Kämpfen – fair und mit Power“ teil (weil es ihnen so viel Spaß bereitet).

5.3 Zertifizierung

Bei regelmäßiger Teilnahme am Pausenangebot erhalten die Schüler einen Teilnahme-Vermerk im Zeugnis, welches einzelne von ihnen zusätzlich motiviert zu kommen.

5.4 Optionale Teilnahme an Gürtelprüfung und Schulmeisterschaft

Da der Lehrer des Angebots ausgebildeter Judo-Trainer/-Lehrer ist, hat er die Möglichkeit, Judo-Prüfungen abzunehmen und damit auch Gürtelgrade über die Prüfung zu vergeben.

Kommen die Schüler über einen längeren Zeitraum regelmäßig in das Angebot, dann können sie z.B. nach einem halben Jahr die Prüfung zum weiß-gelben Gürtel ablegen, nach einem weiteren halben Jahr kann die Teilnahme an der Prüfung zum gelben Gürtel erfolgen. Den höchsten Grad, den ein Schüler bislang durch Prüfung erreicht hat, ist der gelb-orange Gürtel (3 erfolgreiche Prüfungen).

Mit dem Erreichen des weiß-gelben Gürtels sind die Schüler auch berechtigt, an den jährlich stattfindenden Judo-Schulmeisterschaften teilzunehmen. Dieses Angebot wird immer wieder von „Pausenkämpfern“ genutzt und es ist wiederholt zu überraschenden Ergebnissen gekommen (talentierte Kämpfer haben bei Einzel- und Mannschaftskämpfen einige Kampferrfolge erreichen können).

6 Literaturhinweis

Ehmler, R., Happ, S. & Sproesser, O. (2008). Die Kampf-Pause – Wilde Kerle rangeln gern. *Sportpädagogik* 32 (2), 38-40

Entwicklungsförderung von Jungen - Von Grenzbehauptung über Kampfspiele zur Opferempathie

Gekürzte und modifizierte Fassung der schriftlichen Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I/II

1 Einleitung

Im Schulalltag ist zu beobachten, dass Jungen häufiger durch Unruhe, Störungen und Gewalt auffallen als Mädchen. Gleichzeitig belegen Statistiken, dass Jungen schlechtere Schulabschlüsse machen. Daher gewinnt die Jungenförderung zunehmend an Bedeutung. Die vorliegenden konzeptionellen Überlegungen stellen einen bewegungsbezogenen Beitrag zur Jungenförderung dar und beziehen u.a. Ideen aus einem Konzept der Sozialarbeit von J. Riederle (Riederle, 2004 und 2010) ein. Es werden Maßnahmen zur Verbesserung der Sozialkompetenz von Jungen entwickelt. Dabei dienen Kampfspiele als Instrument zur Jungenförderung.

2 Praxisrelevanz für die Schule

2.1 Ausgangslage und Problemsituation

Viele Jungen leben ihren natürlichen Bewegungsdrang nicht ausreichend aus. Auf der einen Seite sind die Bewegungsmöglichkeiten in der Natur in den vergangenen Jahren bzw. Jahrzehnten durch zunehmende Bebauung immer geringer geworden. Auf der anderen Seite gibt es viele interessante, bewegungsarme Beschäftigungsmöglichkeiten, wie Fernsehen und Computer mit Spielen, die suggerieren, dass man Sport betreibt. Außerdem verliert der unmittelbare, direkte körperliche Umgang wegen moderner Kommunikationsmittel (Telefon, Handy, SMS, e-Mail, chatten, twittern u.v.m.) an Umfang. Beobachtungen zeigen jedoch, dass einige Jungen nach einem Bewegungsfeld mit unmittelbarem Körperkontakt suchen. Sie versuchen dieses gelegentlich in der Schule durch sogenannte „Spaßkloppe“ auszuleben oder sie leben in virtuellen Welten in Form von Computer-Kampfspielen ihre Lust nach Kämpfen aus. Eignet sich unmittelbarer Körperkontakt, haben viele Jungen Schwierigkeiten ihre körperlichen Grenzen zu behaupten. Sie sind überfordert und ängstlich, wenn ihnen jemand zu nahe kommt, und können dies eventuell nicht richtig ausdrücken. Entweder erdulden sie es und wehren sich kaum oder sie können sich nicht mehr angemessen kontrollieren und erleiden Wutausbrüche. Andere Jungen suchen den Körperkontakt und merken nicht, wie sie ihre Mitmenschen damit überfordern. Ihnen fehlt die Empathie für den Menschen, dem sie zu nahe kommen. Indem sich erstgenannte dann nicht adäquat

gegen diesen Körperkontakt verbal oder nonverbal zur Wehr setzen können, werden sie zu Opfern (vgl. Benner, 2009, S. 8ff.).

Sportarten wie Tanzen, Ringen und Judo bieten Bewegung mit unmittelbarem Körperkontakt. Ringen und Judo bieten neben dem Miteinander auch ein Gegeneinander, in Form eines kontrollierten „*Raufens*“, an. Da jedoch einerseits die Sportarten nicht überall wohnortnahe zur Verfügung stehen, die Vereinsmitgliedschaft Geld kostet oder die sportliche und wettkampfspezifische Bewegungslust einfach zu gering ist, wird nur ein Teil der Kinder und Jugendlichen von diesem Angebot angesprochen. Der pädagogische Einsatz von Kampfspielen in der Schule bietet eine sinnvolle Möglichkeit die Schüler in ihrer Entwicklung zu fördern. Er ermöglicht den Schülern ihre Körpergrenzen fair sowohl verbal als auch nonverbal zu behaupten und lehrt sie in einem fairen körperbetonten Umgang mit anderen. Schüchterne wie unkontrolliert agierende Jungen sollen mit Hilfe der in diesem Konzept beschriebenen Maßnahmen gefördert werden. Jungen im Grundschul- wie im Unterstufenalter können von den Maßnahmen aus diesem Konzept profitieren.

2.2 *Bedeutung der Lehrerfunktionen*

Im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht der Mensch und insbesondere der Lehrer hat hier eine besondere Funktion. Im Wesentlichen lassen sich die drei Lehrerfunktionen „*Diagnostizieren und Fördern*“, „*Evaluieren, Innovieren und Kooperieren*“ sowie „*Erziehen*“ zur Konkretisierung dieses Konzeptes heranziehen. Die wichtigste Lehrerfunktion wird nachfolgend genauer erläutert:

Für die Umsetzung der durch diese Arbeit angestoßenen Möglichkeiten ist es unbedeutend sich in einer Zweikampfsportart auszukennen. Viel bedeutender ist die Funktion „*Erziehen*“. Wichtig ist Spiele anleiten zu können und erzieherisch einzuwirken. Im Zentrum der erzieherischen Arbeit steht die Persönlichkeitsentwicklung von Jungen. Hierbei sollen die Stärken der Jungen, wie Kraft, Energie und Aggression (im positiven Sinne einer Durchsetzungsfähigkeit, ungleich Gewalt), hervorgehoben und in die richtigen Bahnen gelenkt werden. In Phasen der reflektierten Praxis soll die Lehrkraft die Jungen dabei fördern, miteinander u.a. über eigene Gefühle, Fairness, sinnvolle Spielregeln sowie Rollenerwartungen und Männerbilder zu sprechen. Bei der Lehrerfunktion „*Erziehen*“ geht es u.a. darum, die Entwicklung einer sozial verantwortlichen Persönlichkeit, die Handlungskompetenz, die Kooperationsfähigkeit (u.a. in Kampfspielen, bei denen man zusammenarbeiten muss) zu fördern. Außerdem ist Disziplin im Einhalten von Vereinbarungen, soziales Verhalten (d.h. im Widerstreit Fürsorge tragen, Opferempathie, Gewaltfreiheit, Höflichkeit in Sprache und Verhalten), Selbstständigkeit des Beobachtens, Denkens und Urteilens (fair kämpfen ohne Lehrereinwirkung) und Gesprächskultur im Rahmen der reflektierten Praxis zu erziehen. Als Lehrkraft sollte man dabei durch das eigene Verhalten vorbildhaft wirken (z.B. bei Kampfspielen mitmachen), bemüht sein das Vertrauen der Schüler zu wecken (die Stärken der Schüler sehen, Schüler nicht verurteilen)

und für Schüler gerade dann aufgeschlossen sein, wenn sie sich sozial unangemessen verhalten. Darüber hinaus ist ein angemessener Umgang mit erziehungsschwierigen und kontaktarmen Schülern zu pflegen, ihnen den Sinn von erzieherischen Maßnahmen zu verdeutlichen und konsequentes Erziehungsverhalten (klare Regeln, Strukturen) zu zeigen sowie sich um deren charakterliche Entwicklung zu bemühen.

3 Theoretischer Bezugsrahmen

Im Folgenden wird der Begriff Jungenförderung erörtert und der besondere Wert von Kampfsportarten in der Jungenförderung herausgearbeitet. In der Literatur existieren zum schulischen Bewegungsfeld 9 „Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport“ in Nordrhein-Westfalen zahlreiche und ausführliche Abhandlungen (s. u.a. Gößling, 2008, Kommentierte Medienhinweise). Aufgabe dieses Kapitels ist es, dieses Themenfeld auf die Entwicklungsförderung von Jungen einzugrenzen.

3.1 Jungenförderung unter Beachtung des Variablenmodells

Jungenförderung ist der besondere pädagogische Einsatz für das männliche Geschlecht. Synonym wird auch der Begriff Jungenarbeit verwendet, die explizit als geschlechterbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Männer (Fachkräfte) mit Jungen verstanden wird. „Jungenarbeit orientiert sich dabei auf der einen Seite an den Potenzialen des Junge- und Mannseins, konkret bezogen auf verschiedene Zielgruppen. Neben dem Bezug auf die Chancen stehen auf der anderen Seite problematische Formen der männlichen Lebensbewältigung und die Kritik daran im Mittelpunkt“ (Sturzenhecker & Winter, 2010, S. 9). Die theoretischen Konzepte der Jungenarbeit betonen, dass Geschlechterhomogenität als einziges Kriterium nicht ausreicht, um aus „Arbeit mit Jungen“ dann „Jungenarbeit“ zu machen. Jungenarbeit erhält ihre spezifische Qualität durch den Geschlechterbezug, also in der Praxis durch die geschlechtsbezogenen Kompetenzen der Pädagogen. Winter bringt dies auf eine Formel: „Geschlechterhomogenität plus Geschlechterbewusstsein ergeben – umgesetzt durch entsprechende Arbeitsansätze und Methoden – erst Jungenarbeit“ (Sturzenhecker & Winter, 2010, S. 10).

In der Praxis der Jungenarbeit hat sich das Variablenmodell von den Autoren Winter und Neubauer etabliert. Vor dem Hintergrund der neueren Gender-Diskussion hat die Erkenntnis an Bedeutung gewonnen, dass Geschlecht immer wieder neu situativ wie auch strukturell hergestellt wird. Junge- und Mannsein ist nicht genau zu definieren, sondern es bewegt sich zwischen zwei Polen und ist auszubalancieren. Das Variablenmodell dient der Bewusstmachung und Orientierung des Jungenarbeiters und gibt Orientierung, wohin die pädagogische Arbeit zum „*gelingenden*“ oder „*guten*“ Jungesein gehen soll. „Wenn das Junge- oder Mannsein zum Thema wird, dann doch meistens in Form von Kritik oder als

Problem“ (Winter, 2010, S. 28f.). Diese Orientierung an Kritik und Problemen kann jedoch eine pädagogische Arbeit so beeinflussen, dass man weniger die positiven Ziele im Auge hat, sondern verstärkt die negative Orientierung von der „weg erzogen“ werden muss. Diese Negativ-Orientierung erschwert die Arbeit mit Jungen, da zu sehr die Schwächen und Probleme der Jungen in den Fokus geraten. „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“ sollte es daher heißen (Winter & Neubauer, 2001, S. 33). Das Variablenmodell eröffnet pädagogische Zugänge im Zusammenhang mit Geschlechtsidentität und geschlechtsbezogenem Verhalten durch eine positive Ausrichtung, ohne dabei ein Leitbild für Jungen zu entwerfen.

In dem Modell sind acht begriffliche Dimensionen aufgezeigt, zu denen es wiederum jeweils zwei komplementäre männliche Aspekte gibt. Keiner dieser Aspekte ist von vornherein negativ belegt, sondern kann auch positiv gefüllt werden. Der Ausgleich zwischen den Aspektpaaren, aber auch zwischen den Aspekten insgesamt sind sogenannte männliche Potenziale. Winter macht deutlich, dass eine wichtige methodische Umsetzung für die Praxis darin besteht, dass jeweils Komplementäre zu fördern. „Beide Seiten im Blick zu haben, beide entwickeln zu können und – für Jungen und Männer – selbstverständlich auch beide Seiten haben und leben zu dürfen“ (Winter & Neubauer, 2010, S. 31). Durch das Variablenmodell als theoretische Grundlegung der Jungenarbeit sollen sich die Zugänge und Einstellungen zu Jungen und zur pädagogischen Arbeit mit ihnen verändern, indem bei den Dimensionen der Persönlichkeit von Jungen die positiven Aspekte gesehen werden.

3.2 Kampfspiele zur Jungenförderung

Kampfspiele sind eine Mischung aus Kampf und Spiel und erfreuen sich insbesondere bei Jungen großer Beliebtheit. Sie ermöglichen einen kraftvoll dynamischen Körperkontakt und vermitteln gleichzeitig ein Gefühl von Achtung und gegenseitigem Respekt. Erlebbar wird dabei der Unterschied zwischen Kampf und Gewalt, zwischen Fairness und Gemeinheit, zwischen Miteinander und Gegeneinander. Die deeskalierende Wirkung von Kampfspielen entwickelt sich u.a. aus dem Kontakt, den die Kämpfer miteinander aufnehmen, und aus der Wertschätzung für faire und gewaltfreie Konfrontation, der sich die Kämpfer stellen. Damit können Kampfspiele als ein pädagogisches Mittel zur Jungenförderung verstanden werden. Anstelle der sportmotorischen Ziele stehen im Rahmen dieser Arbeit daher die sozial-affektiven Lernziele im Vordergrund. Es geht ausdrücklich nicht darum, technische Fertigkeiten zu erlernen, um den anderen zu besiegen. Insbesondere viele Jungen in der Unterstufe haben ein großes Interesse zu kämpfen und ihre Kräfte zu messen. Dies ist nur möglich, solange sich die Jungen an bestimmte Regeln im gegenseitigen Umgang halten. Sie sollen den Körperkontakt spüren, müssen aber auch den Respekt füreinander aufbringen. Kampfspiele, die den Jungen das körperbetonte, hautnahe, kämpferische Sich-und-die-anderen-spüren ermöglichen, können Spaß machen und ermöglichen es,

pädagogisch positiv einzuwirken. Aus der Freude an den Kampfspielen heraus fällt es den Jungen leichter, ihr Verhalten zu verändern und somit ihre Persönlichkeit zu fördern. Damit Kämpfen nicht als unfair empfunden wird, sind zwei Kriterien besonders wichtig. Zuerst gilt die Freiwilligkeit sich für oder gegen das Kämpfen zu entscheiden. Als zweites sollten die Kampfspiele so inszeniert werden, dass spannende Kämpfe entstehen, indem die Kontrahenten etwa gleichstark sind. Die besondere pädagogische Herausforderung für die Jungen ist es, im Widerstreit Fürsorge zu tragen. Dies verlangt von den Jungen Grenzbehauptung und Opferempathie.

3.2.1 Grenzbehauptung

Der Begriff Grenzbehauptung ist kein klar definierter Begriff. Daher wird im Folgenden aufgezeigt, was im Kontext dieses Artikels mit diesem Begriff gemeint ist. Grenzbehauptung setzt sich aus den zwei Wörtern Grenze und Behauptung zusammen. Letztgenanntes ist im Sinne eines sich Durchsetzens zu verstehen, also der Behauptungswille eines Menschen. Grenze wird hier verstanden als eine gedachte Trennungslinie unterschiedlicher Bereiche und Personen. Unter der Trennung von zwei Bereichen ist auf der einen Seite der Bereich des Erlaubten, mit Regeln abgedeckter Bereich, und auf der anderen Seite der Bereich des Unerlaubten, d.h. die Regeln überschreitender Bereich, gemeint. Die Lehrkraft ist dafür verantwortlich, dass sie aufzeigt, wo die Grenze überschritten wurde und dass dies Konsequenzen hat. Es ist notwendig und wichtig für eine echte lebendige Beziehung mit Jungen, auch Stellung zu Grenzüberschreitung zu beziehen. Jungen wollen und müssen mit ihren Regelverletzungen und Übergriffen konfrontiert werden. Nun zum zweiten Bereich der Überschreitung einer Trennlinie, nämlich der Grenze zwischen Personen. Darunter ist die Körpergrenze von einer Person gemeint, die von einer anderen Person nicht überschritten werden darf. Kommt die eine Person der anderen zu nahe, soll die Person, deren persönliche Körpergrenze überschritten wird, dies klar artikulieren. Für zurückhaltende und schüchterne Jungen stellt es eine Herausforderung dar, den eigenen Behauptungswillen gegenüber dem anderen klar aufzuzeigen. Für aggressivere Jungen ist es eine Herausforderung bei einer Grenzüberschreitung gegen sie, dass sie den eigenen Behauptungswillen nicht gewalttätig durchsetzen, sondern ihn lediglich klar, deutlich und friedlich kommunizieren. Damit ist Grenzbehauptung ein Aspekt der Selbstbehauptung in einem besonderen Bereich, dem Grenzbereich. Die Grenze adäquat behaupten zu können, stellt einen wichtigen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung dar.

3.2.2 Opferempathie

Ein Opfer ist hier jemand, der durch jemand anderen einen Schaden erleidet. Empathie bedeutet die Bereitschaft und Fähigkeit sich in die Einstellung und Gefühle anderer Menschen einzufühlen. Wird in einem Kampfspiel die Grenze des einen Jungen durch die Aktionen eines anderen Jungen überschritten, wird der

Erstgenannte zum Opfer. Als Verursacher dies wahrzunehmen, die eigene Handlung einzuschränken und sich zu entschuldigen, soll erlernt bzw. verbessert werden. Diese Eigenschaft ist gerade dann wichtig, wenn das Gegenüber noch nicht in der Lage ist die Grenzüberschreitung klar aufzuzeigen. Unruhigen, energiegeladenen, aggressiven Jungen fehlt oft die nötige Opferempathie. Dies liegt einerseits an einem übertriebenen Siegeswillen und andererseits an unterschiedlich definierten Grenzen. Trotz Einhaltung der sogenannten goldenen Regel „was du nicht willst, das man dir tut, das füge auch keinem anderen zu“ kann es zu einer Grenzüberschreitung kommen. Vor allem kampfbegeisterte Jungen sind aufgefordert wahrzunehmen, wo bei dem anderen die Grenze ist. Ein verbaler, aber auch ein nonverbaler Dialog ist wichtig, um den anderen wahrzunehmen und seine Grenzen zu beachten (vgl. Gerdes, 2001, S. 254ff.). Es bedeutet auf andere einzugehen und sich an diese anzupassen. Die Empathie zu verbessern ist ein wichtiger Baustein der Persönlichkeitsförderung, damit Mitmenschen nicht zu Opfern werden. Insbesondere in der reflektierten Praxis ergeben sich die besonderen Chancen zur Jungenförderung.

4 Darlegung der konzeptionellen Überlegungen

Im Hauptteil der vorliegenden Arbeit sollen nun die konzeptionellen Überlegungen genauer dargestellt werden, wobei die Anwendungsmöglichkeiten und -bedingungen von Kampfspielen zur Jungenförderung in der Schule skizziert werden. Die Handlungsoptionen, die im Rahmen des hiesigen Konzepts aufgezeigt werden, dienen der Aufgabe die Sozialkompetenzen von Jungen zu fördern. Im Hinblick auf eine besondere Auswahl an Jungen, die entweder nicht fähig sind ihre Grenzen zu behaupten oder kaum Empathie besitzen, wird die Bewältigung dieser Aufgabe zur Problemlösung.

4.1 Ziele des Konzepts

Mit Hilfe des vorliegenden Konzeptes soll die Sozialkompetenz von Jungen gefördert werden, indem Kampfspiele durchgeführt und reflektiert werden. Die Sozialkompetenz ist hier im Sinne einer Handlungskompetenz zu verstehen, die Jungen dazu befähigt ihre eigenen Grenzen zu setzen, ihre eigenen Gefühle besser wahrzunehmen, einen positiven Umgang mit der männlichen Kraft und Aggression zu spüren und dabei die Empathie für das Gegenüber zu erfahren. Mit den Kampfspielen können auch die Themen Selbstachtung, drohende Beschämung, Gesichtsverlust und Ehre sowie die Themen Kämpfen und Fairness, Regeln und Aggression, Konkurrenz und Kooperation, Berührung und Verletzung, Körper und Sexualität, Freundschaft und Feindschaft bearbeitet werden.

Die Jungen sollen beim Kampf und der nachfolgenden reflektierten Praxis erkennen, dass Mitgefühl und Verbundenheit wichtige Eigenschaften eines guten Kämpfers und eines angesehenen Mannes sind, damit Geschlechterstereotypen aufgebrochen werden können. Die Kampfspiele werden hier als eine Methode zur Jungenförderung verstanden, die die Bedürfnisse der Jungen nach Bewegung und

Kräftemessen berücksichtigt. Indem Grenzbehauptung und Opferempathie gestärkt werden, leistet sie auch einen Beitrag zur Gewaltprävention. Ergänzend kann das geregelte Ausleben der Bewegungsenergie eine entspannende Funktion für die Jungen haben und somit ihre Aufmerksamkeit im Schulunterricht erhöhen.

4.2 *Rahmenbedingungen zur Durchführung*

Grundlage einer effektiven Sicherheits- und Gesundheitsförderung ist das Schaffen geeigneter Unterrichtsvoraussetzungen. Beim Kämpfen assoziieren viele Lehrkräfte, dass es gefährlich sei. Unter Beachtung der aufgeführten Sicherheitshinweise sowie angemessener Bekleidung und entsprechendem Untergrund sind die Gefahren im Kämpfen nicht höher als im Durchschnitt des regulären Schulsports.

4.2.1 *Allgemeine Sicherheitshinweise*

Es sind die Richtlinien zur Sicherheitsförderung im Schulsport (MSJV, 2002, BASS 18-23 Nr.2) zu beachten. Im vorliegenden Konzept soll darüber hinaus auf besondere Punkte hingewiesen werden. Im Rahmen der Konzeptidee soll Jungen auch die Möglichkeit gegeben werden Freiräume zum Kämpfen zu nutzen und eigene Kämpfe zu entwickeln. Kämpfen in der Bodenlage birgt ein sehr geringes Verletzungsrisiko, da keine Stürze vorkommen können. Wenn Jungen der Unterstufe im Stand judoähnlich Zweikämpfen wollen, ist dies unter folgenden Sicherheitshinweisen möglich (aus Sicherheitsgründenden sollten Kampfsport-unerfahrene Lehrkräfte Zweikämpfe im Stand mit Würfeln für ältere Jungen nicht erlauben):

- ausreichend Abstand zu Wänden und harten „Körpern“ (andere Personen, Gegenstände)
- auf Freiwilligkeit und etwa gleichstarke Paare achten
- „Schwitzkasten“ verbieten, damit die Halswirbelsäule nicht zu stark strapaziert wird
- ein absichtliches Mitfallen untersagen, damit der Werfer den Geworfenen am Arm sichern kann
- Judojacken ausleihen und verwenden, hierdurch kann der Partner besser gesichert werden und das Mitfallen wird geringer
- den Kämpfenden empfehlen, dass man beim Fallen mit dem ganzen, gestreckten Arm am Boden abschlägt
- falls die Jungs so kampfbegeistert sind, dass sie trotz Schmerzen kämpfen, dann untersage ihnen diesen Zweikampf und fordere sie auf in einen Judoverein zu gehen

4.2.2 *Die Bekleidung*

Zur Durchführung der Kampfspiele ist ältere, langärmelige und langbeinige Bekleidung sinnvoll, da diese vor Hautabschürfungen schützt. Kapuzenpullover, Oberteile mit Bändern oder Reißverschlüssen sind nicht geeignet. Die

Durchführung der Kampfspiele erfolgt entweder barfuß oder mit speziellen Stoppersocken. Von den Schülern ist der gesamte Schmuck inklusive Piercings abzulegen (oder ggf. zu überkleben). Zusätzlich sollten Fingernägel und Fußnägel kurz geschnitten und gefeilt sein, um Mitschüler nicht zu verletzen. Bei langen Haaren ist ein Haarband (ohne harte Teile) zu verwenden.

4.2.3 Der Untergrund

Für Spielformen im Stand und Standkämpfe sind die meisten Weichbodenmatten nicht geeignet, da die Schüler zu tief in die Matte einsinken und die Gefahr von Fuß- und Knieverletzungen besteht. Es empfiehlt sich den Hallenboden mit Kampfsportmatten auszulegen. Diese sind zum einen wegen ihrer gummierten Unterseite bremsstabiler als klassische Turnmatten. Zum anderen hat die Oberseite einen PVC-Reisstrohbezug, der die Gefahr von möglichen Hautabschürfungen, dem sogenannten Mattenbrand, deutlich reduziert. Des Weiteren lassen sich Kampfsportmatten aufgrund ihrer handlichen Größe von 1 x 1 Meter und dem Fehlen von Metallklammern und Halteriemen besser zu einer geschlossenen Mattenfläche auslegen und verhindern somit das Verletzen von Füßen. Alternativ können aber auch klassische Turnmatten verwendet werden. Auf der trittfesten Seite von Niedersprungmatten sind Zweikampfsportspiele im Stand in der Regel möglich (vgl. RGUVV, 2000, S. 6).

Um Verletzungen durch Zusammenstoßen mehrerer Kampfpaaare zu minimieren, muss die Mattenfläche ausreichend groß sein. Bei Kämpfen in der Bodenlage sind drei Quadratmeter pro aktiver Person angemessen. Sollen Kämpfe mit Würfen aus dem Stand durchgeführt werden, muss die Mattenfläche auf mindestens sechs Quadratmeter pro aktiver Person erhöht werden sowie auf ausreichend Abstand zu harten Objekten geachtet werden. Da es in diesem Konzept in erster Linie um spielerische Kämpfe und nicht um kooperatives Erarbeiten technischer Fertigkeiten geht, ist eine größere Mattenfläche den für das Bewegungsfeld 9 empfohlenen kleinen Matteninseln (Elbracht & Gößling, 2004) vorzuziehen. Wenn nicht ausreichend Matten vorhanden sind, empfiehlt es sich die Gruppen in aktive und passive Personen aufzuteilen. Die passiven Personen sollten als Beobachter fungieren, wodurch sie das Gespräch in der reflektierten Praxis bereichern.

4.3 Konzeptionierung von Unterrichtsstunden

4.3.1 Stundenstruktur einer Doppelstunde

Die nachfolgende Beschreibung einer doppelstündigen Unterrichtseinheit orientiert sich an der Stundenstruktur der „*Kampfesspiele®*“- Methode von Riederle. Im Rahmen des Spannungsbogens steht das kampforientierte Spiel im Zentrum. Hier erfolgt auch die reflektierte Praxis. Angepasst an schulische Bedingungen erfolgt vor dem Aufwärmen eine gemeinsame rituelle Begrüßung.

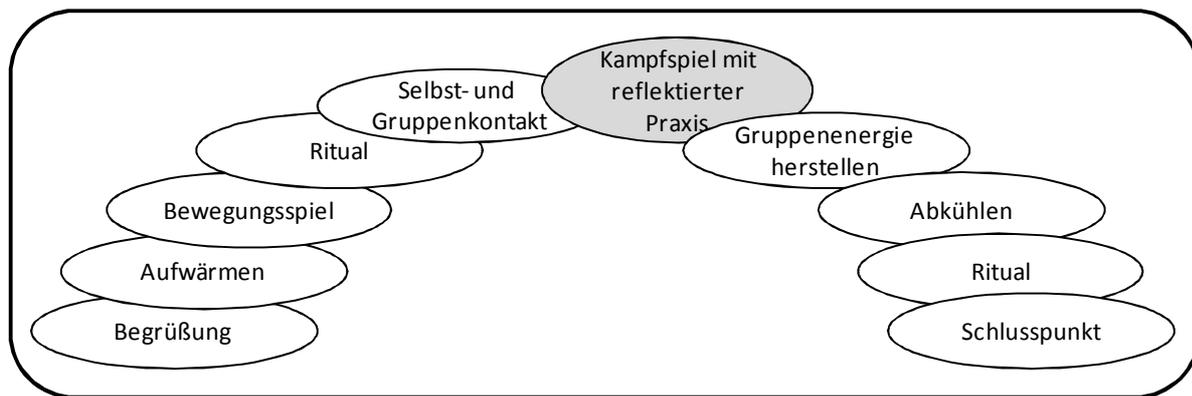


Abb. 1. Spannungsbogen einer Unterrichtseinheit, in Anlehnung an Riederle, 2010

1. Gemeinsame rituelle Begrüßung: Nach dem Umziehen der Jungen erfolgt, so wie sie es vom Schulalltag gewohnt sind, die allgemeine Begrüßung und Organisation (Anwesenheit usw.). Wenn dies abgeschlossen ist, setzen sich alle Personen im Kniesitz in einen Kreis, so dass jeder jeden sehen kann. Wenn es mindestens 10 Sekunden still ist, gibt die Lehrkraft ein Zeichen (z.B. ein Klangschalen-Geräusch). Hierauf schließen alle die Augen und nach weiteren 10 Sekunden, gibt der Lehrer ein zweites Zeichen. Diese Zeit der Stille dient der mentalen Einstellung auf die nachfolgenden Kämpfe und fordert Ernsthaftigkeit sowie Konzentration ein. Damit sich die Jungen daran gewöhnen, ist es nach Möglichkeit zu ritualisieren.

2. Aufwärmen: Hier erfolgt ein kurzes allgemeines Aufwärmen von 5 bis 10 Minuten (z.B. Warmlaufen und gymnastische Übungen für den Oberkörper).

3. Bewegungsspiel: Die Auswahl eines Bewegungsspiels soll zwei Bedingungen erfüllen: Einerseits sollen sich alle Jungen bewegen und andererseits sollte dieses schon Aspekte der Kooperation beinhalten. Ein Beispiel wäre ein Fangspiel, bei dem der Fänger durch Antippen andere Spieler versteinert (genannt Ölgötze). Diese müssen dort wo sie angetippt worden sind, stehen bleiben und ihre Handflächen auf Schulterhöhe nach außen zeigen lassen. Die Jungen können wieder befreit werden, wenn diese von zwei Personen gleichzeitig abgeklatscht werden (vgl. Riederle, 2010).

4. Ritual: Bei Gruppengrößen in Klassengröße empfiehlt sich das Ritual der „Schützenden Verbindung“. Hier schlagen zwei Jungen mit der linken Hand im Daumengriff ein und stellen damit eine Verbindung her. Darauf legen beide ihre rechte Hand schützend darüber. Nun erfolgt eine respektvolle Verbeugung. Vor dem Auseinandergehen werden die Hände zusammengedrückt, losgelassen, Blickkontakt hergestellt und kurz einander zugewinkt. Dieses Ritual dient der gegenseitigen, unmittelbaren Wahrnehmung. Hierbei macht jeder das Ritual mit jedem, so dass jeder jedem begegnet. Es dient der grundsätzlichen Akzeptanz von jedem, der Bereitschaft mit jedem in Kontakt zu treten und dem Ausdruck der Gleichwertigkeit (Riederle, 2010).

5. Selbst- und Gruppenkontakt: Beim Gruppenkontakt wird der Körperkontakt angebahnt, bevor der Körperkontakt dann beim Kampfspiel deutlich erfahren wird. Hierzu können Übungen durchgeführt werden, die eine Ähnlichkeit mit dem nachfolgenden Kampfspiel haben. Selbstkontakt meint, dass man sich selber spürt, eine körperliche Selbstwahrnehmung. Ein Beispiel wäre das „*Strichspiel*“ (vgl. Riederle, 2004, S. 52): Zwei Gruppen begegnen sich auf einer Linie. Beide Gruppen gehen aufeinander zu und wollen auf die jeweils andere Seite. Das Ziel ist, dass beide aneinander vorbeikommen und dabei auf der Linie bleiben, indem sie eng aneinander vorbei gehen.

6. Kampfspiel mit reflektierter Praxis: Erst vor diesem Punkt erfolgt das Aufbauen der Mattenfläche. Sinnvolle Kampfspiele werden in Form von Kampfspielarten in Kapitel 4.4.1 genauer differenziert und in Kapitel 4.4.2 werden ausgewählte Kampfspiele beschrieben. Die Kampfspiele werden als reflektierte Praxis durchgeführt, das heißt, dass das Kampfgeschehen als Anlass zur Reflexion und Selbstreflexion über das Verhalten der Jungen genommen wird (siehe 4.4.3f).

7. Gruppenenergie herstellen: Zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls nach intensiven Kämpfen dienen einfache Übungen, die die Gruppe zusammen im Kreis macht und eine Gruppenenergie herstellt wird. Zum Beispiel können einfache Bewegungen gemacht werden, die die Gruppe schnell hintereinander durchführt, wie Springen, Klatschen, Hände schließen/öffnen.

8. Abkühlen: Hier bietet sich die progressive Muskelentspannung nach Jacobson an (kurzes Anspannen und anschließend sich ohne Anspannung auf die zuvor angespannte Muskelgruppe konzentrieren). Diese Entspannungsmethode stellt, wie im Variablenmodell, die nötige Balance zwischen dem einen Aspekt (hier Anspannung) und dem anderen Aspekt (hier Entspannung) dar.

9. Ritual: Hier erfolgt dasselbe Ritual wie unter Punkt 4.

10. Schlusspunkt: Ein Schlusswort und das kleine Ritual, welches unter Punkt 1 beschrieben ist, beenden die Stunde.

4.3.2 Stundenstruktur einer Einzelstunde

Eine 45-minütige Sportstunde muss besonders straff organisiert und strukturiert sein und erlaubt kaum einen Auf- und Abbau der Mattenfläche, da dafür jeweils fünf bis zehn Minuten benötigt werden. Die Struktur einer Einzelstunde reduziert sich auf die folgenden Punkte:

1. Rituelle Begrüßung
2. Kooperatives Bewegungsspiel (eventuell bekanntes Gruppenkampfspiel mit unterschiedlichen Rollen)
3. Kampfspiel mit reflektierter Praxis
4. Eventuell kleine gruppenenergetische Aufgabe
5. Rituelle Verabschiedung

4.4. Kampfspiele und ihre Einsatzmöglichkeiten

4.4.1 Kampfspielarten

Es gibt unzählige Kampfspiele, die sich in verschiedene Arten kategorisieren lassen. Zur Erleichterung der Umsetzung eines Unterrichtsvorhabens mit dem Ziel der Jungenförderung, ist es hilfreich einige Kampfspiele unterschiedlicher Art im Gedächtnis zu haben und problemorientiert in einer Situation das richtige Kampfspiel als Mittel zur Entwicklungsförderung einzusetzen. Daher erfolgen neben der Darstellung der Arten auch Hinweise zum Einsatz. Des Weiteren hilft das Wissen um die verschiedenen Kampfspielarten, wenn Jungen dazu aufgefordert werden ein eigenes Kampfspiel zu entwerfen oder in einer möglichen Durchführung einer freien Kampfzeit.

Je enger der Kontakt zwischen den Kämpfenden ist, desto höher ist der Bewegungsdialo (Gerdes, 2010), desto mehr muss aufeinander Rücksicht genommen werden (Empathieförderung) und desto eher entwickelt sich ein „fruchtbarer Moment“, der in der reflektierten Praxis aufgegriffen werden kann (Jungenarbeit). Je mehr Jungen miteinander kämpfen, desto mehr entstehen Möglichkeiten Kooperationen zu bilden. Alle Kampfspiele in der Bodenlage, bzw. wo mindestens ein Teil der Kämpfenden nicht steht, können auch gut von Pädagogen eingesetzt werden, die über keine eigene Kampferfahrung verfügen.

4.4.2 Darstellung ausgewählter Kampfspiele

Zur Verdeutlichung des Einsatzes von Kampfspielen sollen in der folgenden Ausführung mehrere Kampfspiele, die sich besonders für die Jungenarbeit eignen, näher betrachtet werden. Im Folgenden werden jeweils erst das Spiel vorgestellt und dann die Besonderheiten und mögliche Variationen aufgezeigt.

Beispiel 1: „Hunde-Fangen“

Die Aufgabe ist es, dass die Jungen als sogenannte „Hunde“ alle anderen Mitspieler zu Boden ziehen. Die Mitspieler, die hinunter gezogen wurden, wechseln die Rollen und werden selbst zu „Hunden“. Wer die vorher vorgegebene Spielfläche verlässt wird auch zum „Hund“. Das Spiel endet wenn alle zu „Hunden“ geworden sind.

Besonderheiten: Es handelt sich um ein Fangspiel, der erste Spielgedanke ist daher für alle Spieler einfach und bekannt. Beim Spiel erfolgt ein Kampf um das Gleichgewicht. Gleichgewicht zu haben und es wiederzuerlangen macht Freude. Das Gleichgewicht zu verlieren und zu Boden zu fallen wird auch von vielen als ein Erlebnis empfunden. Ängstliche Schüler lassen sich schneller herunterziehen. Sportliche Schüler werden hingegen irgendwann von vielen „Hunden“ gejagt und können irgendwann auch zu Fall gebracht werden. Des Weiteren werden in der Regel nicht automatisch die unbeweglicheren Schüler als erstes heruntergezogen, da flinke „Hunde“ oft die Herausforderung suchen. Keiner wird bei diesem Kampfspiel zum Verlierer, denn jeder bleibt die ganze Zeit im Spiel.

Variationsmöglichkeiten: Es gibt verschiedene Anpassungsmöglichkeiten. Falls die Jungen zu aggressiv sind, könnte das Fangen erleichtert werden, indem die Mitspieler von den „Hunden“ nur noch berührt werden müssen. Die Dynamik kann

erhöht werden indem sofort mit mehreren „*Hunden*“ begonnen oder die Spielfläche verkleinert wird.

Beispiel 2: „*Schildkröten-Umdrehen*“

Die Fänger versuchen die „*Schildkröten*“ (Personen, die auf allen Vieren krabbeln) auf den Rücken umzudrehen, wohingegen die Schildkröten versuchen auf die andere Seite der Mattenfläche zu kommen. Alle „*Schildkröten*“, die umgedreht wurden, wechseln die Rolle und werden zu Fängern.

Besonderheiten: Der Körperkontakt ist hier intensiver als beim „*Hunde-Fangen*“ dafür gibt es keine zu überwindende Fallhöhe. Weitere Besonderheiten sind mit denen des „*Hunde-Fangens*“ identisch.

Variationsmöglichkeiten: Es könnten direkt zur ersten Runde mehrere Fänger aktiv sein. Es könnte die Seitenlage ausreichen, dass eine „*Schildkröte*“ umgedreht ist, oder dem entgegengesetzt, dass die „*Schildkröte*“ mit dem gesamten Rücken auf dem Mattenboden liegen muss. Das komplette, geschlossene Umschlingen durch den Fänger könnte im Spielverlauf untersagt werden. Falls die Fänger eine „*Schildkröte*“ nicht umgedreht bekommen, könnte man die „*Schildkröte*“ in einen „*Käfig*“ befördern, d.h. sie darf sich nicht mehr von einer Kampfmatte bewegen.

Beispiel 3: „*Schätze-Bewachen*“

Bei diesem Kampfspiel geht es darum, einen „*Schatz*“ zu erobern und ihn zu bewachen. Dazu erhält jeder dritte Spieler einen Medizinball als „*Schatz*“, den er vor sich auf dem Boden verteidigt. Die anderen versuchen den „*Schatz*“ zu erkämpfen und ihn selbst zu bewachen. Gewinner sind diejenigen, die nach Ablauf von einer Minute den „*Schatz*“ besitzen. Das Kampfspiel wird mehrere Runden gespielt.

Besonderheiten: Dieses Spiel hat einen hohen Aufforderungscharakter, da jeder gegen jeden kämpft. Gekämpft wird dabei nicht gegen die Partner, sondern um den „*Schatz*“. Es ist möglich mit anderen zusammenzuarbeiten, um den vermeintlich Stärkeren den „*Schatz*“ wegzunehmen.

Variationsmöglichkeiten: Nachdem eine oder mehrere Runden gespielt wurden, könnten die dominierenden Gewinner aussetzen und die anderen beobachten und dabei kontrollieren, ob alle fair kämpfen. Alternativ könnten sie auch in einer separaten Gruppe das Spiel fortsetzen. Die Intensität der Kämpfe steht im Zusammenhang mit dem Verhältnis der Anzahl der Teilnehmer zu der Anzahl der „*Schätze*“. Das Kämpfen um die „*Schätze*“ im Stand würde die Intensität noch weiter steigern. Dies ist jedoch nur durchzuführen, wenn die Kampffläche groß genug ist, da es dazu kommen kann, dass „*Schätzwächter*“ umgeworfen werden.

Beispiel 4: „*Mattenkönig*“

Alle Jungen befinden sich auf einer bestimmten Matte (z.B. Weichbodenmatte, Niedersprungmatte, Turnmatte), die wiederum von Matten umgeben ist. Ziel ist es alle anderen Jungen von der Matte hinunter zu befördern und als letzter übrig zu bleiben. Der Übriggebliebene ist der sogenannte „*Mattenkönig*“.

Besonderheiten: Dieses Spiel hat einen hohen Aufforderungscharakter, da jeder gegen jeden kämpft. Die Stopp-Regel sollte hierbei verinnerlicht sein, da

Angriffsaktionen von mehreren Seiten erfolgen. Nach wenigen Runden des Spiels ist den Jungen bewusst, wer zu den stärkeren gehört. Nach dieser Feststellung erfolgt in der Regel eine Gruppierung der schwächeren gegenüber dem stärkeren Jungen, so dass der ehemalige „Mattenkönig“ mit gemeinsamen Kräften von der Matte befördert wird.

Variationsmöglichkeiten: Je größer die Teilnehmerzahl und je kleiner die Mattenfläche ist, desto enger und intensiver wird das Kampfspiel. Außerdem ist unterschiedlich definierbar, wann jemand als von der Matte hinuntergeschmissen gilt: muss der gesamte Körper von der Matte befördert worden sein oder reichen schon einzelne Körperteile? Heruntergeworfene Jungen können Beobachter und Schiedsrichter sein. Alternativ könnten diese von außerhalb der Matte versuchen, die Kämpfer von der Matte herunter zu ziehen.

4.4.3 Besondere Berücksichtigung der reflektierten Praxis

Unabhängig von den Kampfspielen erleben sich die Jungen bei der Jungenarbeit in einer reinen Jungengruppe und damit in einer besonderen Situation. Das Vergleichsgeschlecht fehlt. Geschlechterstereotypen können aufgebrochen werden, indem sich die Jungen in ihrer Unterschiedlichkeit in Bezug darauf, wie sportlich, dynamisch, aggressiv, gewalttätig, schüchtern, unbeweglich, ruhig, ängstlich usw. sie sind, wahrnehmen und aufgezeigt wird, dass Unterschiedlichkeit positiv und bereichernd ist.

Das Entscheidende in der Umsetzung des Konzeptes ist es, dass im Rahmen der reflektierten Praxis die „*fruchtbaren Momente*“ genutzt werden. „*Fruchtbare Momente*“ ergeben sich aus Rede-, Diskussions- und Streitansätzen zwischen den Schülern während des Kampfspiels und bieten die Chance für ein erzieherisches Eingreifen der Lehrkraft. Kritische Bemerkungen oder auch unpassende Äußerungen können vom Lehrer aufgegriffen werden. Bei einem Hineinrufen von außen wie „Mach ihn fertig!“ oder ähnlich kleinen Anlässen kann es manchmal methodisch angebracht sein, als Lehrer übertrieben darauf zu reagieren, d.h. daraus einen gemeinsamen Redeanlass zu initiieren. Eine kritische Äußerung kann aber auch von einem Schüler zum Lehrer leise getätigt worden sein, wie z.B., dass ein Schüler eine Grenzüberschreitung oder ein unfaires Verhalten kommentiert hat. Sie muss vom Lehrer aufgegriffen werden. Auch Impulsfragen von der Lehrkraft können Reflexionen einleiten und werden in Verbindung mit den Kampfspielen zur reflektierten Praxis. Mit der Frage „Wie kämpft ein richtiger Mann?“, „Was macht Jungen wirklich stark?“ oder „Was macht einen echten Jungen aus?“ wird die Geschlechtsthematik angesprochen. Mit der Frage „Was ist ein fairer Kampf“, „Wer war der fairste Kämpfer?“ steht das Sozialverhalten im Zentrum. Zum Initiieren einer reflektierten Praxis kann auch eine Geschichte vorgelesen werden (z.B. Eichenauer in Riederle, 2004, S. 84f.). Des Weiteren können ganz am Anfang des Unterrichtsvorhabens in der reflektierten Praxis, bevor das eigentliche Kämpfen

begonnen hat, die Regeln des fairen Kämpfens mit den Jungen entwickelt werden. Aber hierbei sollte, wie auch bei der Verwendung des Variablenmodells, eine Positiv-Orientierung erfolgen.

Aus dem Unterricht erlernte Fähigkeiten sollen in der Phase der reflektierten Praxis aufgegriffen werden. Hierzu zählen insbesondere:

- sich für eine Situation ein konkret positives Verhalten vorzunehmen („Ich kämpfe fair!“),
- die anschließende Eigenreflexion („Ich habe fair gekämpft“) und
- Beurteilung durch die Partner („Ja, du hast fair gekämpft“)

Zudem werden mit den Jungen Übertragungen auf den sonstigen Schulalltag gesucht. In dem Zuge können auch gemeinsame Merksätze formuliert und aufgeschrieben werden, wie „Wer positiv denkt, ist klar im Vorteil.“ (Aussage eines Jungen) und „Kontrolliere deine Energie, um andere nicht zu stören!“.

4.4.4 Konkrete Beispiele von reflektierter Praxis

Ein „*fruchtbarer Moment*“ in der reflektierten Praxis wäre, wenn ein Junge eine Aussage während eines Kampfspiels tätigt, wie „Du benimmst dich wie ein Mädchen!“ (vgl. Riederle 2010, S. 195-207 – „Kein Weichei sein, kein Rambo werden“). Durch diesen Gesprächsanlass werden zwei Personen besonders herausgehoben. Einerseits derjenige, der diese abfällige Bemerkung gemacht hat, und andererseits derjenige, der mit der Bemerkung angesprochen wurde. Nun geht es nicht darum, dass beide kritisiert werden, sondern dass deutlich gemacht wird, dass Jungen unterschiedlich sind und dass dies für das Kampfspiel einen positiven Aspekt hat. Um den positiven Aspekt zu sehen und die angemessenen Worte zu finden, kann das vorgestellte Variablenmodell hilfreich sein. Zu dem beschimpften Jungen lassen sich die Aspekte Schutz, Begrenztheit und Entspannung positiv aufzeigen. Er ist sich bewusst, dass seine körperlichen Fähigkeiten begrenzt sind und die Angreifer stärker sind. Er schützt sich, indem er sein Verteidigungsverhalten frühzeitig einstellt und sich beispielsweise beim „*Hunde-Fangen*“ schneller zu Boden ziehen lässt. Er war in der Situation entspannt und gestand seine körperlichen Grenzen ein. Die zweite Person ist eher energiegeladener und aggressiver. Bei ihm lassen sich positiv die Aspekte Aktivität, Leistung, Konflikt und Stärke aufzeigen. In dieser konkreten Situation der beleidigenden Aussage lassen sich die Aspekte Konzentration und Präsentation herausstellen. Positiv ist, dass er die Konzentration hat, unterschiedliches Verhalten zu sehen und dies kritisch zu benennen. Mit Hilfe der Aussage zeigt er auch, dass er in der Lage ist sich selbst hervorzuheben und sich selbst indirekt mit seinen kämpferischen Fähigkeiten in Szene zu setzen. Ihm muss vermittelt werden, dass er sich durch ein anderes Verhalten bzw. eine andere Situation in Szene setzen könnte und er den

anderen Aspekt des jeweiligen Aspektpaares stärken soll (hier Integration, Selbstbezug).

Am Beispiel des „*Schildkröten-Umdrehens*“ oder des „*Mattenkönigs*“ können besonders gut die Fähigkeit zur Grenzbehauptung und Opferempathie erlernt bzw. verbessert werden. Beispielsweise kommt man als „*Schildkröte*“ in die Situation, dass mehrere Fänger an einem herumziehen. Hier an der richtigen Stelle „*Stopp*“ zurufen, macht die Grenzbehauptung deutlich. Sich nicht umdrehen zu lassen und zu versuchen das Ziel zu erreichen, setzt einen Behauptungswillen voraus, der eine Grundlage zur Grenzbehauptung schafft. „*Schildkröten*“, die an ihrer Grenzbehauptung noch arbeiten müssen, lassen sich entweder sofort umdrehen oder fangen an zu weinen oder werden ab einer gewissen Angriffsaktivität gegenüber den „*Fängern*“ gewalttätig. „*Fänger*“, die alleinig das Umdrehen im Sinn haben und auf die „*Schildkröte*“ selber nicht achten, riskieren, dass diese zum Opfer wird. Mögliche Reaktionen der „*Schildkröte*“ wie Stopp-Rufen, schmerzverzehrtes Gesicht, Schimpfen oder Weinen geben dem „*Fänger*“ eine Rückmeldung, dass er seine Opferempathie verbessern könnte. Bei der Nutzung des Variablenmodell lassen sich hierbei insbesondere die Aspektpaare „*Aktivität – Reflexivität*“, „*Konflikt – Schutz*“ und „*Stärke – Begrenztheit*“ thematisieren.

Aktivität – Reflexivität: Als Fänger wie als „*Schildkröte*“ aktiv die Bewegungsaufgabe umzusetzen erfordert unmittelbare Aktivität am Partner. Sich über die genaue Kraft und Empfindlichkeit des Partners bewusst zu sein erfordert Reflexivität. Man muss sich an andere Geschehnisse mit dem Partner erinnern und sich entsprechend auf den Partner einstellen.

Konflikt – Schutz: Durch das Kampfspiel begibt man sich in einen gewissen Konflikt mit den Kampfpartnern und ist gefordert die Differenzen auszuhalten. Konflikt und Schutz müssen in einer Balance gehalten werden, damit der Partner und die eigene Person unversehrt bleiben.

Stärke – Begrenztheit: Die eigene körperliche Kraft muss einem bewusst sein. Ruhige, schüchterne, aber auch übergewichtige Jungen wissen z.T. gar nicht, welche Kräfte in ihnen stecken und erfahren dies im Rahmen des Spiels. Starke Jungen werden sich ihrer Begrenztheit bewusst. Beim „*Schildkröten-Umdrehen*“ kann es dazu kommen, dass diese Jungen sich zu stark wehren und sich Schmerzen zufügen. In diesem Fall muss aufgezeigt werden, dass es positiv ist seine körperlichen Grenzen zu kennen.

5 Schlussbetrachtung

Das vorliegende Konzept ist in verschiedenen Bereichen des Schulprogramms von Grundschulen und weiterführenden Schulen anwendbar, ob in Förder- und Ergänzungsstunden, im regulären Sportunterricht oder auch in der außerunterrichtlichen Erziehungsarbeit. Insbesondere dass das Konzept keinerlei Vorkenntnisse in Kampfsportarten bei den Lehrkräften voraussetzt, spricht für eine Umsetzung in der Schule. Der pädagogische Einsatz von Kampfspielen schafft ein

besseres Verständnis über Grenzbehauptung und Opferempathie. Dieses ermöglicht, die Sozialkompetenz von Jungen zu erhöhen und das traditionelle Männerbild aufzubrechen. Wichtigstes Ziel ist es, Jungen zu erziehen fair zu sein und im Widerstreit Fürsorge zu tragen.

Literatur

- Bentheim, A. u.a. (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Juventa.
- Beudels, W. & Anders, W. (2002). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in der Pädagogik und Therapie*. Dortmund: Borgmann.
- Gerdes, L. (2001). *Dialogik im Partnerkontaktsport. Anthropologische Grundlagen für eine sportpädagogische Theorie der Leibesbeziehung vor dem Hintergrund der Dialogphilosophie Martin Bubers*. Hamburg: Univ. Dissertation.
- Gößling, V. (2008). *Kommentierte Medienhinweise. Ringen und Kämpfen*. <http://www.nwjjv.de/schulsport/medien.pdf> Zugriff am 20.12.2010.
- Janalik, H. (1997). Ju-Do – eine pädagogische Chance! Ein etwas anderes Konzept zur Vermittlung einer „Sportart“. *Körpererziehung* 47, 2, 60-68.
- Kahlert, J. & Sigel, R. (2002). *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband (RGUVV) (2000). *Kämpfen im Sportunterricht. Bausteine und Materialien für die Lehrerfortbildung*. Düsseldorf.
- Riederle, J. (2004): *Kampfspiele machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung*. Gewalt Akademie Villigst
- Riederle, J. (2010). Kein Weichei sein, kein Rambo werden. Selbstbehauptungstraining mit Jungen. In B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit*. München: Juventa.
- Strack, S. (2006). *Versuch der Übertragung eines spielgemäßen Konzepts auf die Zweikampfsportart Judo, speziell auf die Erarbeitung von Wurfprinzipien für den Kampfstand*. Bochum: Bachelorarbeit Ruhr-Universität-Bochum.
- Strack, S. (2008). *Kampfspiele im Wasser – Didaktische und Methodische Grundlegungen. Sportunterricht (57)*. Schorndorf: Hoffmann.
- Strack, S. (2009). *Was macht einen frauenfreundlichen Judoverein aus? Eine organisationssoziologische Betrachtung ausgewählter Judovereine in NRW*. Masterarbeit Bochum: Ruhr-Uni-Bochum.
- Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2010). *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden, und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. München: Juventa.
- Winter, R. & Neubauer, G. (2010). Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In Sturzenhecker (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit*. München: Juventa.

Soziales Lernen durch Kämpfen in der Arbeit mit Jungen

Wer Judo macht, macht Kampfsport. Die Beweggründe dies zu tun mögen völlig unterschiedlich sein und können hier getrost ignoriert werden. Jeder hat das Recht seine Freizeit so zu gestalten, wie er das möchte. Und darum geht es beim Freizeitsport; eine für sich selbst sinnvolle Zeit zu verbringen. Wenn ich dabei lerne mit anderen klar zu kommen, mich in Gruppen zu bewegen und einen Platz zu finden, wenn ich dabei selbstbewusster werde und so weiter, dann ist das eine willkommene Entwicklung. Doch das verbindende Ziel der Sportler ist in der Regel die sinnvolle Freizeitgestaltung, nicht die persönliche Entwicklung.

Aus dieser Freizeitgestaltung entwickelt sich dann bei manchen das Bedürfnis nach Leistung – vielleicht sogar Leistungssport. Auch das ist völlig in Ordnung und zeigt eine persönliche Entwicklung. Hier trennt sich die Gruppe dann aber schnell in die, die Freizeitsport betreiben wollen, und die Leistungssportler.

Wer sich dann weiterentwickelt und merkt, dass er selbst Lust hat Training zu geben, der kommt in eine andere Rolle und jetzt muss er wissen, was er erreichen möchte. Was soll das Ziel seines Trainings sein. Was ist ihm das Wichtigste, das seine Schüler lernen sollen. In der Regel wird das sein, dass die Schüler gute Judo-Sportler werden, die Techniken immer besser beherrschen und dann ihr Können bei Turnieren erfolgreich zeigen.



Was muss Kämpfen leisten, damit es soziales Lernen sein kann?

Wer möchte, dass soziales Lernen ein Ziel der Arbeit sein soll, der braucht dafür mehr als den üblichen Übungsleiterschein. Das Stadium des Sportes ist damit schon verlassen. Jetzt geht es darum sozialpädagogische Ziele zu erreichen. Oft ist das Setting dann nicht mehr mit Judo bezeichnet, sondern es trägt Labels wie Gewaltprävention, Soziales Lernen, Soziales Kompetenztraining, Achtsamkeitsschulung, u.ä.

Diese Angebote sollten meiner Meinung nach nur durch speziell weitergebildete Fachkräfte erfolgen. Ein Judoka mit Übungsleiterschein sollte eine spezielle Lizenz für Gewaltprävention erwerben können. Es versteht sich von selbst, dass die Weiterbildner dafür noch höhere Qualitätskriterien erfüllen müssen.

Wer als Judoka oder sonstiger Kampfsportler solche Angebote machen möchte,

der muss sich genau überlegen, welche Elemente aus seinem Trainingsrepertoire er für diese Ziele nutzen kann und welche sich verbieten. Dabei muss auch klar sein, dass diese Angebote in der Regel in einem pädagogischen Setting wie Schule und Jugendarbeit stattfinden, wo das soziale Miteinander der Gruppenmitglieder die Grundlage für eine gute Lernkultur ist.

Um die in meinen Augen falschen Ziele für soziales Lernen zu skizzieren, einige Beispiele: Es geht nicht darum Techniken besser zu beherrschen oder effektiver zu kämpfen.

Es geht nicht darum, den Schülern zu vermitteln, wie man einen Gegner abwehrt. Angriffsabwehr ist Intervention in einer Gewaltsituation, keine Prävention. Alle Techniken von einfachen Hebeln und Griffen bis zu Schlägen und Tritten sind überflüssig bis völlig fehl am Platz.

Was ist also sinnvoll?

Alle Übungen, die den Selbstkontakt und den Kontakt zur Gruppe und einzelnen anderen fördern, sind hilfreich, Rituale helfen sehr um zur Ruhe zu kommen, die eigene Kraft spüren, einsetzen und dosieren sind wichtige Trainingsziele. Doch das Entscheidende ist für mich, dass Beziehung entsteht zwischen den Sportlern. In Kontakt treten, spüren, wie sich Respekt anfühlt und wie man miteinander kämpfen und Verantwortung für das eigene Tun übernehmen kann.

Das Kämpfen ist ein Medium, um gerade Jungen in Kontakt zu bringen. Ein attraktives Medium, weil Jungs gerne kämpfen, wenn sie sich sicher fühlen.

Und das soziale Lernen fängt dort an, wo den Kursteilnehmern so ein sicherer Raum geboten wird, dass sie ihre Muster verlassen können und neue unbekannte und mit Unsicherheit verbundene Anteile der eigenen Persönlichkeit zu zeigen trauen, trauen sich auszuprobieren und beginnen sich umzuorientieren. Es geht also um eine Erweiterung der sozialen Kompetenzen und nicht um eine Verfeinerung von Techniken und Effizienz. Es geht nicht um Sport; Sport ist (nur) das Medium.

Warum nur Jungs?

Vielleicht nervt es Sie ja schon, dass hier immer die männliche Formulierung gebraucht wurde. Ich plädiere auch dafür in geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten. Jungen sind in ihrer Persönlichkeit meist recht unsicher. Wie und was muss ich tun um cool zu sein, wie schaffe ich es nicht gegängelt zu werden, wie schaffe ich Aufmerksamkeit und Bedeutung, wie bin ich ein richtiger Junge? Je größer die Unsicherheit in Bezug auf die eigene Person ist, desto extremer fallen die Verhaltensweisen des Jungen aus. Die einen sind dann wilde Rambos, um alle Unsicherheiten im Keim zu ersticken, die anderen sind extrem vorsichtig und zurückhaltend bis zur Unsichtbarkeit. Beiden Gruppen gemein ist, dass sie dieses extreme Verhalten verlassen können, wenn sie sich sicher fühlen. Wenn ein

Gedehraum da ist. Damit das passieren kann, braucht es einige Fähigkeiten und eine wertschätzende respektvolle Grundhaltung des Trainers, aber eben auch eine geschlechtshomogene Gruppe. Jungen unter sich verhalten sich anders, als wenn ein Mädchen dabei ist und soziales Lernen in einem gemischtgeschlechtlichen Setting ist viel mühsamer, zäher und manchmal schlicht unmöglich.

Worauf es ankommt

Letztlich ist die Haltung den Jungen gegenüber das entscheidende. In der pädagogischen Jungenarbeit gibt es den geflügelten Satz: „Der Jungenarbeiter ist selbst sein wichtigstes Werkzeug.“ Und das bedeutet, dass es relativ egal ist, was ich mit den Jungen mache, entscheidend ist das, was an sozialen Prozessen dabei ermöglicht wird und wie diese genutzt werden. Ich verwende dafür den Begriff „fruchtbare Momente“. Momente, wo etwas sichtbar wird, spürbar wird und wo die Jungen selbst dafür offen sind die Situation zu nutzen, um zu begreifen, zu spüren, zu verstehen und zu lernen. Da hat der Sport zurück zu stehen. Das Training hat sein Ziel erreicht, weil jetzt soziales Lernen möglich ist.

Als Trainer ist man immer Modell. Wie geht der Trainer mit Überforderung um, wie mit Frechheit seiner Schüler, mit Provokation, wie lenkt er Konflikte und wie gut kann er verlieren. Leider ist es eine seltene Tugend, eigene Unsicherheit sichtbar zu machen und transparent zu machen, wenn man nicht alles im Griff hat. Ein Trainer, der das nicht schafft, kann den Jungen nicht die Erlaubnis vermitteln, dies selbst zu spüren und sich den Unsicherheiten zu stellen. Die Jungen beobachten einen Trainer genau und auch ohne Worte wird deutlich, wie viel Öffnung möglich ist.

Konsequenz ≠ Strafe ≠ Herausheben

Aus der Lerntheorie wissen wir, dass das verlässliche Erfahren von Konsequenzen eine wichtige Unterstützung beim Erlernen von sozial adäquatem Verhalten ist.

Viele Personen, die mit Jugendlichen zu tun haben, scheuen sich aber davor, konsequent zu handeln, weil sie Angst vor der Reaktion der Jugendlichen haben. Die Jugendlichen lernen dadurch, dass es für sie immer eine Ausflucht gibt.

Eine Konsequenz ist eine Folge auf ein Verhalten. Sie steht in unmittelbarem Bezug zum Verhalten und es steht in der Macht des Jungen, die Konsequenz zu vermeiden oder sie zu erreichen. Jungen erkennen unsere Führung an, wenn sie spüren, dass wir sie als gleichwertige Menschen wahrnehmen und ihnen mit Respekt und Achtung begegnen.

Im Unterschied dazu ist eine Strafe etwas, was Erwachsene verlangen oder tun und drückt damit Herrschaft aus. Wird ein Junge bestraft, spürt er vor allem die Macht, die der andere über ihn hat. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Junge dagegen angeht und damit eine erneute Machtdemonstration heraufbeschwört, ist

nicht gering. Wenn ein Junge sich beschämt oder bloßgestellt fühlt, wird er sich immer als bestraft wahrnehmen.

Häufig assoziieren wir, wenn wir von Konsequenzen sprechen, Konsequenzen als Folge eines störenden Verhaltens und damit als negative Konsequenz. Da die ersten Gelegenheiten positive Konsequenzen zu ergreifen auf der Zeitschiene immer früher auftreten (als der Zwang negative Konsequenzen zu ergreifen) und maßgeblich das Lernklima beeinflussen, möchte ich hier auf positive Konsequenzen eingehen.

Anerkennung ist eine der fruchtbringendsten Konsequenzen.

Derjenige, der weiß, dass auf sein prosoziales Verhalten eine positive Konsequenz folgt, der kann sich auf die Konsequenz freuen und wird sich gerne so verhalten, dass er diese positive Resonanz bekommt.

Thomas Grüner (www.konflikt-kultur-freiburg.de) fordert eine Anerkennungskultur, in der die Erfahrung gemacht werden kann, dass eine verlässlich stattfindende positive Konsequenz Vorfreude schafft. Gerade diese Vorfreude ist wichtig. Sie schafft Motivation und gute Stimmung. Eine verlässliche Konsequenz ermöglicht hierbei sowohl Vorfreude vor dem Tun, beim Tun als auch nach dem Tun. Eine angemessene Belohnung nach dem Tun tut gut - aber so wichtig ist sie letztlich gar nicht mehr, weil sie zeitlich im Vergleich zur Vorfreude ja nur einen minimalen Moment ausmacht.

Neben dem Loben als verbale Form der anerkennenden Konsequenz sind – gerade bei den Kampfsportarten[®] – die nonverbal vermittelten Konsequenzen sehr wirksam: Ein freundliches Nicken, ein Lächeln, der hoch stehende Daumen, ein Schulterklopfen oder ähnliches.

Die Anerkennung gibt es für das Verhalten und nicht für Eigenschaften oder die Persönlichkeit. Denn das Verhalten kann ich ändern, mein Tun kann ich gestalten und damit habe ich es in der Hand, Anerkennung zu bekommen - oder nicht.

Nun sprechen mich immer wieder Kollegen und Kolleginnen darauf an, dass sie Jungen kennen, die keine Anerkennung annehmen wollen und schon gar nicht Vorfreude entwickeln. Vermutlich sind diese Jungen schlauer, als man zunächst denkt. Anerkennung anzunehmen kann den Ruf schädigen; nicht bei den Lehrkräften, wohl aber in der Clique.

Es ist also bei der Vermittlung von Anerkennung wichtig, diese so anzubringen, dass sie für den Jungen annehmbar ist. Manche Formen der Anerkennung sind beschämend und heben den Empfänger aus dem Gefüge, in dem er sich wohlfühlt und zu dem er dazu gehören möchte.

Wenn ein Junge dieser Form der Anerkennung ausgesetzt wird, dann ist für ihn der drohende Verlust eventuell bedeutender als der Gewinn durch die Anerkennung. Die Entscheidung, diese Anerkennung abzulehnen, fällt dem Jungen dann scheinbar leicht, doch der Grund für die Ablehnung ist nicht, dass er nicht gelobt

werden möchte, sondern die Art und Weise, wie sie erfolgt, ist für ihn unannehmbar. Ein Lobfehler.

Eine weitere Möglichkeit, warum einzelne Jugendliche nicht dazu in der Lage scheinen, Lob und Anerkennung anzunehmen, kann darin liegen, dass sie über die Jahre ein übergroßes negatives Selbstkonzept aufgebaut haben. Auch wenn es unglaublich erscheint, ziehen diese Jugendlichen regelrecht ihre Energie aus ihrer negativen Selbstwahrnehmung und verteidigen ihr Selbstbild gegen jedes Lob. Dieses Verhalten folgert nicht selten daraus, dass die Jungs in der Vergangenheit gelernt haben, dass auch Einsatzbereitschaft und Anstrengung nicht nur zu keinem Lob, sondern sogar zum Misserfolg und Tadel geführt haben.

Manche Anerkennung ist so wortgewaltig, dass der Junge das Gefühl hat, dass die lobende Person gar nicht von ihm spricht, sondern vielmehr sich selbst lobt, was sie bei ihm alles geschafft hat. Jungs wollen oft nicht so herausgestellt werden, sie spüren gerne Anerkennung, aber sie wollen nicht mit Puderzucker bestäubt werden. Wenn Sie sich das Bild vorstellen, können Sie auch nachvollziehen, dass es einfach uncool aussieht.

Ein Junge, dem ich anerkennend auf die Schulter geklopft hatte und die Hand danach dort liegen ließ, nahm meine Hand von der Schulter. Er muss viel Vertrauen zu mir gehabt haben, denn er sagte dazu: „Kurz klopfen ist okay! Aber das ist wie ein Vampir!“ In der Eigenreflexion wurde mir deutlich, wie Recht der Junge hatte. Das Klopfen war Anerkennung für ihn, die er als ehrlich empfunden hat und die er annehmen konnte. Die Hand auf der Schulter hat mir selbst Kraft gegeben, da war ich ein Vampir, der die Energie des Jungen aufgesogen hat. Auch wenn es hier nicht wortgewaltig war, so tat die Hand auf der Schulter mir gut und nicht dem Jungen und damit war es keine Anerkennungsgeste mehr.

Hinweise des Autors zur Einführung von Regeln und Konsequenzen und zum Umgang mit Konsequenzverweigerern finden Sie in seinem Buch *Kampfspiele®* Band 2, das direkt bei ihm für 6 Euro zuzüglich Versandkosten zu beziehen ist (unter www.kraftprotz.net).

Judo in der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Einleitung

In diesem Beitrag wird das Judoprojekt in einer psychiatrischen Einrichtung beschrieben und es wird geschildert, wie das Judo in den Alltag und Therapieplan der Kinder und Jugendlichen eingebunden ist. Der zweite Teil des Beitrages widmet sich der praktischen Durchführung anhand einer exemplarischen Praxiseinheit.

Beziehungsorientiertes Kämpfen: Judo ist als Ergänzung zum bewegungstherapeutischen Angebot in der Kinder- und Jugendpsychiatrie sehr geeignet, da bei den Patientinnen und Patienten häufig auch eine Störung auf der Beziehungsebene vorliegt und Judo einen ständigen Bezug zum Gegenüber mit sich bringt und damit die Beziehungsebene betont.

Dabei arbeite ich nicht nach einem klassischen Trainingskonzept, wie es in der C- oder B-Trainer-Ausbildung gelehrt wird, sondern setze den Schwerpunkt auf die Beziehungsdimensionen.

Dies bedeutet: Um miteinander kämpfen zu können, müssen sich die PatientInnen auf eine Partnersituation einlassen, was allerdings für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine große Herausforderung mit sich bringt.



Rahmenbedingungen

Die Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) im Kinderkrankenhaus Wilhelmstift in Hamburg-Rahlstedt richtet sich an Kinder und Jugendliche zwischen sechs und 18 Jahren. Der Großteil der Patientinnen und Patienten ist stationär auf einer der fünf Stationen aufgenommen. Jedoch ist auch eine ambulante Therapie in der Tagesklinik möglich.

Es werden Fachtherapien im Bereich Kunst, Musik, Bewegung, wie auch Ergotherapie, die Arbeit in der Holz- und Metallwerkstatt und Judo angeboten. Zudem sind die Einzeltherapien mit den Ärzten und Therapeuten in den Bereichen Gespräch und Spiel sowie die pädagogische Arbeit auf den Stationen die Eckpfeiler des Aufenthalts in der KJP.

Die Krankheitsbilder der Betroffenen sind vielfältig. Häufig sind Störungen des Sozialverhaltens ein Grund für die therapeutische Intervention. Doch auch

Schulangst, depressive Störungen, Suizidalität, aggressives Verhalten, Essstörungen und Kriseninterventionen können dem Aufenthalt in der KJP zugrunde liegen.

Judo findet in der Einrichtung einmal pro Woche statt. Es gibt eine Kinder- und eine Jugendgruppe, die ich direkt hintereinander anbiete. Die Kinder haben eine Stunde Zeit, einschließlich Umziehen und Mattenaufbauen. Den Jugendlichen stehen 75 Minuten zur Verfügung, einschließlich Umziehen und Mattenabbauen. Welche Kinder und Jugendlichen Judo als Therapie bekommen, bestimmen die behandelnden Ärzte und TherapeutInnen und melden sie mit einem Anmeldeformular an. Im Anschluss werden die Termine von mir in die Stundenpläne der Patienten auf den Stationen eingetragen. Der Judotermin wird normalerweise bis zur Entlassung wahrgenommen.

Der theoretische Hintergrund

Die Judostunden werden vor allem mit dem Schwerpunkt auf die Beziehungsarbeit im Sich-Bewegen¹ und den partnerschaftlichen Umgang der Kämpfenden gestaltet. Beziehungsorientiertes² Kämpfen zeichnet sich durch vielfältige Möglichkeiten in der Beziehungsgestaltung aus. Im Judo lassen sich alle drei von Veronica Sherborne (2008) geprägten Beziehungsebenen thematisieren und praktizieren: Es ist möglich ein Miteinander, ein Füreinander und ein Gegeneinander gleichermaßen erfahrbar zu machen. Diese Beziehungsdimensionen lassen sich folgendermaßen näher charakterisieren:

Die umsorgende Füreinander-Beziehungsdimension beschreibt das partnerschaftliche Verhalten des Vertrauens und des Fallen-lassens. In der „against“-Beziehung (gegeneinander) geht es um ein Austesten der eigenen Kraft sowie ein Erspüren der Kraft der Partnerin bzw. des Partners. Ziele dieser Beziehungsgestaltung sind die (Selbst)Bestimmtheit und die Kanalisierung der eigenen Kräfte. Dies geschieht in einem spielerisch-kämpferischen Umgang. Die „shared“-Beziehungsdimension (miteinander) beschreibt das gemeinsame und gleichberechtigte Erleben von Bewegung. Die Kraft, die Balance und die Bewegung des Partners oder der Partnerin müssen an- und aufgenommen werden, um ein gemeinsames Bewegungserlebnis schaffen zu können. Das gemeinsame Bewegen schult die Wahrnehmung für den eigenen Körper, wie auch die des Gegenübers (Welsche, 2006, S. 229).

Beim Judo entsteht eine intensive Beziehung zwischen den zwei miteinander agierenden PartnerInnen. Die Beziehung kann unterschiedliche Qualitäten haben, je nach Partnerzusammenstellung und Bewegungsvorgabe. Durch das gemeinsame Erleben von Bewegung und Kampf haben die PatientInnen die Möglichkeit einen neuen Umgang mit sich und dem Gegenüber zu lernen. Es ist für

1 Vgl. Funke-Wieneke (2004).

2 Der Begriff der Beziehungsorientiertheit ist durch Veronica Sherborne geprägt. Vgl. Sherborne (2008).

viele eine ungewohnte Erfahrung den Partner oder die Partnerin zu Boden bringen zu wollen, jedoch gleichermaßen Fürsorge zu tragen und zugleich für deren Unversehrtheit zu sorgen. Dies verlangt den Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an Wahrnehmung und Verantwortung ab. Die festen Rituale und Regeln, die das Judotraining begleiten, geben einen klaren Rahmen vor. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bieten diese Rituale Sicherheit, jedoch auch Herausforderungen, denn das Einhalten von Regeln sowie die Situation in der Gruppe fallen einigen PatientInnen schwer.

Der Verlauf der Judostunde wird dokumentiert und, falls es Zwischenfälle gibt, werden diese mit den Patienten, Ärzten, Therapeuten und/oder dem pädagogischen Personal nachbesprochen. Wenn es aus meiner Sicht sinnvoll ist, spreche ich eine Empfehlung für ein nach der Entlassung anschließendes Judotraining aus.

Die Praxis wird durch Kampfspiele und Partnerübungen zur Schulung von eigener Wahrnehmung und die Wahrnehmung der anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen bestimmt. Judoelemente und Techniken sind immer wieder Teil der Stunde, jedoch stehen sie nicht im gleichen Ausmaß im Fokus wie beim klassischen Vereinstraining.

Der Stundenablauf

Die Begrüßung erfolgt im Kreis. Es geht um eine konzentrierte Vorbereitung auf die folgende Stunde. Wir knien gemeinsam ab, um im Judositz eine **Phase der Ruhe** mit geschlossenen Augen zu erleben. Dies stellt für einige Patienten und Patientinnen eine große Herausforderung dar. Die Ruhephase wird mit einer Verbeugung abgeschlossen, welche den Anfang der Stunde und das gemeinsame Einverständnis des fairen und respektvollen Umgangs miteinander symbolisiert. Die Betonung der Regeln des Miteinanders und das Einhalten der eigenen Grenzen sowie die der Partnerinnen und Partner sind an dieser Stelle besonders sinnvoll.

Das Aufwärmen erfolgt meist durch Tick- und Kampfspiele, wobei es in manchen Fällen hilfreich ist, den Körperkontakt von wenig zu viel allmählich zu steigern, um keine Überforderung und damit eine eventuelle Verweigerung hervorzurufen. Nach den ersten Spielen folgt eine Steigerung durch Kampfspiele, um den Kindern und Jugendlichen ein lustvolles „Gegeneinander“ zu bieten. Es geht dabei um eine Aktivierung der eigenen Kräfte, wie auch um das Erspüren des Partners oder der Partnerin und deren Kraft. In dieser Beziehungsdimension des Gegeneinanders mit Wettkampfcharakter ist auf Seiten der anleitenden Person ein genaues Beobachten der einzelnen Paare und der allgemeinen Situation in der Gruppe erfordert.

In der Phase **Bewegen mit dem Partner** geht es um die Beziehungsebenen des Füreinander („caring“) und des Miteinander („sharing“). Hier baue ich unterstützende Elemente aus dem Turnen und der Partnerakrobatik sowie klassische Judoelemente ein, z.B. das Erlernen einer Wurf- oder Haltetechnik. Das

Erlernen der Judotechniken ist für die Kinder und Jugendlichen häufig von großer Bedeutung, weil es für sie erst mit dem Ausführen einer Technik „richtiges Kämpfen“ ist. Hierbei ist wieder auf die sorgfältige Anleitung zu achten: das Einlassen auf die neue Situation und die Sicherung des Partners oder der Partnerin stehen im Vordergrund, nicht das schnelle und spektakuläre Abwerfen des Gegenübers.

Abschlusskämpfe sind am Ende der Stunde sinnvoll, da hier Gelerntes ausprobiert werden kann und es eventuell zu Schlüsselerlebnissen kommt. Z.B. gibt es die Möglichkeit, dass ein kleiner, schwächerer Patient eine körperlich überlegene Patientin im Übungskampf am Boden festhält und somit sich selbst und seine Partnerin überrascht. Oder es ist für einige PatientenInnen neu, dem Partner oder der Partnerin in der kämpferischen Situation gleichzeitig, durch das aktive Sichern, auch fürsorglich gegenüber zu treten.

Eine Abschlussrunde, in der das Erlebte noch einmal durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer formuliert wird, ermöglicht die Festigung des Bewegungserlebens. Das **Ruheritual** am Schluss lässt die Patienten und Patientinnen einen Moment Stille erfahren und gibt die Möglichkeit des Nachspürens.

Eine Beispielstunde:

	Übung/Aufgabe	Beziehungsaspekt	Zeit	Besonderheiten
1.	Angrüßen im Kreis. Kurze Konzentrationsphase mit anschließender Verbeugung.	<i>Miteinander</i> Die Kinder kommen in der Gruppe zusammen.	3 min.	Die Kinder lernen, sich auf die Stunde zu konzentrieren und einen Moment still zu sein.
2.	Aufwärmenspiel: „Steinticken“. Wer getickt wird, macht einen Stein (zusammengekauerte Stellung auf allen Vieren am Boden). Zur Befreiung wird dem Kind mit beiden Händen auf den Rücken geklopft. Nach erfolgter Befreiung darf das Kind wieder mitlaufen.	<i>Füreinander</i> erste Annäherung.	5 min.	Die Kinder befreien ein anderes Kind, indem sie sich zu dem zu befreienden Partner hinbewegen müssen und ihn mit beiden Händen berühren. Dies kann nicht nur im Vorbeilaufen geschehen. Es erfolgt also ein erster intensiver Kontakt ohne ihn thematisieren zu müssen.

3.	„Stein umrollen“ - ohne Gegenwehr. Ein Partner macht einen Stein und der andere Partner rollt den Stein so vorsichtig wie möglich um, ohne dass es eine ruckartige Rollbewegung gibt.	<i>Füreinander.</i> Auf den Partner achten, Sorge und Verantwortung tragen.	5 min.	Die Kinder müssen Sorge für die Bewegung des Partners tragen. Sie dürfen einerseits die Bewegung bestimmen, da der Stein passiv ist, andererseits müssen sie auch die Verantwortung für den umzurollenden Stein/Partner tragen.
4.	„Stein umrollen“ – mit Gegenwehr. Der Stein versucht nicht umgedreht zu werden und seine Position als Stein zu wahren.	<i>Gegeneinander.</i> Die Kraft des Partner spüren und anerkennen. Aber auch die eigene Kraft fühlen.	6 min.	Der Stein stellt eine sichere Haltung für die Kindern dar. Sie können ihre eigene Körpermitte spüren und sind sehr stabil durch den großflächigen Kontakt zum Boden.
5.	„Steinfeldkampf“. Zwei Partner treffen sich als Stein an einer Linie. Die Berührungspunkte sind die Schultern und die Körperseite. Es wird eine Kampffläche ausgemacht, die beide Steine verteidigen. Auf das Startsignal versuchen nun beide Partner den Stein an ihrer Seite aus der Kampffläche herauszuschieben. Es wird aufgehört zu schieben, wenn ein akustisches Signal („stopp“) von dem herausgeschobenen Partner kommt.	<i>Gegeneinander.</i> Kräfte spüren und Raumgewinnung.	6 min.	Ein Kampf kann so zustande kommen, ohne große technische Vorarbeit leisten zu müssen. Die Kinder haben die Möglichkeit in einer sicheren Position zu kämpfen, was gerade bei unsicheren PatientInnen sehr gut ankommt.
6.	„Schatzklaue“. Ein Partner hat einen Ball und verteidigt diesen in der Steinposition zwischen Armen und Beinen. Der andere Partner versucht den Ball („den Schatz“) zu bekommen.	<i>Gegeneinander.</i> Kämpfen um einen Gegenstand.	8 min.	Kinder, die nicht so gerne kämpfen und Berührungsängste haben, können bei dieser Übung recht angstfrei kämpfen, da die Aufmerksamkeit nicht auf den Kampf, sondern auf den Gegenstand gelegt wird. Es ist möglich, Berührungsängste abzubauen.

7.	„Steinpyramide“. Die Kinder sollen eine Pyramide darstellen, ohne dass ich bei der Organisation helfe.	<i>Miteinander.</i> Gemeinsam eine Sache bauen, die sie nur in der Gruppe schaffen.	7 min.	Die Kinder müssen untereinander besprechen, wie sie vorgehen wollen und wie es am sinnvollsten ist, eine Pyramide mit so unterschiedlichen Kindern zu bauen. Ein Kind erklärt die Technik und die Regeln und übernimmt somit die Verantwortung für den Bau der Pyramide. Sie schaffen es, eine Pyramide aufzubauen und diese auch ohne Zusammenbruch wieder abzubauen. Es gibt keine Verletzungen und alle sind in ihrem Wir-Gefühl gestärkt.
8.	Abgrüßen im Kreis. Kurze Konzentrationsphase mit anschließender Verbeugung. Reflexionszeit.	<i>Miteinander.</i> Die Kinder kommen noch einmal zusammen und beenden die Stunde gemeinsam.	5 min.	In der Reflexionsrunde können die Kinder erzählen, was ihnen gut und nicht so gut gefallen hat. <i>Außerdem kann ich von meiner Seite besonders positive Momente hervorheben,</i> damit manche Aufgaben und Erfolge „mit auf die Station genommen“ werden können.

Abschließend soll die Klarheit in der Sprache der Anleiterin als besonders wichtig betont werden. Denn nur wenn die Kinder und Jugendlichen verstehen, was von ihnen gefordert bzw. gewünscht ist, kann mit motivierter Mitarbeit gerechnet werden. Ist auf der einen Seite die sorgfältige Vorbereitung der Stunde von Bedeutung, ist es auf der anderen Seite sehr wichtig, flexibel in der Ausführung und Angebote der Spiele und Kämpfe zu sein, da in diesem Arbeitsfeld viele Variablen aufeinander treffen, die es zur nicht immer planbaren Gruppensituation machen.

Literatur

- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen -zentrale Ansätze- entwicklungspädagogische Konzeption.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik.* München: Ernst Reinhardt.
- Welsche, M. (2006). Sherborne's Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik als Baustein der klinisch-bewegungstherapeutischen Arbeit mit Jugendlichen. *Praxis der Psychomotorik, 31* (4), 225-233.

Judo-Sumo-Kampf als anfängergerechte Zweikampfform

Grundidee

Mit Kindern und Jugendlichen Regeln und technisch-taktische Elemente zum fairen Kämpfen zu erarbeiten und sie, möglichst selbst organisiert und geleitet, kämpfen zu lassen, ist ein wertvoller Beitrag zur Gewaltprävention, denn es gibt ihnen die Mittel und den Raum, sich auszutoben, zu messen und abzureagieren. Judo leistet dies und ist zudem eine attraktive Sportart mit guter Vereinsstruktur.

Ein Einstieg mit Kämpfen im Stand ist vor allem für Jugendliche ab der Pubertät und für Erwachsene aufgrund pubertäts- bzw. altersbedingter Probleme mit großem Körperkontakt sinnvoll.

Der Judo-Sumo-Kampf ist eine anfängergerechte Zweikampfform, die mit geringer technisch-taktischer (siehe unten) oder sogar völlig ohne Vorbereitung sowie auch ohne Fallschule, ohne Judoanzüge und ohne große Judo-Mattenfläche möglich ist. Er ist damit auch für den Einsatz in sehr kurzen Unterrichtsvorhaben oder in offenen Angeboten geeignet.



Erlernen von Würfen aus günstigen Situationen

Erlernen von Würfen aus günstigen Situationen zur Vorbereitung des Judo-Sumo-Kampfes (ggf. auf Matten-Inseln):

- Ziehkampf in gleicher Auslage → O-soto-otoshi (großer Außenwurf)
- Schiebekampf in gleicher Auslage → O-soto-otoshi (großer Außenwurf)
- Schiebekampf in gegengleicher Auslage → Uki-goshi (kleiner Hüftwurf / Hüftschleuder)
- Ziehkampf in gegengleicher Auslage → De-ashi-barai (Fußfeger)
bzw. auf Turnmatten Ko-soto-gari (kleine Außensichel)

Prinzipien der Würfe:

- Bewegung des Partners ausnutzen (Siegen durch Nachgeben)
- vorstehendes Bein (Spielbein) greift das vorstehende Bein Ukes an
- Distanzverringern durch Nachstellschritt

Kriterien für die Auswahl der Würfe:

- Tori (Der Werfende) hat Kontrolle über sich und Uke (den zu Werfenden), auch ohne Judoanzug.
- Es sind keine speziellen Fallübungen als Vorbereitung notwendig.
- Die 3 Würfe lösen die 4 grundlegenden Kampfsituationen.
- Die 3 Würfe können durch jeweils denselben Wurf gekontert werden. Das Prinzip des Konterns kann erarbeitet/vermittelt werden ohne weitere Würfe.

Anwenden der Würfe

- im **Entscheidungstraining**: Möglichkeit der technisch-taktischen Bewertung/Benotung (passender Wurf zügig und kontrolliert durchgeführt) und der Bewertung/Benotung des kooperativen Partners
- im **Judo-Sumo-Kampf**: 1 Punkt für „Rausschieben“, 2 Punkte für „den Partner irgendwie zu Boden Bringen“, 3 Punkte für „Judo-gemäßen Wurf“; Sieg bei 3 Punkten **als Japanisches Turnier**: Möglichkeit der Verdeutlichung und Bewertung/Benotung von relativer und absoluter Leistungsfähigkeit

Last but not least:

Leitende pädagogische Perspektiven

- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen

Literatur

Elbracht, M. & Gößling, V. (Hrsg.) (2004). *Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport. Raufen nach Regeln im Sportunterricht (Themenheft). Sport unterrichten*. Kissing: WEKA MEDIA GmbH & Co. KG

LandesSportBund / Sportjugend NRW / NW Judo-Verband e.V. / Ringerverband NRW e.V. (2008). *Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport*. Edition SchulSport. Aachen: Meyer & Meyer Verlag

Macht Judo Kinder stark? – Studie zu Sozialisationswirkungen von Judo im Schulsport

Zusammenfassung

Um Sozialisationswirkungen von Judo zu überprüfen, wurden an fünf Grundschulen Judo-Arbeitsgemeinschaften eingerichtet und ein Schuljahr wissenschaftlich begleitet. Untersucht wurden die Wirkungen von Judo auf physische und psychosoziale Ressourcen von Kindern. Hierfür kamen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Jahr Judo im Schulsport die Kraftausdauerfähigkeit verbessern kann und das Potential besitzt, die sportartbezogene Selbstwirksamkeit positiv zu beeinflussen. Die Ergebnisse im Bereich Empathie zeigen, dass hinsichtlich der Sozialisationswirkungen von Judo auch in Zukunft Forschungsbedarf besteht.

Einleitung

Stark machende Wirkungen werden dem Judo seit seiner Entstehung zugeschrieben, wobei nicht nur ein Zuwachs körperlicher, sondern insbesondere auch „geistiger“ Ressourcen postuliert wird. So resümierte bereits Jigoro Kano (1860-1938), der Begründer des Judo, dass Judo eine „Übung von Geist und Körper [sei], die für die Führung des Lebens und aller Angelegenheiten“ (Kano, 1976, S. 147) gelte. Auch das moderne Judo erfährt entsprechende Zuschreibungen. Der Deutsche Judo-Bund wirbt beispielsweise auf seiner Homepage, dass: „die Sportart Judo (...) wie kaum eine andere zur ganzheitlichen Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ beitrage; „die parallele Entwicklung von Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit und Geschicklichkeit (...) Kinder stark [mache]“; „der Kerngedanke der Kampfsportart Judo, einen Partner körperlich zu besiegen ohne ihn zu verletzen, (...) in hohem Maße gewaltpräventiv [wirke] und (...) Verantwortungsgefühl“ vermittele; und „der kontinuierliche Fortschritt im Judo (...) enorm zur Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbstbehauptung“ beitrage (DJB, 2011).

Dass Kämpfen, wie es beim Judo stattfindet, unter bestimmten Voraussetzungen einen Beitrag zur psychischen und psychosozialen Entwicklung leisten kann, wird seit den 1980er Jahren zunehmend diskutiert. Den entscheidenden Impuls hierfür gab im deutschsprachigen Raum Funke in seinem Artikel „Ringern und Raufen“ (Funke, 1988). Mittlerweile ist die hermeneutische Aufarbeitung des Kämpfens im Schulsport weit fortgeschritten. Stellvertretend seien hier die Arbeiten von Beudels (Beudels, 2007, 2008a, 2008b; Beudels & Anders, 2008), Funke bzw. Funke-

Wieneke (Funke, 1988, 1990; Funke-Wieneke, 1994, 1999, 2009), Happ (1983, 1998), Janalik (Janalik, 1992, 1997, 2000; Janalik & Knörzer, 1986), Kuhn (2008) sowie Lange und Sinning (2003, 2007) genannt.

Die Überprüfung der hermeneutischen Annahmen steht hingegen noch weitgehend aus (vgl. Beudels & Anders, 2008, S. 25). Die Studie „Macht Judo Kinder stark?“ möchte einen Beitrag zur empirischen Aufarbeitung des Bereichs Kämpfen im Schulsport leisten. Um ein möglichst breit gefächertes Bild zu erhalten, werden sowohl physische als auch psychosoziale Aspekte betrachtet. Außerdem werden nicht nur objektiv messbare, sondern auch subjektiv empfundene Wirkungen berücksichtigt.

1 Wirkungsannahmen von Judo

1.1 Annahmen im Bereich der physischen Entwicklung

Judokämpfen ist wie Partnerakrobatik: beide Partner verfolgen das gleiche Ziel – mit dem Unterschied, dass sie bei der Umsetzung nicht zusammenarbeiten, sondern sich gegenseitig behindern. Das Kunststück, den anderen zu werfen oder zu halten, ist motorisch äußerst anspruchsvoll. So besitzt das Kämpfen im Stand auf Grund seiner Zielstellung, den Partner auf den Rücken zu werfen, und aufgrund der sich ständig verändernden Kampfsituationen hohe Anforderungen an die Gleichgewichtsfähigkeit (vgl. Lippmann & Ritler-Susebeek, 2006, S. 18-20), also an die „Koordination bei Präzisionsaufgaben“ (Bös, 2009, S. 16, 27). Die Bewegungen im Judo müssen jedoch nicht nur präzise, sondern auch möglichst schnell begonnen und ausgeführt werden, um dem Partner wenig Zeit für eine Reaktion zu lassen. Daher ist neben der „Koordination bei Präzisionsaufgaben“ auch die „Koordination unter Zeitdruck“ (ebd., S. 16) relevant.

Zu den sich ständig verändernden Kampfsituationen kommt ein dauerhafter, lediglich in seiner Intensität variierender Partnerwiderstand hinzu. Dieser führt bei Beiden zu hohen, zeitweise maximalen Muskelleistungen, die bei einem Kampf nur durch relativ kurze Pausen unterbrochen werden. Zweikampfspiele und (Übungs-) Kämpfe stellen daher hohe Anforderungen an die Kraftausdauerfähigkeit, also die Ermüdungswiderstandsfähigkeit bei länger andauernden Kraftleistungen (Frey & Hildenbrandt, 1994, S. 72).

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass Judo einerseits die Koordination bei Präzisionsaufgaben sowie unter Zeitdruck und andererseits die Kraftausdauerfähigkeit fördert. Bei der Kraftausdauerfähigkeit werden insbesondere Verbesserungen in den oberen Extremitäten sowie im Rumpfbereich erwartet, da hier der Partnerwiderstand am stärksten ansetzt.

1.2 Annahmen im Bereich der psychosozialen Entwicklung

Judo ist wie Tanzen – nur, dass beide Partner zur gleichen Zeit führen wollen. Die Führungsrolle wechselt meist fließend und stets ohne jegliche Absprache. Dieser

ständige Wechsel aus Aktion und Reaktion bzw. Offensive und Defensive bedingt für den Einzelnen eine laufende Rückmeldung über Erfolg bzw. Nicht-Erfolg der eigenen Kampfhandlungen. Hinzu kommt, dass diese Rückmeldungen symbolisch aufgeladen sind: So kann das Werfen oder Festhalten eines Partners Macht und Überlegenheit bedeuten; das Geworfen- oder Gehalten-Werden Ohnmacht und Unterlegenheit. Dieser Symbolgehalt von Kampfhandlungen stellt nach Happ (2009, S. 249) eine Art „Verschärfung“ der Erfahrung von Sieg und Niederlage dar. Es kann daher angenommen werden, dass Judo die sportartbezogene Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, durch eigene Kompetenzen neue bzw. schwierige Situationen im Judo erfolgreich zu bewältigen (vgl. Sygusch, 2007), sowohl positiv als auch negativ beeinflusst.

Ob eine Kampfhandlung nun als Erfolg bzw. Nicht-Erfolg wahrgenommen wird, ist u.a. abhängig von der Art und Weise der Bewertung. So kann ein Sieg bzw. eine Niederlage im Judo nicht nur ergebnisorientiert, sondern auch prozessorientiert bzw. alternativ bewertet werden. Bei der ergebnisorientierten Bewertung entscheidet lediglich das Kampfresultat über eine positive bzw. negative Beurteilung. Bei der prozessorientierten bzw. alternativen Bewertung wird der Fokus hingegen auf die individuelle Leistungsentwicklung bzw. auf nicht-leistungsbezogene Kriterien gelegt. Hier können Niederlagen relativiert werden, wodurch der Aufbau sportartbezogener Selbstwirksamkeit weniger behindert wird, als bei der ergebnisorientierten Bewertung. Judo besitzt durch seine Prinzipien Ji-Tai-Kyo-Ei – „gegenseitige Hilfe für den wechselseitigen Fortschritt und das beiderseitige Wohlergehen“ (Lippmann, 2009, S. 276) – und Sei-Ryoku-Zen-Yo – „bester Einsatz von Körper und Geist“ (Lippmann, 2009, S. 276) – sowie durch seine Werte – Bescheidenheit, Ehrlichkeit, Ernsthaftigkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Mut, Selbstbeherrschung, Respekt und Wertschätzung (DJB, 2008) – vielfältige Möglichkeiten für prozessorientierte bzw. alternative Beurteilungskriterien (vgl. Happ 1998, S. 22):

- Werden Bewegungen des Partners für eigene Angriffe genutzt oder werden die eigenen Techniken nur mit Hilfe des eigenen Krafteinsatzes durchgesetzt? (Kriterium aus Sei-Ryoku-Zen-Yo)
- Wird der Partner beim Wurf gehalten? (Kriterium aus Ji-Tai-Kyo-Ei)
- Werden dem Partner vor und nach dem Kampf durch eine ordentliche Verneigung Achtung und Wertschätzung entgegen gebracht? Wird dem Partner mit Respekt begegnet oder gibt es z.B. abschätzige Gesten oder Bemerkungen? (Kriterien aus den Judo-Werten)

Solche Prüffragen können den Kindern verdeutlichen, dass ein gewonnener Kampf nicht zwangsläufig ein guter Kampf ist und umgekehrt ein verlorener Kampf nicht automatisch ein schlechter. Werden die Prinzipien und Werte im Training vermittelt und auf das Kämpfen bezogen, kann angenommen werden, dass sie einen positiv moderierenden Einfluss auf Rückmeldungen haben, die ergebnisorientiert zu einem Abbau sportartbezogener Selbstwirksamkeit führen würden.

Neben der beschriebenen selbstbezogenen Komponente besitzt das Judo durch die Interaktion mit dem Partner immer auch eine soziale Komponente. So wohnt dem gegeneinander Kämpfen immer auch ein Miteinander inne. Ein Motiv für dieses Miteinander gründet nach Funke (1988, S. 18) auf dem gegenseitigen Bedürfnis nach Unversehrtheit. Aus diesem Bedürfnis kann – so die Annahme von Happ (1998) – ein elementares Verständnis für partnerschaftliche Rücksichtnahme erwachsen – im Sinne von „was du nicht willst, das man dir tu, das füg’ auch keinem anderen zu“ (ebd., S. 21). Da zudem die Kämpfer nach Krüger (1995) mit der Zeit die körperlichen und seelischen Wirkungen von Kampfhandlungen am eigenen Leib erfahren und dadurch besser einschätzen lernen, scheint eine gute Grundlage für ein empathisches Einfühlen in den Kampfpartner gegeben.

Der hohe Stellenwert von partnerschaftlicher Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen findet sich auch im moralischen Judo-Prinzip Ji-Tai-Kyo-Ei – „gegenseitige Hilfe für den wechselseitigen Fortschritt und das beiderseitige Wohlergehen“ (Lippmann, 2009, S. 276) – und in den Judo-Werten Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Respekt und Wertschätzung (DJB, 2008) wieder. Werden dieses Prinzip und die sozialorientierten Judo-Werte im Training vermittelt und auf das Kämpfen bezogen, kann angenommen werden, dass Judo einen Beitrag zur Entwicklung von Empathie (Einfühlungsvermögen) leistet.

2 Empirische Untersuchung

Die empirische Untersuchung dient der Überprüfung der genannten Wirkungsannahmen. Die Fragestellungen lauten im Einzelnen:

- Kann Judo die Kraftausdauerfähigkeit der oberen Extremitäten sowie im Rumpfbereich fördern?
- Kann Judo die Koordination bei Präzisionsaufgaben und unter Zeitruck positiv beeinflussen?
- Kann Judo zum Aufbau sportartbezogener Selbstwirksamkeit beitragen?
- Kann Judo einen Beitrag zur Entwicklung von Empathie leisten?

Die Studie gliedert sich in einen quantitativen (schriftliche Befragungen, motorische Tests) und einen qualitativen Teil (fokussiertes Leitfadeninterview). Die quantitativen Verfahren überprüfen die oben dargestellten Wirkungsannahmen. Die qualitative Teilstudie beschreibt ergänzend die subjektive Sicht der Kinder auf die Wirkungen von Judo.

2.1 Setting, Design und Stichprobe der Studie

Als Setting wurden schulische Judo-Arbeitsgemeinschaften (Judo-AGs) gewählt. Dieses Umfeld verspricht günstige Bedingungen für die Vermittlung von Judo-Prinzipien und -Werten (vgl. Janalik, 1997). Insgesamt wurden im Schuljahr 2009/2010 fünf Judo-AGs an fünf unterschiedlichen Grundschulen eingerichtet und wissenschaftlich begleitet. Drei der fünf AGs fanden in Bayreuth statt und wurden von einem der Autoren unterrichtet. Die beiden anderen wurden in Oberbayern

bzw. Unterfranken angeboten und von ortsansässigen Judo-Trainern geleitet. Das Training basierte bei allen Judo-AGs auf der Judo-Grundlagenausbildung des Deutschen Judo-Bundes (Lippmann, 2009). Außerdem wurden die AGs allesamt nach dem bayerischen Kooperationsmodell „Sport nach 1“ organisiert (Laspo, 2011). Dieses Modell ermöglicht annähernd vergleichbare Rahmenbedingungen: Die Kinder üben in der Regel ein ganzes Schuljahr einmal pro Woche 90 Minuten einen bestimmten Sport aus und von den Übungsleitern wird mindestens eine Trainer-C-Lizenz gefordert.

Die quantitative Teilstudie besitzt ein längsschnittliches Design mit Kontrollgruppen und insgesamt drei Erhebungszeiträumen: Schuljahresbeginn (T1), Halbjahr (T2) und Schuljahresende (T3). Hieraus ergeben sich vier Vergleichszeiträume (T1-T2, T2-T3, T1-T3 und T1-T2-T3). Als Kontrollgruppen dienten einerseits Sport-AGs, die nicht Judo zum Inhalt hatten (Aktiv-Kontrollgruppe), und andererseits Grundschul Kinder, die keinen organisierten Sport ausübten (Null-Kontrollgruppe). Die Kinder der Bayreuther Judo-AGs erhielten zu allen Erhebungszeitpunkten den gleichen standardisierten Fragebogen. Bei den externen Judo-AGs fand nur zu T1 und zu T3 eine Fragebogenerhebung statt. Zur Überprüfung der motorischen Entwicklung kamen bei den Bayreuther Judo-AGs zu allen Erhebungszeitpunkten motorische Tests zum Einsatz. Die Kinder der externen Judo-AGs wurden nicht getestet.

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden Kinder der Bayreuther Judo-AGs am Schuljahresende interviewt (Querschnittsdesign). Die Befragung einer Kontrollgruppe war nicht erforderlich, da lediglich die subjektive Perspektive von Kindern auf Wirkungen von Judo ermittelt werden sollte. In Tabelle 1 ist das Design der Studie zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 1: Design der Studie (MT = motorische Tests, SB/ MB = schriftliche/ mündliche Befragung)

Gruppen		T1	T2	T3
Treatmentgruppen	Bayreuther Judo-AGs	MT	MT	MT
		SB	SB	SB
				MB
	Externe Judo-AGs	SB		SB
Kontrollgruppen	Aktiv-Kontrollgruppe	MT	MT	MT
		SB	SB	SB
	Null-Kontrollgruppe	MT	MT	MT
		SB	SB	SB

An der quantitativen Teilstudie nahmen insgesamt 213 Kinder teil. Davon besuchten 84 Kinder eine der fünf Judo-AGs. Die restlichen 129 Kinder nahmen entweder bei einer anderen Sport-AG teil (Aktiv-Kontrollgruppe) oder übten keinerlei organisierten Sport aus (Null-Kontrollgruppe). Viele Kinder besuchten neben der Judo-/ Sport-AG noch eine weitere Sport-AG bzw. waren aktive Mitglieder in einem oder mehreren Sportvereinen. Zur Steigerung der externalen Validität wurden daher bei der Auswertung der einzelnen Vergleichszeiträume nur

Kinder berücksichtigt, die zwischen zwei bzw. drei Erhebungszeitpunkten nur ihre Judo-/Sport-AG besuchten.

Für die qualitative Teilstudie wurden zehn Kinder der Bayreuther Judo-AGs ausgewählt. Die Auswahl wurde in erster Linie auf Grundlage von Judo-Bildern getroffen, welche die Kinder vorab gestalteten (siehe fokussiertes Leitfadeninterview). Ausschlaggebende Kriterien waren Vielfalt und Besonderheit der Motive sowie deren Darstellungsqualität (vgl. Kuhn, 2007, S. 78).

2.2 *Datenerhebung*

2.2.1 *Schriftliche Befragung*

Mit Hilfe von standardisierten Fragebögen wurde die allgemeine Selbstwirksamkeit (z.B. „Wenn ich mir Mühe gebe, kann ich schwierige Aufgaben schaffen“), die sportartbezogene Selbstwirksamkeit (z.B. „Ich schaffe es gut, anderen eine schwierige Übung vorzumachen“) sowie die Empathie (z.B. „Ich werde traurig, wenn einer meiner Freunde unglücklich ist“) erhoben. Die Items zur allgemeinen sowie zur sportartbezogenen Selbstwirksamkeit von Grundschulkindern stammen von Biemann (2005), die Items zur Erfassung von Empathie bei Grundschulkindern von Stadler, Janke und Schmeck (2004). Die Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit diente der Überprüfung der Vergleichbarkeit von Treatment- und Kontrollgruppen. Die Kinder beantworteten alle Items mit Hilfe einer vierstufigen Ratingskala (3 = trifft voll zu; 2 = trifft eher zu; 1 = trifft eher nicht zu; 0 = trifft gar nicht zu). Zusätzlich wurden die Kinder zu soziodemographischen Aspekten (Alter, Geschlecht, Geschwisterzahl) und zu ihrer aktuellen Sportaktivität (aktive Teilnahme bei Sportvereinen, Umfang freizeitsportlicher Aktivität) befragt.

2.2.2 *Motorische Tests*

Die Koordination bei Präzisionsaufgaben wurde mit Hilfe des Tests „Einbeinstand“ (60 Sekunden auf einer T-Schiene balancieren und dabei möglichst selten den Boden berühren) aus dem Haltungstest für Kinder (HAKI 6-10) erfasst (Bös & Tittlbach, 2002). Die Koordination unter Zeitdruck wurde mit dem Test „seitliches Hin- und Herspringen“ (in 15 Sekunden möglichst viele Wechselsprünge über eine Linie und innerhalb eines bestimmten Feldes ausführen) aus dem Deutschen Motorik-Test (DMT 6-18) überprüft (Bös et al., 2009). Auch die beiden Kraftausdauertests „Liegestütz“ und „Sit-ups“ stammen aus dem DMT 6-18 (in 40 Sekunden möglichst viele regelkonforme Liegestütz bzw. Sit-ups ausführen).

2.2.3 *Fokussiertes Leitfadeninterview*

Als Interviewfokus dienten eine Zeichnung und Selbsteinschätzungen des jeweiligen Kindes sowie ein Bild zu einem Judo-Randori (Übungskampf) und ein Bild zu einer Prügelei (Abbildung 1). Die Anfertigung der Kinderzeichnungen und Selbsteinschätzungen erfolgte innerhalb der Judo-AGs ein bis zwei Wochen vor dem eigentlichen Interview. Sie war eingebettet in eine Geschichte. In dieser bittet

ein Brieffreund die Kinder, ein Bild von sich beim Judo zu malen, und fragt sie, was sich für sie durch Judo verändert habe (die Kinder vervollständigten die Sätze ‚Seit ich Judo mache, kann ich...‘ und ‚Seit ich Judo mache, bin ich...‘).



Abbildung 1: Zeichnung des Kindes, Abbildung eines Randori und einer Prügelei als Interviewfokus

Die mündliche Befragung orientierte sich zudem an einem Interviewleitfaden mit folgenden sechs Themenblöcken: Gespräch über die Kinderzeichnung (z.B. „Was willst du mit dem Bild deinem Brieffreund sagen?“); Gespräch über die Perspektive des Kindes auf Judo (z.B. „Wie reagieren Mitschüler, wenn sie erfahren, dass du Judo machst?“); Gespräch über Randori- und Prügelei-Bild (z.B. „Was sind Unterschiede zwischen einer Prügelei und einem Randori?“); Gespräch über Selbsteinschätzungen (z.B. „Was willst du bei ‚Seit ich Judo mache, kann ich...‘ deinem Brieffreund sagen?“); Gespräch über subjektiv empfundene Wirkungen von Judo auf psychosoziale Aspekte (z.B. „Warum sollte er/sie Judo lernen?“); Gespräch über subjektiv empfundene Wirkungen von Judo auf physische Aspekte (z.B. „Hat sich für dich durch Judo etwas im Schul- bzw. Vereinssport verändert?“).

2.3 Datenauswertung

Die quantitativen Daten wurden mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS (Version 18.0) ausgewertet. Um zu überprüfen, ob die Unterschiede zwischen den Gruppen und den Erhebungszeitpunkten signifikant sind, wurden univariate, zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Die entsprechenden statistischen Voraussetzungen (Normalverteilung und Varianzhomogenität) wurden mit Hilfe des Kolomogorov-Smirnov- und des Levene-Tests überprüft. Die Interviewaufnahmen wurden transkribiert und anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

3 Ergebnisse

An dieser Stelle können nur die bedeutsamsten Ergebnisse dargestellt werden (Signifikanzniveau $p \leq 0,05$ bzw. Effektstärke $\eta^2 \geq 0,06$). Eine Übersicht über alle Ergebnisse erfolgt im Rahmen eines Abschlussberichts, der extra veröffentlicht wird.

3.1 Ergebnisse im Bereich der physischen Entwicklung

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die Judo betreiben, sich im Laufe eines Schuljahres von Kindern, die nicht Judo ausüben, hinsichtlich ihrer motorischen Leistungsfähigkeit überzufällig unterscheiden. Dabei schneiden die Kinder der Judo-AGs bei nahezu allen Vergleichszeiträumen hinsichtlich der untersuchten Merkmale besser ab als die Kinder der Aktiv- und Null-Kontrollgruppe. Die meisten statistisch bedeutsamen Unterschiede finden sich für die Kraftausdauer im Rumpfbereich (Tabelle 2; Abbildung 2) sowie für den Gesamtwert der Kraftausdauer- und koordinativen Fähigkeiten (Tabelle 3; Abbildung 3). Auffällig ist jedoch der im zweiten Halbjahr zu beobachtende Leistungsrückgang in den in der Aktiv- und Null-Kontrollgruppe.

Tabelle 2: Testitem „Sit-Ups“ im T1T2T3-Vergleichszeitraum (Anmerkungen: JAGbt = Bayreuther Judo-AGs, SAG = Sport-AGs = Aktiv-Kontrollgruppe, kSP = kein Sport = Null-Kontrollgruppe; A= signifikanter Ausgangsunterschied; L= signifikanter Levene-Test)

Gr.	MW (SD)			MW Δ			n	Haupteffekt Zeit	Interaktionseffekt
	T1	T2	T3	T2-T1	T3-T2	T3-T1			
JAGbt	16,640 (6,317)	22,920 (5,235)	25,200 (4,583)	6,280	2,280	8,560	25	F=12,685 df=2	F=12,056 df=4
SAG	21,667 (6,329)	24,083 (6,007)	18,083 (3,895)	2,416	-6,000	-3,584	12	p=,000***	p=,000*** (AL)
kSP	21,737 (8,211)	23,526 (9,131)	19,211 (7,829)	1,789	-4,315	-2,526	19	eta ² =,328	eta ² =,313

Tabelle 3: Alle Testitems (z-Wert) im T1T2T3-Vergleichszeitraum (Anmerkungen: JAGbt = Bayreuther Judo-AGs, SAG = Sport-AGs = Aktiv-Kontrollgruppe, kSP = kein Sport = Null-Kontrollgruppe; L= signifikanter Levene-Test)

Gr.	MW (SD)			MW Δ			n	Haupteffekt Zeit	Interaktionseffekt
	T1	T2	T3	T2-T1	T3-T2	T3-T1			
JAGbt	-0,192 (0,595)	0,042 (0,545)	0,293 (0,507)	0,234	0,251	0,484	25	F=,428 df=2	F=7,071 df=4
SAG	-0,067 (0,471)	-0,178 (0,478)	-0,411 (0,389)	-0,111	-0,234	-0,344	12	p=,654	p=,000*** (L)
kSP	-0,170 (0,367)	-0,156 (0,584)	-0,309 (0,523)	0,014	-0,153	-0,139	19	eta ² =,016	eta ² =,994

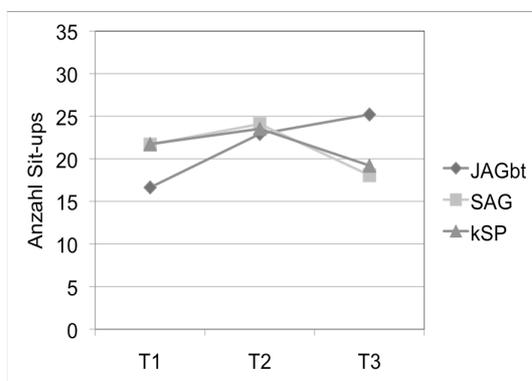


Abbildung 2: Kraftausdauer im Rumpf (Bayreuther Judo-AGs vs. Kontrollgruppen)

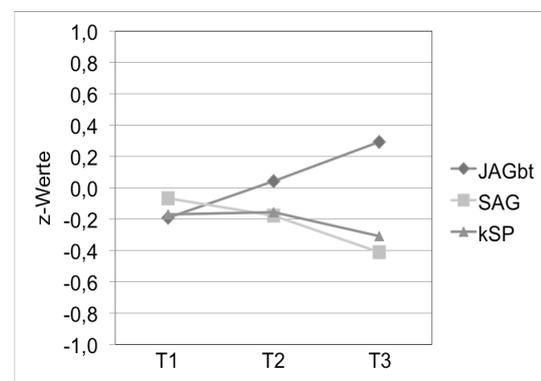


Abbildung 3: Gesamtwert aller Testitems (Bayreuther Judo-AGs vs. Kontrollgruppen)

Die Ergebnisse können, trotz der verletzten Voraussetzung Varianzhomogenität in Anlehnung an Rost (2007, S. 191) und Bühl (2008, S. 447) wegen der höchst signifikanten Interaktionseffekte als bedeutsam angesehen werden. Auf Grund des signifikanten Ausgangsunterschiedes bei der Kraftausdauer im Rumpfbereich (Tabelle 2) wurden zusätzlich univariante einfaktorielle Kovarianzanalysen durchgeführt, wobei der Ausgangswert (Anzahl der Sit-ups zu T1) als Kovariante in die Analyse einfluss und die Mittelwert-Differenzen (Anzahl der Sit-ups zu T2-T1, T3-T2 und T3-T1) jeweils als abhängige Variablen dienten. Diese Analysen zeigen, dass die stark unterschiedlichen Ausgangswerte nur im ersten Halbjahr (T2-T1) eine statistisch bedeutsame Rolle spielen. Im zweiten Halbjahr (T3-T2) sowie auf das ganze Schuljahr gesehen (T3-T1) besitzen sie keinen signifikanten Einfluss.

Bei der mündlichen Befragung sind drei Kinder der Meinung, durch Judo kräftiger geworden zu sein, und zwei Kinder sind der Überzeugung, dass sich durch Judo ihre Gleichgewichtsfähigkeit verbessert hat. Diese Einschätzungen konvergieren mit den Ergebnissen der quantitativen Teilstudie. Da jedoch die Mehrheit der befragten Kinder keine subjektiv empfundenen Veränderungen der Kraft- bzw. Koordinationsfähigkeit berichten, liegt lediglich eine partielle Übereinstimmung zwischen der qualitativen und der quantitativen Teilstudie vor.

Ein Kind begründet seine subjektiv empfundene Verbesserung der Kraftfähigkeit mit der hohen Intensität des Judotrainings. Die Aussage eines weiteren Kindes deutet darauf hin, dass eine Ursache für die hohe Intensität beim Judo in der Konfrontation mit einem Kampfpartner liegt („Und da übt man auch sozusagen, weil da hat man ja einen Gegner und da strengt man sich ja auch ein bisschen an und probiert halt, ziemlich gut zu sein“). Diese Einschätzungen unterstützen die Annahme, dass der permanente Partnerwiderstand und der Tätigkeitsanreiz die Kraftausdauerfähigkeiten fördere. Die subjektiv empfundene Verbesserung der Gleichgewichtsfähigkeit wird von den Kindern ebenfalls auf Judo zurückgeführt, aber von keinem näher begründet. Die Annahme, dass ständig sich verändernde Kampfsituationen zur Verbesserung der Koordination unter Zeitdruck und bei Präzisionsaufgaben beitragen, kann daher weder bestätigt noch widerlegt werden.

3.2 Ergebnisse im Bereich der psychosozialen Entwicklung

3.2.1 Personaler Aspekt der psychosozialen Entwicklung

Die quantitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Treatmentgruppe nach einem Schuljahr von der Aktiv- und Nullkontrollgruppe hinsichtlich der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit unterscheidet. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant, sondern lediglich im T1T3-Vergleichszeitraum auf Grund einer mittleren Effektstärke ($\eta^2 = 0,072$) inhaltlich bedeutsam (Tabelle 4; Abbildung 4). Hier sind ein Anstieg bei der Treatment- und der Aktiv-Kontrollgruppe zu beobachten und ein Rückgang bei der Null-Kontrollgruppe zu verzeichnen. Den höchsten Zuwachs besitzen die Kinder der Judo-AGs. Die Gegenüberstellung der

Bayreuther und der externen Judo-AGs zeigt zudem über das ganze Schuljahr gesehen eine gleichgerichtete, nicht signifikant unterschiedliche Entwicklung hinsichtlich der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit (Tabelle 5; Abbildung 5). Dies kann als weiteres Indiz für die inhaltliche Bedeutsamkeit des Ergebnisses im T1T3-Vergleichszeitraum gewertet werden.

Tabelle 4: Sportartbezogene Selbstwirksamkeit im T1T3-Vergleichszeitraum (Anmerkungen: JAGbt = Bayreuther Judo-AGs, SAG = Sport-AGs = Aktiv-Kontrollgruppe, kSP = kein Sport = Null-Kontrollgruppe)

Gr.	MW		MW Δ	SD		n	Haupteffekt Zeit	Interaktions- effekt
	T1	T3	T3-T1	T1	T3			
JAGbt	2,325	2,578	0,253	0,437	0,376	17	F=,718 df=1	F=2,284 df=2
SAG	2,340	2,388	0,048	0,529	0,422	20	p=,400	p=,111
kSP	2,195	2,076	-0,119	0,528	0,525	25	eta²=,012	eta²=,072

Tabelle 5: Sportartbezogene Selbstwirksamkeit im T1T3-Vergleichszeitraum (Anmerkungen: JAGbt = Bayreuther Judo-AGs, JAGext = externe Judo-AGs)

Gr.	MW		MW Δ	SD		n	Haupteffekt Zeit	Interaktions- effekt
	T1	T3	T3-T1	T1	T3			
JAGbt	2,325	2,578	0,254	0,437	0,376	17	F=3,564; df=1	F=,525; df=1
JAGext	2,311	2,424	0,113	0,346	0,443	12	p=,070; eta²=,117	p=,475; eta²=,019

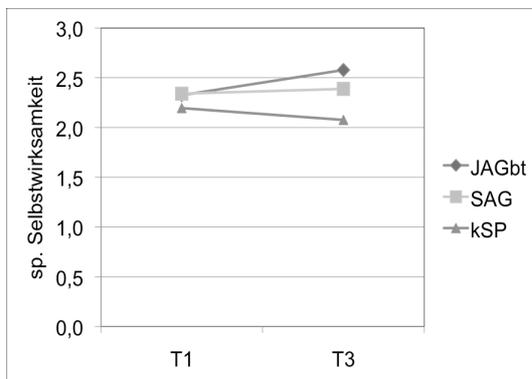


Abbildung 4: sportartbez. Selbstwirksamkeit (Bayreuther Judo-AGs vs. Kontrollgruppen)

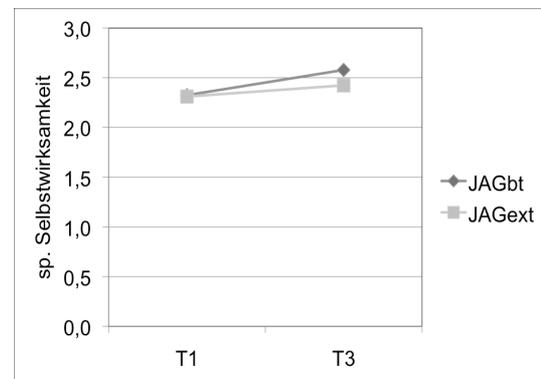


Abbildung 5: sportartbezogene Selbstwirksamkeit (Bayreuther vs. externe Judo-AGs)

Die Aussagen der Kinder deuten darauf hin, dass Rückmeldungen im Judo die sportartbezogene Selbstwirksamkeit sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können. Die Mehrheit der Kinder, die sich zu diesem Aspekt äußern, berichten jedoch Episoden, die auf eine gesteigerte sportart- bzw. sportbezogene Selbstwirksamkeit schließen lassen. Die Aussagen der Kinder unterstützen damit die inhaltliche Bedeutsamkeit des quantitativen Ergebnisses. Anzumerken ist, dass die Übereinstimmung zwischen qualitativem und quantitativem Ergebnis lediglich

partiell ist, da bei der qualitativen Teilstudie neben der sportart- auch die sportbezogene Selbstwirksamkeit berücksichtigt wurde.

Sechs Kinder berichten zudem über Rückmeldungen, die sie durch den kämpferischen Vergleich mit Anderen erhalten, und über deren subjektive Bedeutsamkeit. Hierbei zeigt sich, dass insbesondere „schwer erkämpfte“ bzw. unerwartete Siege bedeutsam sind („wenn ich gegen Größere kämpfen musste und ich habe dann halt gewonnen, das, ja, das fand ich dann gut“). Auffällig ist, dass die Kinder überwiegend positive bzw. erfolgreiche Episoden berichten. Die Annahme, dass Judo als Schulsport individuell bedeutsame Rückmeldungen über die Wirksamkeit eigener Bewegungshandlungen ermögliche, kann daher vor allem für positive Rückmeldungen bestätigt werden. Die Annahme, dass Judo als Schulsport eine alternative bzw. prozessorientierte Bewertung von Rückmeldungen über die Wirksamkeit eigener Kampfhandlungen ermögliche, kann anhand der Aussagen der Kinder ebenfalls bestätigt werden. Als alternative Bewertungskriterien werden Mut und Fairness genannt („gut ist man auch, wenn man bei so einem Kampf jetzt gewinnt und zwar fair. Also wenn man fair einen Kampf gewinnt“). Außerdem wird der individuelle Lernerfolg als weiteres Kriterium angeführt („man hofft halt, dass man mehr Judo lernt und vielleicht sogar ein besserer Gegner dann ist“).

3.2.2 Sozialer Aspekt der psychosozialen Entwicklung

Wie bei der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit, so weisen auch die quantitativen Ergebnisse im Bereich der Empathiefähigkeit darauf hin, dass sich Kinder, die Judo betreiben, mit der Zeit von Kindern, die nicht Judo betreiben, unterscheiden. Die Unterschiede sind jedoch nur im T1T2T3-Vergleichszeitraum signifikant. Zudem zeigt sich hier ein unklares Bild in Bezug auf die Entwicklung der Empathiefähigkeit: Während die Treatmentgruppe im ersten Halbjahr und über das ganze Schuljahr gesehen die höchste Steigerung in den Empathiewerten besitzt, ist im zweiten Halbjahr bei den Kontrollgruppen eine gewisse Stagnation und bei der Treatmentgruppe ein leichter Rückgang zu beobachten (Tabelle 6; Abbildung 6). Hinzu kommt eine signifikant unterschiedliche und gegenläufige Entwicklung bei den Bayreuther und den externen Judo-AGs (Tabelle 7; Abbildung 7). Damit ist das statistisch bedeutsame Ergebnis des T1T2T3-Vergleichszeitraums nicht nur schwer interpretierbar, sondern zusätzlich nur eingeschränkt auch auf andere Judo-AGs übertragbar.

Tabelle 6: Empathiefähigkeit im T1T2T3-Vergleichszeitraum (Anmerkungen: JAGbt = Bayreuther Judo-AGs, SAG = Sport-AGs = Aktiv-Kontrollgruppe, kSP = kein Sport = Null-Kontrollgruppe)

Gr.	MW (SD)			MW Δ			n	Haupteffekt Zeit	Interaktions- effekt
	T1	T2	T3	T2-T1	T3-T2	T3-T1			
JAGbt	1,934 (0,606)	2,323 (0,563)	2,123 (0,542)	0,389	-0,200	0,189	19	F=1,760 df=2	F=2,528 df=4
SAG	2,039 (0,670)	2,140 (0,598)	2,123 (0,534)	0,101	-0,018	0,084	19	p=,181	p=,044*
kSP	2,006 (0,773)	1,860 (0,667)	1,843 (0,717)	-0,146	-0,017	-0,163	24	eta ² =,057	eta ² =,079

Tabelle 7: Empathiefähigkeit im T1T3-Vergleichszeitraum (Anmerkungen: JAGbt = Bayreuther Judo-AGs, JAGext = externe Judo-AGs)

Gr.	MW		MW Δ T3-T1	SD		n	Haupteffekt Zeit	Interaktions- effekt
	T1	T3		T1	T3			
JAGbt	1,929	2,083	0,154	0,617	0,574	21	F=2,333 df=1	F=8,262 df=1
JAGext	2,086	1,581	-0,505	0,633	0,739	12	p=,137 eta ² =,070	p=,007** eta ² =,210

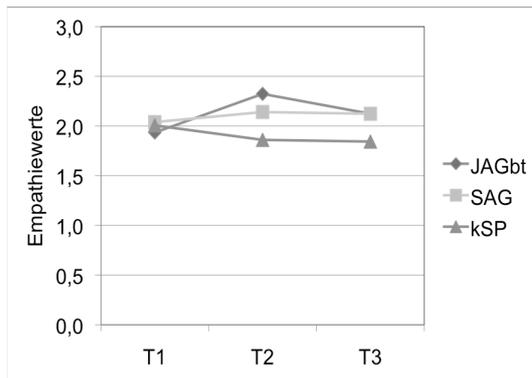


Abbildung 6: Empathiefähigkeit (Bayreuther Judo-AGs vs. Kontrollgruppen)

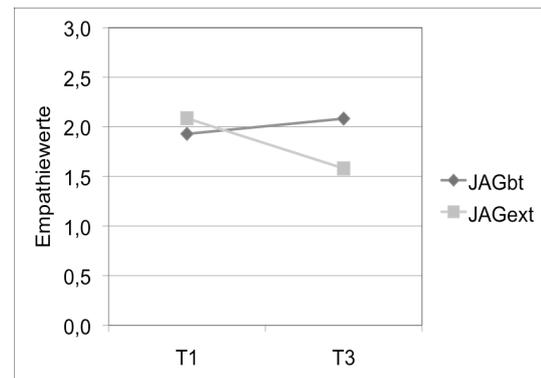


Abbildung 7: Empathiefähigkeit (Bayreuther vs. externe Judo-AGs)

Die leicht unterschiedlichen Stichprobenstärken der Bayreuther Judo-AGs (JAGbt) im T1T2T3-Vergleichszeitraum (Tabelle 6; n = 19) und im T1-T3-Vergleichszeitraum (Tabelle 7; n = 21) liegen darin begründet, dass bei der T2-Erhebung die schriftliche Befragung von zwei Kindern auf Grund grober Antwortfehler (Doppelbeantwortung und/oder Auslassung von Items) nicht gewertet werden konnte.

Ein Kind beschreibt bei der mündlichen Befragung eine Episode über einen Judo-Übungskampf, in der empathisches Verhalten deutlich wird („wenn man nur alleine an sich denkt, dann haben ja die anderen keine Freude mehr dran“). Bei den anderen Kindern finden sich keine entsprechenden Episoden. Da zudem die Aussagen der Kinder keine Einschätzungen hinsichtlich der Wirkung von Judo auf die Empathiefähigkeit enthalten, kann die qualitative Teilstudie keinen Beitrag zur Aufklärung des unklaren quantitativen Ergebnisses leisten.

Dennoch wird anhand der Schilderungen von fünf Kindern deutlich, dass prosoziales Verhalten für sie im Judo einen hohen Stellenwert besitzt. Die Kinder heben die partnerschaftliche Rücksichtnahme und fairen Kampfverhalten im Judo hervor – einige sehen darin sogar eine freudvolle bzw. freundschaftliche Tätigkeit („auch wenn man kämpft, kann man Freunde sein“).

4 Diskussion

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass Judo im Setting Schule Kraftausdauer- und koordinative Fähigkeiten verbessern und in besonderer Weise Kraftausdauer im Rumpfbereich positiv beeinflussen kann. Judo scheint daher, wie von Funke (1988, S. 19) vermutet, die Kraftfähigkeit von Kindern auf eine spielerische und – weil durch den Bewegungsdialog motiviert – „sinnerfüllte“ Art und Weise fördern zu können. Der im zweiten Halbjahr zu beobachtende Leistungsrückgang in der Aktiv- und Null-Kontrollgruppe kann nicht auf eine/mehrere Ursache(n) zurückgeführt werden. Anzumerken ist jedoch, dass dieser vor allem bei Kindern der vierten Jahrgangsstufe zu beobachten ist.

Das inhaltlich bedeutsame Ergebnis bzgl. der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit zeigt, dass Judo ein gewisses Potential zur Förderung der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit besitzt. Judo im Setting Schule scheint damit gute Rahmenbedingungen für eine entsprechende Förderung zu bieten. Eine „zwangsläufige“ Steigerung der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit ist jedoch nach einem Schuljahr nicht zu erwarten.

Während der Vergleich zwischen Bayreuther Judo-AGs und Kontrollgruppen auf eine mögliche Förderung der Empathiefähigkeit hinweist, zeigt der Vergleich zwischen Bayreuther und externen Judo-AGs, dass diese Entwicklung in verschiedenen Judo-AGs auch gegenläufig sein kann. Aus Sicht der Kinder wird dennoch deutlich, dass Judo gute Rahmenbedingungen für den Erwerb prosozialer Verhaltensweisen bieten kann. Inwieweit diese Rahmenbedingungen jedoch genutzt werden können, ist, im Hinblick auf die quantitativen Ergebnisse, möglicherweise stark von der Lehrperson abhängig.

Literatur

- Beudels, W. (2007). Kräfte spüren – Kräfte einsetzen. Ringen und Kämpfen als Medium kindlicher Entwicklungsförderung. *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S.211-216). Schorndorf: Hofmann.
- Beudels, W. (2008a). Handgreifliche Entwicklungsförderung. Ringen und Kämpfen im Sportunterricht. *sportunterricht*, 57, 132–137.
- Beudels, W. (2008b). Gegen Gewalt ankämpfen: Ringen und Raufen als präventives Angebot im Kindergarten. *motorik*, 31 (3), 25–34.
- Beudels, W. & Anders, W. (2008). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie*. (4. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Biemann, A. (2005). *„Ich glaub‘, ich kann es schaffen“: Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschulern im Sportunterricht*. Universität Bayreuth: Dissertation.
- Bös, K. & Tittlbach, S. (2002). Haltungstest für Kinder (HAKI 6-10). *SportPraxis-Sonderheft: Motorische Tests*, 22-28.
- Bös, K., Hänsel, F. & Schott, N. (2004). *Empirische Untersuchungen in der Sportwissenschaft. Planung - Auswertung - Statistik* (2. Aufl.). Hamburg: Czwalina.
- Bös, K., Schlenker, L., Büsch, D., Lämmle, L., Müller, H., Oberger, J., Seidel, I. (2009). *Deutscher Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18)*. Hamburg: Czwalina.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse* (11. Aufl.). München: Pearson.
- DJB. (2008). Die Judowerte des Deutschen Judo-Bunds e.V. (DJB). Zugriff am 11. November 2008 unter www.judobund.de/jugend/judo_spielend_lernen/judo_werte
- DJB. (2011). Kinder stark machen. Deutscher Judo-Bund. Zugriff am 28. Januar 2011 unter http://www.judobund.de/jugend/kinder_stark_machen

- Frey, G. & Hildenbrandt, E. (1994). *Einführung in die Trainingslehre. Teil 1: Grundlagen*. Schorndorf: Hofmann.
- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *sportpädagogik*, 12 (4), 13-21.
- Funke, J. (1990). Für Hauen und Stechen sind Sportlehrer/innen nicht zuständig. *sportpädagogik*, 14 (2), 3.
- Funke-Wieneke, J. (1994). Pankration im Schulsport? Versuch einer sportpädagogischen Argumentation zum Vorhaben der „Selbstverteidigung für Mädchen“. *sportunterricht*, 43 (6), 259–261.
- Funke-Wieneke, J. (1999). Die pädagogische Bedeutung des Judo. Zugriff am 26. Oktober 2010 unter http://www.judo-praxis.de/Artikel/A_Paed_bedeutung/a_paed_bedeutung.html
- Funke-Wieneke, J. (2009). Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht. In: Happ, S. & Ehmler, R. (Hrsg.), *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten*. Tagungsband zum 5. Judo-Hochschulworkshop in Hamburg 2009 (S. 9-15). Hamburg: PRIMA.
- Happ, S. (1983). *Judo und Persönlichkeit*. Ahrensburg: Czwalina.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *sportpädagogik*, 22 (5), 13-23.
- Happ, S. (2009). Kämpfen. In: R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 243-277). Baltmannsweiler: Schneider.
- Janalik, H. (1992). Lebenslange Körpererfahrungen durch Judo. In: G. Treutlein, J. Funke & N. Sperle (Hrsg.), *Körpererfahrung im Sport* (2. Aufl., S.107-130). Aachen: Meyer & Meyer.
- Janalik, H. (1997). Ju-Do – eine pädagogische Chance! *Körpererziehung*, 47 (2), 60-68.
- Janalik, H. (2000). Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport. In E. Beckers, J. Hercher. & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 142-156). Butzbach-Griedel: AFRA.
- Janalik, H. & Knörzer, W. (1986). Judo – Ein Weg zur Bewegungsmeditation. *sportpädagogik*, 10 (1), 18-23.
- Kano, J. (1976). Der Beitrag des Judo zur Erziehung. In Sport-Rhode (Hrsg.), *Das Budo ABC* (S. 138-148). Sprendlingen: Budo-Verlag.
- Krüger, M. (1995). Vorüberlegungen zu einer sportpädagogischen Theorie des Wettkampfes. *sportunterricht*, 44 (9), 364-371.
- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt*. Berlin: LIT Verlag.
- Kuhn, P. (2008). Budo im Sportunterricht. *sportunterricht*, 57 (4), 110-115.
- Lange, H. & Sinning, S. (2003). Kämpfen und Spielen. Pädagogische Hintergründe des Kämpfens bzw. des Zusammenhangs aus Spielen und Kämpfen. *SportPraxis-Sonderheft: Kämpfen und Spielen*, 4-9.
- Lange, H. & Sinning, S. (2007). *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht*. Wiebelsheim: Limpert.
- Laspo. (2011). Die 30 beliebtesten SAG-Sportarten im Schuljahr 2010/2011. Bayerische Landesstelle für den Schulsport. Zugriff am 28. Januar 2011 unter <http://www.laspo.de/index.asp?newsid=10667&suche=Judo>
- Lippmann, R. (2009). *Judo DJB-Trainer-C-Ausbildung*. (DJB, Hrsg.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Lippmann, R. & Ritler-Susebeek, K. (2006). *Koordinationstraining im Judo*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). *IVE Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.



Sebastian Liebl, PD Dr. Peter Kuhn

Universität Bayreuth: Institut für Sportwissenschaft; Forschungsprojekt „Why Martial Arts?“ (www.whymartialarts.com)

I. ANSPRUCH

- Judo fördere bei Kindern Aspekte der physische Aspekte, wie z.B. die Leistungsfähigkeit der Rumpfmuskulatur!
- Judo fördere bei Kindern soziale Aspekte, wie z.B. Rücksichtnahme und Empathie!
- Judo fördere bei Kindern psychische Aspekte, wie z.B. Ich-Stärke! (Pöhler et al. 2006, Süssenguth 1997, Clemens et al. 1989)

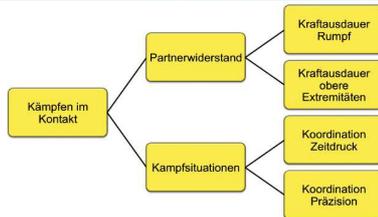
II. FRAGESTELLUNGEN

Macht Judo Kinder wirklich...

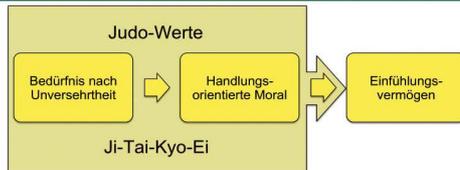
- ... physisch stark?
- ... sozial stark?
- ... psychisch stark?

Sind Wirkungen objektiv (bzw. intersubjektiv) nachweisbar?
Welche subjektiv empfundenen Wirkungen berichten Kinder?

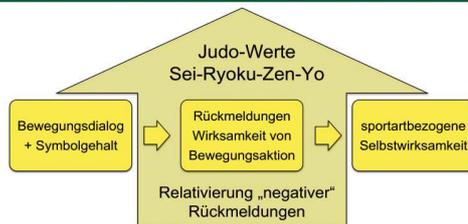
III. ANNAHMEN: a) physische Entwicklung



b) psychosoziale Entwicklung – sozialer Aspekt



c) psychosoziale Entwicklung – personaler Aspekt



IV. EMPIRISCHE STUDIE (Triangulation)

Schuljahr 2009/2010	T1	Erstes Halbjahr	T2	Zweites Halbjahr	T3
3 Judo-AGs an Bayreuther Grundschulen (JAGbt; N = 25)	Fragebogen Motoriktest	Judo-AG	Fragebogen Motoriktest	Judo-AG	Fragebogen Motoriktest Interview
2 externe Judo-AGs (JAGext; N = 12)	Fragebogen	Judo-AG	---	Judo-AG	Fragebogen
Kontrollgruppe andere Sport-AGs (SAG; N = 12)	Fragebogen Motoriktest	Sport-AG	Fragebogen Motoriktest	Sport-AG	Fragebogen Motoriktest
Null-Kontrollgruppe kein/kaum Sport (kSP; N = 19)	Fragebogen Motoriktest	kein/kaum Sport	Fragebogen Motoriktest	kein/kaum Sport	Fragebogen Motoriktest

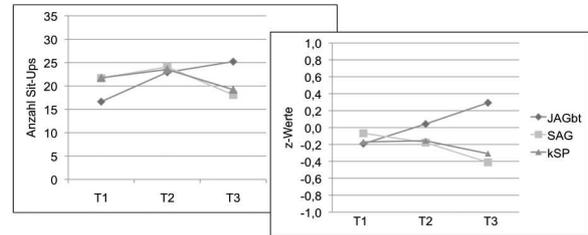
- Insgesamt nahmen 213 Kinder teil. Bei der Auswertung wurden jedoch lediglich Kinder gewertet, die nur ihre Judo- (JAG) bzw. Sport-AG (SAG) oder keinen organisierten Sport besuchten (kSP).
- Auswertung der quantitativen Studie (Fragebogen, Motoriktest):
→ ANOVA mit Messwiederholung
- Auswertung der qualitativen Studie (Interview):
→ Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)



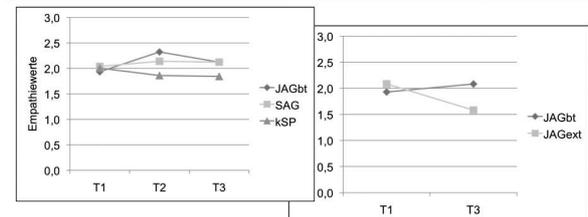
Kontakt: Sebastian Liebl
Goldkronacher Str. 7; 95448 Bayreuth
sebastian.liebl@uni-bayreuth.de

Literaturquellen: Clemens, E., et al. (1989). Judo als Schulsport. Schorndorf: Hofmann; Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. (11. Aufl.). Weinheim: Beltz; Pöhler, R., et al. (2006). Judo spielend lernen. Abensberg: Kelly-Druck; Süssenguth, G. (1997). Judo im Schulsport – Chancen und Möglichkeiten. In U. Mosebach (Hrsg.), Judo – Wurf und Fall. (S. 66-75). Schorndorf: Hogrefe.

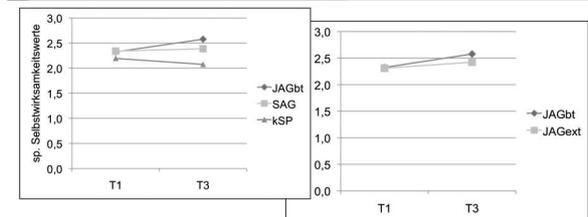
V. ERGEBNISSE



- **Motoriktest:** Signifikant höhere Steigerung der Kraftausdauer im Rumpfbereich (Testitem Sit-Ups) und im Gesamtwert der Kraftausdauer und koordinativen Fähigkeiten (z-Wert).
- **Interview:** Aussagen der Kinder konvergieren mit der gestiegenen Kraftfähigkeit. → „Seit dem ich Judo gemacht habe, da hat man die Kraft irgendwie, und dann schafft man die ganzen Dinge, die man erlerigen muss im Sportunterricht.“



- **Fragebogen:** Einerseits signifikant höhere Steigerung der Empathiefähigkeit im ersten Halbjahr. Andererseits Rückgang im zweiten Halbjahr und signifikant gegenläufige Entwicklung bei den externen Judo-AGs.
- **Interview:** Aussagen der Kinder können das schwer interpretierbare quantitative Ergebnis nicht erklären, heben jedoch den hohen Stellenwert partnerschaftlicher Rücksichtnahme im Judo hervor. → „Fair ist, wenn man mal auf was verzichtet und den anderen Mal werfen lässt. Also werfen lassen vom Prinzip her, einfach mal auch dem was übrig lassen.“



- **Fragebogen:** Nicht signifikante, jedoch inhaltlich bedeutsame Steigerung der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit (mittlere Effektstärke). Außerdem vergleichbare Entwicklung bei den externen Judo-AGs.
- **Interview:** Aussagen der Kinder unterstützten das inhaltlich bedeutsame quantitative Ergebnis und weisen auf eine gestiegene Ich-Stärke hin → „Ich traue mir jetzt zu einen Salto zu springen und ich glaube normal hätte ich mir das nicht getraut. Ich muss mir nur vorstellen, dass ich O-goshi geworfen werde.“; → „Es ist häufiger auf dem Pausenhof, dass irgendwelche Jungs einen schubsen wollen. Ich habe ihnen gesagt, dass ich Judo kann, dann haben sie aufgehört. Da habe ich mich stark gefühlt.“

VI. FAZIT

- Judo als Schulsport kann insbesondere die Kraftausdauer im Rumpfbereich positiv beeinflussen.
- Judo als Schulsport scheint gute Rahmenbedingungen für die Förderung prosozialen Verhaltens zu bieten. Inwieweit diese jedoch genutzt werden können, ist möglicherweise stark von der Lehrperson abhängig zu sein. Hier besteht Forschungsbedarf.
- Auch wenn keine „zwangsläufige“ Steigerung der sportartbezogenen Selbstwirksamkeit zu erwarten ist, scheint Judo als Schulsport ein Potential für den Aufbau von Ich-Stärke zu besitzen.

Klasse(n) Klima durch Stockkampfkunst?

Es wurde die Fragestellung untersucht, ob und inwieweit man mithilfe einer Sport-Unterrichtseinheit zum Thema Stockkampfkunst das Klima in einer Schulklasse positiv beeinflussen kann.

Relevant im Hinblick auf die Fragestellung ist das kollektive Klima in einer Schulklasse, verstanden als die von den Schülern jeweils subjektiv wahrgenommene Lernumwelt. Ein gutes Klima aus Schülersicht setzt sich aus positiven Schüler-Schüler- und Schüler-Lehrer-Beziehungen sowie Merkmalen des Unterrichtsgeschehens zusammen, worunter Aspekte wie Hilfsbereitschaft der Mitschüler, Fürsorglichkeit des Lehrers und individualisierte Rückmeldungen fallen (vgl. Gerlach, 2005, 245; vgl. Satow, 1999, 48ff.).

Obgleich nicht per sé, so ist der Sportunterricht wegen seiner vielfältigen Möglichkeiten des sozialen Lernens dafür prädestiniert, zur Verbesserung des Klimas in einer Schulklasse beizutragen. Speziell Formen der Stockkampfkunst sind hier besonders geeignet, da positive Stimmung und gelingendes Zusammenarbeiten auf der Grundlage einfacher Regeln und recht schnell zu erlernender Bewegungen gefördert werden können.

Ist es also möglich, mit einer solchen Unterrichtseinheit das Klassenklima positiv zu beeinflussen?

Für die Untersuchung wird ein Pretest-Posttest-Verfahren gewählt. Die Unterrichtseinheit umfasst acht Doppelstunden. Eine erste Befragung (Pretest) wird in der ersten Woche nach den Herbstferien durchgeführt, eine zweite (Posttest) in der letzten Woche der Einheit, vor den Winterferien. Das Untersuchungsinstrument ist der standardisierte Fragebogen „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klassenstufe (LFSK 4 – 8)“ von Eder & Mayr (2000).

Die Stichprobe setzt sich aus drei siebten Klassen (insgesamt 90 Schüler) einer norddeutschen Integrierten Gesamtschule zusammen, die jeweils zweimal befragt werden. In der Untersuchungsklasse (7c) wird die Sport-Unterrichtseinheit „Stockkampfkunst“ durchgeführt; es gibt zwei Kontrollgruppen (Klassen 7a und 7b).

In den beiden Kontrollgruppen gibt es zumeist verschlechterte bzw. gleich bleibende Werte; in der Untersuchungsklasse sind im Posttest in den vier Klima-Dimensionen sowie beim Gesamtwert leicht verbesserte Werte zu verzeichnen, jedoch wird keine Signifikanz erreicht.

Vermutlich kann eine Sport-Unterrichtseinheit mit dem Thema Stockkampfkunst zur Verbesserung des Klassenklimas beitragen – die leicht verbesserten Werte in der Untersuchungsgruppe sprechen dafür. Da allerdings das Klassenklima von

zahlreichen Variablen innerhalb des Systems Schule beeinflusst wird, kann eine solche Einheit nur ein Teilaspekt im Rahmen eines umfassenderen Projekts zur Klimaverbesserung in einer Klasse bzw. in einer Schule sein.

Literatur

- Gerlach, E. (2005). Prima Klima? Einflussgrößen und Effekte. *Sportunterricht*, 54 (8), 243-247.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartung*. Dissertation an der FU Berlin. Zugriff am 24. Dezember 2008 unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000271.

Klasse(n) Klima durch Stockkampfkunst?

Holger Vos

Postulate

- schulische Leistungen und das Klassenklima hängen zusammen
- Sportunterricht ist für soziales Lernen prädestiniert

Fragestellung

- Kann eine Sport-Unterrichtseinheit mit dem Thema Stockkampfkunst zur Verbesserung des Klimas in einer Lerngruppe beitragen?

Was ist Klassenklima?

- Die von den Schülern subjektiv wahrgenommene Lernumwelt (Schüler-Schüler-Beziehungen, Schüler-Lehrer-Beziehungen, Merkmale des Unterrichtsgeschehens)

Was ist Stockkampfkunst?



Stockkampfkunst = verallgemeinernder Begriff für Kampfsysteme, bei denen Stöcke als Waffen eingesetzt werden

In dieser Unterrichtseinheit: philippinische Stockkampfkunst „Escrima“, rhythmische Elemente beziehen sich auf die aus Afrika stammenden „talking sticks“

Untersuchung

Erhebungsinstrument zum Klassenklima: LFSK 4 – 8 (Eder & Mavr, 2000); Prätest-Posttest-Design

Untersuchungsklasse (Durchführung der Stockkampfkunst-Einheit) und 2 Kontrollklassen (7. Jahrgang)

Hypothese:

- In einer Klasse, mit der eine Stockkampfkunst-Einheit durchgeführt wird, werden auf Skalen zum Klassenklima nach der Einheit bessere Werte erzielt als vor der Einheit, während die Klassenklima-Werte zweier Kontrollklassen, in der keine Stockkampfkunst-Einheit durchgeführt wird, gleich bleiben.

Ergebnisse

- Untersuchungsklasse: verbesserte Werte zum Klassenklima, jedoch keine Signifikanz
- Kontrollklassen: zumeist verschlechterte und gleich bleibende Werte

Lerngruppe	7c (Stockkampf)		7a (Badminton & Judo)		7b (Basketball & Akrobatik)	
	Prätest	Posttest	Prätest	Posttest	Prätest	Posttest
Klassenklima						
Sozial- und Leistungsdruck	86	85,5	94	93	88	88
Schüler-zentriertheit	109	111	120	113	115	109
Lern-gemeinschaft	104	107	127	118	107	107
Rivallität und Störung	104	102	102	95	98	98
Klassenklima: Gesamtwert	110	112	113	111	112,5	110

Fazit

- Es kann vermutet werden, dass eine Sport-Unterrichtseinheit mit dem Thema Stockkampfkunst zur Verbesserung des Klassenklimas beitragen kann. Da jedoch das Klassenklima von zahlreichen Variablen innerhalb des Systems Schule beeinflusst wird, kann eine solche Einheit nur ein Teilaspekt im Rahmen eines umfassenderen Projekts zur Verbesserung des Klimas in einer Klasse bzw. in einer Schule sein.

Das Flow-Konzept im Kontext fernöstlicher Selbstregulationsideen für ein ´andersartiges´ Bewusstsein

Abstract zur Magisterarbeit: Intrinsische Motivation, Flow-Erleben und das Wesen der Kampfkunst – Eine Untersuchung im Shotokan Karate

Die vorliegende wissenschaftliche Abhandlung beschäftigt sich mit dem Phänomen innerpsychischer Voraussetzungen und ihren kognitiven Prozessen, die mit einer außergewöhnlichen Handlungsausführung verbunden sind. Um die für einen solchen Zustand notwendigen leistungsbeeinflussenden Faktoren darzustellen, wird zunächst einmal das Flow-Modell nach CSIKSZENTMIHALYI in seinen Dimensionen veranschaulicht. Zudem schaffen die fernöstlichen Ideen einer möglichen Handlungsregulations-theorie - basierend auf der Zen-Buddhistischen Lehre und dem *Budo*-Gedanken - sowie der Einblick in die sportwissenschaftliche Expertise-forschung eine ergänzende theoretische Grundlage. Demzufolge geht diese Arbeit in ihrer Herangehensweise und ihrer Untersuchung der Frage nach, ob sich Bezüge zwischen dem Flow-Phänomen und seinem Erleben in der Kampfkunst *Shotokan* Karate bzw. ihrem geistigen Hintergrund herstellen lassen. Gestützt auf den qualitativen Forschungsansatz wurden insgesamt vier Leitfadeninterviews mit fortgeschrittenen Karateka aus dem *Shotokan* Karate durchgeführt. Im Rahmen dessen konnte gezeigt werden, dass ein Lösen vom ´reflektiven Selbst´ die entscheidende Rolle spielt, leichter - und möglicherweise überhaupt - in einen flow-charakteristischen Bearbeitungsmodus zu gelangen. Durch das Aneignen einer selbstregulativen Fähigkeit und Expertise kann in diesem Bewusstseinszustand eine Handlung frei von reflektierendem Denken und deliberativen Entscheidungen effektiv vollzogen werden. An diesem Vollzug hat die Intuition - als ´Werkzeugkoffer´ von implizitem Wissen - einen wesentlichen Anteil. Die fernöstliche Psychologie der Kampfkünste kann eine Hilfe sein, einen für diese Art der Selbstregulation erforderlichen Differenzierungs- und Lernprozess zu erkennen und in Gang zu setzen. Dieser Prozess betrifft ein Kennenlernen der Funktionsweise des Geistes, das idealerweise dahingehend fruchten kann, Handlungssituationen gelassener entgegenzutreten, ohne von hinderlichen Gedanken und Emotionen, bspw. Misserfolgsgedanken oder Ängsten, in der Handlungsausführung beeinflusst zu werden. Aufgrund dieser Ergebnisse wird eine illustrierte Modifizierung des Flow-Kanal Modells nach CSIKSZENTMIHALYI vorgeschlagen.

Das Flow-Konzept im Kontext fernöstlicher Selbstregulationsideen für ein 'andersartiges' Bewusstsein



Jens Niepagen • Prof. Dr. Manfred Wegner

Christian-Albrechts-Universität Kiel - Institut für Sport und Sportwissenschaften

Titel der Magisterarbeit: *Intrinsische Motivation, Flow-Erleben und das Wesen der Kampfkunst - Eine Untersuchung im Shotokan Karate*



1

Leitgedanke

Das **Flow-Erlebnis** stellt ein Phänomen dar, dem offenbar das Vermögen einer Handlungsregulation für eine individuelle Höchstleistung innewohnt - daher ist ein **besseres Verständnis** dieses Zustands sportpsychologisch relevant!

- Gibt es einen Bezug zwischen fernöstlichen Handlungsregulationsideen und einem Flow-Erlebnis?
- Ist sein Zustandekommen erlernbar?
- Was kann das Wesen der Kampfkunst diesbezüglich bieten?



Maeda, Tetsuo, 95

3

Forschungsfragen

- (1) Inwiefern lässt sich ein Flow-Erlebnis in die fernöstliche Idee eines Bearbeitungsmodus für eine optimale Handlung projizieren?
- (2) Wie erleben und deuten Experten der Kampfkunst Shotokan Karate diesen Bewusstseinszustand?

4

Methode

Vier leitfadengestützte Interviews mit Experten aus dem Shotokan Karate

- Kriterium höchster Expertise durch jahrzehntelanges, kontinuierliches Training
- praktische und theoretische Erfahrungen im geistigen Hintergrund der Kampfkunst (Meditationserfahrung)

5

Ergebnisse

Die Konzipierung von sechs Kategorien

- (1) Die flow-identischen Voraussetzungen
- (2) Die Kontrolle über das 'reflektive Bewusstsein'
- (3) Intuition als Werkzeugoffen von implizitem Wissen
- (4) Ein Augenblick der Qualität
- (5) Anreiz und Gefühlsstruktur eines Moments der Perfektion
- (6) Der Prozess der Selbsterkenntnis - eine psychoregulative Fähigkeit als Voraussetzung für Selbstlosigkeit

zeigt auf, dass:

- Zusammenhänge zwischen dem in der fernöstlichen Handlungsregulationsidee postulierten Bearbeitungsmodus und einem Flow-Erleben bestehen
- die ostasiatische Lehre für ein tieferes Verständnis des Flow-Phänomens zuträglich sein kann und zudem ein Instrument bietet, ein Zustandekommen eines flow-charakteristischen Bewusstseins zu erlernen und zu beeinflussen

7

Diskussion

Es wurde gezeigt, dass die Geisteshaltung der Achtsamkeit und ihre Übung, in Form einer auf innerpsychische Prozesse gerichteten Aufmerksamkeit, offenbar eine Technik bietet, die Funktionen kognitiver Aktivitäten bzw. das Zustandekommen des Bewusstseins zu trainieren und im Idealfall (1) eine Kontrolle über dieses Geschehen zu erreichen. Zudem schafft diese Art der Selbstbeobachtung eine Voraussetzung, (2) die Ursache und Wirkung von abträglichen Denk- und Verhaltensweisen in jenem Regulationsprozess zunächst einmal zu erkennen, um dadurch (3) die Empfänglichkeit für strukturelle Veränderungen dieser kognitiven Architektur zu erhöhen und diese letztlich zu erreichen. Daher kann dieser Bewusstseinszustand, der von Experten im *Zazen* und *Karate-Do* angestrebt und geübt wird, sicherlich eine gute Voraussetzung sein, einem Flow-Erleben Raum zu bieten, ein Hineingleiten zu begünstigen sowie auf Abruf Höchstleistung zu erbringen.

2

Theorie

Drei Perspektiven zu einer 'andersartigen' Funktionsweise kognitiver Aktivitäten bei einer Handlung:

Das Flow-Konzept

- beschreibt kognitive und motivationale Voraussetzungen, Bedingungen und die subjektive Empfindung einer Erfahrung tieferer Konzentration



Abb. 1: Flow-Kanal nach M. Csikszentmihalyi

- nur Phänomenbeschreibung, jedoch kein Konzept für das Abrufen sowie das Erlernen eines derartigen Zustandes

Die fernöstliche Idee für eine Handlungsregulation

- beschreibt die Bedingungen sowie das Erlernen höchster Kampfkraft in einem Vermögen innerpsychischer Eigenregulation
- verbindet den Budo-Gedanken mit zen-buddhistischen, philosophisch-ethischen Verhaltensideen für eine tätigkeitszentrierte Hingabe zur (Kampf-) Handlung

Die Expertise als Voraussetzung optimaler Handlungskontrolle

- beschreibt zuträgliche Voraussetzungen einer mentalen Selbstregulation
- erklärt das Zustandekommen und das Vorhandensein von Veränderungen von kognitiver und emotionaler Aktivitäten in einem jahrelangen Trainingsprozess

Das Bewusstsein

- kognitionswissenschaftliche Ansätze für sein Zustandekommen und seine Funktionen als Schlüssel für **das Erlernen einer willentlichen Bewusstseinskontrolle?** (vgl. aktuelle Kognitionswissenschaft)

6

Ausblick

Das dynamische Vier-Phasen Flow-Modell (Abb. 2:)
Ein Vorschlag nach NIEPAGEN & SCHRÄBLER (2009)

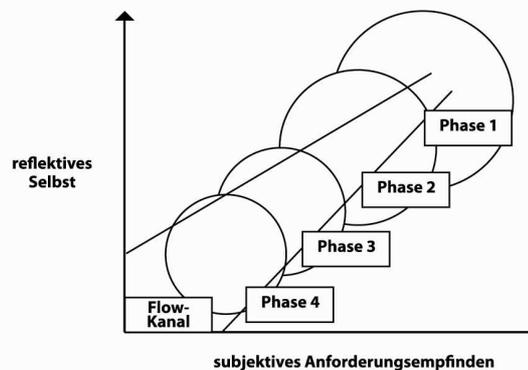


Abb. 2: Das dynamische Vier-Phasen Flow-Modell

- Phase 1:** Anfänger - Prozess des 'äußeren' Lernens einer neuen Technik in einer Sportart (Selbstregulation ↓↓ - reflektives Selbst ↑↑)
- Phase 2:** Fortgeschrittener - Prozess des 'inneren' Lernens durch Verinnerlichung der Technik (Selbstregulation ↓ - reflektives Selbst↑)
- Phase 3:** Experte - Prozess der automatisierten Anwendung der Technik (Selbstregulation ↑ - reflektives Selbst ↓)
- Phase 4:** 'höheres' Bewusstsein - intuitives Erkennen und Anwenden der relevanten Technik durch ein reflektionsfreies Bewusstsein (Selbstregulation ↑↑ - reflektives Selbst ↓↓)

Literatur

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Das Flow-Erlebnis - Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 10. Auflage. Klett, Stuttgart • Kwon, J. H. (1982). *Zen-Kunst der Selbstverteidigung - Taekwon Do - Karate*. 4. Auflage. Otto Wilhelm Barth Verlag, München • Han, B.C. (2008). *Philosophie des Zen-Buddhismus*. Reclam, Stuttgart • LeDoux, J. (2003). *Das Netz der Gefühle - Wie Emotionen entstehen*. 2. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München • Tiwald, H. (1981). *Psycho-Training im Kampf- und Budo-sport: zur theoretischen Grundlegung des Kampf-sports aus der Sicht einer auf dem Zen-Buddhismus basierenden Bewegungs- und Trainingstheorie*. 1. Auflage. Czwalina Verlag, Ahrensburg bei Hamburg

Kontakt

Jens Niepagen • Olshausenstrasse 1 • 24118 Kiel • jens.niepagen@web.de • +49177-3314935

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Rainer Ehmler

Lehrer an der Hamburger Stadtteilschule Alter Teichweg und Lehrbeauftragter am Fachbereich Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg

Nico Friedrich

Diplomand am Fachbereich Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg und §12 Erzieher an der Hamburger Grundschule Thadenstraße

Volker Gößling

Lehrer an der Mont-Cenis-Gesamtschule Herne

Sigrid Happ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Lehre und Fachleiterin für Kampf- und Budo-sport am Fachbereich Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg

Lea Holz

Diplomandin am Fachbereich Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg

Katrin Jäger

Redakteurin beim Bürger- und Ausbildungskanal Tide in Hamburg

PD Dr. Peter Kuhn

Hochschullehrer für Sportpädagogik und Sportdidaktik am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth

Sebastian Liebl

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft und Sport der Universität Erlangen

Jens Niepagen

Magister der Sportwissenschaft, Sporttherapeut und Personal-Trainer in Kiel

Josef Riederle

Sozialpädagoge; Leitung von KRAFTPROTZ, Bildungsinstitut für Jungen und Männer in Kiel

Sebastian Strack

Lehrer am Hildegardis Gymnasium Bochum

Prof. Dr. (em.) Horst Tiwald

Professor für Sportphilosophie und Sportpsychologie, Hamburg

Holger Vos

Lehrer an der Helene-Lange-Schule Oldenburg