



1/24

ZEITSCHRIFT FÜR STUDIUM UND LEHRE IN DER SPORTWISSENSCHAFT

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

.....

HERAUSGEBER:INNEN

JENS KLEINERT · KATRIEN FRANSEN · NILS NEUBER ·
NADJA SCHOTT · PAMELA WICKER

IMPRESSUM

Geschäftsführender Herausgeber	Prof. Dr. Jens Kleinert, Deutsche Sporthochschule Köln, Psychologisches Institut, Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Mitherausgeberinnen und Mitherausgeber	Prof. Dr. Katrien Franssen, University of Leuven/Belgien, Departement of Movement Sciences (Sektion Internationales) Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft (Sektion Bildungswissenschaft) Prof. Dr. Nadja Schott, Universität Stuttgart, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft (Sektion Lebenswissenschaften) Prof. Dr. Pamela Wicker, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft (Sport und Gesellschaft)
Herausgebende Körperschaft	Deutsche Sporthochschule Köln, vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Heiko Strüder
Redaktion	Ines Bodemer, Jannis Wolf Deutsche Sporthochschule Köln Stabsstelle für Akademische Planung und Steuerung Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Hinweise für Autorinnen und Autoren	Die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung und Hinweise für Autorinnen und Autoren können unter www.dshs-koeln.de/zsls heruntergeladen werden.
Verlag	Das e-journal wird von der Deutschen Sporthochschule Köln herausgegeben. Der Internetauftritt der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) ist Teil der Webseiten der Deutschen Sporthochschule Köln. Es gilt das Impressum der Deutschen Sporthochschule Köln.
Layout/Gesamtherstellung	Sandra Bräutigam, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abteilung Presse und Kommunikation, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
ISSN	ISSN 2625-5057
Erscheinungsweise	halbjährlich
Bezugsbedingungen	Das kostenfreie Abonnement der ZSLS erfolgt nach Anmeldung und der Aufnahme in den Zeitschriftenverteiler.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind über die Creative-Commons-Lizenzen CC BY 4.0 DE urheberrechtlich geschützt. Diese Lizenz erlaubt das Teilen und das Bearbeiten der Inhalte für beliebige Zwecke, unter der Bedingung, dass angemessene Urheber- und Rechteangaben gemacht werden, ein Link zur Lizenz beigefügt wird und angegeben wird, ob Änderungen vorgenommen wurden. Zudem dürfen keine weiteren Einschränkungen, in Form von zusätzlichen Klauseln oder technischen Verfahren, eingesetzt werden, die anderen rechtlich untersagt, was die Lizenz erlaubt. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/>

Inhalt

EDITORIAL 4

ORIGINALIA > PEER REVIEW

Andreas Wilhelm, Dirk Büsch
Bewegung beobachten und bewerten: Nutzen und Grenzen einer Diagnostik des Werfens 5

Johannes Karsch, Benjamin Bonn, Paul Leonard Nöring und Swen Körner
Ringeln und Kämpfen an der Hochschule – Eine Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden im Kontext berufsbiographischer Professionalisierung 14

KURZBEITRAG > PEER REVIEW

Julia van der Zander, Johannes Karsch
Persönlichkeitsentwicklung durch Kämpfen. Eine quantitative Fragebogenerhebung an Sportstudierenden 25

Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in der sportwissenschaftlichen Lehre

Liebe Leser:innen,

ein Kernaspekt akademischer Bildung ist die Kompetenzentwicklung, also die forschungsbasierte Vermittlung und Reflexion von Wissen und Können. Gleichzeitig mit ihren Kompetenzen entwickeln Studierende jedoch auch ihre Persönlichkeit und ihre globale Handlungsfähigkeit im Rahmen des Studiums stetig weiter. Diese Entwicklungsbereiche berührt die erste Ausgabe 2024 unserer Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft mit zwei Beiträgen zur Persönlichkeitsentwicklung und -erfahrung im Rahmen des Sportlehramtsstudiums.

Der von Johannes Karsch und Kollegen verfasste Originalbeitrag zeigt die Bedeutsamkeit persönlicher Erfahrungen von Sportlehrkräften im curricular verankerten Bewegungsfeld Ringen und Kämpfen. Die Autoren stellen anhand einer Interviewstudie die unterschiedlichen Erlebnisse, Emotionen und Entwicklungen von Studierenden im Rahmen ihres Sportlehramtsstudiums dar, um daraus Implikationen für die Praxis abzuleiten.

Julia van der Zander und Johannes Karsch befassen sich in ihrem Kurzbeitrag ebenfalls mit dem Themenfeld des Ringens und Kämpfens. Die Ergebnisse ihrer quantitativen Studie zum Thema Persönlichkeitsentwicklung durch Kämpfen liefern neue Erkenntnisse über die Auswirkungen von Ringen und Kämpfen auf die Entwicklung von Empathie, Selbstwertgefühl und Aggression in sportpraktischen Hochschulkursen.

Das Heft wird abgerundet mit dem Originalbeitrag von Andreas Wilhelm und Dirk Büsch, der den Nutzen und die Grenzen der Diagnostik von Bewegung im Unterricht untersucht. Die Autoren prüfen die Güte eines qualitativ ausgerichteten Beobachtungsbogens zu 15 Bewegungsmerkmalen des Schlagwurfs im Handball. Die Ergebnisse beweisen eine gute Reliabilität des Verfahrens, welches hiermit eine wichtige und praktikable Ergänzung zu quantitativen Bewegungsanalysen bietet.

Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern mit der vorliegenden Ausgabe viel Freude und inspiriertes Weiterdenken und natürlich auch ein gutes Sommersemester 2024.

Jens Kleinert, Katrien Fransen, Nils Neuber, Nadja Schott & Pamela Wicker

Bewegung beobachten und bewerten: Nutzen und Grenzen einer Diagnostik des Werfens

Andreas Wilhelm, Dirk Büsch

Korrespondierender Autor

Prof. Dr. Andreas Wilhelm
Institut für Sportwissenschaft
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Schlüsselwörter

Objektivität, Schlagwurf, Handball, Beobachtungsgüte, Beurteiler:innenübereinstimmung

Keywords

Overarm throwing, technique, handball, observation quality, inter-rater agreement

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Wilhelm, A. & Büsch, D. (2024). Bewegung beobachten und bewerten: Nutzen und Grenzen einer Diagnostik des Werfens. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 7(1), 5-13.

Zusammenfassung

Die Beurteilung einer Bewegungsfertigkeit im Sportunterricht bzw. einer Technik im Sport erfordert Beobachungskriterien und eine geeignete Diagnostik relevanter Bewegungsmerkmale. Während quantitative Analyseverfahren mit einem hohen technisch-apparativen Aufwand verbunden sind, können objektive und zuverlässige Aussagen auch mit praktikablen qualitativen Analyseverfahren getroffen werden, wenn Lehrer:innen und/oder Trainer:innen zu identischen Bewertungen kommen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür sind Beobachtungsinstrumente, die auf einer theoretisch-inhaltlichen Begründung der Beobachtungsmerkmale und einer sachlichen, nicht beeinflussenden (standardisierten) Instruktion beruhen. Am Beispiel einer Wurfbewegung wird ein Beobachtungsbogen zu 15 Bewegungsmerkmalen des Schlagwurfs im Handball vorgestellt, der sich an den Funktionsphasen des Wurfs orientiert. Der Beobachtungsbogen wurde hinsichtlich der Beurteiler:innenübereinstimmung (Inter-Rater-Objektivität) geprüft. Im Rahmen einer Untersuchung bewerteten 121 Sportstudierende mit Hilfe des Beobachtungsbogens zwei Schlagwürfe in unterschiedlicher Ausführungsqualität, die den Sportstudierenden zum Selbststudium als Video zur Verfügung gestellt wurden. Die Ergebnisse zeigen für den größten Teil der 15 Bewegungsmerkmale hohe Beurteiler:innenübereinstimmungen. Als Ursache geringer Übereinstimmungen kann eine Wechselwirkung der Güte des Beobachtungsbogens, des Präsentationsmodus und Beobachtungskompetenz angenommen werden, die in weiteren systematischen Studien zu prüfen sind, da kriterienorientierte Beobachtungsinstrumente eine wesentliche Voraussetzung für zuverlässige und valide Beurteilungen in Schul- und Trainingskontexten darstellen.

Abstract:

Assessing a movement skill in physical education or a technique in sports depends on observation criteria and appropriate diagnostics of relevant movement characteristics. Quantitative analysis methods are associated with a high technical and apparatus-related effort, whereas objective and reliable statements can also be made using practicable qualitative analysis methods. In both cases, teachers and/or trainers should achieve identical assessments. An essential prerequisite of observation instruments is based on a theoretical and content-related justification of the observation characteristics and objective, non-influencing (standardized) instruction. Aim of the study was developing an observation sheet for 15 movement characteristics of the overarm throw in handball, which is based on the functional phases of the movement. The observation sheet was tested about inter-rater objectivity. As part of a study, 121 students of physical education used the observation sheet to evaluate two overarm throws with different execution qualities. A presentation of the different overarm throws was made available to the sports students as a video for self-study. The results show a high degree of agreement between raters for the majority of the 15 movement characteristics. An interaction between the quality of the observation sheet, the mode of presentation, and observation competence can be assumed as a cause of reducing inter-rater agreement. The promising results should be examined in further systematic studies as criterion-oriented observation instruments are an essential prerequisite for reliable and valid assessments in school and training contexts.

DER DIAGNOSTISCHE BLICK

Beim Aneignen und Lernen sportmotorischer Fertigkeiten im Sportunterricht sowie zur Leistungsoptimierung im Sport sind beim Techniktraining geeignete Diagnostiken relevanter Technikmerkmale üblich, um diese gezielt verbessern zu können. Dazu gehört auch die kritische, möglichst objektive Beobachtung, also eine kriterienabhängige Einschätzung, wie weit eine Bewegung funktional ist oder einer Zielvorstellung der Bewegung entspricht. Im Handball ist der Torwurf eine wichtige Technik, bei der möglichst hohe Ballabflugeschwindigkeiten erzielt werden sollen, um Torhüter:innen wenig Zeit für die Abwehr des Balls zu geben. Welche Merkmale sind für einen Wurf mit hoher Ballabflugeschwindigkeit erforderlich und wie gut lassen sich diese beobachten? Hierzu wurde ein Verfahren zur Diagnostik des Schlagwurfs im Handball entwickelt. Bei der Konzeption und Überprüfung eines derartigen Beobachtungsverfahrens mit dem Ziel einer Diagnostik sind die Gütekriterien der klassischen Testtheorie zu berücksichtigen. Gerade für die Bewegungsbeobachtung im Sport ist hier die Inter-Rater-Objektivität¹, also die Urteilsübereinstimmung mehrerer unabhängiger Beobachtenden, eine wesentliche Voraussetzung, um qualifizierte Bewegungsbewertungen vornehmen zu können. Trotz des „täglichen“ Bedarfs im Schul- und Trainingskontext fehlen derartige Beobachtungsmodelle („observational models“, Gangstead & Beveridge, 1984) und scheinen auch aufgrund der einfachen Verfügbarkeit von mobilen Endgeräten mit Kamera-

¹ Der in der testtheoretischen Literatur überwiegend verwendete Begriff der Inter-Rater-Reliabilität ist trotz der irreführenden Verwendung des Reliabilitätsbegriffs ein Objektivitätsmaß. Im Text wird daher der eher unübliche, aber korrekte Begriff Inter-Rater-Objektivität (oder Beurteiler:innenübereinstimmung, s. o.) verwendet (Lienert & Raatz, 1994).

funktion in Vergessenheit geraten zu sein. Dem entgegenstehend soll exemplarisch eine geeignete Diagnostik für den „Schlagwurf im Handball“ konzipiert und geprüft werden sowie Konsequenzen aus dem Vorgehen für andere Würfe sowie andere Ziele der qualitativen Bewegungsbeobachtung abgeleitet werden.

OHNE SYSTEMATISCHE BEOBACHTUNG KEINE ZUVERLÄSSIGE BEURTEILUNG

Eine objektive Beobachtung einer Bewegung sollte unabhängig von der Person erfolgen, die diese durchführt. Die quantitative Erhebung im Sinne einer Messung gilt daher als bevorzugtes Verfahren. Dennoch lassen sich nicht alle Merkmale einer Bewegung messen bzw. ist der Aufwand einer Messung unverhältnismäßig hoch. Für jeden Wurf können zwar Ballabflugeschwindigkeit, Ballabflugwinkel und Ballabflughöhe erfasst werden, dennoch erklären die Größen dieser Merkmale nicht, wie es zu den entsprechenden Werten gekommen ist bzw. warum der Wurf erfolgreich oder nicht erfolgreich war. Für Lehrende bildet hier die Bewegungsbeobachtung die Grundlage, um die Ursachen eines Wurfresultates einschätzen zu können. Warum eine bestimmte Wurfweite beim Speerwurf oder eine bestimmte Ballflugeschwindigkeit beim Handball erzielt wurde, erschließt sich systematisch aus einer qualitativen Bewegungsanalyse. Grundlage dieser Analyse ist eine kriteriengeleitete Beobachtung der Bewegungsausführung (Knudson & Morrison, 1997). Qualitative Urteile lassen sich quantifizieren, indem die Bewegung in beobachtbare Segmente unterteilt wird, die dann entweder als vorhanden oder nicht vorhanden charakterisiert und mit den Werten 1 oder 0 kodiert werden oder über mehrstufige Ausprägungen als mehr oder weniger vorhanden mit Ratingskalen eingeschätzt werden. Über die ausgewählten Bewegungssegmente entsteht dann ein Gesamturteil der Einzelwertungen jedes Segments. Für Beobachtungen und Analysen ergeben sich nun die Fragen: Welche Bewegungssegmente sollen ausgewählt werden und sind diese objektiv zu beobachten? Dieser Ansatz soll vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien der Bewegungswissenschaft vertieft werden und mündet in einer kritischen Reflexion einer gängigen Beobachtungs- und Bewertungspraxis.

Was kennzeichnet einen Wurf im Handball, in der Leichtathletik oder im Wasserball? Oft werden herausragende, erfolgreiche Sportler:innen herangezogen und deren Bewegung in Videos präsentiert oder in Standbildern wesentliche Merkmale der Bewegung aus Sicht von Expert:innen verdeutlicht (Kromholz, 2020). Die Darstellung enthält dann nach Auffassung der Expertinnen und Experten weitgehend ein Idealbild. Erfahrungsgemäß existieren dabei unterschiedliche Auffassungen zwischen Expertinnen und Experten, welche Sportler:innen „optimale Bewegungen“ präsentieren. Zusätzlich werden dazu aus Sicht der Expertinnen und Experten bestimmte, typische Fehler genannt. Im Konsens der Expertinnen und Experten kann aus den aktuell üblichen Sichtweisen ein *Leitbild* zur Bewegungsausführung als Übereinkunft vor dem Hintergrund biomechanischer Grundlagen entstehen (Neumaier & Krug, 2003). In Fachbüchern und -zeitschriften sowie Rahmenkonzeptionen und Lehrplänen der Sportfachverbände werden Ideal- oder Leitbilder bildlich dargestellt und möglichst umfassend beschrieben. Für die Beurteilung und Bewertung ist es entsprechend vorteilhaft, die Bewegung in Segmente zu unterteilen, um die Qualität bzw. die Güte einer Bewegung differenziert einschätzen zu können.

OHNE THEORIE KEINE BEWEGUNGSANALYSE

Welche Segmente sollen berücksichtigt werden und sind mehr oder weniger wichtig für die Ausführung? Denkbar wäre es, erfahrene Lehrende zu befragen und eine konsensuale Entscheidung zu treffen. Eine andere Möglichkeit der Bewegungsanalyse wäre es, eine sportwissenschaftliche Theorie heranzuziehen, die aus der Bewegungswissenschaft bekannt ist. Eine Einteilung in relevante Bewegungssegmente nimmt Göhner (1992) in seiner funktionalen Bewegungsanalyse vor und wendet diese u. a. auf Wurfbewegungen an (Göhner, 2006). Dazu unterscheidet Göhner Aktionen und Funktionen der Bewegung. Aktionen umschreiben die Bewegungen in Gelenken oder Körperabschnitten. Um diese zu verstehen, betrachtet Göhner (1992) das Ziel der Bewegung und hinterfragt deren Zweck: Wozu dient der Schlagwurf im Handball, bei welcher Anforderung des Handballspiels wird er benötigt, welche Aufgabe sollen Spieler:innen damit lösen? Neben einem präzisen Zuspziel zu Mitspieler:innen soll ein Torwurf verwirklicht werden. Eine Komponente dieses Ziels ist oftmals eine hohe Ballabflugeschwindigkeit. Nach dieser Aufgabenanalyse richtet sich die weitere Betrachtung auf Aktionen und Aktionsmodalitäten sowie die Funktion jeder Aktion.

Eine bildliche Darstellung einer Bewegung lässt sich durch eine Beschreibung einzelner Bewegungselemente differenzieren. Göhner (1992) nennt solche Bewegungselemente Aktionen, z. B. die Aktion „linke Schulter vor“. Die linke Schulter soll also bei Rechtswerber:innen zu Beginn der Bewegung nach vorn und damit die rechte Schulter nach hinten zeigen. Auf diese Art und Weise werden eine Reihe typischer Aktionen des Schlagwurfs benannt und in eine Reihenfolge gebracht werden. Eine Aktion ist früher, eine andere gleichzeitig und eine dritte später. Diesen Ablauf der Bewegungselemente und damit deren zeitliche Abfolge bezeichnet Göhner (1992) als Aktionsmodalitäten. Zu fragen wäre, wie weit die Gesamtbewegung untergliedert werden muss: Welche Aktionen einer Bewegung wären eigenständig und sinnvoll zu trennen? Ob die Bewegung jedes einzelnen Fingers beim Halten des Balls getrennt werden soll, wäre dann zu begründen.

Die Unterteilung in Aktionen und Aktionsmodalitäten verdeutlicht, was Werfer:innen beim Wurf tun. Bei dieser Frage belässt es Göhner (1992) nicht, sondern hinterfragt den Nutzen und den Zweck jeder Aktion und der Aktionsmodalitäten. Dabei gilt es zu klären, warum eine Aktion eher in dieser Art und weniger oder nicht auf eine andere Weise ausgeführt werden sollte. Eine Antwort sollte physikalische Gesetzmäßigkeiten und biomechanische Überlegungen berücksichtigen. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass bestimmte Aktionen nicht variabel sein können, andere Aktionen jedoch unterschiedlich auszuführen seien. Gibt es also Aktionen, die unmittelbar mit dem Ziel der Aufgabe verbunden sind, die bei allen Spitzenathlet:innen nahezu identisch sind? Göhner (1992) schließt aus seinen Beobachtungen, dass dies im Grundsatz möglich bzw. wünschenswert wäre.

Beim Werfen könnte es die Bewegung des Wurfarms sein. Kurz bevor das Wurfgerät die Hand verlässt, müssten die Bewegungen ähnlich sein, um vergleichbare Ballabflugeschwindigkeiten und -winkel zu erzielen, ansonsten könnte das Wurfgerät physikalisch nicht die gleichen Flugeigenschaften besitzen. So ließe sich mit einem über die gesamte Armbewegung stark gebeugten oder vollständig gestreckten Ellenbogengelenk beim Wurf eines Handballs mit einem Gewicht von ca. 400 g nur eine geringere Ballgeschwindigkeit erzielen. In der vorausgehenden Ausholbewegung lassen sich Bewegungsunterschiede beobachten, wobei beim Torwurf

im Handball der Effekt auf den Wurf (Ballabflugeschwindigkeit) und die Funktion des Wurfs (ein Tor zu erzielen) zu unterscheiden wären. Aus dieser Idee heraus nennt Göhner (1992) die Aktion, die unmittelbar mit dem Zweck zusammenhängt und kaum variabel ist, Hauptfunktionsphase. Aktionen, die dieser vorausgehen oder nachfolgen, bezeichnet er als Hilfsfunktionsphasen. Sind diese sehr wichtig für die Hauptfunktionsphase, so klassifiziert er diese als Hilfsfunktionsphase 1. Ordnung, unwichtige als 2. oder 3. Ordnung (s. Tabelle 1). Es könnte also die Ausholbewegung des Armes als eine Hilfsfunktionsphase und die gleichzeitige Bewegung des Stemmbeins als eine weitere Hilfsfunktionsphase getrennt werden. Diese Trennung wäre bei Meinel und Schnabel (1998) nicht vorgesehen, denn beide Bewegungen werden der Vorbereitungsphase zugeordnet. Meinel und Schnabel (1998) untergliedern bei azyklischen Bewegungen keine einzelnen Aktionen, sondern eine Grundstruktur mit einer zeitlichen Abfolge von drei Phasen der Gesamtbewegung: Die Bewegung als Ganzes beginnt mit der Vorbereitungsphase und anschließend folgen Haupt- und Endphase. Bereits vor dem Hintergrund dieser beiden Ansätze zur Bewegungsanalyse ergeben sich unterschiedliche Kriterien zur Bewegungsbeobachtung. Bewegungsaktionen mit Funktionen auf der einen Seite und beispielsweise Bewegungsrhythmus und -fluss auf der anderen Seite.

OHNE BEOBACHTENDE KEINE BEOBACHTUNG

Die Objektivität der Bewegungsbeobachtung hängt maßgeblich von der visuellen Wahrnehmung der Beobachtenden ab. Grenzen des visuellen Systems von Beobachtenden ergeben sich bei hohen Bewegungsgeschwindigkeiten und hoher Komplexität, indem eine Vielzahl von Bewegungselementen gleichzeitig auftreten. Details der präsentierten Bewegung können dann ohne Hilfe nicht zeitsynchron von Beobachtenden wahrgenommen, beurteilt und dokumentiert werden. Nur in nachträglichen Videoanalysen in Echtzeit, in Zeitlupe und mit Standbildern lässt sich die Vielzahl relevanter Merkmale auswerten, sofern Kriterien gegeben sind (Daugis et al., 1990; 1991; 1996; Put et al., 2016).

Die Beobachtungsgüte wird zusätzlich von der Kompetenz und der Erfahrung der Beobachtenden bestimmt, Video- und Bildmaterial geeignet zu nutzen, um vor dem Hintergrund der Kriterien den Blick auf die bedeutsamen Merkmale zu richten und diese zu dokumentieren (Betsch, Funke & Plessner, 2011). Welche Beobachtungserfahrungen sind notwendig, um eine Bewegung mit Hilfe eines Beobachtungsverfahrens zu beurteilen oder zu bewerten? Und welche Maßnahmen zur Schulung und Instruktion optimieren die Güte der Einschätzung seitens der Beobachtenden?

OHNE OBJEKTIVITÄT KEINE VALIDE BEOBACHTUNG

Die Beurteilung oder Benotung einer Bewegung kann subjektiv und erfahrungsbasiert im Sinne einer ideografischen Methode erfolgen. Das Ergebnis der Einschätzung lässt sich im Einzelfall umsetzen, so könnte sich durch das nachfolgende Feedback und die Interaktion von Lehrer:innen und Schüler:innen sowie Athlet:innen die Leistung verbessern. Das Vorgehen wäre allein durch die Wirksamkeit bzw. das Ergebnis in diesem einzelnen Fall gerechtfertigt. Ob das Erfolgsmodell auf andere Lehrende und Schüler:innen oder

Tab. 1: Merkmale des Schlagwurfs im Handball und Zuordnung zu Funktionsphasen

Item-Nummer und Merkmal	Aktion für Rechtswerber:in (Klammern: ergänzende Erläuterung)	Funktion und Funktionsphase
1 Überstellschritt	vorletzter Schritt als Überstellschritt (flacher Sprung vor oder hinter dem Abdruckbein)	Hilfsfunktionsphase 3. Ordnung: Beschleunigen des ganzen Körpers
2 Geradlinig Ausholen	Geradlinige Ausholbewegung des rechten Arms nach hinten-oben (Ellenbogen angehoben, „Aufklappen“ des Unterarms; keine kreisförmige Ausholbewegung, d. h. kein Absenken des Balls in der Ausholbewegung)	Hilfsfunktionsphase 3. Ordnung: auf kurzem Weg und damit in kurzer Zeit die Wurfauslage herstellen
3 Wurfarm gewinkelt	Wurfarm im Ellenbogen mindestens 90° angewinkelt und nicht mehr als 130° geöffnet	Hilfsfunktionsphase 2. Ordnung: optimalen Hebel des Wurfarms vorbereiten
4 Hand hinter Ball	Hand auf Kopfhöhe hinter - aus der seitlichen Beobachterperspektive seitlich hinter dem Ball	Hilfsfunktionsphase 2. Ordnung: Stabilität der Hand und Halten des Balles sichern
5 Linke Schulter in Wurfrichtung	linke Schulter zeigt in Wurfrichtung (Körperöffnung bis 45° eingenommen)	Hilfsfunktionsphase 2. Ordnung: Beschleunigung durch die Schulterachse vorbereiten
6 Linke Hüfte in Wurfrichtung	linke Hüfte zeigt in Wurfrichtung (Körperöffnung bis 45° eingenommen)	Hilfsfunktionsphase 2. Ordnung: Beschleunigung durch die Hüftachse vorbereiten
7 Leicht gebeugtes Stemmbein	Stemmen mit dem linken Bein bzw. Abbremsen der Vorwärtsbewegung (leicht gebeugtes Stemmbein)	Hilfsfunktionsphase 1. Ordnung: Abstoppen des Körpers und Distanz zur Abwehr festlegen
8 Fußspitze in Torrichtung	Fußspitze des linken Fußes zeigt in Torrichtung	Hilfsfunktionsphase 1. Ordnung: sicheres und gelenkschonendes Abstoppen des Körpers
9 Verlagerung auf das Stemmbein	Verlagerung des Körpergewichts auf das linke Bein (Stemmbein)	Hilfsfunktionsphase 1. Ordnung: Beschleunigungsweg bis auf das linke Bein fortsetzen und nicht vorher abbrechen, um dadurch eine aufrechte Abwehrposition vorzubereiten
10 Drehung des Oberkörpers	Drehung des Oberkörpers (Auflösen der Oberkörperverwirrung)	Hilfsfunktionsphase 1. Ordnung: fortgesetzte Beschleunigung des Balls durch Rotation nach Stemmbeineinsatz
11 Drehung des Oberkörpers abstoppen	Drehung des Oberkörpers abstoppen (Schulter- und Hüfte stehen senkrecht zur Wurfrichtung)	Hilfsfunktionsphase 1. Ordnung: Go-and-stop Prinzip für eine optimale weitere Beschleunigung des Wurfarms
12 Aufrechte Abwurfposition	aufrechte Abwurfposition (kein Absinken der Hüfte)	Hilfsfunktionsphase 1. Ordnung: einen hohen Abwurfpunkt erreichen und durch eine hohe Körperspannung das Go-and-stop Prinzip ermöglichen
13 Ellenbogen vor Ball auf Schulterhöhe	Ellenbogen vor dem Ball auf Schulterhöhe (Unterarm leicht nach hinten geklappt, Ball über Kopfhöhe, Hand hinter bzw. unter dem Ball)	Hauptfunktionsphase: Oberarm beschleunigen, um den Unterarmeinsatz vorzubereiten und zugehörige Muskelgruppen für die Unterarmbewegung vorzuspannen
14 „Peitschenartiger“ Armzug	peitschen- bzw. schlagartiger Armzug	Hauptfunktionsphase: finale und maßgebliche Beschleunigung der Hand und des Balls
15 Abbremsen der Vorwärtsbewegung	Abbremsen der Vorwärtsbewegung und Ausschwingen des Wurfarms	Hilfsfunktionsphase 2. Ordnung: Abstand zur Abwehr sicherstellen, Kontakt verhindern

Athlet:innen übertragbar ist, muss nicht geklärt oder gerechtfertigt werden. Dagegen sollen als Ziel einer Diagnostik inter- und intra-individuelle Unterschiede aufzudecken sein, um das „Besondere“ einer Person hervorzuheben und zwar unabhängig von Beobachtenden. Ein standardisiertes Beobachtungsverfahren, das im Rahmen einer Evaluation und im Sinne einer Diagnostik eingesetzt werden soll, müsste u. a. die Kriterien der klassischen Testtheorie erfüllen. Daraus ergibt sich die Erwartung, zuerst die Objektivität des Verfahrens zu prüfen, um letzten Endes eine valide Beobachtung sicherstellen zu können.

SYSTEMATISCH ZUM ZIEL

Forschungsfrage und Untersuchungsdesign

Zur Bewegungsbeobachtung des Schlagwurfs liegt ein standardisierter Beobachtungsbogen vor, der 15 Bewertungsmerkmale beinhaltet. Für jedes Merkmal muss entschieden werden, ob es vorhanden ist (Kreuz setzen) oder ob es fehlt (kein Kreuz setzen). Für ein objektives Beobachtungsverfahren ist dabei zu erwarten, dass verschiedene Nutzer:innen des Verfahrens bei der Beobachtung eines konkreten Wurfs zu einheitlichen Bewertungen kommen. Das Verfahren wird an zwei unterschiedliche Präsentationen des Schlagwurfs geprüft (s. Abbildung 1 und Abbildung 2). Die erste Präsentation zeigt einen Schlagwurf, die über das Kompetenznetzwerk Sportunterricht KNSU als Grundtechnik Schlagwurf unter <https://www.youtube.com/watch?v=7P7mjY85qz0> angeboten und von den Anbieter:innen der Website für die Analyse zur Verfügung gestellt wurde. Die Darstellung beinhaltet eine seitliche Ansicht (Perspektive 90° zur Bewegungsebene). Die zweite Videopräsentation zeigt eine Studentin einer Lehrveranstaltung eines vorangegangenen Semesters, die den Studierenden nicht bekannt war. Die Aufnahme erfolgt schräg von vorn, wie sie in Prüfungssituationen oftmals gegeben ist (Perspektive 45° zur Bewegungsebene). Beide Konstellationen kennzeichnen typische Schul- bzw. Trainingsbedin-

gungen. Das Beobachtungsverfahren soll sich entsprechend nicht nur unter kontrollierten, sondern auch unter realitätsnahen Bedingungen bewähren, wobei zu berücksichtigen ist, dass die 90°-Perspektive als idealtypisch anzusehen wäre (Nowoisky et al., 2012), die mit einer höheren Objektivität einhergehen sollte.

Stichprobe

121 Sportstudierende (54 Studentinnen, 67 Studenten) des 6. Semesters des BA Studiengangs Sportwissenschaft der Universität zu Kiel besuchten die Pflichtlehrveranstaltung Handball und wurden gebeten, zwei Videos zu beurteilen. Die Studierenden kennen Videoanalysen, da diese als Methode wiederholt in anderen Lehrveranstaltungen als Teil eines umfassenden Curriculums gezielt eingesetzt werden.

Datenerhebung

Der Bewertungsbogen unterscheidet 15 Merkmale des Schlagwurfs, die in einer Expertenrunde, d. h. im Rahmen einer diskursiven Validierung gewonnen wurden. Jedes Merkmal wird kurz charakterisiert (Aktion und ergänzende Erläuterung, vgl. Tabelle 1). Die 15 Merkmale liegen als Fragebogen vor und sind jeweils mit einem Kästchen versehen, um anzukreuzen, ob das jeweilige Merkmal beim jeweiligen Wurf vorhanden ist (1 Punkt). Fehlt das Merkmal oder ist es nicht zu erkennen, so bleibt das Kästchen leer, es wird kein Kreuz gesetzt (0 Punkte).

Untersuchungsdurchführung

Die Studierenden erhielten zwei sehr unterschiedliche Videopräsentationen zum Schlagwurf (s.o.). Die erste Präsentation zeigt einen Schlagwurf aus, seitlicher Perspektive. Die zweite Videopräsentation zeigt eine Aufnahme schräg von vorn. Für die Bewertung der beiden Würfe wurden die Beobachtungsmerkmale in eine Online-Befragung überführt. Die Studierenden hatten eine Woche

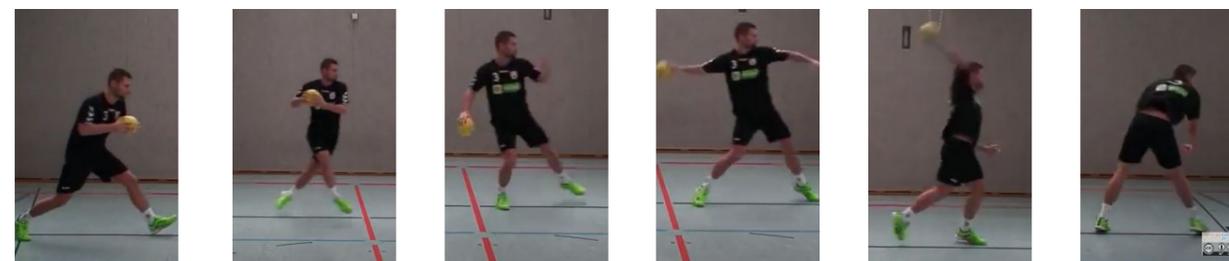


Abb. 1: Standbilder der Präsentation 1 als Ausschnitt des Videos



Abb. 2: Standbilder der Präsentation 2 als Ausschnitt des Videos

Zeit, die Präsentationen selbstständig zu analysieren. Die Art der Videoanalyse war nicht vorgegeben, die Studierenden konnten nach eigenem Ermessen die Videos in Echtzeit, in Zeitlupe und/oder als Standbilder betrachten. Die Videos zeigen die Bewegungen in einer alltagsüblichen, durchschnittlichen räumlichen (480 p) und zeitlichen Auflösung (25 fps) für Videos. Am Ende der Woche wurden die Studierenden gebeten, ihr Urteil online abzugeben. Die Teilnahme war freiwillig. Die anonyme Auswertung der Daten wurde für die nachfolgende Lehrveranstaltung angekündigt.

Auswertung der Beurteiler:innenübereinstimmung (Inter-Rater-Objektivität)

Unter welchen Bedingungen stimmen Urteile der Beobachtenden hinsichtlich eines Merkmals überein und wann fallen der Urteile unterschiedlich aus? Um die Inter-Rater-Objektivität zu bestimmen, besteht eine Option darin, dass mindestens zwei Personen (Beobachter:innen) Urteile über viele Personen oder Ereignisse abgeben. So könnten bspw. zwei Personen eine Gruppe von 100 Schüler:innen hinsichtlich eines Merkmals bewerten, z. B. Sportnote für eine Bewegungsdemonstration. Stimmen die Urteile der beiden Beobachter:innen überein, so wird daraus geschlossen, dass die Kriterien der Benotung oder der Bewertung geeignet, d. h. objektiv sind. Zu bedenken ist dabei allerdings, dass hier nur zwei Beobachter:innen bzw. Beurteiler:innen verglichen werden. Und geprüft wird, ob die beiden Beurteiler:innen die gleiche Interpretation des Beobachtungsverfahrens haben. Es handelt sich also um zwei Einzelfallurteile, die zufällig übereinstimmen können. Um bei dieser Stichprobe von N = 2 Beurteiler:innen eine überzufällige Übereinstimmung anzunehmen, wird das Übereinstimmungsmaß, z. B. r oder der ICC extrem hoch mit einem Wert größer als .90 festgesetzt. Dennoch bleibt es fraglich, ob bei einer derart kleinen Stichprobe die Hypothese, es handele sich um ein objektives Beobachtungsverfahren, bestätigt werden kann. Stattdessen könnte im Sinne einer ideothetischen Methode (Lamiell, 1981) lediglich eine fehlende Übereinstimmung aussagekräftig sein, indem der fehlende Konsens der beiden Beurteiler:innen auf mangelnde Objektivität hinweist. Auch wenn das Vorgehen üblich ist, scheint eine wissenschaftstheoretische Fundierung zu fehlen. Das Vorgehen ist aus Beurteilungen und Bewertungen des Prüfungsalltags bekannt, indem oftmals zwei Beurteiler:innen, z. B. die Bewegung einer Person bewerten müssen. Im Alltag kommt es dann zum Gespräch über die unterschiedlichen oder übereinstimmenden Sichtweisen im Sinne einer „kommunikativen Validierung“, um ein einheitliches Urteil fällen zu können.

Im vorliegenden Ansatz zur Beurteiler:innenübereinstimmung wird die Anzahl der Beobachter:innen daher deutlich erhöht. Hierzu sollen 121 Beobachter:innen die Merkmalsausprägungen von nur 2 Personen bzw. zwei unterschiedlichen Bewegungen einschätzen. Sollte hier ein einheitliches Urteil erreicht werden, so kann eher auf die Güte, d. h. die Qualität des Beobachtungsverfahrens geschlossen werden. Wie kann nun für diese Stichprobe der Beobachter:innen die Beurteiler:innenübereinstimmung bestimmt werden. Wieder trifft jede:r Beobachter:in die Entscheidung zwischen „Merkmal vorhanden“ (Wert 1) und „Merkmal nicht vorhanden“ (Wert 0). Für jedes Beobachtungsmerkmal ergibt sich durch die bewertenden Studierenden nun eine Verteilung über die Werte 0 und 1. Im Idealfall sollte das Urteil der Studierenden einstimmig ausfallen, also 100 % der Studierenden stellen fest, dass das jeweilige Merkmal bei den beiden Würfeln vorhanden respektive nicht vorhanden ist. Welche Grenzen könnten nun festgelegt werden, falls die Beurteiler:innen sich nicht 100 % einig sein sollten. In An-

lehnung an den Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Abweichung von einer Gleichverteilung, also 50 % wählen „Merkmal vorhanden“ und 50 % wählen „Merkmal nicht vorhanden“ könnte folgende Modellrechnung für 100 und mehr Beurteiler:innen zu Grunde gelegt werden, indem ein Hypothesentest mittels Chi-Quadrat-Verteilung gewählt wird.

Bei einem Wert von 60 % und größer (also einer 60:40-Verteilung) besteht ein signifikanter Unterschied (Chi²-Test, $p < .05$) zur Gleichverteilung (50:50-Verteilung), sodass eine überzufällige Übereinstimmung der Urteile angenommen werden kann. Der Wert entspricht der Effektgröße $w = 0,2$ – also einem „schwachen“ Effekt (Cohen, 1988). Ein „starker“ Effekt wäre für eine Zustimmung von 90 % respektive einer 90:10-Verteilung gegeben. Dagegen ist bei Werten von 50 % bis 53 % davon auszugehen, dass kein Unterschied zur Gleichverteilung besteht (Chi²-Tests, $p > .50$). Das Urteil, ob ein Merkmal vorhanden ist oder nicht vorhanden ist, wäre zufällig. Für Werte zwischen 54 % und 59 % würde vor dem Hintergrund des Hypothesentests (Alpha- und Beta-Fehler, $.50 > p > .05$) keine Entscheidung gefällt werden können.

ERGEBNISSE

Wie einheitlich fallen die Urteile hinsichtlich der 15 Beobachtungsmerkmale aus? Dazu wurden die Absolutwerte der Zustimmungen (Häufigkeiten) der 121 Beurteiler:innen in Prozentwerte (prozentuale Häufigkeiten) überführt (prozentuale Übereinstimmung, Wirtz & Caspar, 2002). Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Beurteiler:innenübereinstimmung (s.o.) lassen sich damit zwei Bezugswerte zur Beurteilung erstellen. Als objektiv könnte ein Item gelten, wenn

1. eine prozentuale Übereinstimmung (PÜ) von mehr als 90 % (Merkmal vorhanden) bzw. weniger als 10 % (also Ablehnung: Merkmal nicht vorhanden) erreicht wird, die als strenge Prüfung bezeichnet werden könnte, oder
2. mindestens eine prozentuale Übereinstimmung (PÜ) von mehr als 60 % Zustimmung bzw. weniger als 40 % Zustimmung erreicht wird, die als tendenzielle Prüfung bezeichnet würde.

Mit diesen Kriterien können eine Reihe von Beobachtungsmerkmalen zur Bewertung des Schlagwurfs als objektiv identifiziert werden, da diese Items bei beiden Präsentationen angemessene Werte erreichen (Tabelle 2).

Für die seitliche Ansicht des Schlagwurfs (Wurf 1), die als idealtypische Perspektive angesehen werden kann, können für sechs Merkmale (Items 1, 5, 6, 7, 9, 10) hohe prozentuale Übereinstimmungen nachgewiesen werden, für die weiteren Merkmale ist mit Ausnahme für das Item 2 die prozentuale Übereinstimmung zumindest tendenziell gegeben. Für das Item 2 ist die Güte der Diagnostik als indifferent einzustufen. Damit wird für die seitliche Ansicht eines Leitbilds eine hohe Güte respektive weitgehende Objektivität der Beurteilung erreicht.

Bei Wurf 2 erfolgt die Ansicht schräg von vorn. Bei der Beurteilung wird nur für das Merkmal 8 eine „strenge“ Objektivität erzielt. Jedoch besteht für 9 Merkmale (2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 15) eine „tendenzielle“ Objektivität. Für drei Merkmale (1, 5, 11) konnte nur eine indifferente Entscheidung zur Güte des Verfahrens identifiziert werden. Die Beurteilungen des Merkmals 10, ob eine Drehung des Oberkörpers bei Wurf 2 vorhanden sei, und des Merkmals 14, ob eine peitschenartiger Armzug vorliegt, erfolgen zufällig. Zusammenfassend kann bei einer 45°-Perspektive nur von

Tab. 2: Objektivität der Merkmale des Schlagwurfs.

Merkmal	Wurf 1 (N=121)	Objektivität 1	Wurf 2 (N=121)	Objektivität 2
Zustimmung	PÜ		PÜ	
1 Überstellschritt	98	streng gegeben	55	indifferent
2 Geradlinig Ausholen	56	indifferent	33	tendenziell nicht gegeben
3 Wurfarm gewinkelt	72	tendenziell gegeben	87	tendenziell gegeben
4 Hand hinter Ball	83	tendenziell gegeben	79	tendenziell gegeben
5 Linke Schulter in Wurfrichtung	98	streng gegeben	46	indifferent
6 Linke Hüfte in Wurfrichtung	98	streng gegeben	38	tendenziell nicht gegeben
7 Leicht gebeugtes Stemmbein	90	streng gegeben	83	tendenziell gegeben
8 Fußspitze in Torrichtung	89	tendenziell gegeben	91	streng gegeben
9 Verlagerung auf das Stemmbein	97	streng gegeben	68	tendenziell gegeben
10 Drehung des Oberkörpers	98	streng gegeben	50	Zufallsurteil
11 Drehung des Oberkörpers abstoppen	69	tendenziell gegeben	45	indifferent
12 Aufrechte Abwurfposition	78	tendenziell gegeben	76	tendenziell gegeben
13 Ellenbogen vor Ball auf Schulterhöhe	75	tendenziell gegeben	62	tendenziell gegeben
14 „Peitschenartiger“ Armzug	88	tendenziell gegeben	52	Zufallsurteil
15 Abbremsen der Vorwärtsbewegung	78	tendenziell gegeben	80	tendenziell gegeben

Anmerkung: Prozentuale Übereinstimmung (PÜ) streng gegeben bei $PÜ \leq 10\%$ oder $PÜ \geq 90\%$, tendenziell gegeben bei $PÜ \leq 40\%$ oder $PÜ \geq 60\%$, indifferent bei $40\% < PÜ < 60\%$.

einer eingeschränkten Güte respektive „tendenziellen“ Objektivität des Verfahrens ausgegangen werden.

Wie wirken sich die Einzelbewertungen der Merkmale auf die Einschätzung der Gesamtgüte beider Schlagwürfe aus?

Für die Präsentation 1 resultiert eine hohe Bewertung ($M = 12,7$; $SD = 1,9$; $SE = 0,17$) mit Hilfe des Beobachtungsverfahrens. Der Mittelwert von $M = 12,7$ von 15 Punkten (alle Merkmale sind erfüllt) dokumentiert, dass bereits 85 % der vorgegebenen Kriterien eines Schlagwurfs erfüllt sind. Die geringe Streuung ($SD = 1,9$) verdeutlicht dabei die Stabilität des Urteils. Die weitgehend übereinstimmende Beurteilung mit einem hohem Punktwert und einer geringen Streuung indiziert eine hohe Güte der Bewegungsausführung des Schlagwurfs.

Die Präsentation 2 des Schlagwurfs erzielt eine geringe Bewertung mit einer größeren Streuung ($M = 9,4$; $SD = 2,8$; $SE = 0,26$). Mit 9,4 von 15 Punkten sind 63 % der Kriterien des Wurfs erfüllt, wobei ein Großteil der Beobachter:innen die Kriterien im Bereich von $9,4 \pm 2,8$, also zwischen 44 % (6,6 Punkten) und 81 % (12,2 Punkten) als erfüllt ansehen. Der geringere Punktwert kennzeichnet die niedrigere Güte der Ausführung. Vor dem Hintergrund der größeren Streuung handelt es sich somit um eine weniger sichere Einschätzung.

DISKUSSION

Die Merkmale des Schlagwurfs konnten mit dem Beobachtungsverfahren aus der 90°-Perspektive (seitliche Ansicht) einheitlich durch die Beurteiler:innen identifiziert werden, sodass eine hohe bis sehr hohe Beurteiler:innenübereinstimmung unter dieser Bedingung zu konstatieren ist. Demgegenüber ergeben sich aus der 45°-Perspektive (Ansicht schräg von vorn) weniger einheitliche Einschätzungen bei einzelnen Merkmalen, z. B. ob „ein Überstellschritt vorhanden sei“, „die linke Schulter in Wurfrichtung zeige“, eine „Drehung des Oberkörpers erfolge“, die „Drehung des Oberkörpers abgestoppt wird“ und ein „peitschenartiger Armzug“ gegeben sei. Bei Wurf 1 ist nur das Urteil uneindeutig, ob eine „geradlinige Ausholbewegung“ erfolge.

Wie ließen sich die unterschiedlichen Übereinstimmungen von Wurf 1 und Wurf 2 interpretieren?

- Die Präsentation 1 zeigt einen Schlagwurf in seitlicher Perspektive (im Winkel von 90 Grad zur Bewegungsebene), der einen unverzerrten Blick auf die Bewegungsmerkmale ermöglicht. Die vorgegebenen Kriterien sind mit dieser seitlichen Sicht kompatibel. Damit wäre die seitliche Ansicht der Bewegungsausführung ein wesentliches Attribut für eine hohe Durchführungsobjektivität des Beobachtungsverfahrens.

- Die Präsentation 2 des Schlagwurfs erfolgt im Video nicht seitlich (im Winkel von 90 Grad zur Bewegungsebene), sondern schräg von vorn (im Winkel von 45 Grad zur Bewegungsebene). Damit könnte die Beobachtung der Merkmale erschwert sein. Die verzerrte Beobachtungsperspektive scheint bei der Präsentation 2 zu unsicheren Urteilen geführt zu haben. Einige Beurteiler:innen bewerten die Merkmale eher kritisch, andere entscheiden im Zweifel für das Vorhandensein. Damit wäre die Durchführungs- oder Interpretationsobjektivität des Beobachtungsverfahrens aus einer Perspektive schräg von vorn in Frage zu stellen.

Warum werden einzelne Bewegungsmerkmale nicht eindeutig erkannt? Die Ausholbewegung bei Wurf 1 wäre aus Sicht der Autoren eindeutig als kreisförmig zu klassifizieren. Warum stufen 56 % der Beurteiler:innen diese dennoch als geradlinig ein? Ferner sehen nur 55 % einen Überstellschritt bei der Wurf 2. Beide Merkmale können eher in extremer Zeitlupe und einer Abfolge von Standbildern beobachtet werden. Haben alle Beurteiler:innen dieses aufwändige Vorgehen der Videoanalyse genutzt?

Das Abbremsen der Vorwärtsbewegung bei Wurf 1 erfolgt aus Sicht der Autoren zu spät, was für einen Speerwurf üblich, aber für einen Schlagwurf nicht funktional wäre, da auf diese Weise eine Verletzung von Abwehrspieler:innen möglich wäre (Offensivfoul). Diese Art des Abbremsens wird in der Erläuterung jedoch nicht adäquat beschrieben, sodass die Beurteiler:innen hier zwar zu einem nahezu objektiven Urteil kommen, dieses aber im Fall von Wurf 1 nicht mit der Funktion des Schlagwurfes zu vereinbaren ist.

FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Das Beobachtungsverfahren für eine handballspezifische Wurfbewegung erreicht für die überwiegende Anzahl der Merkmale aus der seitlichen Perspektive eine gute und für wenige Merkmale eine zufriedenstellende *Inter-Rater-Objektivität*, nur im Hinblick auf das Item „geradlinige Ausholbewegung“ kann die Objektivität in Frage gestellt werden. Lässt sich die fehlende Objektivität für das Item „geradlinige Ausholbewegung“ aus der seitlichen Perspektive erklären? Die kreisförmige Ausholbewegung gilt in der Sportpraxis vielfach als typisch für den Schlagwurf und für etliche andere Wurf- und Schlagbewegungen. Eventuell haben einige Beurteiler:innen hier vorschnell die Qualität der Ausholbewegung als gegeben angesehen. Die Funktion einer kreisförmigen Ausholbewegung ergibt sich aus einem längeren Beschleunigungsweg, der aber mehr Zeit in Anspruch nimmt und im Handball von Abwehrspieler:innen leichter zu stören ist. Dagegen reduziert eine geradlinige Ausholbewegung die Dauer der Ausholbewegung. Die schnellere Wurfausführung kann Abwehrspieler:innen und Torhüter:innen überraschen, was die wesentliche Funktion des Schlagwurfs unterstützt. Hierzu könnte dann eine gezielte Schulung sinnvoll sein, wodurch die Objektivität vermutlich erhöht wird. Schließlich ergibt sich für das Beobachtungsverfahren aus der seitlichen Perspektive ein Hinweis auf die Validität des Verfahrens, da der vorgestellte Schlagwurf (Wurf 1) als eine Art Leitbild angesehen werden kann. Die Perspektive schräg von vorn (im Winkel von 45 Grad zur Bewegungsebene) lieferte keine zufriedenstellende Objektivität und erscheint für das Beobachtungsverfahren nicht empfehlenswert.

Übergreifend verweist die vorliegende Untersuchung zur Güte eines Beobachtungsverfahrens auf verschiedene Probleme, die im Rahmen einer Bewegungsbewertung zu beachten wären:

- Die Beschreibung der zu beobachtenden Kriterien kann unvollständig oder missverständlich sein. In der Konstruktion und Entwicklung von Item und Erläuterung sind die zukünftigen Nutzer:innen einzubeziehen (kommunikative Validierung).
- Unterschiedliche Präsentationsmodi einer Videoanalyse von Echtzeit, Zeitlupe, Standbild-Darbietung sind notwendig, um dynamische Bewegungen objektiv beobachten zu können. Dies zeigen bereits die Beiträge zum visuomotorischen Lernen (Daug's et al., 1989), in dem bei einer vierfach verlangsamten Zeitlupen-Darstellung mehr Merkmale eindeutig identifiziert werden als in einer Echtzeitdarstellung.
- Die Objektivität eines Beobachtungsinstruments kann durch eine fehlende Passung zwischen Präsentationsperspektive und Beobachtungskriterien vermindert werden und sollte daher für jede systematische Beobachtung vorab geprüft bzw. sichergestellt werden.
- Die Güte der Videoaufzeichnung ermöglicht mehr oder weniger detailgenau Bewegungen abzubilden. Dabei ist nicht allein die Anzahl der Bilder entscheidend, sondern auch, ob ein weitgehend scharfes Standbild erzeugt werden kann. Manchmal werden wesentliche Bewegungsmerkmale unscharf abgebildet und können nur bedingt bewertet werden.

Die Schwierigkeit der Bewegungsbewertung ergibt sich also aus der Wechselwirkung von Beobachtungsinstrument, Präsentationsqualität, Präsentationsperspektive und Beobachtungskompetenz der Beurteiler:innen. Im vorliegenden Fall wurden die Beurteiler:innen hinsichtlich des Beobachtungsinstruments instruiert. Die Kriterien wurden erläutert und am Beispiel einer Idealbewegung des Schlagwurfs mittels Standbildpräsentationen verdeutlicht. Zudem hatten die Beurteiler:innen Erfahrungen mit der Videoanalyse anderer Bewegungen des Gerätturnens und Ruderns. Schließlich erhielten sie eine praktische Einweisung zur Schlagwurfausführung, zur Eigenrealisation und zur gegenseitigen Fehlerkorrektur. Es fehlte eine Kontrolle und eine Instruktion, ob die Studierenden unterschiedliche Präsentationsmodi der Videoanalyse nutzen. Weitergehend hätte die Übungsphase zum Einsatz des *Bewertungsbogens für den Schlagwurf* verlängert und durch ein Feedback ergänzt werden können. Vor diesem Hintergrund einer eher kürzeren, weniger operationalisierten Beobachtungsschulung können die Ergebnisse aus einer seitlichen Beobachtungs- bzw. Präsentationsperspektive als zufriedenstellend eingestuft werden. Das Verfahren kann mit entsprechenden Schulungshinweisen sowie einer fortzuführenden Prüfung der Testgütekriterien als geeignet für den Einsatz in der Praxis des Schul- und Trainingsalltags empfohlen werden.

DANKSAGUNG

Wir danken den Studierenden Fabian Sérgio Lógers da Silva und Marc-Philipp Klaus für anregende Diskussionen und den Gutachter:innen für Hinweise und Anregungen. Wir danken den Anbieter:innen von KNSU für das Videomaterial.

LITERATUR

- Betsch, T., Funke, J., & Plessner, H. (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daug's, R., Blischke, K., Marschall, F., & Müller, H. (1990). Videotechnologien für den Spitzensport, Teil 1. *Leistungssport*, 20(6), 12-17.
- Daug's, R., Blischke, K., Marschall, F., & Müller, H. (1991). Videotechnologien für den Spitzensport, Teil 2. *Leistungssport*, 21(1), 50-55.
- Daug's, R., Blischke, K., Olivier, N., & Marschall, F. (1989). Beiträge zum visuomotorischen Lernen im Sport (Vol. 65). Verlag Karl Hofmann.
- Daug's, R., Blischke, K., Marschall, F., Müller, H., & Olivier, N. (1996). Sportmotorisches Lernen und Techniktraining - ein Werkstattbericht. *Leistungssport*, 26(4), 32-36.
- Gangstead, S. K., & Beveridge, S. K. (1984). The Implementation and Evaluation of a Methodological Approach to Qualitative Sport Skill Analysis Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(2), 60-70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.3.2.60>
- Göhner, U. (1992). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 1: Die sportlichen Bewegungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Göhner, U. (2006). *Bewegungslehre und Biomechanik des Sports. Fundamentum mit Kugelstoß und Speerwurf*. Tübingen: Eigenverlag.
- Knudson, D. V. & Morrison, C. S. (1997). *Qualitative Analysis of Human Movement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Krombholz, A. (2020). Techniktraining. In A. Ferrauti (Ed.), *Trainingswissenschaft für die Sportpraxis* (pp. 405-454). Berlin Heidelberg: Springer.
- Lamiell, J. T. (1981). Toward an idiotic psychology of personality. *American Psychologist*, 36(3), 276-289. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.3.276>
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Psychologie Verlags Union.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriß einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (9. Aufl.). Berlin: Sportverlag.
- Neumaier, A., & Krug, J. (2003). Techniktraining. In H. Mechling & J. Munzert (Eds.), *Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre* (pp. 443-460). Hofmann.
- Nowoisky, C., Beyer, C.-N., Zepperitz, S., & Büsch, D. (2012). Ein trainingsmethodisches und technologisches Konzept zum Video-Feedback im Techniktraining. *Leistungssport*, 42(6), 19-25.
- Put, K., Wagemans, J., Pizzera, A., Williams, A. M., Spitz, J., Savelsbergh, G. J. P., & Helsen, W. F. (2016). Faster, slower or real time? Perceptual-cognitive skills training with variable video speeds. *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 27-35. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.03.007>

QUELENNACHWEIS BILD- UND VIDEO-MATERIAL

<https://www.youtube.com/watch?v=7P7mjY85qz0>

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

Ringen und Kämpfen (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

Ringen und Kämpfen (RuK) ist als Bewegungsfeld auf curricularer 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 Körper selbstwert 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 curricularer 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 (*Ringen, Kämpfen, Raufen, Verteidigen 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-

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.

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 Forschungsausblick 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 Forschungsausblick, 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.

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 Studierendenden 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 initiierte 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 Kampfsportenerfahrung. 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

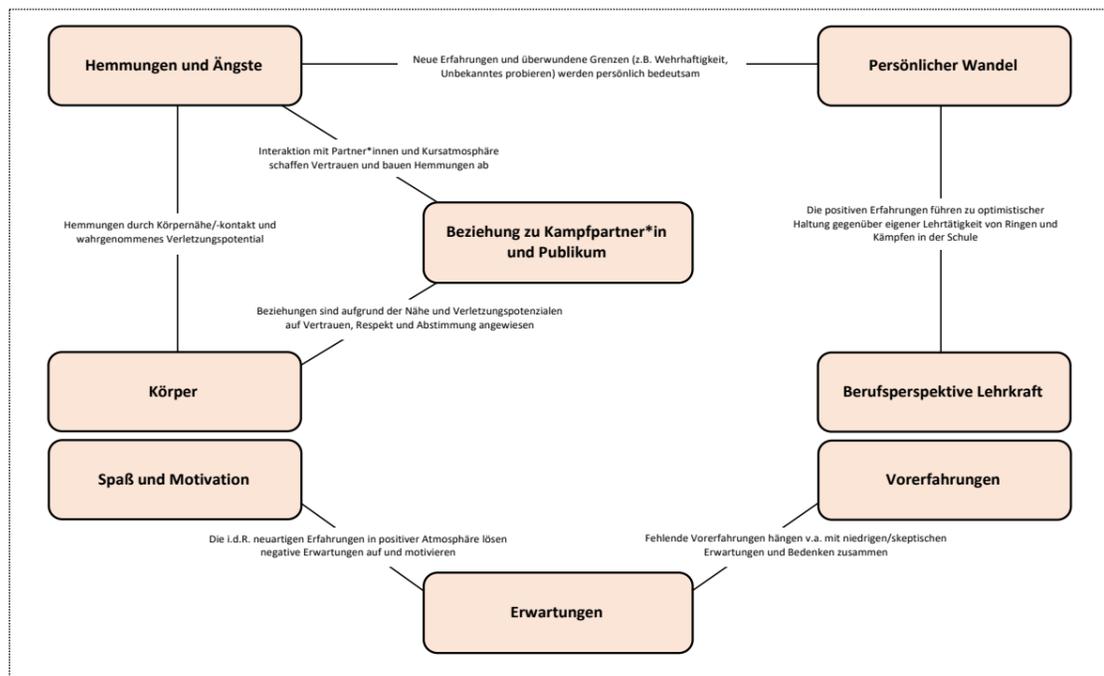


Abb. 1: Kategorien und prägnante, exemplarische Zusammenhänge

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 unbekannteren 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. normungebundenes 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 Berührungängsten, 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 – wengleich 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-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 selbsteingeschätzte 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., Krähnke, 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>

KURZBEITRAG › PEER REVIEW

Persönlichkeitsentwicklung durch Kämpfen. Eine quantitative Fragebogenerhebung an Sportstudierenden

Julia van der Zander, Johannes Karsch

Korrespondierender Autor

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

Schlüsselwörter

Ringen und Kämpfen, Persönlichkeitsentwicklung, Kampfsport, Hochschulbildung, Lehramt, Sportunterricht

Keywords

Personality development, Martial arts, Combat sports, University education, Teaching profession, Physical education

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Van der Zander, J. & Karsch, J. (2024). Persönlichkeitsentwicklung durch Kämpfen. Eine quantitative Fragebogenerhebung an Sportstudierenden. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 7(1), 25-31.

Zusammenfassung

Ringen und Kämpfen ist nach wie vor trotz Verbindlichkeit ein im Vergleich wenig unterrichtetes Bewegungsfeld, das für Lehramt Sport Studierende größtenteils gänzlich neu ist. Zur Begründung für oder wider das Kämpfen im Sportunterricht werden seit Jahrzehnten immer wieder verschiedene Potenziale sowie Risiken diskutiert. Auf der einen Seite werden durch die körperliche Nähe, die gegenseitige Abhängigkeit sowie das partnerschaftliche Üben Zugewinne im Bereich Empathie, aber auch anderen Persönlichkeitsdimensionen postuliert, wohingehend andererseits begründet durch die kämpferische Interaktion auch Gefahren z.B. hinsichtlich steigender oder eskalierender Aggression vermutet werden.

Die vorliegende Studie möchte die Diskussion mit neuen Erkenntnissen bereichern und untersucht mit einem kontrollierten Prä-Post-Design die Empathie-, Selbstwert- und Aggressionsentwicklung von Sportstudierenden im Rahmen der Teilnahme an einem kampfbefugten Sportpraxiskurs.

Wenngleich sich hierbei keine verallgemeinerbaren Entwicklungen einstellen, zeigt die vorliegende Untersuchung eine Zunahme des Selbstwerts sowie eine geringfügige Abnahme der Aggression der Versuchsgruppe. Die Selbstwertentwicklung geht dabei interessanterweise in großem Maße auf die Teilnehmerinnen zurück. Im ersten Messzeitpunkt zeigt sich weiterhin, dass Proband:innen, die nach eigenen Angaben über eine nicht näher beschriebene Vorerfahrung verfügen, höhere Aggressionswerte haben, als Kommiliton:innen ohne jegliche Vorerfahrung. Diese Ergebnisse stehen einerseits teilweise im Einklang mit bisherigen Befunden, geben andererseits aber auch Anstoß für weitere Forschungsdesiderate und praktische Implikationen.

Abstract:

Despite its obligatory nature in German curricula, martial arts are an undertaught sport in physical education. That said, they are a relatively new area of physical education as part of teacher education. For decades, various potentials and risks have been discussed as reasons for or against combat-related sports in physical education. On the one hand, gains in empathy as well as other dimensions of personality are postulated through physical proximity, interdependence, and collaborative practice, while on the other hand, dangers such as increasing or escalating aggression are suspected due to combative interactions.

The present study aims to enrich the discussion with new findings and examines the empathy, self-esteem and aggression development of sports students within the framework of participating in a combat-related sports course using a controlled pre-post design. Although no generalizable developments occurred in this case, the present study shows an increase in self-esteem and a slight decrease in aggression in the experimental group. Interestingly, the self-esteem development goes back to the female participants to a large extent. In the first measurement period, it is also evident that sports students who claim to have an unspecified prior combative-related sports experience have higher aggression values than fellow students without any prior experience. These results are partly in line with previous findings, but on the other hand they also provide suggestions for further research needs and practical implications.

EINLEITUNG

Mit der curricularen Novellierung des Sportunterrichts 1980 und 1999 wurde das Kämpfen ein obligatorischer Bestandteil des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen (Karsch, 2017). Auch in anderen Bundesländern konnte sich das Kämpfen in den Lehrplänen etablieren. Ennigkeit (2016) zeigt in ihrer Lehrplananalyse, dass das Kämpfen Bestandteil in 15 von 16 gymnasialen Sportlehrplänen ist. Durch die semantische Fokussierung auf ein Bewegungsfeld ist potenziell eine unbegrenzte Anzahl von nicht normierten oder normierten Kampfhandlungen mit Anlehnungen an Kampfsportarten, Kampfkünsten oder Selbstverteidigungssystemen als Referenzpunkt für den Sportunterricht denkbar. Im vorliegenden Beitrag wird unter Bezugnahme der Sportlehrpläne für Nordrhein-Westfalen die Bezeichnung Ringen und Kämpfen (RuK) als Oberbegriff für die beschriebene Situation gewählt (vgl. MSB, 2019).

Die bewegungsfeldorientierte Gestaltung der Curricula bieten den Lehrkräften vielfältige Möglichkeiten, RuK im Sportunterricht aufzugreifen. Auch wenn aktuelle Zahlen nicht vorliegen, konnte die DSB-SPRINT-Studie (2006) zeigen, dass RuK aus Sicht der Schüler:innen mit 6,4 % Thematisierungen im laufenden Schuljahr nur marginal angeboten wird. Gleichzeitig wünschen sich 23,6 % der befragten Schüler:innen mehr RuK im Sportunterricht. Hierzu passt, dass Fischer und Froeschke (2016) im Rahmen einer Bestandsaufnahme zur Sportlehrer:innenfortbildung zeigen, dass das Bewegungsfeld RuK nach „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste“ von Lehrer:innen als besonders schwer zu unterrichten beurteilt wird. Mosebach (2007) schreibt von Vorurteilen vor allem unter Lehrkräften ohne Vorerfahrungen, wonach sich RuK im Unterricht zu einer aggressionsgeladenen Schlägerei entwickeln könnte.

Neben solchen Befürchtungen werden dem Kämpfen aber auch besondere Potenziale zugeschrieben. Neben einer gut begründ-

baren motorischen Verbesserung (Liebl, 2013) wird hier vor allem die Persönlichkeitsentwicklung ins Feld geführt. Anders als bei anderen Bewegungsfeldern stellt der Körperkontakt beim RuK eine wesentliche Voraussetzung dar, bei dem vor allem der verantwortungsvolle Umgang mit den Partner:innen von besonderer Bedeutung ist. Die Kampfhandlungen entsprechen einem komplexen Bewegungsdialog, in dem sowohl Siege, als auch Niederlagen körperlich erfahren werden (Happ, 1998). Das Bedürfnis zu ringen, rangeln und raufen tritt bereits im Kindesalter auf und gleicht einer spielerischen Auseinandersetzung mit vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten, die emotional-soziale, sowie motorische und kognitive Entwicklungsprozesse unterstützen können (Landessportbund et al., 2008). Eine weitere Besonderheit des Kämpfens ist die in manchen Beiträgen angenommene gewaltpräventive Wirkung (Schwarz, 2008; Samac, 1999; Brüning, 2004; Vetter, 2007). Diese begründet sich in verschiedenen Aspekten. Zum einen hilft das Kämpfen dabei, die eigene Selbstkontrolle zu verbessern und die eigenen Grenzen besser einzuschätzen. Zum anderen kann beim gemeinsamen Kämpfen das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit erfahren werden, was die Bereitschaft zu Kooperation, Regelaushandlung und -einhaltung, Rücksichtnahme und Verantwortungsübernahme erhöht (Kuhn & Ennigkeit, 2020).

Auch wenn die Besonderheiten des Kämpfens - der enge Körperkontakt, der Bewegungsdialog zwischen zwei Kämpfenden, der Symbolgehalt, Gefühle von Macht und Ohnmacht - unbestritten sind, so konnte ein Wirkautomatismus in Richtung positiver Persönlichkeitsentwicklung von Liebl et al. (2016) im Rahmen einer Übersichtsarbeit nicht bestätigt werden. Wenngleich es Hinweise für die Auswirkung des Kämpfens auf verschiedene Parameter der Persönlichkeit gibt, kann die Frage zum Beitrag zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bis heute wissenschaftlich nicht abschließend geklärt werden (Binder, 2007; Liebl et al., 2016; van der Kooij, 2020; Vertonghen & Theeboom, 2010). Liebl et al. (2016) verweisen in diesem Zusammenhang auf eine mitunter zu positive Interpretation vorhandener Studien aber auch methodischen Mängeln wie z.B. dem Umgang mit Störvariablen.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. So soll anhand von Sportstudierenden untersucht werden, inwiefern das für sie größtenteils neue Bewegungsfeld RuK persönlichkeitsbildend wirkt. Mit Aggression, Selbstwertgefühl und Empathie wurden dabei drei Bestandteile der Persönlichkeit gewählt, die sich theoretisch fundiert mit RuK in Verbindung bringen lassen und die auch in anderen Studien bereits genutzt wurden (vgl. allgemein: Grevenstein, 2020; Werner & Collani, 2014; Brailovskaia & Margraf, 2018 und für RuK: Liebl et al., 2016, van der Kooij, 2020). Ziel ist es, neue Daten für die immer wieder aufkommende Frage nach dem persönlichkeitsbildenden Wert von RuK zu generieren und diese ergebnisoffen zu interpretieren.

METHODIK**Stichprobe**

Die Stichprobe bestand aus n = 221 Studierenden (62.4% männlich, 37.6% weiblich) zwischen 18 und 40 Jahren ($M = 22.06$, $SD = 2.95$) der Deutschen Sporthochschule Köln. Von diesen nahmen n = 131 Studierende an kampfbefugten Praxiskursen teil und wurden nicht randomisiert, sondern nach Wahl des jeweiligen Kurses im Rahmen der Belegphase der Versuchsgruppe (VG) zugeordnet. Die Kontrollgruppe (KG) bestand aus n = 90 Studierenden, die an ver-

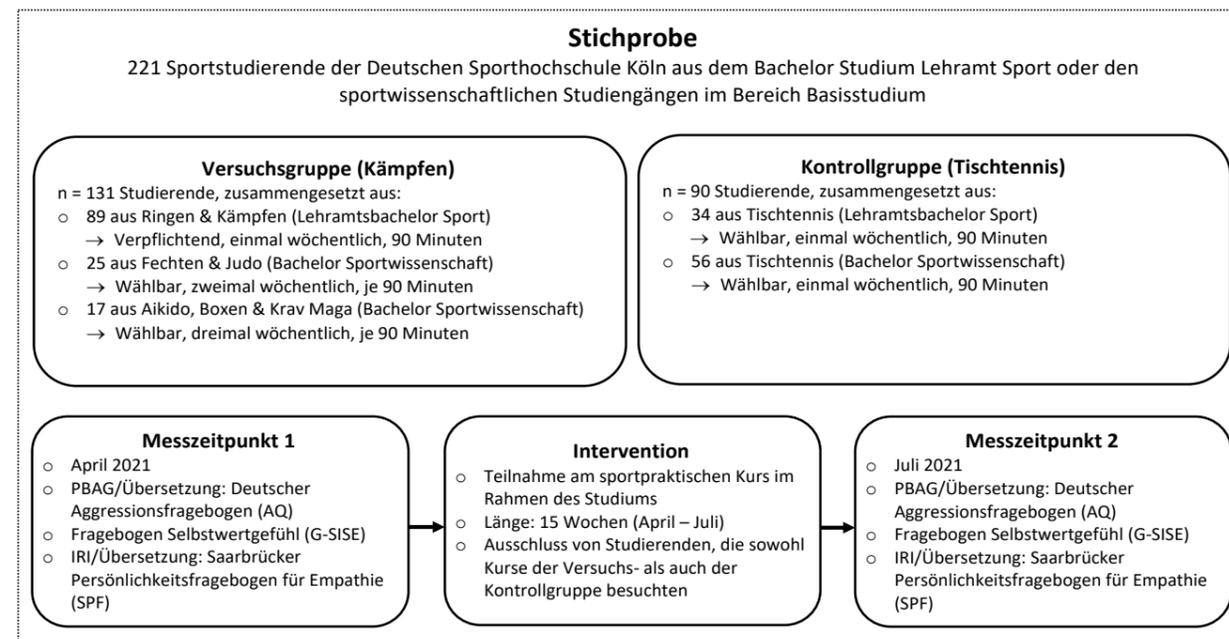


Abb. 1: Das Studiendesign im Überblick

schiedenen praktischen Kursen im Bereich Tischtennis teilnahmen. Personen, die beide Kurse absolvierten, wurden exkludiert. Sowohl VG als auch KG bestand dabei aus Studierenden mehrerer Kursgruppen, die nach Anmeldung zum Kurs bestehen verpflichtend und mit maximal zwei Fehleinheiten an den jeweils 90 minütigen Einheiten teilnahmen.

An der Studie nahmen zunächst 221 Proband:innen teil. Insgesamt kam es in der KG und in der VG zwischen den Messzeitpunkten zu einer Drop-Out-Rate von 18,6%. Eine mögliche Ursache könnte zum einen darin liegen, dass Studierende, die öfter als zwei Mal gefehlt haben, von der Teilnahme am Kurs sowie der Studie ausgeschlossen wurden. Zum anderen hat die Befragung ausschließlich während der Kurszeit stattgefunden, sodass krankheitsbedingt abwesende Studierende nicht teilnehmen konnten.

Studiendesign und Intervention

Vorliegend wurde ein quasiexperimentelles Untersuchungsdesign ohne randomisierte Gruppenzuordnung gewählt. Im Fokus stand die Entwicklung der Gruppenmittelwerte in den Dimensionen Empathie, Aggression und Selbstwert kontrolliert durch eine KG. Die VG bestand aus Studierenden dreier unterschiedlicher Kursangebote (siehe Abb. 1). Der RuK Lehramtskurs ist verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden, wohingegen die beiden anderen Angebote freiwillig im Rahmen des sportwissenschaftlichen Basisstudiums gewählt werden konnten. RuK fand einmal wöchentlich statt, Fechten und Judo zweimal und Aikido, Boxen und Krav Maga je einmal, also in Summe dreimal. Tischtennis ist per se unter einer Auswahl mehrerer Rückschlagsportarten fakultativ, sodass sich die Studierenden hier freiwillig einmal wöchentlich einfanden.

Die Praxisveranstaltungen der VG zeichneten sich im Bereich RuK vor allem durch einen vielseitigen Einblick in das Bewegungsfeld aus. Dabei wurden inhaltlich vor allem normungebundene Kämpfe (vgl. Happ & Liebl, 2016) z.B. um Raum, Positionen oder Gegenstände im Stand und am Boden durchgeführt. Weiterhin fanden Kämpfe mit Handicaps oder in Gruppenkonstellationen statt. Neben Kampfformen mit direktem Körperkontakt wurden auch Kämpfe mit indirektem Körperkontakt (Leichtkontaktvarianten des

Schlagens und Treten) sowie mit Gerätschaften (z.B. Stock, Pool-Nudel, Zeitungsrulle) durchgeführt. Vereinzelt wurden Analogien zu bestehenden Sportarten wie z.B. zum Judo aufgezeigt. Alle anderen Kurse (Judo, Fechten, Aikido, Boxen, Krav Maga, Tischtennis) orientierten sich inhaltlich näher an den jeweiligen Sportarten. Die Schwerpunkte lagen in den praktischen und theoretischen Grundlagen sowie der Vermittlung. In den Lehramtskursen fand außerdem ein regelmäßiger Bezug zum schulischen Sportunterricht und damit vor allem zum späteren Berufsfeld statt.

In Form einer Feldstudie mit zwei Messzeitpunkten (MZP) zu Beginn und am Ende des Semesters (15 Wochen) wurden die Empathie-, Selbstwert- und Aggressionenwerte in einer ca. 15 minütigen Fragebogenerhebung ermittelt. Zudem wurden mithilfe vierer Items soziodemografische Daten erfasst. Die Studierenden wurden diesbezüglich zu ihrer Semesterzahl, ihrem Geschlecht und ihrem Alter befragt. Außerdem wurden sie gebeten, Angaben zu den Vorerfahrungen in den Bereichen Kampfsport, Kampfkunst und Selbstverteidigung zu machen (0 = nein/keine Vorerfahrung, 1 = ein wenig, 2 = ja/Vorerfahrung).

Skalen

Die Empathie wurde mithilfe des Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogens (SPF), der die deutsche Übersetzung des *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (Davis, 1980) darstellt, mit insgesamt 16 Fragen über je vier Items zu den vier Subskalen *perspective taking*, *fantasy*, *empathic concern* und *personal distress* ermittelt. *Perspective taking* meint die Fähigkeit, eine Sache aus der psychologischen Perspektive jemand anderes sehen zu können (Folgend: Perspektivenwechsel). *Fantasy* misst emotionale Tendenzen der Proband:innen, sich in eine Gefühlswelt von Figuren in Romanen oder Filmen zu versetzen (Folgend: Fantasie). *Empathic concern* erfasst fremdorientierte Gefühle wie Mitleid oder Sorge um Personen in Not (Folgend: Mitgefühl). Im Gegensatz dazu meint *personal distress* eigenfokussierte Gefühle wie Unruhe und Unwohlsein in interpersonalen Situationen (Folgend: Persönliche Betroffenheit).

Aggression wurde mithilfe der deutschen Version (Werner &

Tab. 1: Soziodemographische Daten der Versuchs- und Kontrollgruppe

	n	Ø Alter (SD)	Geschlecht (w/m/d)	Vorerfahrung (Ja, ein wenig, nein)	Ø Semesterzahl (SD)
Versuchsgruppe	131	22.2 (3.0)	50/81/0	19/38/74	4.1 (1.7)
Kontrollgruppe	90	21.9 (2.8)	33/57/0	14/24/52	2.4 (1.7)

Collani, 2014) des Aggressions-Fragebogens (PBAG) von Buss und Perry gemessen. Der Fragebogen umfasst 29 Items in vier Subskalen der Aggression: Physische (9 Items) und verbale (5 Items) Aggression, Ärger (7 Items) als affektive Komponente und Feindseligkeit bzw. Misstrauen (8 Items) als kognitive Komponente. Darin werden ebenso Verbitterung und das Gefühl, zu kurz gekommen zu sein, gefasst.

Zur Erfassung des Selbstwertgefühls wurde die *German Single-Item Self-Esteem Scale* (Brailovskaia & Margraf, 2018) verwendet. Dieser Fragebogen stellt die revidierte Fassung der ursprünglichen englischsprachigen Version von Robins et al. (2001) dar. In der deutschen Sprachfassung werden die Teilnehmer:innen gebeten zu bewerten, inwiefern die Aussage „Ich habe ein hohes Selbstwertgefühl“ auf sie zutrifft. Alle Items wurden mit einer fünfstufigen Likert-Skala versehen, die von *nie* bis *immer* bzw. *trifft nicht zu* bis *trifft voll zu* reicht.

Datenauswertung

Die Vergleichbarkeit von VG und KG hinsichtlich Alter, Vorerfahrung, Geschlechtsverteilung und Semesterzahl wurde mithilfe des Qui-Quadrat-Tests überprüft. Da die Veränderungen der Gruppenmittelwerte zugunsten einer individuellen Entwicklung im Vordergrund standen, wurde auf eine Zuordnung der beiden Erhebungszeitpunkte zueinander verzichtet und die Entwicklung von Selbstwert, Aggression und Empathie mittels unabhängigem t-test nachgezeichnet.

Die Normalverteilung wurde überprüft, konnte jedoch aufgrund des Stichprobenumfangs vernachlässigt werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010; Bortz, 2005). Die Voraussetzungen für die univariaten Varianzanalysen wurden in allen Fällen mit dem Levene-Test auf Varianzhomogenität überprüft und erfüllt. Das Signifikanzniveau α beträgt 5%, wobei folgend stets die exakten p-Werte angegeben werden.

Für die Auswertung der Daten wurde das Statistikprogramm *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Version 27, 2020) verwendet.

ERGEBNISSE

Vergleichbarkeit Kontrollgruppe und Versuchsgruppe

Um etwaige Vorerfahrungen in die Untersuchung miteinbeziehen zu können, wurden die Studierenden zu ihrem subjektiven Eindruck über die eigene Kampfvorerfahrung befragt. Von den 221 Teilnehmenden geben 33 Personen an, über Vorerfahrungen im Kämpfen zu verfügen. 62 Personen verfügen nach eigener Ansicht über ein wenig und 126 über gar keine Vorerfahrung. Die Vorerfahrung ist leicht zugunsten der Probanden verschoben, wenngleich der Geschlechterunterschied nicht signifikant wird.

Die KG ist der VG bezogen auf Alter, Vorerfahrung und Geschlecht gemäß Chi-quadrat Test ähnlich (vgl. Tab. 1). Lediglich die Semesterzahl unterscheidet sich signifikant ($p < .01$) und ist bei der

KG mit $M = 2.36$ ($SD = 1.70$) niedriger als bei der VG $M = 4.05$ ($SD = 1.73$). Für die nachfolgenden Untersuchungen wird von einer Vergleichbarkeit beider Gruppen ausgegangen, sodass etwaige Abweichungen der untersuchten Parameter auf die jeweilige Intervention (Kämpfen oder Tischtennis) zurückgeführt werden.

Ergebnisse in den Bereichen Selbstwert, Aggression und Empathie

Nachfolgend werden die Veränderungen in den Domänen Selbstwert, Aggression und Empathie sowie der dazugehörigen Subkategorien beschrieben. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 2.

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich sind die Empathie¹ - und Aggressionswerte² insgesamt und deren Subskalen größtenteils konstant geblieben. Bei der VG zeigt sich eine geringfügige Veränderung zwischen den beiden MZP in den Facetten Misstrauen (-0.06) und Ärger (-0.09). Der Selbstwert der VG erfuhr mit +0.14 (cohen's $d = 0.16$) die größte Veränderung, die jedoch nicht signifikant wird. Im Vergleich zur KG erscheint diese Veränderung größer (siehe Abb. 2), wenngleich sich auch hier mittels univariate Varianzanalyse keine Signifikanz abzeichnet.

Interessant erscheint auch die Entwicklung des Selbstwerts³ durch die kampfbefugten Hochschulkurse aus der Geschlechterperspektive. Die Probandinnen scheinen durch die Teilnahme an einem kampfbefugten Hochschulkurs eine größere Veränderung im Bereich Selbstwert zu erfahren als ihre Kommilitonen (vgl. Tab. 3). Statistisch zeigt sich jedoch kein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Zeit ($p = 0.15$), jedoch für das Geschlecht ($p = .04$). Der Interaktionseffekt verbleibt unter der Signifikanzschwelle ($p = 0.50$).

Neben den Entwicklungen treten auch unterschiedliche Ausprägungen der drei Persönlichkeitsmerkmale hinsichtlich der Vorerfahrung zutage. So zeigen Proband:innen je nach Vorerfahrung unterschiedliche Aggressionsausprägungen an ($F(2,398) = 11.7$, $p < .001$). Der Bonferroni Post-Hoc-Test bestätigt eine signifikant

¹ Grevenstein (2020) präsentiert eine via social media rekrutierte 1.842 köpfige Stichprobe ($M_{Alter} = 28.1$, 85.5% weiblich) mit den aufaddierten Summen $FS = 13.7$ ($SD=2.6$), $PD = 9.9$ ($SD = 2.7$), $PT = 15.29$ ($SD = 2.2$) und $EC = 14.7$ ($SD = 2.1$). Identisch ausgewertet kommt vorliegende Stichprobe zu folgenden Summen: $FS = 13.6$ ($SD = 2.6$), $PD = 9.7$ ($SD = 2.2$), $PT = 14.7$ ($SD = 2.3$) und $EC = 14.6$ ($SD = 2.3$).

² Werner & Collani (2014) präsentieren in ihrer Studie Vergleichswerte zweier Stichproben. Stichprobe 1 umfasst 271 im Schnitt 22.5 jährige Psychologiestudierende mit 83.4% Frauenanteil. Stichprobe 2 umfasst 415 Onlinebe-fragte mit Altersdurchschnitt 28.6 und 69.2% Frauenanteil. (Stichprobe 1: $MW = 53.6$; $SD = 9.0$, Stichprobe 2: $MW = 60.7$; $SD = 12.2$). Werden die vorliegenden Daten so wie bei Werner & Collani (2014) kodiert und ausgewertet, beträgt der MW bei deutlich höherem Männeranteil (ca. 2/3) für Aggression 62.6 ($SD = 13.3$).

³ Brailovskaia & Margraf (2018) präsentieren in ihrer Studie Vergleichswerte einer Erhebung unter 989 im Schnitt 23.7 jährigen Studierenden einer großen deutschen Universität mit 69.8% Frauenanteil und einem Mittelwert von 3.3 ($SD = 1.1$). Dementsprechend umkodiert beträgt der durchschnittliche Selbstwert vorliegend 3.6 ($SD = 0.9$).

Tab. 2: Entwicklung der Persönlichkeitsfacetten

Skalen	Kampfbefugte Praxiskurse (VG)					Tischtennis Praxiskurse (KG)				
	n	Ø MZP 1 (SD)	n	Ø MZP 2 (SD)	p	n	Ø MZP 1 (SD)	n	Ø MZP 2 (SD)	p
Selbstwert	131	2.67 (0.9)	117	2.81 (0.8)	0.21	90	2.60 (0.9)	63	2.63 (1.0)	0.82
Empathie _{Ges.}	131	2.30 (0.4)	117	2.30 (0.4)	0.86	90	2.28 (0.4)	63	2.26 (0.4)	0.82
Perspektivenwechsel	131	2.70 (0.6)	117	2.73 (0.6)	0.72	90	2.64 (0.6)	63	2.62 (0.6)	0.79
Fantasie	131	2.46 (0.7)	117	2.48 (0.6)	0.84	90	2.33 (0.7)	63	2.33 (0.6)	1.00
Mitgefühl	131	2.66 (0.6)	117	2.68 (0.6)	0.75	90	2.63 (0.6)	63	2.58 (0.6)	0.64
Persönliche Betroffenheit	131	1.36 (0.5)	117	1.33 (0.6)	0.68	90	1.50 (0.6)	63	1.51 (0.6)	0.79
Aggression _{Ges.}	131	1.15 (0.5)	116	1.12 (0.5)	0.65	90	1.17 (0.5)	64	1.15 (0.4)	0.71
Physisch	131	0.84 (0.7)	116	0.88 (0.8)	0.63	90	0.85 (0.7)	64	0.81 (0.6)	0.69
Verbal	131	1.64 (0.6)	116	1.62 (0.6)	0.83	90	1.62 (0.6)	63	1.60 (0.6)	0.84
Ärger	131	1.18 (0.6)	116	1.09 (0.6)	0.22	90	1.25 (0.6)	63	1.27 (0.6)	0.85
Misstrauen	131	1.18 (0.6)	116	1.12 (0.7)	0.22	90	1.18 (0.5)	63	1.18 (0.5)	0.98

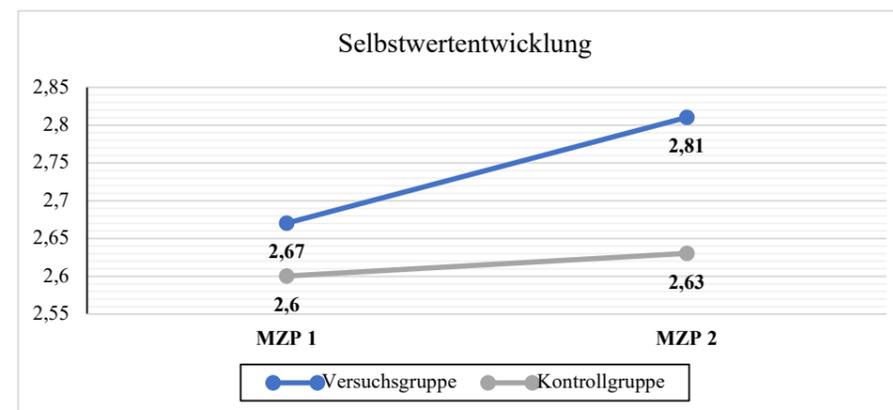


Abb. 2: Entwicklung des Selbstwerts

Tab. 3: Entwicklung des Selbstwerts in den kampfbefugten Hochschulkursen nach Geschlecht

Skalen	n	Ø MZP 1 (SD)	n	Ø MZP 2 (SD)
Selbstwert weiblich	50	2.42 (0.9)	47	2.66 (1.0)
Selbstwert männlich	81	2.83 (0.9)	70	2.91 (0.7)

höhere Aggressionsausprägung (+0,24) bei Proband:innen mit Vorerfahrung im Vergleich zur Gruppe ohne Vorerfahrung ($p < .001$). Ähnlich verhält sich der Selbstwert, der bei den Proband:innen mit Vorerfahrung im Vergleich zur Gruppe ohne Vorerfahrung um 0,28 erhöht ist, wenngleich dies aufgrund des hohen Standardfehlers keine Signifikanz ausbildet ($F(2,399) = 1.7$, $p = 0.18$).

DISKUSSION

Die Untersuchung zeigt keine verallgemeinerbaren Entwicklungen in den Kategorien Selbstwert, Aggression und Empathie durch die Teilnahme an einem sportpraktischen Hochschulkurs im Bereich des Kämpfens an. Die Proband:innen der kampfbefugten VG zeigen bei stabiler Empathieausprägung jedoch eine Steigerung des Selbstwerts und eine sehr geringfügige Reduktion der Aggressionswerte. Dies könnte auf die kurze Dauer (15 Wochen) sowie teilweise niedrige Intensität (1-3 mal pro Woche) der Intervention

zurückzuführen sein. Nosanchuk und Lamarre (2002) verweisen darauf, dass erst mehr als ein Jahr Training zu erkennbaren Effekten im Bereich Persönlichkeitsentwicklung führt. Hiermit steht der Befund größtenteils im Einklang mit den Ergebnissen verschiedener Reviewarbeiten, die den Zusammenhang von Kämpfen und Persönlichkeitsentwicklung, wenngleich vor allem bei Jugendlichen, in den Blick nehmen (Liebl et al., 2016; van der Kooi, 2020; Vertonghen & Theeboom, 2010).

Die Steigerung des Selbstwerts der VG, die aufgrund fehlender Signifikanz nicht verallgemeinert werden kann, steht tendenziell im Einklang mit anderen Studien, die einen positiven Zusammenhang von Zweikampfsport und Selbstwertsteigerung zeigen konnten (Ortenburger et al., 2017; Richman & Rehberg, 1986). Die tendenziell höhere positive Veränderung bei den Teilnehmer:innen lässt sich bislang nicht aus der Literatur ableiten, was ein zukünftiges Desiderat aufzeigen könnte. Qualitative Einblicke in die Lern- und Wirkpotenziale von RuK gibt eine Untersuchung von Karsch et al. (submitted), die bei Sportstudierenden größtenteils

positive Erfahrungen, eine optimistische Haltung zum späteren RuK-Unterricht und Vertrauensaufbau zu den Partner:innen sowie einen Abbau von Hemmungen aufzeigt.

Interessanterweise zeigt sich, dass insbesondere die Proband:innen mit Vorerfahrung erhöhte Aggressionswerte im Vergleich zu denjenigen ohne Vorerfahrung aufweisen, wobei hier keine Sozialisations- oder Selektionseffekte voneinander unterschieden werden können. Dies steht teilweise entgegen bisheriger Forschungsergebnisse, die bei fortschreitender Erfahrung eine Abnahme der Aggressionswerte herausfanden (Lamarre & Nosanchuk, 1999). Die Autoren beziehen sich hierbei auf eine jahrelange Ausübung von Kampfsport und den Erwerb des schwarzen Gurts, wohingegen vorliegend nur eine subjektive Selbsteinschätzung ohne Bezug zu einer konkreten Art der Erfahrung erfragt wurde. Die Teilnahme an kampfbefugten Praxiskursen geht abseits dessen aber nicht mit einer Steigerung der Aggressivität einher.

Zukünftig wäre es gewinnbringend, die Ausprägung von Aggression im Vergleich zwischen Athlet:innen zu beobachten, die über längere Zeit jeweils unterschiedliche Kampfsportarten (z.B. Judo, Karate, Boxen, MMA), Kampfkünste (z.B. Aikido) und Selbstverteidigungssysteme (z.B. Krav Maga) betrieben haben. Außerdem müssten Selektions- und Sozialisierungseffekte methodologisch voneinander unterschieden werden.

Limitativ für die vorliegende Studie ist vor allem der Übungsleiter:inneneffekt zu sehen, der nicht herausgerechnet werden kann und z.B. bei Liebl (2013) zu unterschiedlichen Entwicklungen der Empathiewerte zwischen zwei Jugendgruppen führt. Wenngleich bei Liebl (2013) Grundschulkindern untersucht wurden, bei denen ein größerer Einfluss des Lehrpersonals zu vermuten ist, kann der Lehrstil trotzdem die Entwicklungen der Teilnehmenden beeinflussen. Gleiches gilt für die Unterrichtsmethodik. Auch der Einfluss von Pandemierestriktionen ist schwer kalkulierbar, aber eventuell ein Grund dafür, warum die Proband:innen bereits im ersten MZP höhere Aggressionswerte aufweisen als die Vergleichsgruppen von Werner und Collani (2014). Die Beschränkungen führten in den kampfbefugten Kursen z.B. dazu, dass keine Partner:innenwechsel erlaubt waren. Diese sind für gewöhnlich ein konstitutives Element, um sich in verschiedene Personen einzusetzen und die eigene Technik und das eigene Kampfverhalten dementsprechend anzupassen.

Methodisch hätte die Aussagekraft außerdem durch eine Randomisierung der VG und KG sowie eine zusätzliche Kontrolle weiterer Einflussfaktoren wie zusätzliches Sportverhalten oder weitere relevante Aktivitäten gesteigert werden können. Der fehlenden Randomisierung wurde mit der Homogenitätsprüfung beider Gruppen begegnet. Auch die homogene Zusammensetzung der Proband:innen (Sportstudierende) erschwert die Verallgemeinerbarkeit. Vor allem beim Kämpfen können aufgrund der großen Partner:innenbezogenheit homogene Gruppen die Erfahrungswahl beeinflussen.

Aus den Ergebnissen lassen sich neben den bereits erwähnten Forschungsansätzen verschiedene Implikationen für die Ausbildungspraxis ableiten. Die Resultate könnten mit den Studierenden reflektiert werden und dabei helfen, naive Entwicklungsannahmen durch RuK zu hinterfragen. Daneben können in diesen Reflexionsphasen durchaus Potenziale im Gegenstand und in der methodischen Umsetzung zur Entwicklung ebenjener Dimensionen identifiziert und gemeinsam reflektiert werden. Dies stünde auch im Einklang mit Liebl et al. (2016) und Funke-Wieneke (2019), die vor allem auf die persönlichkeitsbildenden Auswirkungen von Milieu und Trainer:innenstil verweisen.

Im Rahmen der Lehramtsausbildung bietet die differenzierte Reflexion naiver Entwicklungsannahmen im Zusammenhang mit eigenen praktischen Erfahrungen berufsbildende Potenziale, insbesondere hinsichtlich des Doppelauftrages des Schulsports. Die positive Auswirkung auf das Selbstwertgefühl der Frauen könnte praktische Folgen z.B. in der Etablierung von (monoedukativen) kampfbefugten Angeboten zur Selbstwertsteigerung implizieren.

LITERATUR

- Binder, B. (2007). Psychosocial benefits of the martial arts: Myth or reality? A literature review. *International Ryuku Karate Research Society's Journal*.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Brailovskaia, J., & Margraf, J. (2018). How to measure self-esteem with one item? validation of the German single-item self-esteem scale (G-SISE). *Current Psychology*, 39, 2192–2202. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9911-x>
- Brünig, R. (2004). Gewaltprävention und -therapie durch Karate an Schulen. In U. Neumann, M. von Saldern, R. Pöhler, & P.-U. Wendt (Hrsg.), *Der friedliche Krieger. Budo als Methode zur Gewaltprävention* (S. 164–177). Schüren Verlag.
- Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. The University of Texas at Austin.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsportes in Deutschland*. Meyer & Meyer.
- 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* (S. 104–113). Feldhaus.
- Fischer, B., & Froeschke, C. (2016). Fortbildung von Sportlehrkräften. Eine Bestandsaufnahme durch Lehrerbefragung. In Deutschen Sportlehrerverband e.V. (DSLVL) (Hrsg.), *Sportunterricht. Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen* (S. 311–315). Hofmann.
- 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.
- Gorner, K., Makarowski, R., & Roskova, M. (2021). Aggression among Slovak males training in martial arts versus other sports disciplines. *Journal of Martial Arts Anthropology*, 21(2), 47–56. <http://dx.doi.org/10.14589/ido.21.2.7>
- Grevenstein, D. (2020). Factorial validity and measurement invariance across gender groups of the German version of the interpersonal reactivity Index. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s42409-020-00015-2>
- 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* (S. 93–103). Feldhaus.

- 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.
- Karsch, J. (2017). Kampfsport in der Schule - Curriculare Entwicklungen, Erlässe und Einschätzungen zum Schulsport in NRW. In S. Körner, & L. Ista (Hrsg.), *Martial Arts and Society. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Kampfkunst, Kampfsport und Selbstverteidigung* (S. 171–179). Feldhaus.
- Kozdras, G. P. (2019). Empathy in children practising judo compared to their non-practicing peers. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 14(2s), 40–42. <https://doi.org/10.18002/rama.v14i2s.5950>
- Kuhn, P., & Ennigkeit, F. (2020). Kampfsport und Kampfkunst. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft* (S. 1–25). Springer.
- Lamarre, B. W., & Nosanchuk, T. A. (1999). Judo-the gentle way: a replication of studies on martial arts and aggression. *Perceptual and motor skills*, 88(3), 992–996. <https://doi.org/10.2466/pms.1999.88.3.992>
- Landessportbund NRW, Sportjugend NRW, NW Judo-Verband e.V., & Ringerverband NRW e.V. (Hrsg.). (2008). *Ringen & Kämpfen - Zweikampfsport*. Meyer & Meyer.
- 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* (S. 82–92). Feldhaus.
- Mosebach, U. (2007). Raufen und Kämpfen im Sportunterricht. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 56(3), 1–5.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Sport*.
- Nosanchuk, T. A., & Lamarre, B. W. (2002). Judo training and aggression: comment on Reynes and Lorant. In *Perceptual and motor skills*, 94(3), 1057–1058. <https://doi.org/10.1177/003151250209400302>

Ortenburger, D., Wasik, J., Góra, T., Tsos, A., & Bielikowa, N. (2017). Taekwon-do: a chance to develop social skills. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 17(4), 14–18. <https://doi.org/10.14589/ido.17.4.3>

Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung*. Facultas.

Richman, C. L., & Rehberg, H. (1986). The development of self-esteem through the martial arts. *International Journal of Sport Psychology*, 17(3), 234–239.

Rieder, C., Kaltner, S., Dahmen-Zimmer, K., & Jansen, P. (2011). Veränderung von Gewaltbereitschaft, Selbstbewusstsein und Empathiefähigkeit bei Kindern durch DKV-Karatetraining. In P. Kuhn, H. Lange, T. Leffler, & S. Liebl (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011* (S. 151–155). Feldhaus.

Robins, R.W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161. <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>

Samac, K. (1999). Aggression und Judo. *Bewegungserziehung*, 2(53), 18–22.

Schwarz, H. (2008). Gewalt in Schulen - Möglichkeiten der Gewaltprävention im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. *Bewegungserziehung*, 4(72), 26–29.

van der Kooij, M. (2020). Developmental outcomes and meanings in martial arts practice among youth: a review. *European Journal for Sport and Society*, 17(2) 96–115. <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1737421>

Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practice among youth: A review. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(4), 528–537.

Vetter, S. (2007). Kämpfen - eine geeignete Methode für Prävention und Integration? In A. Horn, & J. Keyßner (Hrsg.), *Sport integriert - integriert Sport* (S. 249–254). Pädagogische Hochschule Gmünd.

Werner, R., & von Collani, G. (2014). *Deutscher Aggressionsfragebogen. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis52>