

Ringen und Kämpfen an der Hochschule - Eine Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden im Kontext berufsbiographischer Professionalisierung

Johannes Karsch, Benjamin Bonn, Paul Leonard Nöring und Swen Körner

Korrespondierender Autor

Dr. Johannes Karsch
Institut für Vermittlungskompetenz in den Sportarten
Abteilung Trainingspädagogik und Martial
Research
Deutsche Sporthochschule Köln

Schlüsselwörter

Ringen und Kämpfen, Kampfsport, Hochschulbildung, Lehramt, Sportunterricht

Keywords

Fighting, Martial Arts, higher education, teacher education, physical education

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Karsch, J., Bonn, B., Nöring, P. L. & Körner, S. (2024). Ringen und Kämpfen an der Hochschule - Eine Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden im Kontext berufsbiographischer Professionalisierung. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 7(1), 14-24.

Zusammenfassung

Ringens und Kämpfens (RuK) ist als Bewegungsfeld auf curricularer Ebene in den Schulen angekommen und mit einer Ausnahme in allen Gymnasiallehrplänen Sport der Bundesländer vertreten. Zugleich scheint RuK nicht durchgehend im Sportunterricht umgesetzt zu werden (Gerlach et al., 2006) und andererseits auch nicht an allen sportwissenschaftlichen Hochschulen ein (verpflichtendes) Lehrangebot darzustellen (Ennigkeit et al., 2018). Daraus kann geschlossen werden, dass nicht alle Lehrkräfte im Bereich RuK auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen können. Die vorliegende Studie widmet sich vor dem curricularen und professionalisierungsbezogenen Hintergrund den Erfahrungen, Emotionen und Entwicklungen von Lehramtsstudierenden, die im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem RuK-Hochschulkurs gemacht werden. Im Vordergrund stehen subjektiv bedeutsame Erlebnisse sowie zugeschriebene persönliche Entwicklungen. Dafür wurden 18 narrative Interviews geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Ergebnis zeigen sich subjektiv bedeutsame Erlebnisse in den induktiv gebildeten Hauptkategorien Hemmungen und Ängste, Körper, Spaß und Motivation, Beziehung zu Kampfpartner:innen und zum Publikum sowie persönlicher Wandel, Berufsperspektive Lehrkraft und Vorerfahrungen. Diese Ergebnisse werden in Bezug zu Wirkungsannahmen zum Kämpfen und der berufsbiographischen Entwicklung der Lehrkräfte gesetzt, um die Bedeutung dieses Bewegungsfelds in der Professionalisierung von Lehrkräften in frühen Karrierephasen zu beleuchten.

Abstract:

Martial Arts have its part in most of the physical education curricula in German federal states. However, the realization in physical education practice seems to be expandable (Gerlach et al., 2006). In addition, martial arts are not represented as an (obligatory) course in all sport faculties in German universities (Ennigkeit et al., 2018). As a consequence physical education teachers may not be able to draw on own personal experiences in the area of martial arts. The current study is dedicated to this professionalization-related research gap. The focus lies on the experiences, emotions and developments of students in relation to their participation in a martial arts university course. The qualitative study includes 18 students of physical education as part of their teacher education. Based on the content analysis of these narrative interviews, results show subjectively relevant experiences within the categories: inhibitions and fears, body, fun and motivation, relation to the partner(s) and the fighting audience (within the course), personal change, professional perspective as a teacher and prior experiences in martial arts. The discussion analyzes these results against the backdrop of assumptions about martial arts as well as the biographical and professional development of prospective teachers. Conclusions emphasize the relevance of martial arts professionalization in this early phase of teacher education.

1. EINLEITUNG

Ringens und Kämpfens (RuK) ist als Bewegungsfeld auf curriculärer Ebene in den Schulen angekommen und Bestandteil in 15 von 16 Gymnasiallehrplänen Sport der Bundesländer (Ennigkeit, 2016). Im Zuge dessen hat sich die Ausbildung für angehende Sportlehrkräfte an den Hochschulen weiterentwickelt. Auf Grundlage einer Liste von sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften identifizierten Ennigkeit et al. (2018) in 46 von 60 Einrichtungen Lehrveranstaltungen im Bereich Kämpfen. Laut Werner et al. (2021) haben allerdings zwei Drittel der Studierenden (N=95) im eigenen Schulsport weder spielerisches Kämpfen noch Zweikampfsport erlebt. Knapp 70% haben auch außerhalb des Schulsports keine diesbezüglichen Erfahrungen gesammelt. Diese nicht repräsentative Umfrage wird von älteren Befunden bei Gerlach et al. (2006) gestützt, wonach das RuK im Sportunterricht mit 6,4% nur marginal angeboten wird und sich etwa ein Viertel der Schüler:innen mehr RuK im Sportunterricht wünscht. Dieses Bewegungsfeld scheint in der sportunterrichtlichen Praxis im Abgleich zu den Lehrplanvorgaben unterrepräsentiert.

Dabei wird das RuK in der Fachliteratur als Gegenstand charakterisiert, dessen pädagogische Inszenierung das Potenzial hat, abseits motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten persönliche und soziale Entwicklungen anzustoßen. Das Bild des Kämpfens ist allerdings ambivalent: Einerseits werden Assoziationen mit Gewalt und Aggressionen ausgerufen. Einzelne Untersuchungen ermitteln diese Bedenken durchaus empirisch (Karsch & Bonn, 2024), wie auch in den Ergebnissen dieser Studie an späterer Stelle gezeigt wird. Andererseits dominiert im sportpädagogischen Diskurs um das (sportunterrichtliche) Kämpfen aber vor allen Dingen der Blick auf Potenziale. Dem Kämpfen wird in verschiedenen Argumentationslinien die Möglichkeit zugeschrieben, Fairness und Regelbewusstsein (z.B. Müller, 1996), eine besondere Körpererfahrung (z.B. Herz, 2012; Koehler, 1992), Selbstvertrauen (z.B. Kemper, 2003) und vieles mehr zu vermitteln. Zudem wird ein gewaltpräventives

Potenzial betont (z.B. Blöcher, 2018; Eppenschwandtner, 1999; Poetsch, 2004). Begründungen finden diese unterschiedlichen Linien sowohl in traditionellen Ursprüngen und Philosophien von Kampfsport und Kampfkunst, als auch in dem zugeschriebenen Fokus auf Regeleinhaltung und soziales Lernen in diesem Feld (z.B. Meier, 1991).

Diese Orientierung auf Persönlichkeits- und soziale Entwicklung durch das Kämpfen findet im Sportunterricht einen naheliegenden Anschluss über den Doppelauftrag, der neben der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ebenso auch die Entwicklungsförderung durch Sport reklamiert (z.B. MSW, 2014; Prohl, 2010). Der vorliegende Beitrag nimmt beide Ausgangslagen zum Anlass für eine empirische Studie: Zum einen weist die Umsetzung von RuK im Sportunterricht ebenso wie die Ausbildungssituation bei Lehramtsstudierenden Lücken auf, die durch persönliche Vorerfahrungen der Lernenden in diesem Bewegungsfeld in der Regel nicht gefüllt werden. Zum anderen wird dieses Bewegungsfeld in der Forschungsliteratur regelmäßig ins Licht der Persönlichkeitsentwicklung gerückt, wenngleich diese Wirkungen in der Breite empirisch nicht nachgewiesen sind (Liebl et al., 2016). Diese Studie widmet sich deshalb den Erfahrungen, Emotionen und Entwicklungen von Lehramtsstudierenden innerhalb eines Praxiskurses der universitären Ausbildung, auf deren Grundlage Wirkmechanismen zum zukünftigen eigenen RuK-Unterricht dieser Personen ausgelotet werden.

Nach einem Überblick zu angenommenen Wirkungen des Kämpfens auf Persönlichkeitsentwicklung (Kapitel 2), wird das RuK als Bewegungsfeld in Unterricht und Hochschule detaillierter dargestellt (Kapitel 3). Darauf folgt eine Einordnung der Ausbildungssituation in die Entwicklung und Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Kapitel 4). Die empirische Studie wird dann methodisch und in ihrer Zielsetzung erläutert und begründet (Kapitel 5), bevor die Ergebnisse präsentiert (Kapitel 6) und diskutiert werden (Kapitel 7). Der Beitrag schließt mit Limitationen und einem Ausblick (Kapitel 8).

2. WIRKUNGSANNAHMEN ZUM KÄMPFEN - FORSCHUNGSSTAND

Zur Einordnung von Wirkungen

Das Kämpfen charakterisiert sich durch einen gegen- und zueinander gerichteten *Bewegungsdialog* (Happ, 1998 nach Trebels, 1992) und lässt sich formalstrukturell durch eine ambivalente Beziehung zwischen zwei oder mehreren Antagonisten beschreiben, die sich in einem zweckgerichteten, offenen und riskanten Verlauf gegenüberstehen und eine Entscheidung mit hohem Aufwand verfolgen (Binhack, 1998). Für Funke (1988) begründen sich die besonderen Erfahrungsqualitäten des Kämpfens im enormen Körperkontakt, dem Bewegungsdialog zwischen den Kämpfenden und dem Symbolgehalt des Kampfes. Die inhaltliche Vielfalt dieses Feldes zeichnet sich durch ein breites Spektrum an Disziplinen im Bereich Kampfsport, Kampfkunst sowie Selbstverteidigung aus. Darüber hinaus werden diesen Bestandteilen unterschiedliche Grundmotive zugeschrieben: Kampfsport knüpft an das Leistungsmotiv, Kampfkunst an das Motiv der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverteidigung an das der Effektivität an (Werner et al., 2020). Der sportwissenschaftliche sowie sportdidaktische und praktische Diskurs um das Kämpfen ist gezeichnet von ambivalenten

Wirkungsannahmen, die sich auf Persönlichkeitsentwicklung im weitesten Sinne beziehen. Zu thematischen Schwerpunkten in diesem Diskurs gehören wie beschrieben u.a. Gewaltprävention, soziale Entwicklung (z.B. Regelbewusstsein, Respekt), Persönlichkeitsentwicklung (z.B. Selbstkontrolle) oder interkulturelles Lernen (z.B. Hartwig, 2022). Dabei variiert nicht nur die Begründungslinie für angenommene Wirkungen, sondern auch die empirische Fundierung. Letztlich findet sich ein heterogenes Feld an Assoziationen, angenommenen und erwarteten Wirkungen und wenigen empirischen Überprüfungen der Thesen zum Kämpfen und dessen Verbindung zur sozialen und personalen Entwicklung.

Funke-Wieneke (2019, S. 4ff.) unterscheidet zur Ordnung des Felds drei pädagogische Argumentationslinien: Ein *Naiver Funktionalismus* folgt der ‚technischen‘ Wirkungsannahme, dass der Gegenstand an sich durch seine Eigenheiten und Strukturen einen erzieherischen Effekt gewährleistet. Ein *Aufgeklärter Funktionalismus* beurteilt die Gegebenheiten der kämpferischen Praxis und Kontexte kritisch und sieht von einem „technologisch einholbaren Wirkmechanismus des Erziehens“ ab (ebd., S. 6). Im *Pädagogischen Intentionalismus* kommt das Verständnis zum Ausdruck, dass der Gegenstand pädagogisch auf eine Weise inszeniert werden muss, um die erzieherischen Ziele zu verfolgen und erreichen, was sich in einzelnen Interventionen zum Kämpfen zeigt (vgl. ebd., S. 7f.; Liebl et al., 2016). Den eigenen Blick auf eine Erziehung durch Kämpfen schildert Funke-Wieneke als *milieuspezifischen Ansatz*:

„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.“ (Funke-Wieneke, 2019, S. 10)

Aus dieser Perspektive ist für die erzieherische Wirkung des Kämpfens der bedeutungstragende Kontext dieses *Bewegungsdialogs* ausschlaggebend, in dessen „Bedeutungshorizont“ bestimmte Werte, Symbole etc. das Kämpfen rahmen und einordnen (ebd., S. 11). Die pädagogische Wirkung des Kämpfens ist deshalb von diesem (pädagogisch inszenierten) Kontext abhängig, der nur bestimmte Angebote für Bedeutungszuschreibungen umfassen kann.

Empirische Studienlage

Der bundesweite Schulsport ist nahezu flächendeckend mit der Leitidee des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2010) verknüpft. Demnach sollen Schüler:innen sowohl bei der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur unterstützt als auch durch diese in ihrer (Persönlichkeits-)Entwicklung gefördert werden. Empirisch lässt sich der Einfluss des Sports auf die Persönlichkeit nicht endgültig nachweisen.¹ In der Berner Interventionsstudie (Conzelmann et al., 2011) wurde Sportunterricht mithilfe der Prinzipien Kompetenzerfahrung, reflexiver Sportvermittlung und

¹ Eine groß angelegte Studie zum Einfluss des Engagements in einem Sportverein auf den jugendlichen Entwicklungsprozess zeigte, dass die Annahmen zu Effekten auf die Entwicklung der motorischen Entwicklung und psychosozialen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu relativieren sind (Brettschneider et al., 2002). Während die Intervention *Sportverein* sicherlich sehr divers ist, kann der Schulsport zumindest theoretisch durch Richtlinien und Vorgaben konkreter am Ziel der persönlichen Entwicklung ansetzen.

individualisierter Lernbegleitung zwecks Entwicklungsförderung der Schüler:innen modifiziert und mit 17 Interventions- und sechs Kontrollklassen untersucht. Im Ergebnis zeigte sich, dass das allgemeine Selbstkonzept der Fünftklässler:innen nicht signifikant verändert wurde, jedoch spezifische Aspekte wie die soziale Selbstwirksamkeit, Erfolgszuversicht oder Körperselbstwert positiv beeinflusst wurden (ebd.). Diese Merkmale können langfristig potenziell das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen (Sonstroem & Morgan, 1989). Im Bereich des Kämpfens finden sich (wenige) Wirkungsstudien, die sich in Interventionen dem Zusammenhang des Gegenstands und der persönlichen oder sozialen Entwicklung widmen. Der Befund ist ähnlich dem zum generellen Sporttreiben. In der Analyse von 14 Studien schlussfolgern Liebl et al. (2016) in ihrem Review, dass eine generelle positive Wirkung vom Kämpfen auf die Persönlichkeit nicht abgeleitet werden kann. Dies wird auch in einer Studie von Liebl (2013) zu den Auswirkungen einer Judo-AG im Vergleich zu einer anderen Sport-AG bei 213 Kindern deutlich, bei der zwar bspw. die Kraftausdauer durch Judo positiv beeinflusst, eine verallgemeinerbare Entwicklung der Empathie und sportbezogenen Selbstwirksamkeit jedoch nicht nachgewiesen werden konnte. Groß angelegte Metaanalysen (Kim et al., 2021) zeigen zwar positive Ausprägungen bei Trainierenden in den Bereichen Sozialität (z.B. Kooperation, Verantwortungsbewusstsein) oder Charakter (z.B. Selbstvertrauen) – in diesem Fall zum Taekwondo –, nutzen jedoch größtenteils Querschnittsstudien, sodass Sozialisations- und Selektionseffekte nicht voneinander getrennt werden können. Als konsistent können Effekte von Tai-Chi-Interventionen auf Parameter wie Ängstlichkeit oder Depressivität angesehen werden (Zhang et al., 2019; Liu et al., 2021). Allerdings bleibt offen, inwieweit Ergebnisse zu freiwilligen Sport-Arbeitsgemeinschaften oder Trainingssettings auf verpflichtenden, regulären Sportunterricht übertragbar sind. Im Sportunterricht einer sechsten Klasse zeigt Welsche (2014) mithilfe von Gruppendiskussionen die Erlebnisse der Schüler:innen auf – in den Einheiten nur mit getrennt-geschlechtlichen Paarungen. Dabei wurde RuK von Schülerinnen und Schülern eher als Thema für Jungen wahrgenommen. Außerdem zeigte sich die Bedeutung von Regeln, Ambivalenzen bei der Bewertung kämpferischer Leistungen sowie dem Kämpfen vor anderen, Transfermöglichkeiten in den Alltag sowie vorhandene Geschlechter-Stereotypen. Insgesamt ist der Forschungsstand ausbaufähig.

3. KÄMPFEN IN SCHULE UND HOCHSCHULE

Die curriculare Situation des RuK ist bislang einzig für das Gymnasium untersucht worden. Demnach ist RuK mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz Bestandteil aller bundesdeutschen Gymnasiallehrpläne in Form eines Bewegungsfeldes oder spezifischer Kampfsportarten (Ennigkeit, 2016). In aller Regel findet sich das Kämpfen aber auch in den Curricula der anderen Schulformen wieder. In Nordrhein-Westfalen geben beispielweise die Rahmenvorgaben für den Schulsport einheitlich die verpflichtende Thematisierung von RuK im Sportunterricht aller Schulformen vor (MSW, 2014). Ältere Untersuchungen konstatieren trotz curriculärer Vorgabe jedoch eine lückenhafte Durchführung des Kämpfens im Sportunterricht (Gerlach et al., 2006).

Ennigkeit et al. (2018) untersuchten die kämpferischen Hochschulangebote der 60 bei der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft gelisteten sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen in Deutschland. Demnach bieten 46 von 60 untersuchten Hoch-

schuleinrichtungen Lehrveranstaltungen in diesem Bewegungsfeld an. Sowohl in den hochschulischen als auch den schulischen Curricula unterscheiden sich zudem die Verbindlichkeit und Inhalte des Bewegungsfelds. RuK stellt in ca. 50% der von Ennigkeit (2016) untersuchten Lehrpläne einen verbindlichen Inhalt dar und wird ansonsten als Wahlbereich angeboten. Thematisch finden sich differente Termini (*Ring*en, *Kämp*fen, *Rauf*en, *Verteidig*en etc.) sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf sportartbezogen normiertes (z.B. Judo), normungebundenes oder elementar-normiertes Kämpfen (vgl. Happ & Liebl, 2016). In der Hochschulbildung sind Veranstaltungen zum Kämpfen in der Regel fakultativ. Lediglich zwölf Hochschulangebote erweisen sich als verpflichtend. Mit wenigen Ausnahmen umfassen diese Veranstaltungen die Praxis des Kämpfens inklusive theoretischer Vermittlungsinhalte (Ennigkeit et al., 2018).

Darüber hinaus rangiert das Bewegungsfeld unter 247 Befragten auf dem vorletzten Rang der von Lehrkräften besuchten Fortbildungsthemen (Fischer & Fröschke, 2016). Gleichzeitig gilt RuK für knapp die Hälfte der Befragten als (sehr) schwer zu unterrichtendes Bewegungsfeld (ebd.). Für diese Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Unterricht finden sich diverse Ansatzpunkte, die in sportdidaktischen und praktischen Diskursen erwähnt, jedoch kaum systematisch erforscht werden. Hierzu gehören Assoziationen mit Gewalt oder Verletzungen (Lange & Sinning, 2007), Anforderungen an Material, Kleidung und Hygiene (Beudels & Anders, 2007), das Miteinander der Geschlechter und Körperkontakt² (Hartnack, 2014) sowie Leistungsbewertung (Leise & Wilkening, 2013). Inwiefern diese Probleme eine Vernachlässigung des Bewegungsfelds im Sportunterricht tatsächlich begründen, und inwieweit sie sich empirisch über die unterrichtenden Lehrkräfte verteilen und als relevant angesehen werden, bleibt kaum zu klären. Der Forschungsstand weist in dieser Hinsicht Bedarfe auf. Erste Einblicke gibt eine qualitative Interviewstudie von Karsch und Bonn (2024), nach der RuK unterrichtende Lehrkräfte in der Regel einen pragmatischen Umgang mit diesen Aspekten finden und diese nur teilweise als tatsächliche Probleme wahrnehmen.

4. PROFESSIONALISIERUNG

Im Überblick stellt sich die Situation als prekär dar. Im Bereich von Hochschulbildung und Fortbildungen ist das Kämpfen unterrepräsentiert, und in der sportunterrichtlichen Praxis scheint das Bewegungsfeld laut älteren Untersuchungen eher fragmentarisch vertreten. Für die bewegungsfeldspezifische Professionalisierung ergeben sich dadurch verschiedene Fragen je nach Professionalitätsverständnis. Drei Ansätze lassen sich unterscheiden (Terhart, 2011): Aus einer kompetenzorientierten Sichtweise (Baumert & Kunter, 2006) gerät – neben motivationalen und selbstregulativen Aspekten sowie subjektiven Überzeugungen – unter anderem die Aneignung eines fach- und fachdidaktischen Wissens zum Gegenstand und dessen Vermittlung in den Blick, für die nicht in allen Hochschulen Angebote vorliegen und zugängliche Fortbildungs-

angebote zu fehlen scheinen.³ Ein strukturperspektivischer Blick richtet sich dagegen insbesondere auf die Umgangsweisen mit Unsicherheiten und strukturellen Widersprüchen im Lehrhandeln, für die im Bereich des Kämpfens – mit gegenstandsbezogenen Eigenheiten wie einer besonderen körperlichen Nähe und Interaktionsform – kaum Übungsmöglichkeiten in geschützter Umgebung wie Hochschulkursen oder Fortbildungsangeboten bestehen. Darüber hinaus ist vorliegend vor allem ein berufsbiographischer Blickwinkel auf die Professionalisierung von Lehrkräften instruktiv. Denn aus dieser Perspektive ist anzunehmen, dass ein Teil der Sportlehrkräfte weder in der Freizeit noch während der eigenen schulischen Bildung, der Lehramtsausbildung oder Fortbildungen intensiven Kontakt zu RuK hat. Die berufsbiographischen Möglichkeiten zur Ausbildung von bewegungsfeldspezifischen (Lehr-)Kompetenzen und zum Erfahren und Bewältigen von berufsbezogenen Anforderungen scheinen revisionsbedürftig. Für die Professionalisierung von Sportlehrkräften ergeben sich dadurch Bedarfe. Dabei ist in diesem Blickwinkel die Relevanz der persönlichen Sportbiographie sowie implizite Wissensbestände im Lehrhandeln zu berücksichtigen. Letztlich kommt der Lehrer:innenbildung auch die Funktion zu, eine kritische Reflexion in Distanz zu der eigenen Sportsozialisation und den eigenen berufsbiographisch relevanten Erfahrungen zu ermöglichen (Bernshausen et al., 2023; Klinge, 2019). Einerseits wirken biographische Bezüge zum Kämpfen mit Blick auf die Professionalisierung zufällig auf Basis persönlicher Sportsozialisation; andererseits bleibt die gezielte Ermöglichung dieses Reflexionsprozesses im geschützten Rahmen zum Kämpfen zumindest in der ersten Ausbildungsphase im Studium und der dritten Ausbildungsphase in Form von Fortbildungen strukturell unterrepräsentiert. Inwieweit die Fachkultur diesen Bereich mit kollektiven Orientierungen und habitualisierten Mustern prägt, an denen sich individuelle Herangehensweisen (z.B. in der zweiten Ausbildungsphase) an das Kämpfen ausrichten, bildet einen weiteren empirischen Forschungsbedarf (vgl. Schierz & Miethling, 2017) ebenso wie die Frage, welche Erfahrungen die Teilnahme an Hochschulangeboten zum Kämpfen für Lehramtsstudierende bringen.⁴

³ Implizite Wissensbestände sind ebenso wie das formal vermittelte Wissen für Lehrprofessionalität zu berücksichtigen (z.B. Neuweg, 2011; Baumert & Kunter, 2006) und spielen eine Rolle beim (reflektierenden) Umgang mit dem eigenen Lehrhandeln. Gleichzeitig ist erwartbar, dass Lehrkräfte bei ihren Entscheidungen zur Auswahl oder Gestaltung bestimmter Inhalte u.a. persönliche Präferenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen und eigene Bewegungskompetenzen in Bewegungsfeldern berücksichtigen. Küth et al. (2021, S. 1178) gehen angesichts ihrer Studienergebnisse zum Unterrichtsplanungsverhalten von Lehramtsstudierenden bspw. davon aus, dass „der affektbeladene Umgang mit Entscheidungssituationen eine Rolle für unterrichtliche Planungsentscheidungen von angehenden Lehrkräften“, spielt. Die subjektive (ggf. affektive) Bedeutung einzelner Bewegungsfelder vor dem Hintergrund persönlicher und berufsbezogener Sportsozialisation scheint in diesem Sinne ein interessanter Forschungsaussicht für die verschiedenen Phasen der Lehrkräfteprofessionalisierung. Für den Umgang mit Schwierigkeiten beim Unterrichten des RuK deuten empirische Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften ebenfalls die Bedeutung individueller Erfahrungen und Annahmen zum Kämpfen für die Unterrichtsplanung an (Karsch & Bonn, 2024).

⁴ Dies ist auch vor dem Hintergrund ein interessanter Forschungsaussicht, da einzelne Studien auf die fachkulturelle Bedeutung von Lehrkräften in ihrer Rolle als „Sportler:in“ im Sportunterricht und die Relevanz dieser Rolle auf die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern hinweisen. Die befragten Lehrkräfte in der Studie von Ernst (2018) nehmen sich in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern in diesem Sinne nicht nur als Lehrkräfte wahr, sondern auch gezielt als Sportler:innen, wobei dieses Rollenhandeln wohl von der jeweiligen Sportsozialisation her geprägt ist.

² Unter anderem Volkamer (2010) äußert sich kritisch zu Kompetenzzielen zum Körperkontakt-Zulassen und fordert für das Thema auch vor dem Hintergrund von Schamerleben der Schüler:innen und Debatten um sexuelle Übergriffe eine differenzierte Diskussion innerhalb der Sportpädagogik und eine Streichung dieser curricularen Kompetenzziele.

5. METHODIK

Fragestellungen und Anwendungsbereich der Studie

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem Ausschnitt der Professionalisierung von Lehrkräften. Er fokussiert weniger auf den formalen Wissens- und Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte, als vielmehr auf die subjektiven, berufsbiographisch relevanten Erfahrungen, die an der Hochschule von Lehramtsstudierenden bewegungsfeldspezifisch gemacht werden. Für die Teilnahme an Praxiskursen zum RuK im Lehramt ist deshalb das *Erfahren* der Teilnehmenden und der Bezug zur ihrer individuellen berufsbiographischen Entwicklung besonders von Bedeutung (vgl. Bernshausen et al., 2023). In diesem Zusammenhang sollen subjektive Erfahrungen, Emotionen und Entwicklungen von Lehramtsstudierenden in einem Hochschulkurs zum RuK erhoben und in berufsbiographische Entwicklungen sowie Diskurse um den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Kämpfen eingeordnet werden. Die Fragestellungen lauten:

1. Welche subjektiv bedeutsamen Erlebnisse um das Kämpfen beschreiben die Teilnehmenden am RuK-Kurs?
2. Welche Wirkungen auf die persönliche (Berufs-)Entwicklung schreiben sie diesen Erlebnissen zu?

Kontext und Intervention

Das Studiensample wurde aus mehreren RuK-Kursen an der Deutschen Sporthochschule Köln (DSHS) rekrutiert. Die Kurse umfassen zwei Semesterwochenstunden und sind verpflichtend für Lehramtsstudierende aller Schulformen. Im Modulhandbuch sind Inhalte und Ziele festgehalten:

„Es werden grundlegende Formen des Kräftemessens bei gleichzeitigem Erleben von Fairness und verantwortlichen Handeln erarbeitet. Das Spektrum der Inhalte umfasst im Schulsport anwendbare Kampfspiele in Partner- und Gruppenform sowie einige normierte Formen des Zweikampfes. Spielerische Formen kennen lernen, ausführen und selbst entwickeln, dabei Regeln als notwendige Voraussetzung für körperliche Auseinandersetzungen verstehen, vereinbaren und ggf. verändern sind ebenso wichtige Ziele dieser Veranstaltung wie Erwerb und didaktische Aufbereitung elementarer technischer Fertigkeiten“ (DSHS, 2018, S. 21).

Durch den Lehramtsbezug steht neben der Erweiterung eigener Bewegungskompetenzen auch das spätere Unterrichten mit dem Ziel der Entwicklung besagter Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern im Vordergrund. Die teilnehmenden Lehramtsstudierenden haben dabei größtenteils keine Vorerfahrungen im RuK. Der 15-wöchige Praxiskurs ist im Modul *Persönlichkeitsentwicklung durch Sport fördern* angesiedelt und umfasst diverse Inhalte zum RuK in der Schule, wie normungebundene Spiel- und Übungsformen, Fallschule, Übungen und Spiele zum Kontakt- und Vertrauensaufbau, normgebundene Techniken und Taktiken sowie die Entwicklung einer Kampf-Choreographie, die als praktische Prüfung den Kurs abschließt und von den meisten Studierenden auf Note absolviert wird. Diese Choreografie wird unter großem kreativen Spielraum mit verschiedenen kämpferischen Elementen (z.B. Werfen, Halten, Hebeln, Schlagen, Treten, Kämpfen mit Gerätschaften) erarbeitet und in den Kategorien Sicherheit, Variabilität, Technik und Kreativität bewertet.

Vorbereitet durch zwei Einheiten zum Kennenlernen, dem Aufbau von Vertrauen sowie der Gewöhnung an Körperkontakt vollzie-

hen die Studierenden (normungebundene Kampfformen z.B. um Gleichgewicht, Gegenstände, Raum und Körperpositionen, mit Handicaps sowie Gruppenkämpfe. Daneben erlernen Studierende Prinzipien normierter Kampfformen wie Judo, Kickboxen oder Kendo. Methodisch werden die Inhalte zum Teil durch die Studierenden selbst im Rahmen unbenoteter Lehrproben (ca. 40% der Unterrichtszeit) sowie durch die Dozierenden präsentiert. Aufgrund der Corona-Pandemie im Erhebungszeitraum absolvierten die Studierenden den Großteil des Kurses in einem festen Tandem in der Regel aus zwei, maximal drei Studierenden, die als *Studybuddys* bezeichnet wurden. Des Weiteren wurde der Kurs im Freien abgehalten. Neben dem praktischen Erleben möglichst vielseitiger kämpferischer Interaktionen war die Frage nach der Anwendbarkeit der Inhalte im Schulsport in den Reflexionsphasen leitend. Das Zulassen von Körperkontakt war für das Kämpfen notwendige Voraussetzung. Gleichzeitig sollte im Kurs ein reflektierter, differenzierter persönlicher Umgang mit diesem Thema ermöglicht werden.

Die vorliegende Studie untersucht nicht direkt die Wirksamkeit dieser Intervention und ihrer Effekte. Vielmehr geht es darum, die persönlichen, berufsbiographisch relevanten Erfahrungen der Studierenden mit dem Gegenstand des Kämpfens und dessen Umsetzung in der Schule zu erforschen.

Erhebung

Im Vordergrund stehen subjektiv bedeutsame Erlebnisse der Studierenden um das Kämpfen und zugeschriebene Wirkungen auf die persönliche Entwicklung. Zugleich stehen diese Erfahrungen potenziell im Zusammenhang mit der Berufsbiographie der Lehramtsstudierenden. Vor diesem Hintergrund wurden narrative Interviews durchgeführt, die den Teilnehmenden Raum für eigene Erzählungen und persönliche Relevanzsetzungen boten. Diese Interviewform dient vor allem der Biographieforschung als Erhebungsmethode (Döring & Bortz, 2016; Strübing, 2018), was im vorliegenden Erkenntnisinteresse potenziell sowohl die persönliche Entwicklung als auch die berufliche Biographie ansteuerte, allerdings mit dem RuK-Kurs einen vergleichsweise kurzen biographischen Abschnitt untersuchte. Ausgangspunkt des Interviews war ein Erzählstoß, der zu einer möglichst freien „umfassenden, detailreichen und eigenstrukturierten Erzählung“ anregen sollte (Strübing, 2018, S. 110).

Das Interview strukturierte sich demnach in fünf Phasen: 1. Eine einführende Erklärung zu Interviewverlauf und -zweck, 2. einen Erzählstoß („Erzähl mir bitte, was du im RuK Kurs erlebt hast. Nimm dir ruhig Zeit, ich werde dich nicht unterbrechen, mache mir aber ein paar Notizen, für spätere Nachfragen.“), 3. eine Erzählphase, die teilweise durch möglichst neutrale Fragen zur Unterstützung des Erzählflusses ergänzt wurde („Warum ist dir dieser Aspekt besonders in Erinnerung geblieben?“) 4. eine Nachfragephase für offene Fragen, 5. eine Bilanzierungsphase, in der ein Bezug zur Schule und zur Berufsperspektive Sportlehrkraft hergestellt wurde („Welche Erfahrungen nimmst du für deine eigene Berufsperspektive mit?“).

An der Studie beteiligten sich n=18 freiwillige Studierende (10 männlich, 8 weiblich) im Alter von 19 bis 25 ($MW = 21,5$; $SD = 1,5$), die im Sommersemester 2021 in RuK Kursen (Lehramt Sport Bachelor) an der DSHS teilnahmen. Die Interviews wurden in den zwei Wochen nach Beendigung des Kurses im Juli 2021 durchgeführt. Die Befragungsdauer betrug zehn bis 20 Minuten ($MW = 14:02$, $SD = 01:44$). Nach Unterzeichnung der Einverständniserklärung wurden die Interviews aufgrund der

Pandemiesituation per Videotelefonie durchgeführt. Die mit einem Aufnahmeprogramm aufgezeichnete Audiospur wurde wörtlich transkribiert und anonymisiert. Umgangssprache und grammatikalische Fehler wurden beibehalten, während die Art des Sprechens (z.B. Intonation) oder Umweltgeräusche nicht übertragen wurden (Dresing & Pehl, 2018).

Auswertung

Für die Auswertung der Transkripte wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) genutzt und mittels MAXQDA 2022 durchgeführt. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, relevante Informationen aus der Quelle zu filtern und zu organisieren. Dabei werden nur die für die Forschungsfrage relevante Informationen berücksichtigt (Gläser & Laudel, 2010). Das gesamte Material wurde demnach auf Grundlage eines Kategoriensystems systematisch erforscht (Kuckartz, 2018). Da die Erlebnisse und offenen Erzählungen der Teilnehmenden im Vordergrund stehen, wurden die Kategorien sukzessive induktiv am Material entwickelt. Aufgrund des offenen Befragungszugangs über narrative Interviews sind die von den Teilnehmenden hervorgehobenen persönlichen Erfahrungen und Themen divers trotz verschiedener Gemeinsamkeiten. Gleichzeitig ergeben sich durch Anstöße und Nachfragen des Interviewers bestimmte, regelmäßige Schwerpunkte in den Gesprächen, aus denen sich schließlich Kategorien ergeben haben. Dies betrifft insbesondere: Erwartungen, Körper, Beziehung zu Kampfpartner:in sowie Berufsperspektive.

Die inhaltlich-strukturierende Analyse verlief in den folgenden Schritten (Kuckartz, 2018): Auf die initiierende Textarbeit folgte die Entwicklung der Hauptkategorien. Für deren Bildung wurden ca. 25% des Materials genutzt. Beim Codieren des Materials mit den Hauptkategorien wurden Anpassungen am Kategoriensystem erforderlich, um alle relevanten Aspekte zu erfassen. Insbesondere ging es um die Verhältnisbestimmung von Haupt- und Unterkategorien und die Beziehungen zwischen Kategorien sowie

Überschneidungen. Nach der Anpassung der Hauptkategorien wurde der gesamte Text codiert. Nach der Zusammenstellung der codierten Passagen wurden Subkategorien festgelegt und das Material erneut in Gänze analysiert. Das finale Codierhandbuch kann bei den Autoren angefragt werden. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den Kategorien und stellt zentrale Ergebnisse im Querschnitt dar. Die Darstellung soll die Breite der Erfahrungen der Befragten aufzeigen. Aussagekraft generiert die Studie deshalb nicht über die Nennungsanzahl der einzelnen Subkategorien, sondern über die theoretisch eingebettete Analyse, die als qualitative Pilotstudie erste Erkenntnisse und potenziell übertragbare Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien zu entwerfen und begründen versucht, die in zukünftigen bewegungsfeldspezifischen Studien geprüft werden können.

6. ERGEBNISSE

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich entlang der Kategorien Vorerfahrungen sowie Erwartungen, Spaß und Motivation, Hemmungen, Beziehung, Körper, Berufsperspektive Lehrkraft und persönlicher Wandel. Abbildung 1 fasst diese zentralen Themen und exemplarischen Zusammenhänge zusammen, bevor im weiteren Verlauf auf einzelne Kategorien und Zusammenhänge eingegangen wird. Die Befragten hatten vor der Kurs-Teilnahme größtenteils keine *Erfahrungen* im RuK. Einzelne Personen weisen auf Einheiten zu RuK und Selbstverteidigung oder Boxen in der Schule, Eindrücke durch Filme oder die Teilnahme an einem Breitensportschein hin. Neben zwei Personen, die auf Vorerfahrungen durch Kabbeleien mit ihren Brüdern hinweisen, finden sich vier Personen mit Kampfsport-erfahrung. Ein Student beschreibt, dass er „im Gegensatz zu vielen Leuten aus dem Kurs [...] relativ viel Ringen und Kämpfen in der Schule gehabt“ habe, und über Erfahrung aus sechs Jahren Karate verfüge. Die Befragten beschreiben dabei in vielen Fällen Vorbehalte vor

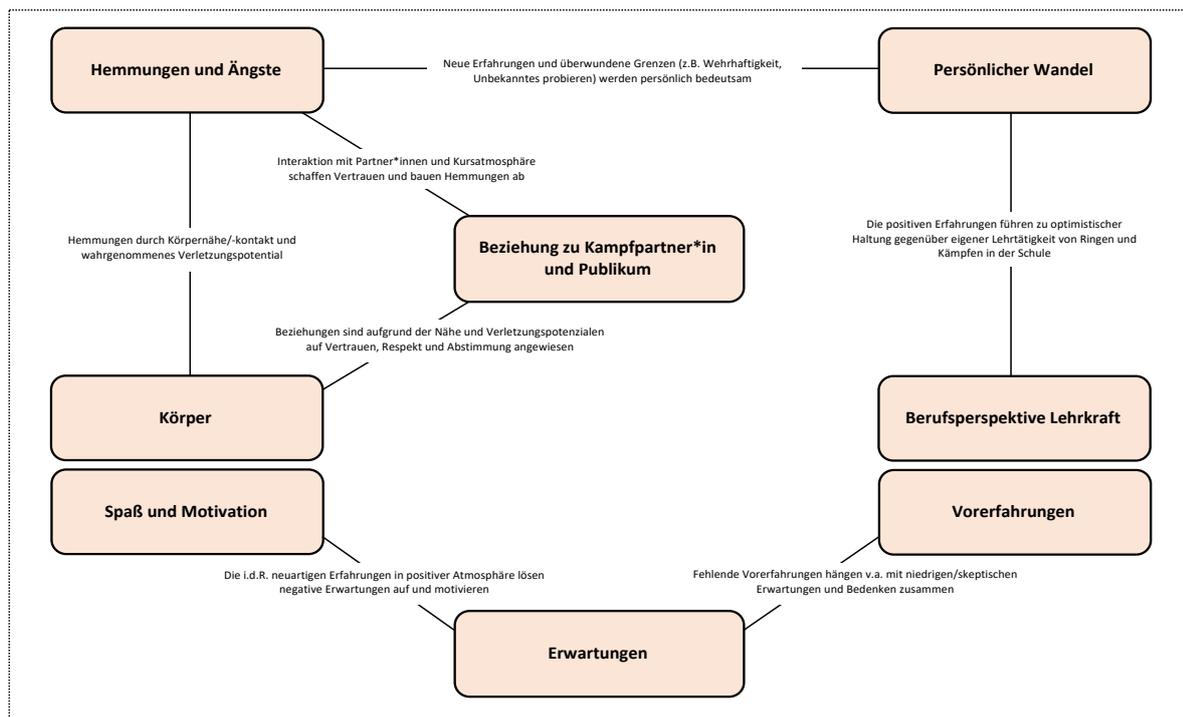


Abb. 1: Kategorien und prägnante, exemplarische Zusammenhänge

Beginn des Kurses gegenüber dem RuK. Lediglich ein Teilnehmer freute sich im Vorhinein darauf, etwas Neues zu Lernen, eine Person erwartete aufgrund von Vorerfahrungen bestimmte Inhalte wie Vertrauensspiele. Die übrigen Aussagen zeigen vor allem eine Skepsis und Zurückhaltung. So wurden Schmerzen, Gewalt oder Verletzungspotenzial erwartet und/oder die Zurückhaltung basierte auf fehlenden Erfahrungen und Vorstellungen. Befragte verweisen auf die vielfältigen Eindrücke zum Start oder darauf, dass sie den Kurs alleine ohne Bekannte belegen mussten. Auch fehlte die Motivation zum Kurs beim Start oder Befragte schildern, keine Erwartungen aufgrund fehlender Berührungspunkte gehabt zu haben.

Im starken Kontrast dazu stehen *Motivation und Spaß*, die im Laufe des Kurses von allen Befragten erlebt wurden. Ursachen für diese Wahrnehmung machen sie in der Vermittlung (z.B. selbstständiges Erarbeiten) und der Heranführung an Themen sowie dem entspannten Dozenten fest. Andere Personen betonen bestimmte Inhalte, wie Kicks oder Judowürfe und die Erstellung einer Choreographie sowie das Arbeiten mit Handicaps. Ein wichtiges Thema ist die Vielfalt und Variation durch diverse Themen und Varianten. Befragte machen zudem Körper- und Bewegungserfahrungen (z.B. die Körperlichkeit, „durch die Luft zu fliegen“) und das Auslaugen beim Sparring als motivierend aus. Daneben betonen sie den Neuigkeitswert der Inhalte, im Speziellen beispielsweise die positiven Erfahrungen im Kampf gegen das andere Geschlecht. Zudem ist für einzelne Befragte die Wettkampfhärte wichtig, wobei unterschiedliche Ansichten (mehr/weniger Härte) vorliegen. Der Aussage „Man leckt dann ja auch so ein bisschen Blut und entwickelt dann ja auch noch mehr Ehrgeiz [...]“ steht beispielsweise die Position einer anderen Befragten gegenüber:

„Also ich weiß nicht, wenn ich mit [Partnerinnen oder Partnern] so Ringen oder Kämpfen gemacht habe, so dann haben wir beide irgendwann gesagt, ‚so warte mal kurz‘ oder wir haben das halt auch so mit Spaß gemacht.“

Nennungen fallen zudem auf das Abklingen der Coronamaßnahmen, die Durchführung an der freien Luft oder den Praxisbezug. Die Motivation im und durch den Kurs kommt einzelfallartig auch durch das Ablegen einer Judo-Gürtelprüfung zum Ausdruck.

Ein weiteres Thema bilden *Hemmungen* im Kurs und beim Kämpfen. Zwar beschreiben Befragte eine anfängliche Zurückhaltung z.B. aufgrund des Körperkontakts mit dem Studybuddy, innerhalb des Kurses oder allgemein als Hemmschwelle. Zugleich wird der Verlust von Hemmungen und Sorgen im Laufe der Zeit betont. Das betrifft vor allem Hemmungen durch Körperkontakt und Nähe, beim Kämpfen sowie Sorgen davor, jemand anderen zu verletzen. Der Aufbau von Vertrauen mit dem Studybuddy und im Kurs wird hervorgehoben. Zwei Personen beschreiben, seit Beginn keine Hemmungen gehabt zu haben. Allerdings entstehen auch unangenehme Situationen, die ein schlechtes Gewissen nach einem harten Treffer, eine unabsichtliche unangenehme Berührung, die Körpernähe beim Judo und die Teilnahme in einer Jungengruppe betreffen, was bei Letzterem als „beängstigend“ betitelt wird. Dazu machen Befragte potenzielle Ängste und Hemmschwellen aus, z.B. bei Gruppen in der Schule oder vor den Konsequenzen des Themas als Lehrkraft in der Schule. Insgesamt ist für viele Befragte der Aufbau von Vertrauen entscheidend:

„[E]s war total hilfreich, dass wir die erste Stunde zum Thema Körperkontakt-Anbahnen und Vertrauen-Aufbauen hatten, weil [...] man hat sehr viel Körperkontakt und ich könnte mir vorstellen, dass das auch für einige Leute problematisch sein könnte. Also ich glaube, hätten wir die Stunde nicht gehabt, wäre das für mich auch unangenehmer gewesen.“

Das Thema Hemmungen schließt an die Ergebnisse der Kategorie *Beziehung* an, da sie die Interaktion im Kurs und mit den Kampfpartnerinnen und Kampfpartnern betreffen. Den meisten Befragten war der Studybuddy vor dem Kurs bekannt, bei anderen war dies nicht der Fall. Personen beschreiben, dass sie aufgrund der unbekanntenen Partnerinnen und Partnern zu Beginn zurückhaltender agierten, bei anderen herrschten keine „Skrupel“ oder es entwickelte sich eine Freundschaft. Eine Person kannte einen Studybuddy der Dreiergruppe zu Beginn nicht und beschreibt dies als „unangenehm“.

„[K]lar, ist vielleicht nochmal was Anderes, ob du es mit einem Kumpel quasi in dem Sinne machst oder ob du dich erst dabei kennen lernst, ob du das vielleicht mit einem Mädchen machst, ist ja vielleicht auch nochmal was anderes.“

Dazu fällt auf, dass viele das Verhältnis zum Studybuddy positiv beschreiben bzw. eine positive Veränderung im Laufe des Kurses betonen, bspw. durch Entwicklung von Vertrauen und Abbau von Hemmungen, das Kennenlernen, Aufeinander-Einspielen, die Entwicklung von „Sympathien“ und Freundschaft. Bspw. geht eine Person davon aus, dass man sich in einem anderen Kontext nicht angefreundet hätte. Dazu kommen Äußerungen, die Motivation durch eine:n Kampfsportler:in der Gruppe, die positive Erfahrung gegen jemanden anzutreten, Tipps von Partnerinnen und Partnern mit Vorerfahrung, den Spaß trotz notwendigen Pausen, das Locker-Nehmen von unangenehmen Berührungen und die freie Partner:innenwahl beschreiben, die vereinzelt als seltsam bezeichnet wird, da die erste Stunde als Online-Veranstaltung stattfand. Unangenehme Erfahrungen durch die Nähe oder den unbedingten Siegeswillen des Studybuddys im Sinne der *Hemmungen* bilden die Ausnahme. Insgesamt wird eher die „starke Vertrauensbasis“ betont, oder die Erfahrung beschrieben, dass RuK etwas „Verbindendes“ habe.

Andererseits weisen Befragte darauf hin, dass die – coronabedingt kaum stattgefundenen – Partner:innenwechsel das Lernen hätten fördern können oder wünschenswert seien. Andererseits konnten bei bekannten Studybuddys Schwächen im Kampf ausgenutzt werden. Feste Partner:innen gelten vereinzelt für die Durchführung in der Schule als sinnvoll für den Abbau von Hemmungen. Bei einer Person kam es durch einen einzelnen Wechsel zu unschönen Situationen, was nicht weiter spezifiziert wird.

Diverse Aspekte waren laut den Befragten für den Aufbau von Vertrauen wichtig: Insbesondere die Kursgestaltung mit Spielen, Vertrauensübungen (v.a. zu Beginn) und gemeinsamem Üben, aber auch die Kommunikation über ein Safe Word, Vereinbarungen z.B. sich nicht immer zu entschuldigen oder eine im Bedarfsfall offene Kommunikation. Die Gestaltung der ersten Stunde (u.a. normungsgebundenes Kämpfen) wird genannt und zudem die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wie weit man gehen möchte. Dabei wird der Dozent als jemand beschrieben, der Vertrauen entgegenbrachte, positiv und nett gewesen sei, sich nach dem Wohlbefinden erkundigt habe, und der eine Ursache dafür bildete, viel gelernt und Spaß erfahren zu haben.

„Es war weniger eine ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘ [...], sondern eher wie, wenn ich in einem Kampfverein in meiner Freizeit Sport mache und dann quasi nützliche Tipps bekomme und auch ein paar Anweisungen, aber dass man freiwillig da ist und jetzt nicht irgendwie gezwungen wird.“

Dazu gilt die Atmosphäre im Kurs als positiv, fair, freundlich, sportlich und mit der Zeit vertrauter. Eine Person weist darauf hin, dass sich andere im Kampf „richtig gefetzt“ hätten, während eine Person angibt, dass man zwar keine eingeschworene Gruppe gewesen sei, aber Witze gemacht wurden. Eine Person beschreibt, dass sie „selten ohne blaue Flecken nach Hause gegangen“ sei, was nicht kritisiert zu werden scheint. An anderer Stelle fallen Aussagen darauf, auch mit geringerer Härte Spaß gehabt zu haben.⁵

„Man muss sich einer anderen Person anvertrauen, fallen lassen in irgendeinem Aspekt jemand anderen an sich selber heranlassen, was man sonst im privaten Leben vielleicht nicht macht. Man muss vielleicht Griffe, Körpernähe suchen oder anwenden, die sonst vielleicht nicht vorhanden sind, was zu einer Persönlichkeitsentwicklung führen könnte.“

In der Kategorie *Körper* treten diverse Aspekte auf, die bereits aufgegriffen wurden. So betonen Befragte die Bedeutung von Körperkontakt und Nähe beim RuK, bspw. als „extreme Körperlichkeit“. Dazu wird deutlich, dass der Körperkontakt angebahnt wurde, bspw. beiläufig über Spiele oder als eigene Entscheidung, wie weit man gehen möchte. Befragte beschreiben positive Körpererfahrungen durch Selbstwahrnehmung, den physischen Kampf gegen andere, Hebe-/Druckverhältnisse oder durch das Wissen, „wieviel Kraft manchmal kleine Bewegungen verschwenden“. Andererseits machen Befragte deutlich, dass Kämpfen nicht nur mit Körperkontakt stattfindet, der Umgang mit Körpernähe zu Persönlichkeitsentwicklung führen kann, korpulentere Kinder in diesem Thema positive Erfahrungen sammeln können und in der Pubertät Hemmungen bestehen könnten.

In der Kategorie *Berufsperspektive Lehrkraft* kreisen Aussagen um Aspekte zur zukünftigen Vermittlung als Lehrkraft. Darunter fallen Inhalte, Vertrauensspiele, Unterrichtsreihen, die lockere Atmosphäre oder die Bedeutung des Stoppsignals. Je vier Personen betonen die selbstgestalteten Stundenanteile bzw. die Vielfalt an Kampfvariationen. Dazu spielt der Umgang mit Heterogenität eine Rolle, der durch die Arbeit mit Handicaps, Vertrauen und Sensibilität und die Kampf-Choreographie zum Vorschein kam. Darüber hinaus wird die Bedeutung von RuK für die Schule erfahren. Einerseits wird zwei Personen bewusst, dass RuK im Kernlehrplan verpflichtend ist. Andererseits sehen Befragte Potenziale für

⁵ Dazu kommen Aussagen, die sich auf verschiedene Aspekte beziehen, die bei Kampfpartnerinnen und Kampfpartnern wichtig sind und kaum eine generelle Tendenz aufweisen. Die Verteilung von Größe und Gewicht der Partner:innen sei relevant, man lerne die Bedeutung des Gleichgewichts des eigenen und anderen Körpers, Vertrauen und Respekt seien bedeutsam ebenso wie klare Regeln und Sanktionen. Zudem seien Partner:innen eine Voraussetzung, denn: „Alleine kämpfen würde nicht so viel Spaß machen“. Handicaps sind zudem bei ungleichen Partnerinnen und Partnern hilfreich. Einzelne Personen beschreiben eine von Partnerinnen und Partnern unabhängige, eigene Motivation, erlebte respektlose Situationen im Fußball, ein schlechtes Gewissen bei einem harten Treffer gegen den oder die Partner oder Partnerin und die beiläufige Nähe beim Kämpfen um Gegenstände. Dazu kommen wenige Äußerungen, die sich auf das Geschlecht beziehen und auf Personen abzielen, die weniger hart durchziehen, wobei hier Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ausgemacht werden. Dazu werden unterschiedliche Kräfte zwischen den Geschlechtern genannt oder geschlechtsübergreifende Kämpfe als „auch ganz cool“ beschrieben, „weil man gemerkt hat, dass man gar nicht so kacke ist“.

Schüler:innen in diesem Bewegungsfeld, z.B. durch das gemeinsame Entwickeln von Regeln oder die Förderung von Selbstkonzept bzw. Persönlichkeit. Gerade für stämmigere, gehänselte Personen könne Kämpfen laut einer Person wichtige Erfahrungen bieten. Zudem äußern sich Befragte dazu, dass sie RuK zukünftig in der Schule durchführen möchten. Dabei hat die Erfahrung im Kurs Angst oder Hemmungen davor genommen, das Thema zu unterrichten. Schließlich nennen Befragte Einschränkungen dadurch, dass die Gruppe der Sportstudierenden anders und homogener als spätere Zielgruppen in der Schule seien oder der Kurs nicht bei der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern half, sondern hierfür praktische Übung notwendig sei.

In der Kategorie *persönlicher Wandel* wurden abschließend Aussagen codiert, die eine persönliche Veränderung durch den Kurs beschreiben. Befragte weisen auf eine selbstbewusstere Herangehensweise gegenüber neuen Dingen oder Sportarten hin, während andere ein Bewusstsein für die eigene Wehrhaftigkeit erfahren haben. „Das fühlt sich total gut an, ich wusste gar nicht, dass ich zu sowas in der Lage bin.“ Darüber hinaus wurden Hemmungen gegenüber dem Körperkontakt oder dem Kämpfen und Gestalten, Tanzen, Darstellen verloren und ein angenehmes Überwinden von Grenzen, sowie Anbahnen von Körperkontakt und Nähe erfahren. Zudem beziehen sich Aussagen auf den Gedanken, dass RuK zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt (bspw. Aufbau von Empathie, Aus-Sich-Herauskommen). Gleichzeitig merken Personen an, dass sie nicht der Typ dafür sei, zu choreographieren oder andere zu schlagen. Personen beschreiben als Veränderung auch Aspekte, die sich auf den Lehrberuf beziehen, wie die Sicherheit fremde Sportarten zu unterrichten, ein verändertes Auftreten im späteren Beruf und das Bewusstsein, dass das Leben nicht nur aus dem Studium, sondern einer späteren beruflichen Lehrtätigkeit besteht. Dazu kommen Aussagen zur Überlegung, einem Verein beizutreten oder Kämpfe in der Freizeit auszuüben sowie eine veränderte Körperwahrnehmung. Eine Person beschreibt, sich privat nicht mit RuK weiter zu beschäftigen trotz positiver Erlebnisse.

7. DISKUSSION

Aus den Befragungen gehen subjektiv bedeutsame Erlebnisse um das Kämpfen hervor. Das Bewegungsfeld ist in der Regel für Befragte neu, was im Zusammenhang mit einem Ausbleiben im eigenen Sportunterricht steht (Gerlach et al., 2006; Werner et al., 2021) und zu Beginn mit Skepsis und Zurückhaltung, im weiteren Verlauf mit dem Aufbau von Vertrauen und Spaß verbunden ist. Diese Erfahrungen sowie beschriebene persönliche Veränderungen hängen teilweise am Gegenstand und der Sache des Kämpfens, die mit Körperkontakt und -nähe eines „Bewegungsdialogs“ (Funke-Wieneke, 2019; Happ, 1998 nach Trebels, 1992) besondere Erfahrungen bietet und zugleich als Hemmschwelle auftritt. RuK birgt Inhalte, die hemmen können, deren Überwindung jedoch mit positiven Erlebnissen verbunden ist. Hierbei werden einerseits spezifische Kampfinhalte wie Kicks, Judowürfe oder Handicap-Kämpfe ebenso positiv genannt wie das Erarbeiten einer Kampf-Choreografie.

Andererseits ist dafür die mehrheitlich positive Interaktion mit dem Studybuddy entscheidend, bei der sowohl bekannte als auch unbekannte Personen ein gutes Verhältnis zueinander entwickeln. Dazu kommt die Bedeutung, die Befragte dem Dozierenden und seiner Gestaltung des Kurses sowie der insgesamt positiven Atmosphäre im Kurs zumessen. Mit Klieme et al. (2006) bildet ein unterstützendes schüler:innenorientiertes Sozialklima neben der

kognitiven Aktivierung und der strukturierten Klassenführung eine von drei Basisdimensionen qualitativ hochwertigen Unterrichts. Für die Vermittlung im Bereich des Kämpfens benennen Liebl et al. (2016) den positiven Einfluss von Lernatmosphäre und Unterrichtsstil auf Entwicklungspotenziale von Lernenden. In einer Studie von Liebl (2013) entwickelten sich die Empathiewerte der Kinder in zwei unterschiedlichen Judo-AG Settings mit verschiedenen Lehrpersonen signifikant unterschiedlich, woraus Liebl auf die wichtige Rolle der Lehrperson bei der Entwicklung von Empathie durch Judo schließt. Allerdings ist die Zielgruppe in der Studie von Liebl mit Grundschülerinnen und Grundschülern eine andere und bringt vermutlich andere Erwartungen und (motorische) Vorerfahrungen in die Intervention mit ein. Für die Analyse besteht damit die Schwierigkeit, diese positiven Erlebnisse am Gegenstand des Kämpfens festzumachen, zumal Befragte auch betonen, dass Spaß und Motivation sowie Lernen in Kursen von Dozierenden abhängig sind. Darüber hinaus bleibt zur Motivation der Einfluss des Neuigkeitswerts schwer abzuschätzen. Insgesamt wird dennoch deutlich, dass sich die Wirkungen des Kurses an dem Gesamtgebilde sowie den sozialen Interaktionen entwickeln und damit einen „Bedeutungshorizont“ (Funke-Wieneke, 2019, S. 11) für das Kämpfen aufwerfen, indem bestimmte subjektive Bedeutungszuschreibungen und persönliches Erfahrungswissen zumindest wahrscheinlich werden.

Die Studierenden bringen außerdem Ängste und Sorgen mit in den Kurs. Einerseits steht die eigene Lehrer:innenrolle im Vordergrund, in der das Kämpfen später selbst gelehrt werden soll. Hier werden im Laufe des Kurses Bedenken aufgelöst. Andererseits und damit zusammenhängend werden Bedenken zu Gewalt, Aggressionen und Verletzungspotenzialen kenntlich. Auch diese werden im Kurs in der Regel aufgelöst, scheinen dennoch mit dem Thema assoziiert zu werden. Sie spiegeln sich auch im sportdidaktischen Diskurs um RuK wider (z.B. Lange & Sinning, 2007; Hartnack, 2014). Dabei scheint Befragten weniger die Sorge vor absichtlich gewalttätigen oder eskalativen Handlungen vorrangig, als vielmehr die Assoziation von Kämpfen als inhärent bedrohlich. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass solche Ängste eher abgebaut als bestätigt werden. Darüber hinaus kommt es durch RuK zu persönlichen Entwicklungen, die Befragte wahrnehmen. Hierin ist vorliegende Studie teilweise übereinstimmend mit Liebl et al. (2016), die in ihrem Review bei Studien mit qualitativem Zugang positive Auswirkungen z.B. auf das Selbstvertrauen oder die Empathie vorfinden, gleichzeitig aber deren Aussagekraft aufgrund methodischer Mängel relativieren. Diese Entwicklungen beziehen sich auf Themen wie die Berufsbiographie, Abbau von Hemmungen und Berührungsängsten, Aufbau von Vertrauen, Anzeichen für Empathie (z.B. schlechtes Gewissen bei harten/unbeabsichtigten Berührungen), Kennenlernen des eigenen Körpers, Hebe- und Druckverhältnisse, selbstbewussteres Herangehen an neue Inhalte oder die Erfahrung von Wehrhaftigkeit. Diese Entwicklungen sind einzelfallartig, wenngleich sie teilweise um ähnliche Themen kreisen. Die Erfahrungen um Körpernähe und das Kämpfen scheinen Spezifika zu sein, die für Befragte neu sind und Veränderungen begründen. Damit laufen die selbstgeschriebenen Entwicklungen auf unterschiedliche Bestandteile und Verständnisse von Berufsprofessionalität zu. Während einerseits kompetenzorientiert motorische und technische Kompetenzen und Wissensbestände sowie deren Vermittlung als Fach- und fachdidaktisches Wissen betont werden (z.B. v.a. Baumert & Kunter, 2006), geht es andererseits um die persönliche Überwindung von schwierigen, beängstigenden oder bedrohlichen Situationen bei der Auseinandersetzung mit dem Kämpfen, die ins-

besondere aus dem Blickwinkel eines biographischen Professionalitätsverständnisses von Relevanz sind. Somit kommt es bei einigen Teilnehmenden zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit einem herausfordernden und neuartigen Gegenstand (vgl. Terhart, 2011), die in der berufsbiographisch potenziell relevanten Annahme mündet, RuK auch in der Schule unterrichten zu können.

8. LIMITATIONEN UND PERSPEKTIVE

Die Studie weist Einschränkungen auf, welche bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Die pilothafte, qualitative Interviewstudie ermittelt subjektiv bedeutsame Erfahrungen und Erlebnisse zum Kämpfen bei Lehramtsstudierenden und ordnet diese vor allem berufsbiographisch in die Professionalisierung von Lehrkräften ein. In dieser Hinsicht erwies sich der offene und narrativ orientierte Interviewleitfaden als funktional: Das breite inhaltliche Spektrum und die individuellen Bezüge zu persönlichen Biographien und Relevanzsetzungen bieten zentrale Ansatzpunkte für zukünftige Forschung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die untersuchte Zielgruppe eine homogene Gruppe darstellt, die sich in einem ähnlichen Alter und vermutlich einer ähnlichen Lebensphase befindet. Darüber hinaus ist durch die Freiwilligkeit der Befragungsteilnahme zumindest ein Interesse gegeben, sich über den Kurs hinaus mit RuK auseinanderzusetzen, sodass Selektionseffekte bei der Rekrutierung anzunehmen sind. Die Unterschiedlichkeit der Aussagen und Gesprächsverläufe zeigt dennoch ein inhaltlich ertragreiches Spektrum an, das im Rahmen der gebildeten Kategorien einen Eindruck zu relevanten Erfahrungen vermittelt und in zukünftigen Studien geprüft und gesättigt werden sollte. Darüber hinaus erscheint zukünftig eine kontrastierende Analyse diverser Fälle ertragreich, um diese Ergebnisse zu bekräftigen oder zu revidieren, zumal die Bedeutung von Vorerfahrungen zum Kämpfen unterschiedlich ist. In diesem Sinne wäre zukünftig „auf ein breit aufgestelltes, plural zusammengesetztes Datenkorpus [zu] setzen“ (Strübing et al., 2018, S. 89).

Darüber hinaus ist die Kürze der Intervention und der Interviews kritisch zu betrachten. RuK fand einmal wöchentlich über einen Zeitraum von 15 Wochen statt. Die Befragung belief sich auf maximal 20 Minuten. Beide Zeiträume erscheinen knapp, um einerseits berufsbiographisch entscheidende Entwicklungen aufzuzeigen und andererseits diese in der Tiefe zu besprechen. Letztlich wären Langzeituntersuchungen wichtig, um die Nachhaltigkeit der Erfahrungen im Kurs zu untersuchen und im späteren Berufsleben zu beobachten. Welche Bedeutung die von den Befragten zugeschriebenen Entwicklungen in der weiteren privaten und beruflichen Biographie einnehmen, bleibt offen – wenngleich die Interviews zumindest unterschiedliche Relevanzsetzungen andeuten. Darüber hinaus weisen die Studierenden darauf hin, dass das Erleben der Kurse von den Dozierenden und deren Gestaltung abhängt. Auch der Neuigkeitswert ist aufgrund geringer Vorerfahrungen ausgeprägt. Zum anderen sind die Kurse eingebettet in den Hochschulkontext der DSHS und damit gerahmt durch Modulhandbücher, Studierendengruppen, ggf. Freundschaften, Schwerpunkte und Absprachen der Dozierenden etc., die im Detail kaum in ihren Einflüssen untersucht werden können. Der vorliegende Beitrag kommt dort an Grenzen, dieses Milieu (vgl. Funke-Wieneke, 2019) dicht zu beschreiben und in seinen intendierten und nicht-intendierten Wirkungen zu beobachten. Forschung sollte sich deshalb zukünftig damit beschäftigen, wie sich Kontexte zum Vermitteln-Lernen des RuK in der Breite und Tiefe darstellen (z.B. in der Hochschullehre, private Vorerfahrungen), und an persönliche (berufsrelevante) Biografien anschließen.

LITERATUR

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernshausen, J., Fabel-Lamla, M., & Piva-Scholz, F. (2023). Professionalisierung als Prozess biographischer Erfahrungsbildung die Perspektive des (berufs-)biographischen Professionsansatzes. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 86-102). Beltz Juventa.
- Beudels, W. & Anders, W. (2014). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten: Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie* (5. Aufl.). Borgmann.
- Binhack, A. (1998). *Über das Kämpfen. Zum Phänomen des Kampfes in Sport und Gesellschaft*. Campus.
- Blöcher, S. (2018). Zweikampfsport im Schulsport – Schülerwahrnehmungen bezüglich ausgewählter Kontakt- und Distanz-Kampfformen. *Journal of Martial Arts Research*, 1(2) https://doi.org/10.15495/OJS_25678221_12_38
- Brettschneider, W., Kleine, T., & Brandl-Bredenbeck, H. P. (2002). Jugendarbeit in Sportvereinen - Anspruch und Wirklichkeit. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung: Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.6.2001 in Münster* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 126, S. 106-114). Czwalina.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Verlag Hans Huber.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (7. Aufl.). Eigenverlag.
- DSHS (2018). *Modulhandbuch Bachelor of Arts Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen in Kooperation mit der Universität zu Köln*. Gültig ab Wintersemester 2018/19. Abgerufen unter https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Organisation/Studienunterlagen/Modulhandbuecher_neu/Lehramt/PO2018_BA_GYM_KOELN.pdf
- Ennigkeit, F. (2016). Kämpfen in den gymnasialen Lehrplänen der Bundesländer. In M. J. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 260) (S. 104-113). Feldhaus.
- Ennigkeit, F., Wiethäuper H., & Liebl, S. (2018). Lehre im Bewegungsfeld Kämpfen an den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen in Deutschland. *Journal of Martial Arts Research*, 2, 1-9. https://doi.org/10.15495/ojs_25678221_12_37.
- Eppenschwandner, M. (1999). Karate. *Bewegungserziehung*, 53(29), 16.
- Ernst, C. (2018). Professionalisierung und Fachkultur im Sportlehrerberuf: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. In B. Fischer, S. Ruin, A. Poweleit, & S. Meier (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 59-71). Logos.
- Fischer, B. & Fröschke, C. (2016). Fortbildung von Sportlehrkräften. Eine Bestandsaufnahme durch Lehrerbefragung. *Sportunterricht*, 64(10), 311-315.
- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik*, 12(4), 13-22.
- Funke-Wieneke, J. (2019). Zweck oder Selbstzweck. Überlegungen zu den erzieherischen Absichten, die mit dem Kampfsport verbunden werden. *Journal of Martial Arts Research*, 2(2), 1-13.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In W.-D. Brennschneider (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115-153). Meyer & Meyer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *Sportpädagogik*, 22(5), 13-23.
- Happ, S. & Liebl, S. (2016). Elementares Kämpfen. Ein Kampfstil-übergreifender Ansatz für pädagogische Kontexte. In M. J. Meyer (Hrsg.), *Martial arts studies in Germany - defining and crossing disciplinary boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015. 5. Symposium der dvs-Kommission 'Kampfkunst und Kampfsport' vom 30. September bis 2. Oktober 2015 in Mainz* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 260, S. 93-103). Feldhaus.
- Hartwig, A. (2022). Floreios gestalten. *Sportpädagogik*, 46(3+4), 48-53.
- Herz, A. (2012). Fallen, Werfen, Kämpfen: eine Unterrichtsreihe zum Kämpfen an der Berufsschule. *Sportpädagogik*, 36(1), 27-43
- Karsch, J. & Bonn, B. (2024). Herausforderungen beim Unterrichten von Ringen und Kämpfen. *sportunterricht*, 73(1), 2-7. <https://doi.org/10.30426/SU-2024-01-1>
- Kemper, D. (2003). ‚So stark wie wir...‘ Mädchen und Jungen kämpfen gemeinsam. *Sportpädagogik* 27(3), 30-33.
- Kim, Y.-J., Baek, S.-H., Park, J.-B., Choi, S.-H., Lee, J.-D. & Nam, S.-S. (2021). The Psychosocial Effects of Taekwondo Training: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), Artikel 11427. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111427>
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Pythagoras". In Prenzel, M. Allolio-Näcke, L. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule - Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms* (S. 127-146). Waxmann.
- Koehler, S. (1992). Ringen – eine Sportart jenseits der Vorurteile. In G. Treutlein, J. Funke & N. Sperle (Hrsg.), *Körpererfahrung im Sport: wahrnehmen, lernen, Gesundheit fördern* (S. 211-223). Meyer & Meyer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Küth, S., Scholl, D., & Schüle, C. (2021). Entscheidungstendenzen als psychoemotionale Einflussfaktoren auf das selbst eingeschätzte unterrichtliche Planungsverhalten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1165-1182. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01029-0>

- Lange, H. & Sinning, S. (2007). *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht*. Limpert Verlag.
- Leise, C & Wilkening, N. (2013). *Kämpfen nach Regeln im Sportunterricht. Stundenvorschläge, Spiel- und Übungskarten, Reflexionsimpulse*. Verlag an der Ruhr
- Liebl, S. (2013). *Macht Judo Kinder stark? Wirkungen von Kämpfen im Schulsport auf physische und psychosoziale Ressourcen*. Meyer & Meyer.
- Liebl, S., Happ, S., & Zajonc, O. (2016). Review zu Wirkungen von Kampfkunst und Kampfsport auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. In M. J. Meyer (Hrsg.), *Martial arts studies in Germany - defining and crossing disciplinary boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015. 5. Symposium der dvs-Kommission 'Kampfkunst und Kampfsport' vom 30. September bis 2. Oktober 2015 in Mainz* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 260, S. 82–92). Feldhaus.
- Liu, X., Li, R., Cui, J., Liu, F., Smith, L., Chen, X. & Zhang, D. (2021). The Effects of Tai Chi and Qigong Exercise on Psychological Status in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746975>
- Meier, A. (1991). Wie wollen wir miteinander umgehen? Soziales Lernen in einer offenen Form. *Sportpädagogik*, 15(2), 28-30.
- Müller, B. (1996). Gegeneinander kämpfen – um friedlich miteinander sein zu können. *Sportpädagogik*, 20(4), 41-46.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. MSW.
- Neuweg, G. H. (2011). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 1-24.
- Poetsch, K. (2004). Judo als Mittel der Gewaltprävention in der schulischen Mädchenarbeit. In U. Neumann, M. v. Saldern, R. Pöhler & P.-U. Wendt (Hrsg.), *Der friedliche Krieger. Budo als Methode zur Gewaltprävention* (S. 147-163). Schüren.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. korr. Aufl.). Limpert.
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende?: Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21(3), 329-337.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte). De Gruyter.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähne, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis — Neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Beltz.
- Volkamer, M. (2010). "Finger weg!" *Sportunterricht*, 59(5), 149-150.
- Welsche, M. (2014). Wie erleben Mädchen und Jungen „Ringen und Raufen“?: Eine qualitative Erhebung mittels geschlechtsspezifischer Gruppendiskussionen. In Menschen im Zweikampf: Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013; 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7. - 9. November 2013 in Erlangen (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 236, S. 194-201). Feldhaus.
- Werner, S., Körner, S., & Staller, M. (2020). Vermittlungsmethoden: Kämpfen im Schulsport im Spannungsfeld zwischen Tradition und Nichtlinearität. In T. Vogt (Hrsg.), *Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung: sportartspezifische Perspektiven* (S. 245-275). Meyer & Meyer.
- Werner, S., Karsch, J., & Körner, S. (2021). Interne Umfrage zu den Vorerfahrungen der Studierenden im Bereich Ringen und Kämpfen. Unveröffentlicht. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Zhang, S., Zou, L., Chen, L.-Z., Yao, Y., Loprinzi, P. D., Siu, P. M. & Wei, G.-X. (2019). The Effect of Tai Chi Chuan on Negative Emotions in Non-Clinical Populations: A Meta-Analysis and Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), Artikel 3033. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173033>