

Jürgen Funke-Wieneke

## Zweck oder Selbstzweck

Überlegungen zu den erzieherischen Absichten, die mit dem Kampfsport verbunden werden

### Zusammenfassung

Wer Kampfsport treibt, wird dadurch nicht gewalttätiger, sondern sanfter, gelassener und lernt mit eigenen Gewalttätigkeiten und Angriffen Anderer in einer friedfertigen Weise umzugehen. Deshalb kann Kämpfen lernen präventiv als erzieherische Maßnahme gelten und kurativ als Therapeutikum vor allem bei jugendlichen GewalttäterInnen eingesetzt werden. Diese breit vertretene Meinung aus Sportpraxis und Sportwissenschaft wird hier ideologiekritisch und erziehungstheoretisch anhand vorliegender empirischer Ergebnisse und Praxisberichte untersucht. Es wird argumentiert, dass die kontroversen Auffassungen des pädagogischen Funktionalismus und des pädagogischen Intentionalismus aufgehoben werden sollten in einer milieupädagogischen, interaktionistischen und bewegungsdialogischen Perspektive und dass nicht zuletzt die beispielhafte Person von kaum zu überschätzender Bedeutung bei allen Ansätzen dieser Art ist.

### Schlagworte

Bewegungsdialog; Erziehung; Erziehungstheorie; Ideologiekritik; Interaktionismus, Milieupädagogik; Therapie

### Kontakt

Prof. Dr. Jürgen Funke-Wieneke

[Universität Hamburg](https://www.uni-hamburg.de)

[funke-wieneke@uni-hamburg.de](mailto:funke-wieneke@uni-hamburg.de)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) and published in the [JOMAR | Journal of Martial Arts Research](https://www.jomar.com) (ISSN 2567-8221) on 2019-05-21.  
For more: [j-o-mar.com](https://www.j-o-mar.com)

### Erstquelle

Dieser Artikel wurde zuerst veröffentlicht in: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg., 2013). Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der Kommission ‚Kampfkunst und Kampfsport (i.G.)‘ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Czwalina.

## Die Absichten

Was uns hier zusammenführt, ist die unerschütterliche Überzeugung aller, die selbst Sport treiben oder als Sportlehrkräfte Sport vermitteln, dass Bewegung und Sport erziehen, ja sogar – über die rein körperliche Rehabilitation hinaus – auch therapeutisch wirken. Viele Laien teilen diese Meinung. Man kann also von einem Gemeinplatz reden. Inbegriffen sind hier auch die Kampfsportarten und Kampfkünste, denen man in dieser Hinsicht sogar oft mehr zutraut als anderen Bewegungsweisen.

Fündig wird man in dieser Hinsicht in Anzeigen, Ankündigungen und Blogs im Internet, die dort in großer Zahl erscheinen. Ein besonders sprechendes Beispiel bildet der folgende Kurzbericht:

*„Boxen ist eine Schutzimpfung gegen Gewalt“*

*Auszubildende setzten Zeichen für Toleranz und gegen Gewalt*

*Die Pfeife schrillt durchdringend im Infozentrum der Salzgitter Flachstahl:*

*„Wechsel!“ Und so eilen die Auszubildenden vom Sandsack zum Seilspringen, von der „Pratzenarbeit“ zu den Liegestützen. An drei Tagen hieß es für 120 Salzgitter-Azubis aus dem ersten Lehrjahr: „Zeichen setzen: Auszubildende für Toleranz und gegen Gewalt – Boxen als Gewaltprävention“. Geübt wurde dies in Theorie und Praxis, mit Boxtraining im Unterricht. Klaus Hofmann treibt die Azubis an und trifft den richtigen Ton zwischen rauem Anpiff und freundschaftlicher Anleitung. Der Trainer vom Box-Club Heros Salzgitter hat Erfahrung mit jungen Heißspornen und echten Boxtalenten.*

*Wichtig sind ihm und seinen Trainerkollegen vom Box-Club 72 Braunschweig und dem Box- und Athletik-Club Wolfenbüttel Selbstdisziplin, Teamgeist und Fairness. „Boxen ist eine Schutzimpfung gegen Gewalt: Es bringt Erfolgserlebnisse und macht die Jugendlichen souveräner in Konfliktsituationen.“ Hofmann meint damit das Boxen nach olympischen Regeln, darauf legt er Wert.*

*Weltmeistertrainer Manfred Wolke hat Henry Maske an die internationale Spitze geführt, war 1968 selber Olympiasieger im Boxen. Auch für Wolke ist der Boxsport das geeignete Mittel, um zu lernen, wie man mit der eigenen Aggression umgeht: „Ein Boxer darf nicht aus der Wut heraus handeln, er muss einen kühlen Kopf behalten, wenn er getroffen wird, wenn er provoziert wird. Nur wer lernt, sich in den Griff zu kriegen, kann seine taktischen Ziele erreichen.“ Für Wolke gilt dies im Sport genauso wie im Berufsleben. (Salzgitter AG, 2012)*

Betrachtet man die wissenschaftlichen Beiträge, bleibt der eingangs erwähnte Gemeinplatz zur Erziehlichkeit des Sports gültig, wenn auch differenziertere Einschätzungen eingebracht werden: Neumann, von Saldern, Pöhler und Wendt (2007) empfehlen in bereits zweiter Auflage *Budo als Methode der Gewaltprävention* und verweisen hier auf die Möglichkeit einer Ausbildung von Jugendlichen beiderlei Geschlechts zum „friedlichen Krieger“. Lange und Leffler (2010) sehen das in ihrem Herausgeberband im Prinzip genauso, setzen aber leicht maniert hinter ihren Titel *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! auch noch ein Fragezeichen*. Verfeinert wird die eher in Holz geschnitzte Argumentation à la Salzgitter AG im Buch über die „friedlichen Krieger“ u.a. im gründlichen, abwägenden Beitrag von Gunter A. Pilz (2007). Er schließt sich an eine, auch später noch von anderen gern zitierte Liste von Grundzügen der Kampfkunst und des Kampfsports an, die dieses Feld für Jugendliche besonders interessant machen, die Kühn bereits 1994 zusammengestellt hat:

- Körperliche Aktivität, Kondition, Fitness
- Sicherheit und Orientierung durch klare Werte
- Selbstbewusstsein durch Stärke und Technik, Gefühl der Überlegenheit und Unangreifbarkeit, Überwindung von Ohnmacht
- Fähigkeit zur Selbstverteidigung
- Stabilisierung (traditioneller) männlicher Identität durch Aggressivität, Körperkraft, Konkurrenz
- Raum für das Erleben und Ausleben eigener aggressiver Impulse
- Suche nach einer starken, möglicherweise auch fördernden Autorität

(Pilz, 2007, S.18).

Pilz argumentiert nun, dass es nicht lediglich darum gehen kann, in den verschiedenen Praxen des Kampfsports diese Erwartungen zu erfüllen, sondern sie in einem Gefüge pädagogischer Bedingungen verantwortlich zu gestalten. Die wichtigste Bedingung ist für ihn der *Übungsleiter* oder, wie er im Feld oft bezeichnet wird, *Meister*. Er soll die Jugendlichen regieren können und „durch entsprechende Maßnahmen, besonders über die Beachtung der Etikette übersteigerte Männlichkeitsphantasien [...] brechen, aggressive Impulse [...] kanalisieren, in sozial tolerierbare Bahnen [...] lenken, aber auch einer unreflektierten Autoritätshörigkeit entgegen [...] wirken“ (Pilz, 2007, S. 14).

Besonders wichtig findet Pilz auch, im Zusammenhang mit der leiblichen Praxis die Philosophie der Kampfkünste zu vermitteln, die nach seiner Einschätzung darauf angelegt ist, „gewaltförmige Verhaltensmuster aufzubrechen, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein aufzubauen“ (Pilz, 2007, S. 21).

Für das Fragezeichen im Titel bei Lange und Leffler ist der Autor Jürgen Hofmann (2010) zuständig. Er kommt in seinem informativen Überblicksreferat über empirische Studien zu der Frage, wie friedlich oder gewalttätig bzw. gewaltbereit jugendliche Sporttreibende sind, zu der bemerkenswerten Aussage:

*„Ein Gewaltpräventionseffekt durch Sport bei männlichen Jugendlichen ist nicht erkennbar, Kampfsportler und ‚Kraftsportler‘ fallen mit vergleichsweise hoher Gewaltbereitschaft und häufiger Ausübung von physischer Gewalt auf“ (Hofmann, 2010, S. 122).*

*„Höchste Erklärungskraft für geringes Gewaltverhalten bieten gute Elternbeziehungen, diese werden aber nicht vom Sportengagement tangiert. [...] Das Sportengagement hat weder auf direktem, noch auf indirektem Weg bedeutsamen Einfluss auf unterschiedliche Bereiche der Gewalt (psychische Gewalt, physische Gewalt, Delinquenz)“ (Hofmann, 2010, S. 121).*

Er fügt diesen Aussagen allerdings eine Methodenkritik hinzu, die unabweisbar ist und das Gesagte relativiert: Mit einer Querschnittsbefragung kann man nur ermitteln, was es für Gegebenheiten gibt. Wirkende Zusammenhänge lassen sich so noch nicht erforschen. Mit anderen Worten, ob besonders aggressionsaffine Jugendliche diese Sportarten überzufällig besuchen oder ob diese Sportart Ursache für ihre Gewaltbereitschaft und -ausübung ist, muss offenbleiben. Solche Beziehungen könnten sich erst in Längsschnittuntersuchungen zeigen, in denen Entwicklungsverläufe Jugendlicher im Zusammenhang mit ihrem Sportengagement studiert werden. Meiner Recherche nach gibt es lediglich eine solche Interventionsstudie von

Wolters (1992). Ich werde darauf zurückkommen. Auch für Hofmann bleibt es deshalb bei dem, was ich als Phänomenologe die unerschütterliche lebensweltliche Gewissheit als nicht mehr bewusste Voraussetzung des Urteils nenne. Was ich mir durch Übung und Erfahrung am eigenen Leibe als Überzeugung gebildet habe, lässt sich durch methodische Untersuchungen der Wissenschaft zwar intellektuell herausfordernd in Frage stellen, aber eben nicht wirklich erschüttern. Da geht es zu wie bei den Goldsuchern. Einmal überzeugt, dass in ihrem *claim* die *nuggets* liegen und man sie eben nur finden müsse, lassen sie sich von keiner leeren Siebung davon abbringen, wie oft sie auch vorkommt. Es muss am Sieb liegen und nicht am Ort. So schreibt auch Hofmann, nach seinen Befunden durchaus überraschend:

*„Das sportliche Engagement stellt sich als Förderer von personalen und sozialen Ressourcen dar, was zu einer erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und zur Vermeidung von psychosomatischen Beschwerden sowie deviantem Verhalten beitragen kann“ (Hofmann, 2010, S. 124). Er rät infolgedessen dazu, eigens konstruierte „Projekte zur Förderung von psychosozialen Ressourcen“,*

wie sie zum Beispiel von der Deutschen Sportjugend konzipiert wurden, „[...] durchzuführen“, in deren Themenhorizont „Übungen zum Vertrauen, [...] Übungen zum Erkennen eigener Kompetenzen und Fähigkeiten, Übungen zum Anerkennen von Regeln und Übungen zum Umgang mit Sieg und Niederlagen“ die zentrale Rolle spielen (Hofmann, 2010, S. 124).

## Die pädagogischen Denkfiguren hinter den Absichten

Ich habe das als Einleitung so ausführlich dargelegt, weil meine drei Quellen, die Salzgitte AG mit Maske-Trainer Wolke, Gunter A. Pilz und Jürgen Hofmann exemplarisch je eine besondere pädagogische Argumentationsweise abbilden. Sie genauer zu betrachten und auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit hin zu diskutieren, ist das Thema meines Vortrages. Die drei rhetorischen Denkfiguren zur Erziehlichkeit des Sports lauten:

Naiver Funktionalismus, aufgeklärter Funktionalismus und pädagogischer Intentionalismus

### Naiver Funktionalismus

Im Vorhaben der Lehrlingsbildung herrschte nach meiner Interpretation die Vorstellung einer – naiv aufgefassten – Funktionalen Erziehung vor. Das Boxen ist der Impfstoff, der von selbst seine positive erzieherische Wirkung entfaltet. Die *Sache* erzieht, kann man auch mit Rousseau sagen. Boxen bleibt Boxen. Es wird von ehemaligen Boxern, den sachkundigen Könnern, vermittelt. Es gelten die Ansprüche und Regeln der olympischen Sportausübung. Auf Training folgt Wettkampf, auf Wettkampf sportbezogene Bewertung und neues Training, das den gewonnenen Einsichten über Stärken und Schwächen entspricht, und so fort. Wer auf diese Weise in seinem Sport engagiert ist und lernt, sich innerhalb der gesetzten und sportüblich sanktionierten Regeln des Sports zu bewegen und seinen Weg zum sportlichen Erfolg ernsthaft zu verfolgen, verleiht sich den nach den olympischen Statuten selbstverständlich fairen, *gentlemenlike* zu erfüllenden Spielgedanken seiner Disziplin ein und wird davon in seinem Habitus für sein gesamtes Leben in allen Wirkungsbereichen seiner Lebenswelt positiv geprägt. Es sind die Aufforderungen der Bewegungssache selbst, in diesem Falle Selbstbeherrschung, kühler Kopf, rasche Situationsbeurteilung, taktisch kluges Handeln in der Hitze des Kampfes und die physische Zermürbung des Gegners im Rahmen dessen, was man

auch selbst zu tolerieren gelernt hat und was durch Regeln des Umgangs präventiv begrenzt bleiben soll. Man ersetze Boxen und das, was darin an sportlichem Vermögen gefordert wird, durch eine andere Disziplin, Judo z. B. oder Karate, und kann im Rahmen dessen die gleiche Figur des pädagogischen Denkens darlegen. Ein solcher Kampfsportler ist sich durch Übung und geregelte Kampferfahrung seiner selbst sicher, weiß um seine prinzipielle körperliche und seelische Wehrhaftigkeit und muss und wird sich deshalb nicht prügeln, wohl aber immer dort zivilcouragiert eintreten, wo Prügeleien angezettelt werden oder werden sollen. So etwa stellt sich der naive Funktionalist den Zusammenhang zwischen Kampfsporttreiben und Erziehung vor. Der Wirkungsmechanismus, wenn ich das einmal, trotz besserer Einsicht so technisch nennen darf, der die Leistungslogik der Sache als Erziehungswirkung garantiert, ist sachautoritär gedacht: Wer erfolgreich sportlich boxen will, muss sich der Autorität der Sachanforderungen einfach beugen, sonst kommt er nicht zum Ziel.

Der pädagogische Funktionalismus im Sport hat aus bestimmten Gründen eine lange Tradition und nimmt ein gewichtiges Argument für sich in Anspruch.

Das ist die Dignität des Sporttreibens selbst als eigene Lebenspraxis. Ommo Grupe hat dies bereits in den 60er Jahren mithilfe von Gewährsleuten aus der Allgemeinen Pädagogik als eine wesentliche *Grundlage der Sportpädagogik* formuliert:

*„So warnt W. Klafki davor, die Leibeserziehung dadurch zu ‚ideologisieren‘ oder zu ‚überinterpretieren‘, dass ihr Ziele wie Fairness, Mut oder Hilfsbereitschaft ausdrücklich auferlegt würden. Man werde dem eigentlichen Sinn des Sports nicht gerecht, wenn man seinen Bildungssinn in seinem Beitrag zu anderen Erziehungsaufgaben, wie z.B. der Charakterbildung suche. Vielmehr sei er schon in sich selbst sinnvoll. Man spiele nicht Fußball, um sich in Fairness oder Selbstbeherrschung zu üben, sondern um der Sinnerfahrungen des Fußballspielens willen, wobei jedoch Selbstbeherrschung und Fairness ‚zu bewähren‘ seien, damit ein wirkliches Spiel entstehen könne. In gleicher Weise ist auch das Bemühen zu verstehen, Spiel und Sport vor jener ‚Pädagogisierung‘ und pädagogischen Verzweckung zu bewahren, die sie zum Mittel für ihnen eigentlich fremde Zwecke macht [...] Vieles spricht für solche Einwände [...] Leibesübungen sind zuerst und vor ihrer pädagogischen Inanspruchnahme ein Stück realen Lebens und nicht austauschbarer lebendiger Wirklichkeit für das Kind und den jungen Menschen, ein eigenständiger (und notwendiger) Bereich ihrer Lebensvollzüge, der seinen Sinn in sich besitzt, ein Raum des Risikos und des Wagnisses, der elementaren Erfahrungen [...] Was auch immer in diesem Bereich [...] an Bildung charakterlicher und sozialer Art (mit Recht) von ihm erwartet und erhofft werden mag, [...] seine besondere Struktur sollte von [...] seinem Spielsinn aus bestimmt sein“ (Grupe, 1969, S. 119-120).*

## Aufgeklärter Funktionalismus

Nun darf man Ommo Grupe und diejenigen, die ihm in der Sportpädagogik mit seiner Argumentation nachfolgten, nicht für naive Funktionalisten halten. Er wird nicht müde zu wiederholen, dass das so sein könne, aber nicht zwangsläufig so sein müsse. Auch der beste Sportler kann ein ungezogener Mensch bleiben. Es ist eine Hoffnung, dass sich erzieherisch etwas tut, wenn jemand Sport so treibt, wie es üblich und erfolgreich ist. Diese Hoffnung

kann man zu Recht hegen, aber eine Garantie dafür gibt es nicht. Die prominentesten schlechten Beispiele, auch aus dem Kampfsport, stehen dann manchmal sogar in der Zeitung. Die pädagogische Grundlage für diese Auffassung bildet ein Begriff des Erziehens, der weniger transitiv (jemand oder etwas erzieht einen Anderen) als intransitiv gedacht ist (ich erziehe mich selbst). Es ist der Mensch selbst, der die Aufforderungen seiner Umgebung und die Anforderungen der Sache wahrnimmt, auf sich bezieht und dazu aus eigener Zuständigkeit heraus Stellung nimmt. Es gibt keinen technologisch einholbaren Wirkmechanismus des Erziehens, sondern nur eigenes Handeln von Menschen aufgrund der Bedeutung, die die Dinge, Ereignisse, Aussichten und Widerstände für sie besitzen.

Ich nenne diese Position, die an der Dignität des Sports als eigener Lebenspraxis festhält, ihn nicht zu welchen Zwecken auch immer in Dienst zu nehmen wünscht, sich daher auch der Relativität seiner erzieherischen Ausstrahlung im Rahmen der Selbsterziehung bewusst ist, den aufgeklärten Funktionalismus. Eine solche Position interpretiere ich aus dem o. g. Beitrag des Kollegen Pilz. Er spricht in seinem Beitrag davon, dass die strukturellen Überlegungen ausschlaggebend seien, wenn man über die Möglichkeiten der Kampfkunst zur Gewaltprävention nachdenkt. Das bedeutet, dass man die Kampfkünste, so wie sie sich als Betreibenssystem eigener Güte von sich selbst her darstellen, durchmustern müsse, um erkennen zu können, ob das, was da getan und verlangt wird, kongruent mit Absichten und Bedingungen gewaltpräventiver Art sein kann. Seine Option gehört daher solchen Praxen der Kampfkunst, die von sich aus an „Bewegungstraditionen und -formen“ orientiert seien, die „gewaltförmige Verhaltensmuster aufbrechen, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein aufbauen“. Und er fügt bekräftigend hinzu:

*„Gerade am letzteren müssen sich die Kampfkünste in der Gewaltprävention messen lassen. Ziel muss dabei sein, gewaltfreie neue Wege für mehr Anerkennung und Bestätigung aufzuzeigen, ohne eine positive Selbsteinschätzung sowie ein Selbstbewusstsein zu stärken, das sich aus der Abwertung der Anderen speist“ (Pilz, 2007, S. 21).*

Es bleibt bei Pilz offen, um welche Kampfkünste es sich im Einzelnen handeln könnte, die diesen Anforderungen gerecht werden. Noch nicht zu erkennen ist jedoch bei Pilz jene Meinung, nach der man ein eigens dafür entwickeltes Konzept erzieherischen Einwirkens als ein zielgerichtetes Curriculum benötigt, um erfolgreich präventiv handeln zu können.

## Pädagogischer Intentionalismus

Diese Meinung vertritt Hofmann. Sie ist hier die logische Konsequenz der von ihm konstatierten Wirkungslosigkeit des bloßen, üblichen Sportengagements. Es braucht, so sagt er, eigene Projekte sozialerzieherischer Art. Damit stellt er sich ausdrücklich gegen den pädagogischen Funktionalismus, der eine Verzweckung des Sports ablehnt und er redet gerade der Zwecksetzung das Wort. Wenn man erzieherisch etwas wirklich erreichen möchte – und das Erziehungsziel, Gewaltbereitschaft zu minimieren oder gar abzubauen ist ein wichtiges und lohnenswertes Ziel – dann darf, ja dann muss man sich etwas einfallen lassen, was als Intervention zur Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Handeln messbar fungieren kann. Dieses Curriculum besteht, wie er sagt, aus „Übungen zum Vertrauen, [...] Übungen zum Erkennen eigener Kompetenzen und Fähigkeiten, Übungen zum Anerkennen von Regeln und

Übungen zum Umgang mit Sieg und Niederlagen“ (Hofmann, 2010, S. 124). Der entscheidende Begriff in dieser Denkfigur der Pädagogik lautet: Übungen. Zwar könnte auch das bloße Sporttreiben selbst, man denke z. B. an Judo, ein Handeln im Vertrauen auf die Fairness des Gegner-Partners zur Bewährung bringen, Einsicht in die eigenen Fähigkeiten beschaffen usw. Aber dieser Funktionalismus reicht eben nicht aus. Es muss nicht nur – mit ungewissen Ergebnissen – im Handeln erfahren und bewährt, es muss von den Schülern bewusst geübt werden, und zwar so, dass sie sich wirklich ändern. Wie gesagt, Hofmann steht mit dieser Meinung nicht allein. Er bezieht sich auf ein sozialerzieherisches Curriculum der Deutschen Sportjugend. Und auch im Bereich der Kampfkünste selbst findet sich diese Auffassung immer wieder. Ganz anschaulich tritt diese Auffassung bei Poetsch in ihrem Beitrag *Judo als Mittel der Gewaltprävention in der schulischen Mädchenarbeit* hervor. Sie schreibt: „Der Judo sport ist also nicht per se gewaltpräventiv, sondern nur bei einer entsprechenden Gestaltung des Trainingsprogramms und der Übungsstunden“ (Poetsch, 2007, S. 156). Und sie fährt fort:

*„Die [...] dargestellten Anforderungen verdeutlichen, wie komplex die Bedingungen sind, welche zur Nutzung gewaltpräventiver Potentiale des Judo sports erfüllt sein müssen. Sie machen auf die Grenzen der gewaltpräventiven Arbeit im Judo sport aufmerksam und zeigen, dass es eben nicht reicht, eine Halle, Judo matten und einen beliebigen Judo trainer zur Verfügung zu stellen, wenn man die personalen Dispositionen seiner Schülerinnen stärken will“ (Poetsch, 2007, S. 162).*

Es kann interpretiert werden, dass der Pädagogische Intentionalismus einem eher technologischen Denken nahesteht.<sup>1</sup> Die beabsichtigte Intervention, also das gewaltpräventive Übungscurriculum, darf nicht nur ein schöner Plan sein. Es muss sich einer wiederholten Revision stellen, die seinen Erfolg im Hinblick auf die selbst gestellten Ziele und heimlichen Nebenwirkungen evaluiert und die mit Anpassungen und Veränderungen auf Zielabweichungen reagiert.

Auch für den pädagogischen Intentionalismus gibt es gewichtige Argumente. Das wichtigste ist, dass er tatsächlich funktionieren kann. Ich nenne als Belege einmal das Unterrichtsmodell von Zielke (1996) zur Vermittlung von Empathie und die Interventionsstudie zur Therapie von inhaftierten jugendlichen Schlägern und Gewalttätern von Wolters (1992).

Zielke steht beispielhaft für andere, die in der Schule pädagogische Absichten im Rahmen von Sport- und Bewegungsunterricht verfolgen. Er arbeitet in einer dreizügigen Sonderschule für Erziehungshilfe. Dort bietet er, beginnend im Jahrgang 5, eine wöchentlich zweistündige Judo-AG an, die zum Zeitpunkt seines Berichts bereits eineinhalb Jahre läuft. Sie umfasst 7 freiwillige Teilnehmer. Er bezeichnet diese im Rahmen einer Gesamtcharakteristik der Schülerschaft als „verhaltensgestört“. Dies äußere sich u.a. in „geringer Frustrationstoleranz“ und rücksichtslosen „aggressiven Akten“. Um in ihnen die Fähigkeit zu wecken, sich in Lage und Bedürfnisse eines Anderen einfühlen zu können, übt er mit ihnen ein sportnahes, aber spezielles Judo-Programm, das er sich für diesen Zweck eigens zurechtgelegt hat. Es geht aber nicht allein um diesen Aspekt der Empathie, denn, so schreibt er, seine Schüler nützten

---

1 Das gilt, obwohl Poetsch richtiger Weise den erzieherischen Durchgriff auf die Subjekte in Abrede stellt und ihnen eine eigene Stellungnahme zu allen Erziehungsabsichten zuerkennt, an der sich diese Absichten notwendiger Weise begrenzen.

derartige Einsichten oft nur dazu, um den Anderen umso besser treffen oder verletzen zu können. Deshalb will er, dass sie sich nicht nur empathisch einfühlen können, sondern auch rücksichtsvoll handeln lernen. Diese Absicht führt ihn zu einem Unterrichtsmodell, das ausdrücklich einen „pädagogisch organisierten Judo-sport“ beinhaltet, „der sich vom Vereinssport unterscheidet“ (Zielke, 1996, S. 50). Als wesentlich hebt er für die Unterschiedsbildung zum sportüblichen Judotraining und -wettkämpfen hervor: eine „angst- und leistungsdruckfreie Atmosphäre“, die Übungen seien „freiwillig“, es herrsche ein „besonderes Lehrer-Schüler-Verhältnis“, das so gestaltet sei, dass er fallweise mitmache, um „über Körperkontakt [...] ein sehr enges und nahes Verhältnis“ (ebd., S. 50) zu einzelnen Schülern herzustellen. Akzentuiert werden in diesem Unterricht die Prinzipien „Siegen durch Nachgeben“ und „zum beiderseitigen Wohlergehen“. Dabei vertritt er eine – wenn ich das so sagen darf – sozial-leibliche Auffassung der Empathie. Es heißt bei ihm: „Ein erfolgreicher Judokämpfer muss [...] hervorragende empathische Fähigkeiten haben. Er muss die Bewegungen, Angriffe und Finten des Partners sofort erkennen und in entsprechendes Handeln umsetzen“ (ebd., S. 50). Die Evaluation seines Unterrichtsmodells betreibt er so, wie das einem Lehrer ohne wissenschaftlichen Apparat möglich ist. Er sammelt Eindrücke. Und diese sind immerhin so beschaffen, dass er sagen kann:

„In jeder der bisher durchgeführten Judo-Arbeitsgemeinschaften war über ein Schuljahr hinweg eine deutliche Verhaltensänderung feststellbar. Am deutlichsten waren die Abnahme ungesteuerter, rücksichtsloser Aggressionshandlungen und die Zunahme von gegenseitigem Vertrauen erkennbar. Sieg und Niederlage wurden immer besser bewältigt, d. h. die Sieger triumphierten weniger deutlich nach außen, die Verlierer resignierten nicht mehr, etwa durch Aus-dem-Feld-Gehen oder durch Beschimpfungen anderer“ (Zielke, 1996, S. 53).

Sicher ist er sich außerdem, was das Handeln der Schüler außerhalb seiner AG im Schulleben insgesamt betrifft, „in der Beobachtung, daß eine Steigerung des Selbstwertgefühls erfolgt ist, was offenbar auch zu einer gelasseneren Haltung den Mitschülern gegenüber geführt hat“ (ebd., S. 53). Man muss allerdings hinzufügen, dass er „einzelne Schüler“ auch „nach wenigen Wochen“ aus der Judo-AG wieder ausgeschlossen hat, weil sie „den friedlichen Ablauf der Übungsstunden so stark störten, daß ein Lernen für die anderen nicht möglich war“ (Zielke, 1996, S. 53).

Diese positiven Wirkungsaussagen muss man dem Autor glauben. Ich hege daran keine Zweifel. Aber gleichwohl könnten sie aus wissenschaftlicher Sicht als ein zu schwacher Beleg für die zielführende Güte dieses Unterrichtsmodells bemängelt werden.

Für die Studie von Wolters (1992) gilt das nicht. Er bietet, ebenfalls auf freiwilliger Basis, ein auch Kampfkünste integrierendes Anti-Aggressivitäts-Training an, das sich an „überdurchschnittlich gewalttätige Jugendliche wendet, die wegen wiederholter Gewalttaten wie gefährliche, schwere Körperverletzung, Körperverletzung mit Todesfolge, Todschlag, Raub und ggf. auch Mord verurteilt wurden“ (Wolters, 1992, S. 162). Das Curriculum dieses Trainings besteht sportlicherseits aus einem von ihm selbst konzipierten Übungsprogramm, das er als *Shorinji-Ryu* bezeichnet und wie folgt kurz charakterisiert:

*Dieses „sporttherapeutische Konzept [...] beinhaltet primär zum Zwecke der Förderung eines angestrebten Gewaltaffinitäts- und Aggressivitätsabbaus zusammengestellte Übungen. Diese werden hauptsächlich abgeleitet aus dem stilübergreifenden Karate Do [...] und anderen integrierbaren asiatischen Bewegungskünsten (Yoga, T'ai Chi), die auf die ganzheitliche Verbindung von Körper und*



*Geist abheben und insofern in ihnen die Ausbildung von Körper- und Selbstbeherrschung systemimmanent angelegt ist“ (Wolters, 1992, S. 186).*

Es würde hier zu weit führen, dieses klug und kenntnisreich ausgedachte Training in seiner Verzahnung von sportpraktischen Übungen, sportlichen und spielerischen Wettkämpfen, formalen Prüfungen, Meditationen und philosophischen Unterweisungen nachzuvollziehen. Wichtig ist es jedoch zu wissen, dass es zweimal wöchentlich etwa zweistündig über einen Zeitraum von sechs Monaten angeboten wird und dass es in inniger Beziehung zu zwei weiteren wöchentlichen geschäftstherapeutischen Sitzungen steht, und mit diesen *zusammen* das Anti-Aggressionstraining bildet, von dem die gewünschten therapeutischen Wirkungen ausgehen sollen.

Evaluert wird diese Interventionsmaßnahme mit einem empirischen Verfahren. Die Teilnehmer füllen vor Beginn des gesamten Programms und nach seinem Abschluss testpsychologisch abgesicherte Fragebögen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren und Persönlichkeitsmerkmalen aus. Die Unterschiede in den Werten der Prä- und Post-Daten erlauben eine Messung der eingetretenen Veränderungen. Der Autor weist auf diese Weise ein signifikantes bis höchst signifikantes Absinken der Aggressivitätswerte als Folge des Trainings und weitere wünschenswerte Effekte bei den Persönlichkeitsskalen nach (Wolters, 1992, S. 317-322). Er kann auch feststellen, dass die Effekte des Anti-Aggressionstrainings sich verbreitern, wenn das sporttherapeutische Curriculum integriert wird und nicht lediglich die allerdings ebenfalls wirksame Gesprächstherapie durchgeführt wird (ebd., S. 327-328).

## Gesichtspunkte zur Relativierung

### Nicht der Sport, sondern das Milieu erzieht

Was machen wir nun als wissenschaftlich arbeitende Pädagogen mit solchen Ergebnissen? Was nicht geht, ist klar. Wenn Brüning (2007) in seinem Beitrag *Gewaltprävention und -therapie durch Karate an Schulen* die eben skizzierte Studie ausschließlich mit den folgenden Worten zitiert: „In ‚Kampfkunst als Therapie‘ hat Wolters erstmals wissenschaftlich nachgewiesen, dass Karate-Training sogar bei hochgradig aggressiven Gewaltstraftätern einen erheblichen Abbau von Aggressivität und Gewaltbereitschaft bewirken konnte [...]“ (S. 175-176), dann ist das reine Sportart-Propaganda, die sich daraus speist, dass alles verschwiegen wird, was zu den Effekten geführt hat, und moralisch gesehen ist es eine Beleidigung des tüchtigen Wissenschaftlers Wolters, der eine so genaue und gründliche Studie in einem schwierigen Feld der Sporttherapie durchgeführt hat, die eben solche unsäglich verkürzenden Plattheiten gar nicht zulässt. Ebenfalls zu vermeiden ist das bisher Übliche. Das besteht darin, dass sich die pädagogischen Funktionalisten in einen ideologischen Streit mit den Intentionalisten begeben und ihnen vorwerfen, dass das, was sie an Verzweckung des Sports betrieben, eben kein Sport und damit Verrat an der Sache sei. Und auch umgekehrt gibt es Vorwürfe, die eher haltlos sind, insbesondere den, dass verantwortungsvolle, sachkundige und engagierte Übungsleiter des Vereinssports von den Intentionalisten, die ihre Klientel unbedingt wirkungsvoll menschlich verbessern wollen, als *beliebige Judotrainer* mit mangelhafter Qualifikation diskreditiert werden. Ich vertrete diese Meinung, weil alle Beiträge zu den Möglichkeiten zur Gewaltprävention im Rahmen sportlichen Handelns und be-

wegungsbezogener Übungen und Aufgaben mehrere Dinge nicht so in den Blick nehmen, wie es möglich und wohl auch geboten ist.

Da ist zum ersten die Bedingung der Möglichkeit des Erziehens überhaupt. Hier folge ich Bruno Bettelheim, der in seinem grundlegenden Werk *Liebe allein genügt nicht – über die Erziehung emotional gestörter Kinder* ausführt:

*„Wir versuchen – und das gelingt uns meistens – unsere Kinder zu lehren, ein erfolgreiches Leben zu führen, nicht nur in Bezug auf das, was die Gesellschaft von ihnen erwartet, sondern auch hinsichtlich dessen, was sie genießen und was ihnen das Leben eines Tages sinnvoll erscheinen lassen wird. Vor allem versuchen wir, ihnen zu helfen, ihren Frieden mit sich selbst und miteinander zu schließen. Die wichtigste aller Künste, die Fähigkeit, gut mit sich selbst und mit anderen zu leben, lässt sich nur dadurch erwerben, dass man in einer emotionell beständigen und befriedigenden menschlichen Umwelt lebt“ (Bettelheim, 1970, S. 364-365).*

Ein anderer Begriff für diese befriedigende menschliche Umwelt ist das *erziehliche Milieu*. Es geht im Erziehen nicht um spezifische Einzelmaßnahmen, denen bestimmte Wirkungen zuzuschreiben sind, sondern um eine Selbsterziehung der Person, die sich aufgehoben und angeregt fühlt in zuverlässigen, schützenden und ihre Bedürfnisse nach neuen Erfahrungen befriedigenden Lebensumständen. Deshalb schildert Bettelheim in seinem ganzen Buch nicht eine einzige methodische Intervention, die dann psychologisch statistisch evaluiert wird, sondern er begnügt sich damit, den Alltag der Kinder in einer Einrichtung zu beschreiben, in der sie Menschen begegnen, die ihr Erwachsensein nicht künstlich kindertümelnd verbergen, sondern sich eben wie selbstsichere Erwachsene verhalten, und er spürt in diesem Milieu den Lerngelegenheiten nach, an denen die Kinder ihren Entwicklungsprozess vollziehen, vom morgendlichen Aufstehen, Waschen und Zähneputzen über das Lernen der Kulturtechniken in Schulstunden bis zum Schlafengehen.

Aus dieser Sicht ist es nicht der Sport, der erzieht, weder der richtige Vereinssport, der unverzweckt sich selbst genügt, noch der erzieherisch eingerichtete, verzweckte, sondern es ist das jeweilige Milieu, in dem der junge Mensch sportbezogenen Aufforderungen und Anforderungen, Chancen und Widerständen, symbolisierungsfähigen Objekten und Handlungen und menschlichen Vorbildern begegnet, das ihm jeweils die Chancen zur eigenen Weiterentwicklung bietet. Pathologische Milieus bringen deshalb auch Anpassungsleistungen des Kindes hervor, die aus Sicht dieses Milieus völlig rational genannt werden müssen, aus anderer Sichtweise aber eben nur als völlig desorientiert, gefährlich oder schädlich gelten müssen.

## Die Menschen, auch die jungen, handeln aufgrund der Bedeutung, die die Dinge für sie besitzen

Einen weiteren Gesichtspunkt zur Relativierung der Gültigkeit der Unterscheidung von pädagogischem Funktionalismus und Intentionalismus gewinnen wir, wenn wir uns dem interaktionistischen Grundsatz zuwenden, dass die Menschen auf Grund der Bedeutung handeln, die die Dinge für sie besitzen. Als wichtige Voraussetzung des erfolgreichen Anti-Aggressionstrainings nennt Wolters folgende Bedingungen für die Auswahl der Beteiligten: Sie müssen sich freiwillig zu der Maßnahme anmelden, sie sollen einen eigenen Leidensdruck spüren und

formulieren, der ihnen nahelegt, von sich aus etwas gegen ihre Disposition zum Gewalthandeln zu unternehmen, die erfolgreiche Beteiligung an der Maßnahme führt zu einer günstigeren Sozialprognose, die wiederum für eine Entlassung auf Bewährung ausschlaggebend sein kann, den Beteiligten werden unmittelbare Hafterleichterungen als Gratifikationen gewährt, wie extramurale Freizeitaktivitäten, die Begegnung mit anderen Sportlern, beaufsichtigte Café- und Lokalbesuche. Daraus wird ersichtlich, dass nicht das Therapeutische Curriculum von sich aus wirkt, sondern von den Teilnehmern von vornherein in einem Sinnzusammenhang von Hafterleichterung, Selbstentwicklung und Bewährungsentlassung gesehen und gedeutet wird. Dies bestimmt sie wesentlich, das Ganze auf sich zu nehmen und durchzuhalten. Bestünde eine andere Rahmung der Maßnahme, wären andere Effekte zu erwarten. Das Gleiche gilt für Zielkes Judo-Beispiel. Zu einer AG kann man sich freiwillig melden. Die Meldung hilft, anderem, was weniger interessant ist, aus dem Weg zu gehen. Irgendetwas muss man tun, das ist die Bedingung von Schule. Die Sache selbst kann in diesem Rahmen dann auch reizen: Interessante Bewegungserlebnisse, eine schöne Bekleidung mit einem symbolträchtigen Kampfanzug, eine Aura der Unbesieglichkeit, die einem vielleicht als versiertem Kämpfer zugeschrieben wird. Nicht zuletzt spielt das Meritensystem eine Rolle, genannt Gürtelprüfungen, durch deren Bestehen man sich Ansehen und Selbstbestätigung erwerben kann. Es geht in dieser Hinsicht wiederum nicht nur um die pädagogisch eingerichtete Sportart, sondern auch um die feinen Unterschiede, die den Habitus der Teilnehmenden gratifikatorisch bestimmen können.

### Sich Bewegen entfaltet sich in einem Netz von Bedeutungsrelationen

Einen dritten Gesichtspunkt zur Relativierung der widerstreitenden Positionen verdanke ich Andreas Trebels. Man kann ihn als eine bewegungsspezifische Auslegung des allgemeinen interaktionistischen Grundsatzes betrachten, über den ich eben gesprochen habe. Trebels (1992) legt dar, dass die Bewegungshandlung eines Menschen ein relationales Geschehen sei. Zu werfen bedeutet, ein Objekt so durch die Luft zu schleudern, dass es eben nicht rollt oder etwas anderes bewirkt wird. Dabei gibt es ein Zusammenwirken dessen, was der Mensch beabsichtigt und was das Objekt ihm in Hinsicht auf seine Intentionen ermöglicht. Deutlich wird das, wenn das Objekt, das zu werfen sein soll, so schwer ist, dass der Werfer diese Absicht nicht mehr verwirklichen und es infolgedessen nur noch stoßen kann. Werfen und Stoßen aber sind unterschiedliche Bewegungsbedeutungen, wie man an den entsprechenden leichtathletischen Disziplinen klar sehen kann, die dafür sogar allgemeine Regeln der Gerätebehandlung usw. aufgestellt haben. Allerdings ist der Zusammenhang von Intention und Objektbedingung eben relativ. Es gibt unterschiedlich starke Menschen, und wo dem einen das Objekt schon Grenzen setzt, kann der andere noch damit tun, was er vorhatte. Weder herrscht in diesem *Bewegungsdialog* – und das ist der einschlägige Begriff dieser phänomenologischen Bewegungslehre – die Willkür des Menschen, sie kann sich nur bezogen auf etwas in einer entsprechenden Formung ausdrücken, noch herrscht die reine, zwangsläufige Mechanik, sondern die objektiven Kräfte entfalten sich nach Maßgabe des individuellen Zugriffs darauf, sei er stark, sei er schwach. Nun gilt dieser grundsätzlich relationale Charakter des Sich-Bewegens nicht nur auf dieser Ebene des unmittelbaren Bewegungsdialogs, sondern er erweitert sich um den menschlichen Bedeutungshorizont, in den das Sich Bewegen als Entfaltung einer gewissen Bewegungsbedeutung, z. B. des Werfens, eingeschlossen ist. Von Mädchen, die schlecht werfen können, ist bekannt, dass es sich nicht um ein mangelndes

körperliches Vermögen handeln muss, sondern um die Einmischung einer ggf. gar nicht mehr bewusstseinsfähigen Hemmung, aggressive Akte in die Umwelt hinein zu äußern. Bekanntlich kommt bewegungsbiographisch das Werfen aus dem Schlagen und das wird Mädchen schon gern einmal im frühen Kindesalter von den Eltern abgewöhnt, weil es sich nicht gehört. Offensichtlicher ist – so lautet der entsprechende Begriff – die Einbettung des Bewegungsdialoges in ein „Netzwerk von Bedeutungen“ (Trebel, 1992, S.29), wenn man daran denkt, dass jemand mit seinem Wurf imponieren oder eine gute Note erhalten oder seine Wut abreagieren will. Das aktualisierte Werfen ist in diesen Bedeutungszusammenhängen jeweils ein ganz anderes. Trebel argumentiert nun so, dass auch das Bewegungshandeln in Sport oder intentional eingerichteten sportpädagogischen Inszenierungen, wie dem Sportunterricht oder in unserem Fall eben der gewaltpräventiv gemeinten Sportausübung, von solchen Netzwerken an Bedeutung her zu sehen ist und von den Beteiligten gesehen wird. Jemand, der versteht und in seinem Bedeutungshorizont akzeptiert, dass die kämpferische Wurftechnik, die er gerade übt, in einem Zusammenhang mit der Fürsorge für den Geworfenen steht und genau darauf Wert gelegt wird, wird damit anders umgehen, als derjenige, der damit eine Bewegungsweise erwerben will, die er erfolgreich in sportlichen Wettkämpfen einsetzen möchte oder mit der er sich für den alltäglichen Straßenkampf wappnen will. Aus dieser Sicht, so interpretiere ich Trebel, erübrigt sich die Vorstellung einer funktionalen Erziehung wie von selbst. Auch das Aufrichten des Bedeutungshorizontes eines reinen Sports, der keinen Zwecken dienen soll und nur als Selbstzweck seine Dignität bewahren möchte, ist schon ein notwendiges Herrichten eines Netzwerkes von Bedeutung, ohne das sich gar keine Bewegungsdialoge entfalten könnten. In der Begegnung der Beteiligten ist es pädagogisch möglich, unterschiedliche Netzwerke von Bedeutungen zu kommunizieren und zu einer Verständigung darüber zu gelangen.

## Lob des guten Beispiels

Damit komme ich zum Schluss und erlaube mir, jenseits aller wissenschaftlich vertretbaren Meinungen über die Erziehlichkeit von Sport und Bewegung noch eine persönliche Bemerkung.

Mein akademischer Lehrer Hartmut von Hentig, ein Geist von abendländischem Gewicht und ein wirklicher Befreier der deutschen Nachkriegspädagogik aus ihrem Befangensein in Autoritätsgläubigkeit und Methodenwahn, ein Mann, dem in den letzten Jahren von kleinen Meinungsmachern und verantwortungslosen Großverdächtigen übel mitgespielt worden ist, hat, seine Einsichten in den Zusammenhang von Wollen und Können in der Pädagogik zusammenfassend, gesagt: „Das wichtigste Curriculum eines Lehrers ist seine Person“ (Hentig, 1984, S. 112). Gemeint hat er damit nicht so sehr die lebenswürdigen Eigenschaften im Vermitteln und Auftreten, das auch, aber vor allem die Verbindung von Absicht und Können. Es ist die Begegnung mit einem Menschen, der seine Sache beherrscht, der etwas nicht nur vermitteln will, sondern selbst wirklich kann und aus diesem Können heraus mit selbstverständlichem Engagement vertritt, was den jungen Menschen veranlasst, seine Botschaften zu hören, sie als Aussicht zu begreifen, ihnen Glauben zu schenken und ihnen nachzueifern. Dagegen bleibt alles Konzeptionelle, das auch wichtig ist, vergleichsweise blass. Sie sehen mich also als einen dezidierten Anhänger der Beispielpädagogik, die übrig bleibt, wenn alles auf den letzten Punkt gebracht wird. Der junge Mensch, so lautet der phänomenologische Stand-

punkt, den mir meine Erfahrung bestätigt, ist in der Regel bereit, die größere Erfahrung des Älteren anzuerkennen und dessen Forderungen und Anregungen in die eigene Lebensführung zu integrieren, wenn sicher ist, dass es sich wirklich darum handelt und nicht um einen Rollenspielschwindel. Am Beispiel des Anderen werden für den jungen Menschen Maßstäbe der Lebensführung anschaulich und begreifbar, sodass er sie sich mimetisch zu Eigen machen kann. Junge Menschen, die anders handeln, sind nicht verhaltensgestört, sondern, so lehrt Bettelheim mit großer Überzeugungskraft, angepasst an die Forderungen eines pathologischen Milieus, demgegenüber das, was sie tun, als völlig rational erscheinen muss. Verlässliche Erwachsene, die etwas können, etwas Gutes wollen und auf deren Botschaften man sich deshalb zustimmend beziehen kann, gehören nicht in diese Milieus. Sie sind den Ungezogenen, wenn ich sie so nennen darf, unbekannt. Die große Lektion im Rahmen der Sachspekte, die wir als Sport- und Bewegungspädagogen vertreten können und die natürlich ihre besondere Rolle spielen, ist für sie, dass es anders sein kann. Deshalb brauchen wir sie *alle* als Erzieher, die naiven, aber durch ihre Stellung in der Welt überzeugenden Wolkes und Maskes, und die weniger prominenten, aber nicht weniger sachkundigen Übungsleiter im Vereinssport, die großartigen Lehrer, wie die Zielkes und Wolters, die durch ihr Auftreten und ihre Sachkunde um sich herum eine Atmosphäre von Bereitschaft verbreiten ihnen zuzuhören. Wir benötigen Frauen, wie die Kollegin Poetsch, die das *doing gender* als Aussicht für gedrückte Mädchen so authentisch vertreten kann. Aber auch bei ihnen allen dauert das seine Zeit und mancher wird ihnen auch langfristig kein Vertrauen schenken, weil die Kinder und Jugendlichen aus ihren schädlichen Milieus nicht heraus kommen, wo sie gelernt haben, Rache als Gerechtigkeit zu verstehen und trotz des anderen Angebotes weiter falschen Botschaften und Predigern nachlaufen.

## Literatur

- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. München: Johann Ambrosius Barth.
- Bettelheim, B. (1970). *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder*. Stuttgart: Klett.
- Brüning, R. (2007). Gewaltprävention und -therapie durch Karate an Schulen. In U. Neumann, M. von Saldern, R. Pöhler & P. Wendt (Hrsg.), *Der friedliche Krieger: Budo als Methode der Gewaltprävention* (S. 164-177). Marburg: Schüren.
- Hentig, H. v. (1984). Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In H. Becker & H. v. Hentig (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation* (S. 99-146). Frankfurt/M. u. a.: Ullstein
- Hofmann, J. (2010). Gewalt und Sport sowie Möglichkeiten sportbezogener Gewaltprävention. In H. Lange & T. Leffler (Hrsg.), *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?!* (S. 113-126). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.). (2010). *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?!* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neumann, U., von Saldern, M., Pöhler, R. & Wendt, P. (Hrsg.) (2007). *Der friedliche Krieger: Budo als Methode der Gewaltprävention* (2., verb. Aufl.). Marburg: Schüren.
- Pitz, G. A. (2007). Kampfkunst – Chance in der Gewaltprävention? In U. Neumann, M. von Saldern, R. Pöhler & P. Wendt (Hrsg.), *Der friedliche Krieger: Budo als Methode der Gewaltprävention* (2., verb. Aufl.) (S. 10-26). Marburg: Schüren.
- Poetsch, K. (2007). Judo als Mittel der Gewaltprävention in der schulischen Mädchenarbeit. In U. Neumann, M. von Saldern, R. Pöhler & P. Wendt (Hrsg.), *Der friedliche Krieger: Budo als Methode der Gewaltprävention* (2., verb. Aufl.) (S. 145-163). Marburg: Schüren.
- Salzgitter AG 2012. *Boxen ist eine Schutzimpfung gegen Gewalt*. Zugriff am 14. September 2012 unter [http://www.salzgitter-ag.com/de/Presse/Konzernmagazin/2009/Boxen\\_ist\\_eine\\_Schutzimpfung\\_gegen\\_Gewalt](http://www.salzgitter-ag.com/de/Presse/Konzernmagazin/2009/Boxen_ist_eine_Schutzimpfung_gegen_Gewalt).
- Wolters, J. M. (1992). *Kampfkunst als Therapie*. Dissertation, Universität Lüneburg.
- Trebels, A. H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In *Sportunterricht*, 41 (1), S. 20-29.
- Zielke, O. (1996). Judo, der sanfte Weg zur Empathie. In *Sportpädagogik*, 20 (2), S. 49-53.