

Kontaktloses Taekwondo als sozialpädagogische Intervention

Empirische Untersuchungen zum Training von Selbstkontrolle und zur Verringerung
von Aggressivitätsfaktoren

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät

der

Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Philipp Thaler, Augsburg

2018

Referent: Prof. Dr. Carl Heese

Korreferent: Apl. Prof. Dr. Bernd Birgmeier

Tag der Disputation:

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	4
1. Einleitung.....	7
2. Sozialpädagogik.....	16
2.1. Theorien und Paradigmen in der Kritik.....	16
2.2. Sozialtechnologie als ‚Pragmatische Wege der Regelung‘.....	18
2.3. Menschenbild.....	20
2.4. Sozialpädagogische Forschung.....	22
3. Kampfsportmaßnahmen.....	29
3.1. Kampfsport im schulischen Bereich.....	33
3.2. Kampfsport im außerschulischen Bereich.....	38
3.2.1. Entgleisungen und Eskalationen.....	40
3.2.2. Exkurs: Ambulante sozialpädagogische Maßnahmen.....	44
3.3. Präventionsmaßnahmen im Strafvollzug.....	47
3.3.1. Anti-Gewalt-Training (AGT).....	49
3.3.2. Kampfsport im AGT.....	53
3.4. Theoretische Bezüge.....	55
3.4.1. Konfrontative Ansätze in der Kritik.....	55
3.4.2. Sozialisationstheoretische Ansätze.....	59
4. Selbstkontrolle.....	65
4.1. ‚Dual-process models‘.....	68
4.1.1. Selbstkontrollverlust.....	72
4.1.2. Kriminelles Handeln.....	74
4.1.3. Emotionen.....	77
4.2. Pädagogische Förderung durch Sport.....	81
4.2.1. Exkurs: Achtsamkeitstraining.....	88
4.2.2. Zur Plastizität delinquenter Verhaltensmuster.....	90
4.3. Zur Infragestellung des Erziehungsbegriffs.....	93
4.3.1. Willensfreiheit trotz Determinismus?.....	94
4.3.2. Die Illusion der Willensfreiheit?.....	96
4.3.3. Metaphysik.....	101
5. Empirischer Forschungsstand.....	106
5.1. Kampfsport – Stand der Forschung.....	108
5.1.1. Die Art des Gegnerkontaktes.....	109
5.1.2. ‚Traditionelle‘ und ‚moderne‘ Kampfsportvarianten.....	112
5.2. Selbstkontrolle – Stand der Forschung.....	119

6.	Methodischer Zugang.....	121
6.1.	Wissenschaftstheoretische Überlegungen.....	123
6.1.1.	Quantitatives Paradigma	124
6.1.2.	Populäre Kritiker.....	126
6.1.3.	Normatives oder interpretatives Paradigma?	127
6.2.	Verwendete Instrumente	130
6.2.1.	Aggressivitätsfaktoren (K-FAF)	130
6.2.2.	Fünf Persönlichkeitsfaktoren (BFI-10).....	133
6.2.3.	Selbstkontroll-Kapazität (SCS-K-D)	135
6.2.4.	Experteninterviews.....	136
6.3.	Durchführung der Erhebung.....	139
7.	Ergebnisse der quantitativen Erhebung.....	142
7.1.	Beschreibung der Stichprobe	144
7.2.	Prüfung der Forschungshypothesen	151
7.2.1.	Reliabilitätswerte.....	151
7.2.2.	Aggressivitätsfaktoren.....	153
7.2.3.	Geschlecht	161
7.2.4.	Schulabschlüsse	164
7.2.5.	Graduierung.....	166
8.	Diskussion der Ergebnisse der quantitativen Erhebung.....	169
9.	Ergebnisse der qualitativen Erhebung	173
9.1.	Sportlicher Werdegang.....	175
9.2.	Traditionell vs Modern	176
9.3.	Zweikampf, Formenlauf und Wettkampf.....	176
9.4.	Atmung, Meditation und philosophische Erläuterungen.....	177
9.5.	Körperkontakt	178
9.6.	Umgangsformen.....	178
9.7.	Selektion.....	179
9.8.	Provokationen	181
9.9.	Wirkungen	181
9.10.	ADHS.....	183
9.11.	Menschen mit Behinderung.....	183
9.12.	Gewaltprävention im Strafvollzug.....	184
10.	Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Erhebung.....	185
11.	Gesamtdiskussion.....	194
12.	Selbstreflexion.....	197
13.	Literatur	202

Anhang	213
I. Kategoriendefinition.....	213
II. Fallbeschreibungen	215
a. „Traditionell vs. Modern“	215
b. „Zweikampf, Formenlauf und Wettkampf“	218
c. „Atmung, Meditation und philosophische Erläuterungen“	220
d. „Körperkontakt“	221
e. „Umgangsformen“	226
f. „Selektion“	229
g. „Provokationen“	233
h. „Wirkungen“	234
i. „ADHS“	238
j. „Menschen mit Behinderung“	239
k. „Gewaltprävention im Strafvollzug“	241
III. Einverständniserklärung/Anonymitätzusicherung – Interviews.....	243
IV. Verwendeter Fragebogen.....	244
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	249
Eidesstattliche Erklärung	250

Zusammenfassung

Diese Arbeit behandelt die Frage nach geeigneten Kampfsportarten, welche für die Gestaltung von sozialpädagogischen Maßnahmen in Betracht gezogen werden können – mit Blick auf die Förderung von Selbstkontrolle, um auf Aggressivität und Gewalttätigkeit bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden antworten zu können. Ausschlaggebende Faktoren, die innerhalb des Individuums liegen, können in der Fähigkeit zur Selbstkontrolle gesehen werden. Auf die Frage nach entsprechenden Fördermöglichkeiten existieren verschiedene Antworten aus Psychologie und Pädagogik. Bei pädagogischen Maßnahmen wird teilweise auch Kampfsport in Betracht gezogen, wobei sich zeigt, dass massive Kritik vonseiten sozialpädagogischer Positionen an existierenden Ansätzen geäußert wird. Es wird u.a. kritisiert, dass dort Elemente enthalten sind, die eine besondere psychologische Qualifikation erfordern würden. Darüber hinaus wird von diesen Ansätzen vehement abgeraten.

Dies wird als Anlass genommen, den möglichen Einsatz von Kampfsport zur sozialpädagogischen Förderung der Selbstkontrolle im Rahmen von gewaltpräventiven Zielsetzungen zu diskutieren. Im Zuge dessen wird festgestellt, dass es nicht eindeutig ist, welche Art von Kampfsport unter welchen Bedingungen günstige Auswirkungen hat. Mit der vorliegenden Untersuchung soll hier mehr Klarheit geschaffen werden. In einem Methoden-Mix aus quantitativen und qualitativen Methoden werden verschiedene Varianten von Kampfsport (Taekwondo) untersucht, um – mit Blick auf ein Training der Selbstkontrolle – die Bedingungen zu diskutieren, die an die pädagogische Gestaltung von Kampfsportmaßnahmen zu richten sind. Das Vorgehen beinhaltet die Durchführung einer korrelativen Studie sowie von Experten-Interviews. Es wird der Frage nachgegangen, wodurch sich unterschiedliche Aggressivitätswerte zwischen traditionellen und modernen Kampfsportvarianten erklären lassen. Dazu wurde in einer quantitativen Erhebung überprüft, ob sich Unterschiede bei Distanzkampfsportarten nach der Art des Gegnerkontaktes finden lassen: Erhoben wurden Aggressivitätsfaktoren (K-FAF) nach Heubrock und Petermann (2008) – darunter die Spontane Aggressivität ($\alpha=0,795$), Reaktive Aggressivität ($\alpha=0,815$), Erregbarkeit ($\alpha=0,856$), Selbstaggressivität ($\alpha=0,845$) und die Summe der Aggressivität ($\alpha=0,833$) (die Aggressionshemmung konnte mit einem Cronbachs $\alpha=0,505$ nicht reliabel erhoben werden) – sowie die dispositionelle Selbstkontroll-Kapazität ($\alpha=0,791$) (SCS-K-D; Bertrams & Dickhäuser 2009). Es konnten Taekwondo-Schulen dreier verschiedener Varianten ($n=165$) befragt werden, nämlich einer (traditionellen) Variante ohne Kontakt ($n=75$), einer (traditionellen) mit Leichtkontakt ($n=52$) sowie einer (modernen) mit Vollkontakt ($n=38$). Bei der Untersuchung der Persönlichkeitsstruktur der Probanden bzw. der Persönlichkeitsfaktoren (BFI-10, *german version*) nach Rammstedt & John (2007) konnte nur die Extraversion ($\alpha=0,597$) reliabel erhoben werden (für die übrigen wurde ein $\alpha < 0,5$ ermittelt). Die Skala zur Erfassung von Testverfälschung durch positive Selbstdarstellung und sozial erwünschter Antworttendenz (SEA-K) nach Satow (2012) konnte nicht reliabel erhoben werden ($\alpha=0,461$). Zusätzlich wurden in einer qualitativen Erhebung (sechs Interviews) die aus der Forschung bekannten Unterscheidungsmerkmale zwischen traditionellen und modernen Varianten überprüft – und

zwar in leitfadengestützten (Experten-) Interviews mit Schulleitern der Variante ohne Kontakt (drei Interviews), mit Leichtkontakt (zwei Interviews) und Vollkontakt (ein Interview).

Im Hauptergebnis der quantitativen Erhebung finden sich keine signifikanten Unterschiede in den Aggressivitätswerten zwischen der Variante ohne Kontakt und mit Leichtkontakt, etwa in der Summe der Aggressivität (Levene-Test: $F=1,013$; $df_1/df_2=2/148$; $p=0,366$; n.s.; Varianzanalyse: $F=9,129$; $p=0,000$; part. $\text{Eta}^2=0,110$; Bonferroni: $p=1,000$; n.s.) und zu beiden Varianten zeigen sich signifikant höhere Werte in der Vollkontaktvariante (Bonferroni: $p=0,001$; in beiden Fällen). Signifikante Unterschiede finden sich dabei in der Selbstkontrolle zwischen der Vollkontakt- und Leichtkontaktvariante (Levene-Test: $F=2,238$; $df_1/df_2=2/158$; $p=0,110$; n.s.; Varianzanalyse: $F=4,159$; $p=0,017$; part. $\text{Eta}^2=0,050$; Bonferroni: $p=0,014$), im Alter zwischen der Variante ohne Kontakt und Leichtkontakt (Levene-Test: $F=1,031$; $df_1/df_2=2/159$; $p=0,359$; n.s.; Varianzanalyse: $F=3,272$; $p=0,041$; part. $\text{Eta}^2=0,040$; Bonferroni: $p=0,035$) sowie in der Zusammensetzung von Schwarz- zu Weiß- und Farbgruppen ($\chi^2=9,53$; $df=2$; $p=0,009$; Cramer $V=0,24$; $n=165$), mit Hinweisen auf einen höheren Anteil an Schwarzgruppen in der Vollkontaktvariante. Dabei besteht keine Abhängigkeit zwischen der Art des Gegnerkontaktes und Geschlecht ($\chi^2=1,112$; $df=2$; $p=0,574$; n.s.) (das in allen Varianten gleich stark vertreten ist), Schulabschluss ($\chi^2=8,516$; $df=4$; $p=0,074$; n.s.) oder Berufstätigkeit ($\chi^2=0,851$; $df=2$; $p=0,654$; n.s.). Aus den Ergebnissen der qualitativen Erhebung ergibt sich, dass der Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten (im Breitensport) nicht auf die Art des Gegnerkontaktes reduziert werden kann, aber vor allem darin zu sehen ist, dass gefährlicher Körperkontakt negativ sanktioniert wird. Weniger deutlich sind die Unterschiede in Bezug auf das Verhältnis von Formenlaufen gegenüber Zweikampf, auf einen respektvollen Umgang und auf die Bedeutung von Meditation, Philosophie oder Wettkampf. Hier wird zunächst angenommen, dass die verschiedenen Varianten derselben Distanzkampfsportart (Taekwondo), die sich hinsichtlich der Art des Gegnerkontaktes unterscheiden (ohne Kontakt – mit Leichtkontakt – mit Vollkontakt), auch hinsichtlich der Aggressivitätswerte Unterschiede zeigen. Bei einer Erklärung über die Art des Gegnerkontaktes sollten in der Vollkontaktvariante höhere Aggressivitätswerte auftreten als in der Leichtkontaktvariante und dort wiederum höhere Werte als in der Variante ohne Kontakt. Allerdings werden in der bisher bekannten Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Kampfsportvarianten andere Faktoren – wobei der Gegnerkontakt nicht in dieser Weise berücksichtigt wird – behandelt, die später genauer beschrieben werden. Aber von den in dieser Studie untersuchten Varianten können die Variante ohne Kontakt und die mit Leichtkontakt als ‚traditionelle‘ Varianten gekennzeichnet werden, während die Vollkontaktvariante als ‚moderne‘ Variante ausgewiesen werden kann. Da außerdem bekannt ist, dass moderne Varianten mit höheren Aggressivitätswerten als traditionelle Varianten einhergehen, sollte bei einer Erklärung mithilfe dieser Unterscheidung die moderne Vollkontaktvariante höhere Werte aufweisen als sowohl die Leichtkontaktvariante und die Variante ohne Kontakt, welche sich beide nicht unterscheiden sollten. Und eben dies findet sich im Ergebnis dieser Untersuchungen.

Insgesamt konnte damit die bekannte Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Varianten bestätigt und dahingehend präzisiert werden, dass hierbei dem Verbot von

gefährlichem Körperkontakt eine besondere Bedeutung zukommt. Die Ergebnisse werden in Bezug auf den Einsatz von Kampfsport in der Schule und im Strafvollzug bzw. Jugendvollzug diskutiert. Es wird für pädagogische Kampfsportinterventionen plädiert, die ohne Aggressionsauslöser auskommen, die in einer positiven Atmosphäre und möglichst freiwillig stattfinden, bei denen gefährlicher Körperkontakt sanktioniert wird und bei denen der Verzicht auf aggressives oder gewalttätiges Handeln konsequent umgesetzt wird. Es wird ein koedukativer Kampfsportunterricht empfohlen, der auf Körperkontakt verzichten kann. Damit wird nicht nur eine Kritik gegenüber den (eher randständigen) Konzepten aus dem Umfeld der Konfrontativen Pädagogik geäußert, die besonders im Strafvollzug eine Rolle spielen, sondern auch an Ansätzen, die etwa für die Schule der Anbahnung von Körperkontakt oder dem Zweikampf eine entscheidende Bedeutung zuschreiben. Für die pädagogische Nutzung von Taekwondo – wie es im Breitensport praktiziert wird, also ohne weitgehende Adaptionen – lässt sich ein Kontinuum andeuten, bei dem dort, wo besonderes Interesse an der Förderung der Selbstkontrolle besteht, traditionelle Varianten (ohne Kontakt, mit Leichtkontakt) im gewaltpräventiven, koedukativen oder inklusiven Rahmen in Betracht gezogen werden können, während dort, wo legitimerweise ein primäres Interesse an einem Abbau von (individuellen) Hemmungen gegenüber der situationsgemäßen Anwendung – im Unterschied zur Vermeidung – von Gewalt besteht, was praktisch erprobt und eingeübt werden soll, wohl eher moderne Varianten (Vollkontakt) in Betracht gezogen werden können.

1. Einleitung

Die Arbeit mit straffälligen Jugendlichen stellt ein sozialpädagogisches Handlungsfeld dar, für das von einer Vielzahl an wissenschaftlichen Disziplinen Erkenntnisse geliefert werden. Entsprechend existieren verschiedene Maßnahmen, mit denen auf jugendliche Delinquenz reagiert werden kann. Es mangelt jedoch an wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation von pädagogischen Maßnahmen im Strafvollzug und die vorhandenen Studien, welche v.a. Rückfallraten erheben, verweisen auf gute Ergebnisse durch erlebnispädagogische Maßnahmen. Für Maßnahmen der konfrontativen Pädagogik, wo teilweise eben auch Kampfsport eingesetzt wird, wurden allerdings keine günstigeren Rückfallraten gefunden (u.a. Petermann & Koglin, 2013).

Der Begriff ‚Konfrontative Pädagogik‘ ist nach Plewig (2011) in der Fachdiskussion nicht etabliert und wird im Bereich des Jugendstrafrechts im Rahmen des Anti-Aggressionstrainings verwendet; mit seiner Orientierung am Strafrecht sei er der Kriminalpädagogik zuzuordnen – im Unterschied zur Devianzpädagogik (Plewig, 2011, S. 427). Die Konfrontative Pädagogik sei ein Beispiel für einen Profiteur der Interessenlage auf einem „Markt der Rezepte für Erziehung und der griffigen Antworten auf Jugendkriminalität“ (S. 429). Es würde keine Theoriebildung beansprucht und es existieren verschiedene Kurse, zum Beispiel das Anti-Aggressivitäts-Training oder das Coolness-Training, welche in Schule und Jugendhilfe, aber hauptsächlich für junge Männer und im (Jugend-) Strafvollzug angeboten werden (S. 429, 430). Im Zuge solcher Kurse kam auch Kampfsport zum Einsatz, woraus von Wolters das Konzept der ‚Budopädagogik‘ entwickelt wurde. Die Budopädagogik sei nach Barnickel (2009) ein Modell aus der Praxis, welches „ihre Gültigkeit und Funktionalität im Bereich der Gewaltprävention durch ihre praxistaugliche Umsetzung bewiesen“ (S. 46) hätte.

Dies sind Programme, die vonseiten sozialpädagogischer Positionen kritisiert werden. Die Möglichkeiten, die sich durch Sport bieten, werden dabei nicht ausgeschöpft bzw. werden von anderen Disziplinen als der Sozialpädagogik in einem Rahmen umgesetzt, der für eine „Menschenrechtsprofession“ (Simon, 2014, S. 96) nicht hinnehmbar ist oder der aus Sicht einer parteilichen Jugendsozialarbeit gegen die Menschenwürde verstößt (Plewig, 2011, S. 436). Einzelne Maßnahmen der konfrontativen Pädagogik werden als manipulativ und übergriffig kritisiert (Simon, 2014, S. 96). Eine sozialpädagogische Perspektive ergibt sich also zunächst vor allem aus der Kritik an bestehenden Kampfsportinterventionen, was hier zum Anlass dafür genommen wird, die Möglichkeit zu beleuchten, entsprechende Interventionen unter Beachtung aktueller Theorien und Forschungsergebnisse zu entwickeln. Dabei ist unter anderem eine deutliche Abgrenzung zur Tat- und Schuldorientierung des allgemeinen Strafrechts geboten (Drewniak, 2011, S. 401, 402). Angesichts hoher Erwartungen an die förderliche Wirkung von Sport scheint es höchste Zeit, dessen Potential für die Sozialpädagogik nutzbar zu machen. Dabei zeigt sich, dass es nicht eindeutig ist, welche Art von Sport im Allgemeinen und von Kampfsport im Speziellen mit günstigen Wirkungen einhergeht. Außerdem scheint zwar Einigkeit darüber zu bestehen, dass in Bezug auf Aggressivität, Gewalt und Kriminalität die Förderung von Kontrollfähigkeiten (Handlungs-, Selbst-, Emotions-, oder Impulskontrolle) notwendig ist und dass dem Sport bzw. dem

Kampfsport eine besondere Bedeutung zukommt. Jedoch unterscheiden sich die theoretischen Ansätze stark voneinander, die dafür herangezogen werden können.

Während einerseits von der Konfrontativen Pädagogik bzw. Budopädagogik im Strafvollzug u.a. Entgleisungen (Bloem, Moget, & Petzold, 2004, S. 139), Eskalationserfahrungen (Tolksdorf, 2009b, S. 19) und das Aufbrechen von Haltungen (Barnickel, 2009, S. 46; kritisch dazu: Simon, 2014, S. 94 sowie Plewig, 2011, S. 432-434) vorgesehen werden, so betonen andererseits neurowissenschaftlich orientierte Ansätze allgemein u.a. die Freiwilligkeit und die positive Atmosphäre (Kubesch, 2016c, S. 148). Daneben existieren in den ‚Kampfsportwissenschaften‘ sozialisationstheoretische Ansätze für die Schule (Liebl, Happ, & Zajonc, 2016, S. 83), die in Bezug auf bestimmte Schlussfolgerungen allerdings bei näherer Betrachtung eher mit denen der Konfrontativen Pädagogik vereinbar erscheinen, zumindest was die Zuschreibung förderlicher Wirkungen von Kampfsportarten mit Gegnerkontakt betrifft. Allerdings handelt es sich dort um dauerhaften Kontakt und dabei ohne den Einsatz von Tritt- und Schlagtechniken (z.B., Judo). Kampfsportarten mit Tritt- und Schlagtechniken (z.B., Karate) können als Distanzkampfsportarten, d.h. ohne dauerhaften Körperkontakt, beschrieben werden. Dem Gegnerkontakt wird mitunter eine wichtige Bedeutung zugeschrieben, eine Folgerung, die sich weder aus neurowissenschaftlichen Erkenntnissen ergibt, noch aus der Unterscheidung zwischen sog. ‚traditionellen‘ oder ‚modernen‘ Kampfsportvarianten, aber auch nicht aus sozialisationstheoretischen Ansätzen. Dabei wurde die Forderung nach Kontaktlosigkeit gerade von Vertretern der Budopädagogik hervorgehoben (Wolters, 1994, S. 21), jedoch scheint sie mittlerweile aufgegeben – und sogar ins Gegenteil verkehrt – worden zu sein. So ist nach Barnickel (2009) „[...] Körperkontakt, auch mit abgeschwächter Trefferwirkung, ein wichtiger Teil des gewaltpräventiven Trainings“ (S. 41). Erwähnenswert scheint hierzu, dass gerade in Bezug auf Sport auch immer noch die umstrittene Katharsis-Hypothese vertreten wird, die dem Ausleben von Aggressionen eine günstige Wirkung zuschreibt – mit dieser Annahme mögen Aggressionsauslöser, Eskalationserfahrungen, die Herstellung (unangenehmer) emotionaler Situationen etc. naheliegend erscheinen. Der Gegnerkontakt wird mit Konzepten begründet, die an die Katharsishypothese – das Ausleben von Aggressionen ist in irgendeiner Form hilfreich – denken lassen (Kleinert & Kleinknecht, 2012; Maxwell, Visek, & Moores, 2009), welche jedoch streitbar ist (Bennet, 1991; Hofmann, 2015; Petermann & Koglin, 2013). Man setzt beim Training der Selbstkontrolle im Rahmen der Budopädagogik darauf, dass unerwünscht auftretende Aggressionsformen durch den Entgleisenden/Entgleisten unterbrochen und ersetzt werden, durch z.B. das Formenlaufen (Katas): Er muss „eine andere Regulationsperformanz praktizieren, den Affekt bekämpfen, unterdrücken, besiegen“ (Bloem et al., 2004, S. 139). Dieses Einüben einer anderen Regulationsperformanz durch den Entgleisenden geht damit einher, von „Auslösestimuli“ (ebd.) zu sprechen, die wohl Entgleisungen erst provozieren sollen, wobei „die Auslösestimuli nicht zu hoch sein [dürfen], andernfalls versagen die Steuerungsmöglichkeiten“ (ebd.). Im Budo-Kontext könnte „die furchtinduzierte Aggression [...], genauso wie Konkurrenzaggression und andere aggressionstriggernde Konstellationen“ (ebd.) auftreten.

Im Gegensatz dazu wird hier die Selbstkontroll-Theorie im Anschluss an Baumeister herangezogen, bei der keine Auslöser für Aggressionen (*aggression triggers*) benötigt werden (Denson, 2015, S. 137). Um Maßnahmen zu planen, die mit grundlegenden Positionen der Sozialpädagogik in Einklang stehen, können zunächst sozialisationstheoretische Ansätze herangezogen werden, wobei das Modell produktiver Realitätsverarbeitung als Orientierungsrahmen für die Auswahl von prüfbar soziologischen und psychologischen Einzeltheorien dienen kann. Dennoch ist es nicht uninteressant, dass hier auch auf bildungstheoretischer Ebene keine unüberwindbaren Differenzen zu bestehen scheinen. Die sozialpsychologische Theorie der Selbstkontrolle, wie sie im Anschluss an u.a. Baumeister vertreten wird, scheint der eingangs erwähnten Kritik an konfrontativen Ansätzen – die für eine „Menschenrechtsprofession“ (Simon, 2014, S. 96) nicht hinnehmbar sind bzw. gegen die Menschenwürde verstoßen (Plewig, 2011, S. 436) – begegnen zu können, da hier Aggressionsauslöser ausdrücklich nicht vorgesehen werden müssen (Denson, 2015, S. 137). D.h. hierin wird zunächst der Hauptvorteil gesehen, weil in der vorliegenden Arbeit angenommen wird, dass eine theoretische Konzeption, bei der Aggressionen ausgelöst werden sollen, keinen akzeptablen Ansatz darstellt. Es scheint nicht ausgeschlossen, dass eine solche Konzeption in Verbindung mit eben der Kritik gebracht werden kann, wonach bestimmte Maßnahmen gegen die Menschenwürde verstoßen. Außerdem werden Ansätze, die zwar nicht das Auslösen von Aggressionen, aber z.B. von besonderen emotionalen Befindlichkeiten vorsehen, genauso mit Skepsis betrachtet. Es werden grundsätzliche Zweifel an der Vorstellung formuliert, dass es zur pädagogischen Aufgabe gehören sollte, besondere Befindlichkeiten auszulösen, abgesehen von einer positiven Atmosphäre. All das, was über eine übliche Beanspruchung – so kann es z.B. im Sport üblicherweise zu Momenten von Durst und Müdigkeit kommen – hinausgeht, bedarf der pädagogischen Rechtfertigung im Sinne einer Abwägung von Vor- und Nachteilen. Dies betrifft aus Sicht des Verfassers auch die Frage nach der Art des Gegnerkontaktes.

Zur Selbstkontrolle liegen auch kriminalsoziologische Arbeiten vor, die ihre Bedeutung im Rahmen von (alltäglicher) Kriminalität beleuchten (Eifler, 2009, S. 45). Außerdem wird deren Trainierbarkeit diskutiert bzw. wird festgestellt, dass Trainingseffekte nicht auf die frühe Kindheit beschränkt bleiben müssen (Huber, 2013, S. 247). Dies wird auch durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse (Becker, 2015) gestützt. Innerhalb der Pädagogik wird diese Selbstkontroll-Theorie zwar in Verbindung mit den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zu den günstigen Fördermöglichkeiten durch Sport gebracht (Kubesch, 2016; Diamond & Lee, 2016), jedoch tauchen auch grundsätzliche Probleme auf, da einige Autoren in der Pädagogik den Erziehungsbegriff angesichts eines Determinismus, der sich aus neurowissenschaftlichen Erkenntnissen ergeben würde, infrage gestellt sehen (Giesinger, 2006; Speck, 2008). Teilweise werden daraufhin Positionen eingenommen, die angeben, den Determinismus mit der menschlichen Freiheit vereinbaren zu können und die außerdem naturwissenschaftlichen Disziplinen die Verwendung des Willensbegriffs verwehren (Giesinger, 2006, S. 104). Jedoch wird in der vorliegenden Arbeit der Argumentation gefolgt, wonach weder ein Determinismus akzeptiert (Libet, 2016, S. 285) noch der Erziehungsbegriff infrage gestellt werden muss.

Unter Berücksichtigung der Forschungen zum Themenbereich Kampfsport, Selbstkontrolle und Aggressivität wird untersucht, welche Rolle die Art des Gegnerkontaktes spielt und ob damit die bekannte Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Kampfsportvarianten in Verbindung gebracht werden kann. Nach einigen wissenschaftstheoretischen Überlegungen, die der Position des Kritischen Rationalismus folgen, werden quantitative Erhebungen und – im Sinne eines Methoden-Mix – qualitative Erhebungen durchgeführt, wobei hier auf ein nicht-experimentelles Forschungsdesign zurückgegriffen wird. Dies ist methodisch mit Einschränkungen verbunden, scheint jedoch angesichts ethischer Bedenken gegenüber einer experimentellen Prüfung bekanntermaßen aggressionsförderlicher Wirkungen moderner Kampfsportvarianten durchaus angebracht.

In den folgenden Kapiteln wird zunächst das Vorgehen vor dem Hintergrund einer sozialpädagogischen Theorien- und Forschungsdiskussion dargestellt. Damit geht ein Plädoyer für eine sozialtechnologische Orientierung einher. Außerdem erfolgt eine Positionierung, die sich – unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse – von dem von Obrecht (2009) formulierten Menschenbild abgrenzen lässt. Das gewählte Vorgehen ist mit theoretischen und methodischen Entscheidungen – etwa für einen methodologischen Individualismus – verbunden, die in Bezug auf die Anforderungen, die sich aus sozialpädagogischer Sicht ergeben, eingeordnet und diskutiert werden (Kapitel 2).

Die Diskussion von Kampfsportinterventionen im schulischen und außerschulischen Bereich verweist auf verschiedene Ansätze: Während im schulischen Bereich Ansätze dazu existieren, die sich auf sozialisationstheoretische Modelle beziehen, finden sich im außerschulischen Bereich vor allem Ansätze der konfrontativen Pädagogik oder der Budopädagogik. Nachdem die Bedeutung von Kampfsport im schulischen und außerschulischen Bereich dargestellt wird, erfolgt zunächst ein Exkurs zur Praxis der ambulanten sozialpädagogischen Maßnahmen, woraus sich bestimmte Forderungen an die Entwicklung von Maßnahmen ergeben. Um einen Eindruck über die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen zu bekommen, werden die Erkenntnisse zu den Rückfallraten verschiedenster Ansätze dargestellt, unter besonderer Berücksichtigung von solchen der konfrontativen Pädagogik bzw. Budopädagogik. Deren fehlende Wirksamkeit wird auch in der daran anschließenden Darstellung der Kritik an konfrontativen Ansätzen angesprochen. Diese Ansätze werden daraufhin nicht mehr weiterverfolgt. Stattdessen wird versucht, an sozialisationstheoretischen Ansätzen anzuschließen. Bei der Diskussion ergibt sich, dass auch auf bildungstheoretischer Ebene keine grundlegenden Differenzen zu pädagogischen Positionen bestehen, weshalb das Modell von Hurrelmann als metatheoretische Orientierung herangezogen wird, um in einem weiteren Schritt die sozialpsychologische Theorie der Selbstkontrolle im Anschluss an Baumeister zu verwenden (Kapitel 3).

Die Selbstkontroll-Theorie wird vorgestellt, die zur Entwicklung von Maßnahmen herangezogen wird, aber auch zur Erklärung der zu prüfenden Hypothesen. Es geht um die Förderung der Selbstkontrolle oder auch der Willenskraft: „[S]elf-regulation denotes a vital source of flexibility within the self. Without self-regulation, the self could not easily adapt to the demands and opportunities of a complex social environment“ (Forgas, Baumeister & Tice,

2009, S. 4, 5). Es gibt bereits Untersuchungen, die nachweisen konnten, dass traditionelles Taekwondo zur Förderung der Selbstkontrolle infrage kommt (Lakes & Hoyt, 2004). Erfolgreiche Selbstkontrolle führt dabei grundsätzlich nicht zwangsläufig zu wünschenswertem Verhalten (Vohs, Lasaleta & Fennis, 2009, S. 297). Diese Theorie entspricht sogenannten „dual-process-models“ (Carver & Scheier, 2009, S. 121), bei denen Handlungen entweder in einem reflektiert-kalkulierendem Modus oder in einem automatisch-spontanen Modus erfolgen. Dabei ist interessant, wie es dann zu Selbstkontrollverlust bzw. Aggressionen (Denson, 2009; DeWall, Baumeister, Stillman & Gailliot, 2007) und zu kriminellem Handeln (Eifler, 2009) kommt. Aber auch die Rolle von Emotionen (Tice, 2009) ist von Bedeutung, da es auch darum gehen soll, welche Position aus pädagogischer Sicht dazu eingenommen werden kann. Zum Training der Selbstkontrolle bietet der Sport gute pädagogische Fördermöglichkeiten (Kubesch, 2016; Diamond & Lee, 2016), aber auch das sog. ‚Achtsamkeitstraining‘ (Zelazo & Lyons, 2016) verdient besondere Erwähnung. Auch wird die Frage angesprochen, inwieweit Trainingsmöglichkeiten auf die Kindheit beschränkt bleiben sollten, oder ob nicht vielmehr auch noch nach Abschluss der Kindheit entsprechende Möglichkeiten bestehen (Huber, 2013). Außerdem muss man sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit der Erziehungsbegriff durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse infrage gestellt wird. Es gibt zwar Positionen innerhalb der Pädagogik, die einen Determinismus akzeptieren mögen und gleichzeitig von einem freien Willen ausgehen (Giesinger, 2006; Speck, 2008) und so das Problem für den Erziehungsbegriff zu lösen vorgeben. Während aber schon die Annahme eines Determinismus hier so nicht akzeptiert wird, geschweigen denn dessen Vereinbarkeit mit der Freiheit des Willens, so wäre mit der angesprochenen pädagogischen Position außerdem die Konsequenz verbunden, neurowissenschaftlich orientierten Disziplinen die Verwendung des Willensbegriffs zu verwehren. Dies würde gegen die Verwendung der Selbstkontroll-Theorie in der Pädagogik sprechen. Von daher wird diskutiert, inwieweit ein Determinismus akzeptiert werden muss und da es sich dabei wohl eher doch noch um metaphysische Fragen (Libet 2016) handelt, wird der angesprochenen Position nicht gefolgt. Die hier verwendete Selbstkontrolltheorie lässt sich mit der Annahme eines freien Willens vereinbaren (Kapitel 4).

Im darauffolgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand angesprochen, wie er in Bezug auf Kampfsport, Selbstkontrolle und Aggressivität hier berücksichtigt wurde (Kapitel 5). Die vorliegende Untersuchung beinhaltet sowohl eine quantitative Erhebung als auch eine qualitative Erhebung. Vorab wird geklärt, ob aus wissenschaftstheoretischer Sicht etwas dagegenspricht, dem quantitativen Paradigma des Kritischen Rationalismus auch in Bezug auf die qualitative Erhebung zu folgen. Dabei wird die Position eingenommen, der Methodologie des Kritischen Rationalismus grundsätzlich zu folgen. Dies wird durch eine Auseinandersetzung mit dem Konzept eines qualitativen Paradigmas untermauert – selbst die Verwendung des Begriffs ‚Paradigma‘ ist problematisch (Agassi, 2014). Auch die Dichotomie zwischen ‚Erklären‘ und ‚Verstehen‘ lässt sich stark relativieren (Schnell, Hill & Esser, 2011). D.h. ein ‚interpretatives Paradigma‘ muss nicht bevorzugt werden, auch weil Kritik an einem ‚normativem Paradigma‘ nicht verfängt (Gadenne, 2013). Es handelt sich um einen Methoden-Mix (Döring & Bortz, 2016), bei dem in einem nicht-experimentellen Design neben

quantitativen Daten zur Hypothesenprüfung zusätzlich qualitative Daten zur Kategorienprüfung herangezogen werden (Kapitel 6).

Nach der Darstellung deskriptivstatistischer Ergebnisse der quantitativen Erhebung erfolgt eine inferenzstatistische Auswertung, wofür zunächst die erzielten Reliabilitätswerte diskutiert werden (Kapitel 7). Anschließend erfolgt deren zusammenfassende Diskussion und eine Beantwortung der formulierten Hypothesen (Kapitel 8). Die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Erhebung ist thematisch gegliedert und folgt dem Ablauf des entwickelten Leitfadens (Kapitel 9) – ergänzende Informationen (v.a. Fallbeschreibungen) werden im Anhang berichtet. Auch diese Ergebnisse werden zusammenfassend diskutiert (Kapitel 10) und nach einer abschließenden Gesamt-Diskussion, wobei auch Konsequenzen für Kampfsport-Maßnahmen skizziert werden (Kapitel 11), erfolgt eine Selbstreflexion im Hinblick auf die Einhaltung wissenschaftlicher Standards (Kapitel 12).

Taekwondo ist eine koreanische Sportart, welche zu den Distanzkampfsportarten zu zählen ist, die Schritt- und Schlagtechniken enthält, im Unterschied zu Kontaktkampfsportarten wie z.B. Judo, welche Techniken wie Würfe, Hebel und Griffe enthält. Allerdings existieren Distanzkampfsportarten mit und ohne Gegnerkontakt, je nachdem inwieweit die Tritt- und Schlagtechniken mit einer tatsächlichen Trefferwirkung einhergehen dürfen, während z.B. bei Judo ein dauerhafter Gegnerkontakt, allerdings ohne Tritt- und Schlagtechniken, vorgesehen ist. Distanzkampfsportarten wie Taekwondo oder Karate enthalten auch Elemente wie gymnastische Übungen, Dehn- und Kraftübungen, die also nicht kampfsportspezifisch sind. Daneben lassen sich kampfsportspezifische Elemente unterscheiden, die mit unterschiedlicher Gewichtung im Training enthalten sind:

Einmal gibt es Trainingselemente, bei denen sich die Schülerschaft nach der Graduierung aufstellt, während der Trainingsleiter Übungen vorgibt, die dann, im Sinne eines Frontalunterrichts, von den Schülerinnen und Schülern ausgeführt werden. Dies sind etwa bestimmte Kombinationen von Techniken und Bewegungsabfolgen, die vom Trainer eigenständig zusammengestellt werden können. Zweitens gibt es das sog. ‚Formenlaufen‘, wo gemäß der entsprechenden Graduierung, d.h. der erreichten Gürtelfarbe, bestimmte ‚Formen‘, d.h. festgelegte Bewegungsabfolgen, ausgeführt bzw. ‚gelaufen‘ werden. Auch dies findet i.d.R. ohne Partner statt und entweder werden diese Formen alleine oder in der Gruppe ausgeführt. So besteht etwa die erste zu erlernende Form aus 19 Bewegungen, wo in einer bestimmten Schrittfolge Block- und Schlagtechniken miteinander kombiniert werden. Drittens gibt es Partnerübungen, wobei bestimmte Kombination in Abstimmung mit einem Partner oder einer Partnerin ausgeführt werden, welche aber auch als Vorbereitung auf den Zweikampf bzw. Freikampf – der hier als viertes Trainingselement benannt wird – dienen können. In der Ausgestaltung des Zweikampfs lassen sich deutliche Unterschiede innerhalb von Distanzkampfsportarten ausmachen – was die Art des Gegnerkontaktes betrifft, insofern es Varianten gibt, die entweder ohne Gegnerkontakt trainieren, mit Leichtkontakt oder schließlich mit Vollkontakt. Als fünftes Trainingselement soll hier noch der Wettkampf angeführt werden, der allerdings sowohl in der Disziplin Formenlaufen als auch im Zweikampf stattfinden kann, aber auch im sog. ‚Bruchtest‘, der hier als sechstes Element aufgeführt wird

und bei dem etwa Holz oder Stein zerschlagen wird. Der Bruchtest erfolgt nur zu Demonstrations- oder Prüfungszwecken und "wird eigentlich nie trainiert" (Kwon, 1977, S. 78). Diese Ausführungen sind nicht als vollständige und systematische Darstellung des Trainings-Aufbaus zu verstehen, sondern sollen hier nur einen ersten Einblick und eine grobe Orientierung liefern.

Vorab soll noch darauf hingewiesen werden, dass hier der Begriff ‚Kampfsport‘ oder ‚martial arts‘ nicht in Abgrenzung zur sog. ‚Kampfkunst‘ verwendet wird, sondern damit sollen aus sprachlichen Gründen zunächst alle Kampfsportvarianten bezeichnet werden. Diese Vorgehensweise entspricht der von Liebl, Happ und Zajonc (2016), die das Begriffspaar (Kampfkunst und Kampfsport) als Kontinuum verstehen, dessen „Spannweite [...] von einer dogmatisch-traditionell ausgerichteten Kampfkunst bis hin zu einem extrem wettkampforientiert ausgerichteten Kampfsport [reicht]“ (S. 82, Anm.), während die Autoren davon ausgehen, „dass in der Breite überwiegend Mischformen existieren, in denen Elemente des Kämpfens als ‚Kunst‘ und des Kämpfens als ‚Sport‘ vermengt sind“ (ebd.). So etwa würden im Judo als Breitensport „sowohl traditionelle Judowerte und Rituale einfließen als auch Wettkämpfe stattfinden“ (ebd.). Ähnlich heißt es bei Meyer (2016), dass mit dem Doppelbegriff gearbeitet werden müsse, da beide Begriffe „nur in ihrem Zusammenwirken als Feldbezeichnung funktionieren“ (S. 37). Im englischen Sprachraum sei der Begriff ‚martial arts‘ auf alle Kampfstile ausgeweitet worden (S. 35). Es finden sich darüber hinaus verschiedene Schreibweisen für ‚Taekwondo‘ bzw. ‚Taekwon-Do‘, wobei die Bindestrich-Schreibweise wohl auf den traditionellen Charakter als Kampfkunst in Abgrenzung zu Kampfsport verweisen soll. Auch diesbezüglich wird aus Gründen der sprachlichen Einfachheit die Schreibweise ‚Taekwondo‘ verwendet. Um unterschiedliche Ausrichtungen zu kennzeichnen, werden hier ‚traditionelle‘ von ‚modernen‘ Varianten unterschieden. Die Bedeutung dieser Attribute soll im weiteren Verlauf geklärt werden.

Zum Abschluss dieser Einleitung sollen wesentliche Akteure zu Wort kommen, die maßgeblich an der ursprünglichen Ausgestaltung und Verbreitung des Taekwondo (u.a. in Europa und in den USA) beteiligt waren. Nach deren Auffassung ist Taekwondo auch dafür geeignet, vom heutigen Menschen dringend benötigte Kompetenzen zu fördern (Choi, 1994, S. 511; Kwon, 1977, S. 115). Taekwondo ist nach Choi (1994) „[...] eines der besten Mittel zur Entwicklung und Förderung der Gefühle, Wahrnehmungen und psychologischen Eigenschaften [...], die es der jüngeren Generation [...] gestattet, die gesellschaftlichen Anforderungen [...] zu beherrschen und sie aktiv zu erfüllen“ (S. 511). Im Taekwondo lassen sich bestimmte Ideale finden, diese lauten nach Choi (1994): Höflichkeit, Integrität, Durchhaltevermögen, Selbstdisziplin und Unbezwingbarkeit (S. 10). Kwon kritisiert in seiner Veröffentlichung von 1977, „dass bisher in Amerika und Europa Taekwon-Do größtenteils nur als Sport und rein vordergründige körperliche Betätigung mit Ausbildung zur Selbstverteidigung verstanden und praktiziert wird“ (S. 109). Es entspräche aber nicht dem Wesen des Taekwondo, „etwas erzwingen zu wollen oder mit vielleicht endlosen Vorträgen und verbalen Abhandlungen Aufklärung zu betreiben“ (S. 109), da sich der ‚Do‘ mit Worten nicht erklären lasse und so lasse man ihn für sich selbst arbeiten (ebd.). ‚Do‘ bezeichne einen Weg oder ein System, mit dem

Ziel, einen Zustand des ‚Vergessens‘ oder der ‚Leere‘ (‚Satori‘) zu erreichen, was in den Klöstern Ostasiens durch Meditation und Selbstbesinnung geschieht: Jeder ‚Do‘ würde von der Überlegung bestimmt, dass der ‚normale‘ Mensch mit seinem Willen wenig Herrschaft über seine Gedanken und seinen Körper ausüben könne und die Grundidee des ‚Do‘ zielt auf eine freie Entfaltungsmöglichkeit des Geistes (S. 11-13). Nach Kwon (1977) führe die Ausübung des Taekwondo auch bei demjenigen zu günstigen Auswirkungen, der Taekwondo nur als Nebenbeschäftigung betreibe, wozu gesundheitliche und sportliche Vorteile gehören und jeder Muskel, jede Sehne und jedes Organ würde angesprochen: „Haltung und Kreislauf, Herzleistung und Atmung [...] werden normalisiert und schließlich wesentlich gestärkt“ (S. 111). Das Training habe nach Kwon ferner einen günstigen Einfluss auf Unausgeglichenheit, Überforderung, Zerstreutheit, Unfähigkeit zu wirklicher Erholung, Neurosen und Lebensmüdigkeit. Der Schüler sei „beim Training gezwungen, sich auf die Übung, auf sich selbst und seinen Fortschritt zu konzentrieren“ (S. 112). Er komme einmal von seinen Grübeleien ab, sein Körperempfinden steige - und mit dem Körperbewusstsein erlebe der Schüler „ein neues Daseinsgefühl, das ihm ungeahnte Ausblicke in bisher nicht erschöpfte Lebensmöglichkeiten eröffnet“ (ebd.). Die Folgen davon sind Entspannung und Beruhigung der Nerven: „Gerade der Wechsel zwischen höchster Anspannung und darauffolgender wirklicher Entspannung ist ein Kennzeichen des Taekwon-Do -Trainings“ (ebd.). Durch richtige Atmung und Konzentrationsfähigkeit würde der Schüler ausgeglichen und im weiteren Training können Hemmungen fallen, Selbstvertrauen entsteht und vieles mehr (günstige Beeinflussung der Willenskraft, der Ausdauer und der Konzentrationsfähigkeit). „Schlechte Auswüchse“ (S. 113) würden nur durch nicht qualifizierte Lehrer entstehen: „Letztlich stellt eine bis zu einem gewissen Grad erworbene Beherrschung des Taekwon-Do natürlich einen Schutz der eigenen Person im Sinne der Selbstverteidigung dar, die sich auch auf den Schutz anderer hilfsbedürftiger Menschen oder kriminelle Taten erstreckt“ (S. 114). Die gleichzeitige „charakterliche Erziehung“ (ebd.) verhindere unangebrachte Anwendung des Taekwon-Do, das so „durchdacht und organisiert [ist], dass entsprechende Techniken nur erlernt werden können, wenn die persönliche Reife dafür vorhanden ist, die durch vorhergehende Techniken erzielt wurden“ (ebd.). Außerdem müsse man sich auch nicht mit den philosophischen Grundzügen des ‚Do‘ oder dadurch angestrebte Ziele einverstanden erklären, um das Training auszuüben, da „selbst beim Ausüben des Taekwon-Do, sozusagen nur als ‚Hobby‘, ebenfalls unvergleichliche und vom heutigen Menschen dringend benötigte Fortschritte erzielt werden“ (S. 115). Von entscheidender Bedeutung sei nach Kwon (1977) die Schulung im Gebrauch der Gedanken und des Körpers, mit dem Ziel, willentlich Einfluss und Kontrolle darüber zu erlangen (S. 46). Dies erfolgt u.a. in der Konfrontation mit anderen Menschen (S. 13, 14). Die entsprechenden gedanklichen Fähigkeiten – Sammlung, Konzentration, Ausdauer und Überwindung von Angst und Müdigkeit (S. 14) – würden durch das Training gefordert und damit auch gefördert. Der Wechsel aus Anspannung und Entspannung führe zu Ausgeglichenheit (S. 112). Es werden Elemente formuliert, die auch heute noch für die theoretische Auseinandersetzung und für die empirische Forschung in der Wissenschaft von Bedeutung sind, nämlich indem ausgeführt wird, dass „Verletzungen des Gegners, die nicht durch dessen eigene Ungeschicklichkeit, sondern durch mangelhafte Kontrolle meiner

Techniken entstehen, [...] zu einer Disqualifikation [führen]“ (S. 88, 89). Es sei nach Kwon (1977) sehr wichtig,

[...] Arm- und Beintechniken jederzeit unter Kontrolle zu behalten, was erst dem Fortgeschrittenen möglich ist, da jeder Schlag oder Stoß bei Partnerübungen abgestoppt werden muss. Nicht derart, dass die Bewegung immer langsamer und kraftloser wird, sondern sie muss bis zum letzten Moment ihre volle Wirkung, ihr Höchstmaß an Technik beibehalten. Diese Regel, die wegen der Gefährlichkeit des Taewkon-Do eine unbedingte Notwendigkeit ist, erzieht den Schüler zu großer Selbstkontrolle, zu Übersicht und der Fähigkeit, schnell anzuhalten in einer Bewegung, wenn dies durch eine Veränderung der Situation oder durch eine falsche Einschätzung derselben notwendig wird. Daraus folgt auch Achtung vor dem Partner, Erziehung zu Verantwortung, Ritterlichkeit und Ernsthaftigkeit. (S. 52)

Wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, wurde die Regel der Kontaktlosigkeit zunächst ausdrücklich betont, jedoch wird sie mittlerweile für außerschulische Interventionen bestritten, während sich wissenschaftliche Erkenntnisse gut mit ihr vereinbaren lassen. Ohne alle Ergebnisse vorwegzunehmen, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass Leichtkontaktvarianten des Kämpfens nicht Bestandteil gewaltpräventiven Trainings sein müssen, wie dies vereinzelt formuliert wurde, auch wenn tatsächlich nichts dagegen zu sprechen scheint, dass sie Bestandteil sein können. Diese Arbeit richtet sich gegen Versuche, Gegnerkontakt als notwendiges Element in der pädagogischen Nutzung von Kampfsport auszuweisen, sei es für straffällige Jugendliche im Jugendvollzug oder auch für Schülerinnen und Schüler im staatlichen Bildungssystem.

In der Abwägung zwischen einer gendergerechten Sprache und einer möglichst einfachen sprachlichen Darstellung sollen – zugunsten einer einfachen Sprache – auch dort, wo nur die männliche Form verwendet wird, alle Geschlechter angesprochen werden.

2. Sozialpädagogik

An den wichtigsten Schulrichtungen bzw. Paradigmen der Sozialen Arbeit – womit Sozialpädagogik und Sozialarbeit gemeint ist (Niemeyer, 2012; Scherr, 2012) – wird u.a. eine unsystematische Strukturierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft kritisiert (Mühlum, 2009, S. 92). Die Kritik richtet sich gegen ausholende gesellschaftstheoretische Erklärungen, gegen eine mangelnde empirische Orientierung und sogar gegen die erkenntnistheoretische Fundierung (ebd.). Auf weitere Kritik wird noch eingegangen. Nach Niemeyer (2012) habe sich die Sozialpädagogik im Zuge einer „Versozialwissenschaftlichung“ (S. 145) von einem geisteswissenschaftlichen Verständnis sowie „von ihrer schon fast traditionellen Empiriefindlichkeit [befreit]“ (ebd.). Eine traditionelle Empiriefindlichkeit wurde abgelegt (Niemeyer, 2012, S. 145) und es werden Empfehlungen, auf welche Weise empirisch zu forschen sei und wie Theorien zu entwickeln seien, mit bestimmten Präferenzen verbunden. Es werden vor allem qualitative, rekonstruktive, verstehende Methoden (Scheffold, 2012, S. 1138; Thole, 2012, S. 58) empfohlen und eine gesellschaftstheoretische Perspektive soll eingenommen werden (Thole, 2012, S. 58), während Theoriefragen „latent auf die Ebene von Gesellschaftstheorie reduziert werden“ (Rauschenbach & Züchner, 2012, S. 170, 171), genauer: auf „große gesamterklärende Aussagesysteme“ (ebd.). Gleichzeitig findet sich aber die soeben erwähnte Kritik an anerkannten theoretischen Ansätzen, in Bezug auf eine mangelnde erkenntnistheoretische Absicherung, eine unsystematische Strukturierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft sowie ein eklatantes Defizit in Bezug auf die empirische Orientierung (Mühlum, 2009, S. 92).

Dem Kritischen Rationalismus, dessen Methodologie erkenntnistheoretischen Diskussion standhält (Gadonne, 2013) und in der quantitativen Forschung anerkannt ist (Döring & Bortz, 2016), entspricht die Auffassung bei Zippelius (2010), wonach eine Stückwerk-Sozialtechnologie empfohlen und utopische Ansätze abgelehnt werden können. Außerdem werden bestimmte Annahmen im ‚qualitativen Paradigma‘ abgelehnt (Döring & Bortz, 2016). Damit wird deutlich, dass eine quantitative sozialpädagogische Forschung kaum möglich ist, ohne entweder bestimmten sozialpädagogischen oder kritisch-rationalen Auffassungen zu widersprechen. Das hier gewählte Vorgehen – die Orientierung zunächst am sozialisationstheoretischen Modell von Hurrelmann (2015) – ist nicht außergewöhnlich, aber auch nicht unumstritten (Ziegler, 2015). Angesichts einer – im weiteren Verlauf erfolgenden – Orientierung an einem methodologischen Individualismus soll diskutiert werden, inwieweit damit ein ‚sozialpädagogischer Blick‘ (Thole, 2012) zum Ausdruck kommt.

2.1. Theorien und Paradigmen in der Kritik

Zunächst kann von einer Pluralität von Theorien oder auch von ‚Paradigmen‘ gesprochen werden, welche nicht eindeutig der Sozialpädagogik oder der Sozialarbeitswissenschaft zugeordnet werden können (Scherr, 2012, S. 284, 289). Inzwischen wird auf die Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit verzichtet und von Sozialer Arbeit gesprochen (S. 287) bzw. werden die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit synonym

verwendet (Niemeyer, 2012, S. 147). Niemeyer (2012) weist darauf hin, dass die Begriffe ‚Sozialpädagogik‘ und ‚Sozialarbeit‘ häufig synonym verwendet werden – und vor dem Hintergrund einer modernen, sozialwissenschaftlich aufgeklärten und interdisziplinär angelegten Sozialpädagogik stehe eine entsprechende Trennung zwischen Sozialpädagogik, die traditionellerweise eher die Kinder- und Jugendhilfe behandelt und Sozialarbeit, der eher sozialpolitische Themen zugerechnet werden, infrage (S. 147). Die Sozialpädagogik sei indessen nicht mehr auf Kinder und Jugendliche beschränkt (S. 145) und sie habe sich nach Niemeyer (2012) im Zuge einer Versozialwissenschaftlichung von einem geisteswissenschaftlichen Verständnis sowie „von ihrer schon fast traditionellen Empiriefreudigkeit [befreit]“ (S. 145).

Seit einiger Zeit würde nach Scherr (2012) „gewöhnlich auf die tradierte Unterscheidung Sozialpädagogik und Sozialarbeit verzichtet und von Sozialer Arbeit gesprochen“ (S. 287, mit Verweis auf Dewe u. a., 1996; Merten, 1998; Thole, 2000). Dies impliziere nicht, dass Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Arbeitsfeldern bedeutungslos geworden seien (ebd.). Sozialpädagogische Theorien fokussieren traditionell Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen, während Fürsorgetheorien stärker auf Armenfürsorge und Sozialadministration bezogen seien (S. 283). Dabei entsteht eine Sozialarbeitswissenschaft, die sich von der Sozialpädagogik unterscheidet und welche sich „als Grundlage für die Ausbildung und die anwendungsorientierte Forschung und Theoriebildung in der Sozialen Arbeit“ (S. 284) durchsetzen soll. Anfängliche Abgrenzungskonflikte seien inzwischen abgeflaut und aktuell bestehe ein Zustand einer mehr oder weniger friedlichen Koexistenz (ebd.). So würden auch Vertreter der universitären Sozialpädagogik von ‚Sozialer Arbeit‘ sprechen: „In einem Feld, das durch eine Pluralität von Theorien gekennzeichnet ist, scheint die Unterscheidung von Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik an Bedeutung zu verlieren. Denn heterogene Theorien sind kaum sachlichhaltig eindeutig der Sozialarbeitswissenschaft oder aber der Sozialpädagogik zuzuordnen“ (ebd.). Scherr (2012) spricht von einer „Theorien- und Paradigmenpluralität“ (S. 289) in der Sozialpädagogik: „[...] etwa als Theorie alltags- und lebensweltorientierter Sozialpädagogik, als subjekt- und bildungstheoretisch fundierte Sozialpädagogik oder als systemtheoretisch fundierte Sozialpädagogik“ (ebd.).

Die Kritik an bestehenden Theorieansätzen betrifft insgesamt eine mangelnde erkenntnistheoretische Fundierung (Mühlum, 2009), eine mangelnde empirische Orientierung (Mühlum, 2009; Preis, 2009), eine mangelnde Thematisierung des Individuums (Mühlum, 2009) sowie eine mangelnde Leistungsfähigkeit, wozu gerne auf das vermeintliche Technologiedefizit hingewiesen würde (Preis, 2009, S. 164). Außerdem habe gegenwärtige deutschsprachige Sozialarbeitswissenschaft nach Obrecht (2009) „bis heute noch nicht auf die Revolution der kognitiven und sozialen Neurowissenschaften [...] der vergangenen 20 Jahre reagiert“ (S. 116). Nach Mühlum (2009) sei die künftige Ausgestaltung einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit weitgehend offen (S. 92). Es zeigten sich Probleme im Hinblick auf „die fünf wichtigsten Schulrichtungen bzw. Paradigmen der Sozialen Arbeit“ (ebd., mit Verweis auf Sahle, 2004): Alltagsparadigma (Thiersch), Systemisches Paradigma (Staub-Bernasconi),

Lebensführungsparadigma (Feth), Ökosoziales Paradigma (Wendt) und Subjekttheoretisches Paradigma (Winkler).

Da ist z.B. die Strukturierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, das kaum systematisch bearbeitet ist, es mangelt an erkenntnistheoretischer Fundierung und vor allem wird die schwach ausgebildete empirische Basis („eklatantes Empiriedefizit“) aller Paradigmen beklagt. Dabei gerät auch das eigentümliche Missverhältnis von ausholenden gesellschaftstheoretischen Erklärungen und der meist dürftigen Thematisierung des autonomen Individuums in den Blick. (ebd.)

Auch Preis (2009) nennt die Kritik an verschiedenen Ansätzen der Sozialen Arbeit. Am Verständnis der Sozialen Arbeit als kommunikative Beziehungspraxis wird eine Überhöhung der Beziehungsgestaltung kritisiert und eine „Tendenz zur theorieleeren, sozialromantisch verklärten, persönlichen Beziehungsarbeit“ (S. 159), unter Verkennung des gesellschaftlichen Auftrags. Die Kritik an einem Verständnis von Sozialer Arbeit als interpretatives Sinnverstehen richtet sich gegen eine mangelnde empirische Überprüfbarkeit der Deutungen, auch aufgrund mangelnder begrifflicher Präzision von z.B. ‚Alltagsorientierung‘ oder ‚Lebenswelt‘ (S. 160). In Kritischen Positionen würden die Betroffenen „zum Werkzeug klassenkämpferischer Ideen gemacht“ (ebd.), jedoch hätten sie einen individuell zu behandelnden Leidensdruck. An Positionen, die Soziale Arbeit schließlich als Sozialtechnologie auffassen, wird eine Beschränkung auf eine „entindividualisierende Bearbeitung“ (ebd.) kritisiert: „Dieser Auffassung liege das Bild einer Reparaturwerkstatt zugrunde, in der Soziale Arbeit mithilfe vorgefertigter Methoden und Techniken die Klienten wieder in Ordnung bringe. Da dies unmöglich sei, müsse in der Sozialen Arbeit ein ‚Technologiedefizit‘ hingenommen werden“ (ebd.).

2.2. Sozialtechnologie als ‚Pragmatische Wege der Regelung‘

Der Sozialen Arbeit wird von außen mangelnde Leistungsfähigkeit vorgeworfen, auch aufgrund eines ‚Technologiedefizits‘, das gar als „Schutzmantel gegenüber Effizienzerwartungen jeglicher Art“ (Luthe, 2006, zitiert nach Preis, 2009, S. 160) gewohnheitsmäßig hervorgebracht würde. Der Erfolg von Interventionen hänge dann vom Zufall ab (ebd., mit Verweis auf Baecker, 1994). Nach Preis (2009) würde bei dem Hinweis auf das vermeintliche Technologiedefizit übersehen,

[...] dass auch komplexe Problemlösungsverfahren bestimmten Regeln und Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Auch wenn jeder Fall in der Sozialen Arbeit als individuell und einzigartig zu betrachten ist, basiert der Problemlösungsprozess nicht auf einem irrationalen Geschehen, bei dem die allgemeinen Regeln der Logik und Prozesssteuerung außer Kraft gesetzt werden. (S. 164)

Dieser Entgegnung von Preis (2009) wird sich in der vorliegenden Arbeit angeschlossen, insofern die Behauptung eines Technologiedefizits nicht hingenommen wird. Miller (2013) weist zur weitgehenden Unabhängigkeit von Grundlagen- und Anwendungswissenschaften darauf hin, dass die Grundlagenwissenschaften zwar keinen Hinweis darauf geben, wie die Randbedingungen gestaltet werden können – dafür aber, wie sie nicht gestaltet werden

können: Die Suche nach Gesetzen sei eine theoretische Aufgabe, die Suche nach Anfangsbedingungen eine praktische (S. 55, Anm.): „Die theoretische Wissenschaft liefert uns keine Hilfestellung bei der Suche nach dem Antezedenten [...], sie kann uns aber bei der Feststellung helfen, dass [...] [er; P.T.] nicht erfolgreich sein wird“ (S. 55).

Nach Rauschenbach und Züchner (2012) sei „die Theorie L. Rössners [...] vielfältig mit dem Technologievorwurf konfrontiert worden und hat [...] wissenschaftsgeschichtlich nur wenig Rezeption erfahren“ (S. 166; mit Verweis auf Rössner, 1973). Von mehr als einem Begriffsschema kann darüber hinaus – im Sinne einer Theorie zur Ableitung empirisch überprüfbarer Hypothesen – allerdings nicht gesprochen werden (ebd.). Bei Thole (2012) wird Rössner als einer der Vertreter Systemischer (S. 37) bzw. Systemtheoretischer Ansätze ausgewiesen (S. 42). Obrecht (2009) formuliert weitere Kritik:

[...] [D]ie gegenwärtige deutschsprachige SAW [Sozialarbeitswissenschaft; P.T.] hat bis heute noch nicht auf die Revolution der kognitiven und sozialen Neurowissenschaften [...] der vergangenen 20 Jahre reagiert, welche uns ‚Seele‘ und ‚Geist‘ als emergente konkrete und gesetzmäßige Vorgänge im menschlichen Organismus verstehen lässt. Sie orientiert sich vielmehr an pseudowissenschaftlichen (homo oeconomicus) und geistes- und kulturwissenschaftlichen Akteurmodellen (Hermeneutik, Phänomenologie [...]), deren Kernvorstellungen in der idealistischen Philosophie [...] wurzeln und die überwiegend als Gegenentwurf zum damaligen positivistischen Wissenschaftsverständnis entwickelt worden sind [...].“ (S. 116, Hervorheb. weggelassen P.T.)

Die angesprochene Kritik wird hier als Anlass dafür genommen, eine sozialtechnologische Perspektive zu erarbeiten, was in der Sozialen Arbeit eine lange Tradition habe und bereits von Natorp eingeführt wurde (Preis, 2009, S. 159, u.a. mit Verweis auf Rössner, 1975), die jedoch mit bereits vorliegenden entsprechenden Ansätzen erst noch in Einklang zu bringen ist, welche aktuell für die Ableitung empirisch prüfbarer Hypothesen nicht unmittelbar anschlussfähig sind. Angesichts einer Lage, in der zu befürchten ist, dass die Verwendung bestehender sozialpädagogischer Theorien mehr Schwierigkeiten bereitet und zunächst Aktualisierungen erforderlich machen würde, welche den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würden, wird eine andere Vorgehensweise gewählt: Es wird für ein Verständnis von Sozialer Arbeit als Sozialtechnologie plädiert, insofern sich pragmatische Regelungsversuche im modernen Staat von utopischen Wegen unterscheiden lassen (Zippelius, 2010, S. 283, 284). Es gelte als „Lebensprinzip des modernen Staates, die sozialen Strukturen nach vernünftigen Einsichten zu gestalten und planend und lenkend die allgemeine Wohlfahrt und die soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen“ (S. 283). Pragmatische Wege können dabei als ‚Stückwerk‘ beschrieben werden, wo versucht wird, auf Mängel bestehender Verhältnisse zu reagieren und Ziele mit begrenzter Reichweite schrittweise zu verfolgen, nach dem Prinzip der dauernden Fehlerkorrektur (S. 284, 285, mit Verweis auf Popper, 1987). Übertriebener Planungswille äußert sich „dort, wo man politische Gesamtkonzeptionen verwirklichen will (Ideologie). Solcher gesamtkonzeptionelle Dirigismus passt in den Kontext utopischer Politik, die den Gesamtentwurf eines optimalen Gesellschaftssystems bieten und verwirklichen möchte“ (S. 284). Kurz gesagt: Mit dem Bekenntnis zu einer Sozialtechnologie wird zwar versucht, eine lange Tradition innerhalb der Sozialpädagogik aufzugreifen, doch angesichts mangelnder aktueller (prüfbarer) Theorien erfolgt die Theorie-Auswahl anhand von

Entscheidungen, die – unter Berücksichtigung von Bildungs- und Erziehungsdiskussionen und unter Beachtung sozialpädagogischer Kritik – teilweise erst im Verlauf der Arbeit erarbeitet und nachvollziehbar gemacht werden (natürlich vor der empirischen Erhebung). Damit soll nicht der Anschein erweckt werden, das gewählte Vorgehen sei besonders originell, so wird das sozialisationstheoretische Modell durchaus in der empirischen Forschung herangezogen (Ziegler, 2015). Indem Fragen behandelt werden, die für die Soziale Arbeit bedeutsam sind, handelt es sich zunächst offensichtlich um sozialpädagogische Forschung (Schefold, 2012, S. 1123).

Sozialpädagogische Forschung kann man nach Schefold (2012) „als die wissenschaftliche, d. h. methodisch kontrollierte, nachprüfbar und nachvollziehbare Erzeugung von Wissen über die soziale Wirklichkeit verstehen, die für Soziale Arbeit bedeutsam ist“ (S. 1123). Im konkreten Fall könne die wissenschaftliche Aufklärung eines Problems weit über die Humanwissenschaften hinausreichen und u.a. Sozialisationsforschung einbeziehen (S. 1124). Die Sozialpädagogik sei mit der Psychologie und den Sozial- und Erziehungswissenschaften verbunden (ebd.) und sie orientiere sich stark an einer qualitativen, rekonstruktiven, verstehenden Forschung (S. 1138). Im Unterschied dazu wird hier versucht, dem quantitativen Paradigma des Kritischen Rationalismus (Döring & Bortz, 2016, S. 36) zu folgen. Dabei soll der Forderung von Schefold (2012) durchaus entsprochen werden, wonach Theoriebildung und Methodologie zukünftig stärker das Handeln der Subjekte in den Blick nehmen sollen, wobei die „Forschung [...] auf Entwicklungen in den klassischen Disziplinen der Persönlichkeits-, Sozial- und Entwicklungspsychologie, der Soziologie, der Sozialisationsforschung u.a. hoffen [kann]“ (S. 1140).

2.3. Menschenbild

Im Verlauf der Arbeit wird sich schließlich ein Menschenbild (Obrecht, 2009, S. 115, 116) ergeben, welches nicht mit Obrecht (2009) deckungsgleich ist. Es erfordert erstmal noch keinen Widerspruch, wenn Menschen als „selbstregulierte Biosysteme, deren Regulation auf bio-, biopsychischen und biopsychosozialen Werten (= organismische Soll-Zustände) beruht“ (S. 116), beschrieben werden sollten. Widersprochen wird hier der Darstellung, dass menschliches Verhalten über Neuromechanismen gesteuert und

[...] primär durch intuitive (arationale) Prozesse motiviert wird, wobei sozialen Motiven vom Moment der Geburt an eine überragende Bedeutung zukommt [...]. Menschen sind also [...] primär weder durch bewusste Kognitionen im Sinne von Zielen oder Präferenzen motiviert, wie in den utilitaristischen Akteurmodellen postuliert (neoklassische Ökonomie, M. Weber), noch durch Normen wie in den normativen Akteurmodellen (Durkheim, Parsons) oder durch Sinn- und Deutungsmuster der poststrukturalistischen und interpretativen Akteurmodelle der Kulturwissenschaften (Oevermann, Bourdieu, Schütz, Geertz, Taylor), sondern durch im Rahmen von zentralnervösen Regelungsprozessen auftretenden Bedürfnisspannungen [...]. (ebd., Hervorhebung im Original weggelassen P.T.).

Im Unterschied dazu wird eine Selbstkontrolltheorie herangezogen, bei der die Bedeutung bewusster Prozesse betont wird:

[...] [I]t is [...] important to note that much of what is considered self-regulation in everyday terms involves conscious, effortful, and motivated activities by individuals who seek to control and determine their cognitive, affective, motivational, and behavioral outcomes [...]. Perhaps the term self-control may be more appropriately used to describe such directed, conscious, and effortful self-regulatory attempts. (Forgas, Baumeister & Tice, 2009, S. 7)

Auf diesen Unterschied zu Obrecht (2009) wird hier Wert gelegt, denn damit lassen sich Sozialisations- und Bildungstheorie in Einklang bringen: „Auch die Sozialisationstheorie legt ihren Akzent freilich auf das handlungsfähige und eben nicht nur anpassungsbereite Subjekt. Sie begründet dies mitunter durch dessen Fähigkeit, als sinngebende Instanz im eigenen Lebensverlauf aufzutreten“ (Aßmann, 2015, S. 776, Herv. i. O. wegg. P.T.). Und weiter: „Ein Subjekt könne sich auch anders entwickeln, als es seine Kultur, sein Milieu oder sein sozialer Status nahelegen, doch könne es dies erstens nur selbst und müsse es zweitens hierzu auch erst befähigt werden“ (S. 778). Diese Aufgabe komme u.a. der Pädagogik zu und deren Erfolg sei von der Sozialisationsforschung empirisch zu beurteilen (ebd.). Ob man eine solche Aufgabenverteilung akzeptieren möchte, sei dahingestellt. Auch soll damit Erziehung nicht mit Sozialisation gleichgesetzt werden. Besonders interessant ist an dieser Stelle die Idee, individuelle Ressourcen in den Blick zu nehmen, die zu einer Abweichung von der Sozialisationsprognose (S. 783) befähigen. Diese „Fähigkeit, als sinngebende Instanz im eigenen Lebensverlauf aufzutreten“ (S. 776), müsste mit Obrecht (2009) relativiert werden, wenn menschliches Verhalten „primär durch intuitive (arationale) Prozesse motiviert“ (Obrecht, 2009, S. 116) würde und nicht durch „bewusste Kognitionen im Sinne von Zielen oder Präferenzen“ (ebd.). Die Auffassung von Obrecht (2009) lässt sich vermutlich mit Birbaumer und Schmidt (2010) in Einklang bringen, welche sich von einer Position distanzieren, die als ‚mentalistischer Interaktionismus‘ (S. 7) bezeichnet wird (siehe das Kapitel zur Infragestellung des Erziehungsbegriffs). Da auch die Sozialisationstheorie „ihren Akzent freilich auf das handlungsfähige und eben nicht nur anpassungsbereite Subjekt [legt]“ (Aßmann, 2015, S. 776), kann damit auf folgende Bedenken von Ziegler (2015) geantwortet werden:

Eine Kinder- und Jugendhilfe, die die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben als Norm-, Erwartungs- und Zielmaßstab an ihre individuellen AdressatInnen richtet, nimmt letztlich die Gestalt einer – möglicherweise benevolenten – Überwachungs- und Kontrollinstanz an, die die nachwachsende Generation in einer gesellschaftsfunktionalen Weise zurichtet. (Ziegler, 2015, S. 466)

Nach Ziegler (2015) würden bestimmte Fragen „in der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Debatte mehr Aufmerksamkeit als in gängigen Sozialisationstheorien“ (S. 467) erfahren und zwar die „Frage, wie Aufwachsensprozesse und -bedingungen zu gestalten sind, um Deprivations- und Marginalisierungsprozesse zu überwinden und um Entfaltungsmöglichkeiten junger Menschen zu erhöhen [...]“ (S. 466). Bei Ziegler (2015) scheint sich die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben zu den „Normalitätserwartungen und gesellschaftlichen Funktionsansprüchen“ (S. 467) zu addieren, die „Teil des Problems“ (ebd.) sind. Nach Ziegler „verwundert es wenig, dass die Soziale Arbeit zwar gegebenenfalls auf sozialisations- und entwicklungstheoretische Arbeiten rekurriert, in aller Regel jedoch auf eigene Theorien und Konzeptionen aufbaut“ (ebd.). Da mit der Erfüllung von

Entwicklungsaufgaben jedoch die Entwicklung von handlungsfähigen und nicht nur anpassungsbereiten Subjekten (Aßmann, 2015, S. 776) einhergeht, verliert das Plädoyer von Ziegler (2015) für die Verwendung eigener Theorie und Konzeptionen der Sozialen Arbeit (S. 467) an Gewicht – besonders angesichts der daran geäußerten weitreichenden Kritik (Mühlum, 2009).

2.4. Sozialpädagogische Forschung

Der „bis in die Gegenwart hineinreichenden gesellschaftstheoretischen Selbstverständigung“ (Thole, 2012, S. 38) folgen Forschungsperspektiven mit einem „typischen ‚sozialpädagogischen Blick‘“ (S. 46). Thole (2012) führt aus, was unter ‚sozialpädagogischer Forschung‘ zu verstehen ist:

Als sozialpädagogische Forschung ist folglich jene Forschung zu bezeichnen, die im Kern allgemeine, möglicherweise auch von anderen Disziplinen zu beobachtende Fragestellungen über die Verknüpfung unterschiedlicher Aspekte, gesellschaftlicher Bereiche und Spektren um einen der Sozialpädagogik eigenen, typischen „sozialpädagogischen Blick“ anreichert, einen Blick, der zwischen „Feld- und Bildungsbezug“, zwischen Subjekt- und Strukturperspektive, zwischen institutionellen und personellen Aspekten seinen Horizont entwickelt. Sozialpädagogische Forschung unterscheidet sich von der soziologischen und psychologischen Forschung also nicht nur durch einen eigenen thematischen Gegenstandsbereich, sondern insbesondere durch die Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven. (ebd.)

Durch eine sozialisationstheoretische Einbettung können sowohl individuelle (psychologische) als auch soziale (soziologische) Bedingungen berücksichtigt werden. Außerdem wird die Diskussion um die Vereinbarkeit von Sozialisations- und Bildungstheorie berücksichtigt. Thole (2012) plädiert unter anderem für eine gesellschaftstheoretische Perspektive:

Nicht wenige Indizien votieren folglich unter einem theoretisch-pragmatischen Blickwinkel dafür, reflexive, mehrdimensionale, nichtlinear Operationalisierungen von Fragestellungen Sozialer Arbeit zur Bearbeitung der offenen Theorielage und der vorliegenden Fragen heranzuziehen. Aus dieser Perspektive ist also theoretischen Vermessungen Vorzug zu geben, die in ihrer Anlage nach offen sind für neue Forschungsfragen und gesellschaftstheoretische Perspektiven. (S. 58)

Wenn hier eine gesellschaftstheoretische Perspektive in dem Bekenntnis zur Sozialen Arbeit als Sozialtechnologie – sowie zu einem methodologischen Individualismus – ausgedrückt wird, welches mit einem Plädoyer für pragmatische Wege der Regelung (Zippelius, 2010) einhergeht, soll sich damit auch von Positionen abgegrenzt werden, die als utopische Wege der Regelung gelten können und die sich etwa in folgenden Aussagen wiederfinden können. Nach Beer und Bittlingmayer (2015) sei Sozialisationsforschung

[...] untrennbar mit Gesellschaftstheorie verbunden. Und weil der Fokus auf individuelle Freiheiten zugleich einen normativen Maßstab darstellt, an dem Gesellschaften sich messen lassen müssen, gilt die kapitalistische Gesellschaft als eine zu überwindende Gesellschaft, weil sie kategorial individuelle Freiheiten einschränkt beziehungsweise unter eine Verwertungslogik stellt. (S. 135, 136)

Eine Abgrenzung zu solchen Positionen erfolgt dabei durchaus in der Überzeugung, dadurch womöglich viel eher auf neoliberale Tendenzen bzw. den Abbau sozialer Sicherungssysteme

oder eine Ökonomisierung antworten zu können, was jedoch hier nicht weiter behandelt werden soll. Nach Thole (2012) sei die Praxis der Sozialen Arbeit „selbst ‚Opfer‘ [...] aber auch ‚Mit-Gestalterin‘ einer Entwicklung, in deren Mittelpunkt eine ‚Entzauberung‘ der klassischen industriekapitalistischen Grundkonstanten steht“ (S. 54). Er verbindet eine „sozialpädagogische Lage- und Aufgabenbestimmung“ (S. 53, 54) wesentlich mit „einer Diagnose, die die auf Kapitalakkumulation zentrierten Arbeitsgesellschaften in Auseinandersetzung mit den Folgen ihrer Reichtumsproduktion sieht“ (S. 54). Thole (2012) setzt auf die „Perspektive einer reflexiv angelegten Modernisierungstheorie“ (S. 59).

Im Rahmen einer modernisierungstheoretischen Grundlegung der Sozialen Arbeit fällt der Forschung eine exklusive, direkt theoriebildende – keineswegs jedoch hierauf reduzierte – Rolle zu. Eine empirisch aufgeklärte Theoriebildung der Sozialen Arbeit hat die Aufgabe zu bewältigen, die Grundvokabeln der Theorie über empirische Beobachtungen zu filtern sowie darüber hinaus die Annahme einer Differenz zwischen erster und zweiter Moderne sozialpädagogisch zu kontextualisieren. (S. 60)

Außerdem wird in Erinnerung gerufen,

[...] dass das Nachdenken über sozialpädagogische Forschung sich nicht auf methodische Fragestellungen und auf die Hervorbringung praxiskompatibler Lösungen reduzieren darf [...]. Konnte sich die Soziale Arbeit erst in der Durchsetzung der Moderne konstituieren und steht sie jetzt, zumindest wenn den weitreichendsten gesellschaftlichen Theoriekonzepten nicht abgesagt werden sollte, vor der Aufgabe, ihren Platz in den dynamischen Prozessen hin zur ‚zweiten Moderne‘ zu finden. Diese, so scheint es, sind kaum noch zu bremsen, gleichwohl kritisch zu reflektieren und in ihrer Entwicklungsrichtung zu beeinflussen. (S. 62)

Mit solchen ‚Diagnosen‘ kommt aber womöglich das zum Ausdruck, was als ‚Elend des Historizismus‘ (Popper 2003b) gelten könnte. ‚Historizismus‘ bezeichnet eine Auffassung, wonach das Hauptziel der der Sozialwissenschaften in historischen Voraussagen – anhand von der geschichtlichen Entwicklung zugrunde liegenden Gesetzen oder Trends – bestünde (S. 2, 3): „Eine wissenschaftliche Theorie der geschichtlichen Entwicklung als Grundlage historischer Prognosen ist unmöglich“ (S. XIV). Popper zeigt, dass

[...] es keinem wissenschaftlichen Prognostiker – gleichgültig ob Mensch oder Rechenmaschine – möglich ist, mit wissenschaftlichen Methoden seine eigenen zukünftigen Resultate vorherzusagen. Ein Versuch, das zu tun, kann sein Ziel nur nachträglich erreichen: die Prognose kommt zu spät. Wenn er sein Ziel erreicht, hat sich die Prognose in eine Retrognose verwandelt. (ebd., Herv. i. O. wegg. P.T.).

Dies betrifft nicht die Möglichkeit von Sozialprognosen bzw. der Prüfung von Sozialtheorien, zum Beispiel Wirtschaftstheorien, anhand von Voraussagen, dass „bestimmte Entwicklungen unter bestimmten Bedingungen eintreten werden“ (ebd.). Falls es sich bei dieser Diagnose um „die Kristallisation eines Gesichtspunktes oder einer Ansicht“ (Popper, 2003a, S. 306) handelt, führt Popper dazu aus:

Jede besondere historische Beschreibung von Tatsachen wird einfach wahr oder falsch sein, wie schwer es auch immer sein mag, über die Wahrheit oder Falschheit zu einer Entscheidung zu kommen. Soweit ist die Lage in der Geschichte analog zur Lage in den Naturwissenschaften, zum Beispiel in der Physik. Aber [...], [...] wir [finden] einen großen Unterschied. Wie wir gesehen haben, tritt der ‚Gesichtspunkt‘ in der Physik gewöhnlich in Form einer physikalischen Theorie auf, die sich

durch Suche nach neuen Tatsachen überprüfen lässt. In der Geschichte sind die Verhältnisse nicht ganz so einfach. (S. 307)

Von daher ist die wesentliche Verbindung einer sozialpädagogischen Lage- und Aufgabenbestimmung mit einer solchen Diagnose (Thole, 2012, S. 53. 54) – ob sie nun wahr oder falsch ist – nicht sehr verlockend. Die historischen Wissenschaften sind „an spezifischen Ereignissen und an ihrer Erklärung“ (Popper, 2003a, S. 310) interessiert und nicht an Gesetzen, wie es in den Naturwissenschaften (darunter auch Soziologie) der Fall ist (ebd.): „Aber in der Geschichte gibt es keine solchen vereinheitlichenden Theorien, die unzähligen trivialen universellen Gesetze, die wir hier verwenden, werden einfach als gegeben hingenommen; sie sind fast ohne alles Interesse und völlig unfähig, die Materie zu ordnen“ (S. 310). Historische Theorien stehen außerdem vor der Schwierigkeit, dass sich die zur Verfügung stehenden Tatsachen „nicht willkürlich wiederholen oder herbeiführen [lassen]“ (S. 312), weshalb eine Überprüfung oft nicht mehr möglich sei (ebd.). In der vorliegenden Arbeit werden die „weitreichendsten gesellschaftlichen Theoriekonzepten“ (Thole, 2012, S. 62) nicht herangezogen. Bei Thole (2012) sind die dynamischen (historischen) Prozesse „kaum noch zu bremsen“ (ebd.). Insofern Tholes Einschätzung eine ‚Prognose‘ darstellen soll, wird sie nicht geteilt, weil solche historischen Prognosen mit großer Skepsis zu betrachten sind.

Wenn wir glauben, dass die Geschichte fortschreitet oder dass wir selbst fortschreiten müssen, dann begehen wir denselben Fehler wie ein Mensch, der die Geschichte für sinnvoll hält und der glaubt, dass sich dieser Sinn in ihr entdecken lässt und ihr nicht verliehen zu werden braucht. Denn ‚Fortschritt‘ heißt, sich auf ein bestimmtes Ziel hinzubewegen, auf ein Ziel, das für uns als menschliche Wesen besteht. ‚Die Geschichte‘ kann dies nicht tun; nur wir, die menschlichen Individuen, können es tun. Wir können es tun, indem wir jene demokratischen Institutionen verteidigen und stärken, von denen die Freiheit und mit ihr der Fortschritt abhängt. [...] Statt als Propheten zu posieren, müssen wir zu den Schöpfern unseres Geschicks werden. Wir müssen lernen, unsere Aufgabe zu erfüllen, so gut wir nur können, und wir müssen auch lernen, unsere Fehler aufzuspüren und einzugestehen. (Popper, 2003a, S. 328)

Thole (2012) weist selbst darauf hin, dass eine „modernisierungstheoretische Grundlegung der Sozialpädagogik“ (S. 62) mit „vielen Fragen, Unsicherheiten und Unwägbarkeiten belastet“ (ebd.) ist. Dabei bestehe der theoretische Vorteil, „beobachtend und damit offen angelegt zu sein“ (ebd.) und gerate wohl daher nicht „zugleich in den Verdacht [...], aus einer theoretischen Schwäche mit der gegenwärtig doch relativ populären gesellschaftstheoretischen Beliebigkeitsdiagnostik zu kokettieren“ (ebd.). Bereits vorher reagiert Thole (2012) auf Kritik an „dem sozialpädagogischen Projekt“ (S. 53), welche ihm „ein ‚Scheitern‘ vorhalten“ (ebd.).

Beiträge zur Theoriebildung werden beispielsweise schnell und frisch mit scharfer Zunge kritischen Einwänden ausgesetzt. Vielleicht häufig jedoch etwas zu schnell und unbedacht, denn in schnelllebigen Zeiten haben theoretische Überlegungen einen schweren Stand, sind unter Umständen sogar eher Opfer der Geschwindigkeit des strukturellen, gesellschaftlichen Wandels als das Resultat unvollständiger, als vorschnell klassifizierter Diagnosen. (ebd.)

Damit wird – neben einem womöglich angedeuteten Relativismus, der im Kritischen Rationalismus abgelehnt wird – ein weiteres Problem angesprochen, welches Popper (2003a,

S. 242f.) anhand der Auffassung der Methode der Sozialwissenschaften als ‚soziologischer Determinismus‘ (ebd.) diskutiert:

Es heißt, dass alle unsere Meinungen, unsere sittlichen Maßstäbe eingeschlossen, von der Gesellschaft und von ihrem historischen Zustand abhängen. Sie sind die Produkte der Gesellschaft oder einer gewissen Klassensituation. [...] [D]ie ‚Bezogenheit der Erziehungstheorie und -praxis auf eine vorherrschende Ordnung‘ wird hervorgehoben. Auch die Wissenschaft, so sagt man, hängt von der sozialen Lage des Wissenschaftlers ab usw. (ebd.)

Von ‚Soziologismus‘ würde u.a. gesprochen, wenn die soziologische Abhängigkeit unserer Meinungen hervorgehoben werden – und von ‚Historismus‘, wenn die historische Abhängigkeit betont wird (ebd.). Popper macht einige Bemerkungen zur Bedeutung des Soziologismus (im Sinne eines soziologischen Determinismus) für die Morallehre (S. 243):

Es ist eine Trivialität, dass unser Bewusstsein, unsere Ansichten, in gewisser Hinsicht ein Produkt der ‚Gesellschaft‘ sind. Der wichtigste Teil unserer Umwelt ist ihr sozialer Teil; besonders das Denken hängt weitgehend von sozialen Beziehungen ab; die Sprache, das Medium des Denkens, ist ein soziales Phänomen. Aber es kann einfach nicht abgestritten werden, dass wir Gedanken untersuchen können, dass wir sie kritisieren und verbessern können, und darüber hinaus, dass wir unsere physische Umwelt aufgrund unserer veränderten, verbesserten Gedanken ändern und verbessern können. Dasselbe gilt für unsere soziale Umgebung. (S. 244)

Während zunächst „diese Überlegungen [...] vom metaphysischen ‚Problem der Willensfreiheit‘ völlig unabhängig [sind]“ (ebd.), gilt das nur, solange „[...] Determinismus und Indeterminismus [...] innerhalb ihrer metaphysischen Grenzen bleiben“ (ebd.). Gerade das ist jedoch innerhalb der Pädagogik dort nicht mehr gegeben, wo ein Determinismus akzeptiert wird.

Es ist aber wichtig, im Auge zu behalten, dass sie diese Grenze überschreiten können; dass der metaphysische Determinismus zum Beispiel zum soziologischen Determinismus oder zum ‚Soziologismus‘ ermuntern kann. Aber in dieser Form in dieser Form lässt sich die Theorie mit der Erfahrung konfrontieren. Und die Erfahrung zeigt, dass sie sicher falsch ist. (S. 244)

Das Problem der Willensfreiheit wird im Verlauf der Arbeit gesondert behandelt. Mit der Wissenssoziologie sei nach Popper (2003a) „eine Theorie der sozialen Determination wissenschaftlichen Wissens entwickelt worden“ (S. 249). Poppers Argumente sollen hier nicht wiedergegeben werden, jedoch sein Aufruf, der „in diametralem Widerspruch“ (ebd.) zur wissenssoziologischen Ansicht stehe:

Der einzige Weg, der den Sozialwissenschaften offensteht, besteht darin, [...] die praktischen Probleme unserer Zeit mit Hilfe jener theoretischen Methoden zu behandeln, die im Grunde allen Wissenschaften gemeinsam sind: Ich meine die Methode von Versuch und Irrtum, die Methode des Erfindens von Hypothesen, die sich praktisch überprüfen lassen, und ihre praktische Überprüfung. Eine Sozialtechnologie ist vonnöten, deren Resultate durch schrittweise Lösungsversuche überprüft werden können. (S. 259; Herv. i. O. wegg. P.T.)

Thole (2012) verweist schließlich auf die „explorative Dimension des Projekts einer empirisch orientierten Sozialpädagogik. Eine dynamische, forschungsbezogene Wende hat die Soziale Arbeit allerdings erst noch zu bewerkstelligen“ (ebd.: 47). Zu einem kritischeren Urteil

kommen jene, die „sogar empirischen Untersuchungen aus sozialpädagogischer Perspektive skeptisch gegenüber[stehen], weil die Sozialpädagogik noch nicht die begriffliche Präzision erfahren hat, die notwendig ist, um Forschungsfragen und -aufgaben theoretisch klar definieren zu können“ (S. 46, 47).

Durch ein Zugeständnis von Rauschenbach und Züchner (2012) wird jedoch eine mögliche Annäherung sichtbar:

Auch in der Sozialen Arbeit muss infolgedessen beachtet werden, dass es theoretische Beiträge auf der Makro-, Meso- und Mikroebene gibt und geben muss, soll die Theoriefrage nicht allein auf den Aspekt der Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit und damit latent auf die Ebene von Gesellschaftstheorie reduziert werden. Mit anderen Worten: Theorien in der Sozialen Arbeit müssen nicht in jedem Fall große gesamterklärende Aussagesysteme produzieren, sondern können auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, etwa als subjektzentrierte Theorien auf der Ebene des Individuums, als Interaktionstheorien auf der Ebene der Intersubjektivität, als institutionsbezogene Theorien auf der Ebene von Organisationen oder eben als Funktionstheorien auf der Ebene der Gesellschaft. (S. 170, 171)

Das heißt, wenn in den folgenden Ausführungen vor allem die Mikroebene in den Blick genommen wird, dann auch in der Hoffnung, den ‚sozialpädagogischen Blick‘ zu schärfen und dabei einen möglichen Dissens auszuhalten (Kreckl & Mordt, 2001). Es soll an dieser Stelle an den Streit zwischen Historisierung und Nomologisierung in der Soziologie erinnert werden, bei dem sich die Positionen inzwischen darin unterscheiden, ob bei der Selektion zwischen Handlungsalternativen die verschiedenen Handlungsorientierungen entweder auf rationale Selektionsakte zurückgeführt – oder als historisch variabel verstanden werden (Kreckl & Mordt, 2001, S. 284, 285). Somit scheint das Modell soziologischer Erklärung von Hartmut Esser für verschiedene Positionen anschlussfähig zu sein und dadurch „wird der Dissens ‚aushaltbar‘“ (Kreckl & Mordt, 2001, S. 284). Es müsse keine „babylonische Theorienvielfalt ausbrechen“ (ebd.). Der theoretische Streit zwischen Historisierung und Nomologisierung gehe weiter, aber er gestatte es „nicht mehr, den jeweiligen Kontrahenten den Status der Wissenschaftlichkeit abzusprechen“ (S. 285). Diesen Streit führt Gadenne (2013) als Gegenbeispiel zu der Behauptung an, dass methodologische Regeln nicht diskutiert werden könnten (S. 35). Es handelt sich um die Diskussion der nomologischen Zielsetzung in den Humanwissenschaften, die in manchen Bereichen der Kultur- und Sozialwissenschaften abgelehnt würde, da menschliches Handeln keinen Gesetzen unterliegen würde (ebd.). Nach Gadenne gebe es probabilistische Gesetze und die verbreitete Ansicht, dass normative Wissenschaftstheorien (logischer Empirismus und kritischer Rationalismus) gescheitert seien, sei falsch (ebd.).

Nach Eifler (2009) lege das im deutschen Sprachraum von Esser vertretene Makro-Mikro-Makromodell soziologischer Erklärung (S. 16, u.a. mit Verweis auf Esser, 1993) „den analytischen Primat auf die Ebene kollektiver Sachverhalte, und den theoretischen Primat auf die Ebene des sozialen Handelns“ (S. 17). Dabei können – übrigens – auch u.a. „anomietheoretische Ideen benutzt [werden], um im Rahmen einer Logik der Situation Brückenhypothesen zu formulieren“ (S. 19). Eifler (2009) gelingt es in der Fortentwicklung des Modells, zu differenzierten Aussagen darüber zu gelangen, inwiefern kriminelles Handeln – gemäß der Theorie rationaler Wahl – als Resultat vernünftiger Überlegungen erklärt werden

kann, oder nicht – entsprechend alternativer Theorien (S. 18, 19). Sie entwickelt einen theoretischen Bezugsrahmen, in dem beide Erklärungsprinzipien – das Prinzip des normbezogenen oder des rationalen Handelns – berücksichtigt werden (S. 49, 50). Hierbei handelt es sich also nicht um Makrotheorien zur Erklärung sozialer Probleme (Staub-Bernasconi, 2012), bei denen „Soziale Probleme [...] allein auf Grund makrostruktureller Determinanten erklärt [werden]“ (S. 273) und „das Individuum theoretisch eine ‚Black Box‘ [bleibt]“ (ebd.). Es handelt sich eher um eine Theorie des Mikrobereichs, wo das „Schwergewicht [...] auf Theorien der individuellen Entwicklung (Identitätstheorien, Handlungstheorien, Symbolischer Interaktionismus) [liegt], die u.a. durch Rational Choice Theorien abgelöst wurden“ (S. 272). Allerdings bleibt ein bestimmter kollektiver Sachverhalt nicht „theoretisch eine ‚Black Box‘“ (ebd.), da Makrophänomene über (individuelles) soziales Verhalten erklärt werden. Das Makro-Mikro-Makromodell scheint damit auch Vorteile gegenüber der Vorgehensweise im systemischen Paradigma zu haben, wo einmal Makro- und Mesophänomene über die Interaktion von Individuen erklärt werden; ein anderes Mal wird individuelles Verhalten über Makrophänomene erklärt (ebd., mit Verweis auf Obrecht, 2001).

Eine soziologische Erklärung umfasst dem Makro-Mikro-Makro-Modell zufolge drei sequentiell aufeinander folgende Schritte: Zunächst erfolgt eine Rekonstruktion der sozialen Situation der Akteure (Logik der Situation), indem über die Formulierung von ‚Brückenhypothesen‘ diejenigen sozialen Bedingungen angegeben werden, die auf der Mikroebene die Bedingungen des Handelns darstellen [...]. In einem weiteren Schritt wird eine allgemeine Handlungstheorie angewandt (Logik der Selektion). Ein abschließender Schritt umfasst die Anwendung einer Aggregationsregel, die soziales Handeln zu kollektiven Sachverhalten transformiert (Logik der Aggregation). Über diese drei Schritte wird die Beziehung zwischen der sozialen Situation und dem zu erklärenden kollektiven Sachverhalt hergestellt. (Eifler, 2009, S. 17, mit Verweis auf Kelle & Lüdemann, 1996; Lindenberg, 1996)

Für die Erklärung höherer Aggressivitätswerte in modernen Kampfsportvarianten werden hier keine Ansätze herangezogen, welche den sozialen Hintergrund beleuchten und damit Ursachen auf der Makroebene darstellen können (S. 40, 41) bzw. wird lediglich kontrolliert, ob eine unterschiedliche Zusammensetzung in Merkmalen wie Schulabschluss oder Berufsausübung festgestellt werden kann. Die Frage nach den Ursachen wird bezogen auf das zu behandelnde Thema in Form der Trainings- oder Selektionshypothese adressiert. Im weiteren Verlauf verbleibt die Arbeit – trotz des Plädoyers zur Verwendung des Modells – auf der Mikroebene der Bedingungen des Handelns (S. 17), da argumentiert wird, dass es sich um Trainingseffekte handelt, welche für die pädagogische Nutzung von Kampfsport diskutiert werden müssen, die aber unter anderem für den Breitensport kein Problem darstellen. Zur Entwicklung von Präventionsmaßnahmen im Jugendvollzug erlaubt das Makro-Mikro-Makro-Modell die notwendige Berücksichtigung von Einflussfaktoren auf diesen Ebenen, jedoch betrifft die zu behandelnde Fragestellung lediglich den Mikrobereich und dabei die Gestaltung von Kampfsportmaßnahmen zur Förderung der Selbstkontrolle, die nur einen Baustein darstellen können – und kein vollständig ausgearbeitetes Maßnahmenpaket. Ansätze, die weitere Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigen und die möglicherweise für die Pädagogik anschlussfähig sind, werden mit dem Hinweis auf die Multisystemische

Therapie (Petermann & Koglin, 2013, S. 132-134) im entsprechenden Kapitel nur kurz angesprochen.

Abschließend soll noch auf einen Aufruf von Rauschenbach und Züchner (2012) hingewiesen werden:

Für die Soziale Arbeit wäre mit Blick auf ihre Theorieproduktion dennoch eine erhöhte Aufmerksamkeit und verstärkte Auseinandersetzung über ihre wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen wünschenswert, die nicht zu einer Nivellierung unterschiedlicher Denktraditionen oder sich materialisierender Blickrichtungen führt, sondern eher zu einer weiteren Konturierung im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin der Sozialen Arbeit beiträgt. (S. 171)

Eine solche Forderung – wonach eine Beschäftigung mit den wissenschaftstheoretischen Grundlagen „nicht zu einer Nivellierung [...], sondern eher zu einer weiteren Konturierung“ (Rauschenbach & Züchner, 2012, S. 171) beitragen soll – müsste jedoch bereits selbst Gegenstand einer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung sein, andernfalls wird eine kritische Diskussion womöglich erschwert (übrigens scheinen die Traditionen auffallend stark von einer verstärkten Auseinandersetzung bedroht zu sein). Die Frage ist dabei, wie eine entsprechende Auseinandersetzung überhaupt dazu beitragen mag, dass bestimmte Traditionen verschwinden bzw. eingeebnet werden? Oder soll es darum gehen, dass sie nicht infrage gestellt werden? Was würde es bedeuten, sollte sich ergeben, dass bestimmte Denktraditionen falsche Annahmen enthalten? Anscheinend können damit erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragen angesprochen werden. Zugegebenermaßen fordern Rauschenbach und Züchner (2012) lediglich, dass eine verstärkte Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen gewissermaßen zur Stärkung des Profils der wissenschaftlichen Disziplin beitragen soll, was aber entweder trivial ist, oder es wirft Fragen auf, wie z.B.: Warum sollte gegebenenfalls der Erhalt bestimmter Denktraditionen dabei im Vordergrund stehen? Ist eine solche Auseinandersetzung nicht erst unter Berücksichtigung verschiedener Traditionen möglich und sollten dabei bestimmte Traditionen nicht zuallererst kritisch betrachtet werden, anstatt sie vor allem als zu konservierende Elemente festzuschreiben? Insofern man annehmen kann, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen wissenschaftstheoretischen Grundlagen – sofern sie zutreffend ist – im Grunde nur zu einer Stärkung des Profils beitragen kann, ist diese Forderung trivial. Rauschenbach und Züchner (2012) verbinden eine „Konturierung im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin der Sozialen Arbeit“ (S. 17) mit einer ausbleibenden „Nivellierung unterschiedlicher Denktraditionen oder sich materialisierender Blickrichtungen“ (ebd.), was – bei aller Vagheit – Skepsis hervorrufen muss, vor allem, wenn gleichzeitig eine „verstärkte Auseinandersetzung über ihre [...] wissenschaftstheoretischen Grundlagen“ (ebd.) mit entsprechenden Forderungen verbunden wird. Es besteht dann die Gefahr, sich vor der eigentlichen Auseinandersetzung auf bestimmte Positionen festzulegen, ohne sie zu kritisieren. Dies ist sicher nicht im Interesse der Autoren, sondern – aus Sicht des Verfassers – selbst bereits Ausdruck von erfolgten Positionierungen, was wiederum kaum vermeidbar ist und auch auf diese Ausführungen – insofern sie einer kritisch-rationalen Denktradition entsprechen mögen – zutrifft, allerdings mit dem Anspruch, eine (selbst-)kritische Perspektive zu ermöglichen.

3. Kampfsportmaßnahmen

Wenn man sich der Frage nähert, inwiefern Kampfsportarten möglicherweise pädagogisch eingesetzt werden können, stößt man zunächst auf unterschiedliche Einschätzungen über den nachweisbaren Erfolg entsprechender Maßnahmen sowie darüber, welche Art von Kampfsport auf bestimmte Weise geeignet sein soll. Kampfsportinterventionen zur Gewaltprävention werden zwar als bewährte Maßnahmen eingeschätzt, vor allem in der Schule, aber auch im außerschulischen Bereich (Barnickel, 2009; Bloem et al., 2004; Francescon, 2009; Lindemann & Pahmeier, 2014). Die Einschätzung der Befundlage über einen wissenschaftlichen Nachweis von günstigen Effekten lässt sich mit „uneindeutig“ (Lindemann & Pahmeier, 2014, S. 526) zusammenfassen.

Angestrebt wird unter anderem der Aufbau von Impulskontrolle (Bloem et al., 2004, S. 139) oder Selbstkontrolle, welche als entscheidendes und u.a. im Sinne der Gewaltprävention zu förderndes Element angesehen wird (Birbaumer 2007; Petermann & Koglin, 2013; Tolksdorf & Sommerfeld, 2009). Es werden jedoch Hürden festgestellt bezüglich eines langjährigen Übungsweges (Lindemann & Pahmeier, 2014, S. 524) oder angesichts eines schweren Einstiegs, wodurch viele nicht erreicht würden: Dies scheint auf die Budopädagogik zuzutreffen, ein (der Intention nach) ganzheitlicher Ansatz, in dem Einstellungen und Handlungsmuster aufgebrochen werden sollen, der jedoch einen großen Teil der Adressaten nicht erreichen könne (Barnickel, 2009, S. 46). Das Potential von Sport wird im Jugendvollzug nicht ausgeschöpft (Tolksdorf, 2009a, S. 58), wo unter anderem junge Strafgefangene ohne Kampfsporterfahrung auffällige Defizite in Ausdauer und Flexibilität zeigen (Maßholder, 2009, S. 30).

Der sportpädagogische Ansatz der ‚Zweikampfpädagogik/ Kampfkunst‘ kann nach Lindemann und Pahmeier (2014) als bewährter sportpraktischer Zugang zur Gewaltprävention beurteilt werden – vergleichbar mit erlebnispädagogischen oder jugendkulturellen Ansätzen (S. 522, 523): Schul- oder Vereinssport werden im Unterschied dazu als entwicklungsfähige Ansätze bezeichnet; eher ungeeignet sei Leistungssport, Fitnessstudio, aber auch die Freizeitpädagogik. Die Zweikampfpädagogik mit dem Prinzip des miteinander Kämpfens, statt gegeneinander, sei nach Lindemann und Pahmeier (2014) ein Erfolg versprechender Ansatz, bei dem „Kinder und Jugendliche – eingebettet in einen festen pädagogischen Rahmen – lernen, mit Sieg und Niederlage konstruktiv umzugehen“ (S. 524). Dadurch würden sie ihre persönlichen und sozialen Kompetenzen erweitern (ebd.). Der Ansatz sei stärker in der Schule verankert, würde aber zunehmend Verbreitung in außerschulischen Sport in Form von Projekten finden. Ziel der Kampfkunst sei die Selbsterkenntnis und die Kampftechniken würden dabei als Mittel dienen, um weitere Ziele zu erreichen:

Fairness und Hilfsbereitschaft sollen durch das Training der Kampfkünste unterstützt, gefördert und stabilisiert werden. Eine Persönlichkeitsstärkung solcher Art, wie sie z.B. für die fernöstlichen Kampfkünste proklamiert wird, bzw. die Entwicklung nachhaltigen (pro)sozialen Denkens und Handelns bedarf jedoch eines langwährenden Übungsweges von mehreren Jahren. (S. 524, mit Verweis auf Happ, 2013)

Bezüglich sportpädagogischer und erlebnispädagogischer Ansätze zur Prävention und Intervention in Jugendhilfe und Justiz sei nach Lindemann und Pahmeier (2014) die empirische Befundlage zum Zusammenhang von Sport und Gewalt „weniger robust“ (S. 522). Insgesamt mangle es „derzeit an kontrollierten Studien, die es erlauben, eine eindeutige Aussage zum Einfluss spezifischer Sportarten und deren Vermittlung auf aggressive Verhaltenstendenzen zu machen“ (S. 525). Außerdem seien „die größte Anzahl an Studien aus dem anglo-amerikanischen Bereich [...] und damit vermutlich nur bedingt auf unsere Verhältnisse übertragbar“ (S. 526). Bezüglich der Effekte von Kampfsportinterventionen zur Gewaltprävention sei die „Befundlage aus den letzten 20 Jahren [...] uneindeutig“ (ebd.), da positive Wirkungen auf aggressive Verhaltenstendenzen, Delinquenz, Selbstkontrolle und Stimmung in einigen Studien festgestellt werden konnten, in einigen blieben sie aus. Die Befundlage sei uneindeutig, auch aufgrund von „forschungsmethodischen Gründen (kleine Stichprobe, hohe Dropout-Raten, fehlende follow-ups, inkonsistente Zielgrößen, verschiedene Messinstrumente)“ (ebd.) sowie aufgrund der Ausrichtung vieler Programme auf ‚Ganzheitlichkeit‘, was „konträr zur empirischen Überprüfung von Einzelparametern und stringenten Wirkrichtungen“ (ebd.) liege. Lindemann und Pahmeier (2014) kommen zu der Schlussfolgerung, dass sportliche Aktivität nicht per se gegen Jugendkriminalität schütze, vielmehr sei die Spezifizierung von Bedingungen notwendig, „vorzugsweise die Art der Sport- und Bewegungsaktivität und das Geschlecht“ (S. 525). Bezüglich der Art der sportlichen Aktivität liegen Hinweise vor, „dass Aggression, Fairness oder Kameradschaft durch sportimmanente Prozesse auf Basis von Modelllernen und Beobachtung erworben werden“ (ebd.). So führe „das Beobachten von hoch aggressiven Sportarten (wie Eishockey, Football, Boxen, Ringen) beim Zuschauer (Proband) zu stärkeren Gefühlen von Feindschaft als das Beobachten weniger aggressiver Sportarten ohne Gegnerkontakt (z.B. Schwimmen, Turnen)“ (ebd.).

Für den schulischen Bereich werden jedoch besonders Kontaktkampfsportarten wie z.B. Judo hervorgehoben, im Unterschied zu Distanzkampfsportarten wie z.B. Taekwondo. Kampfsport sollte nach Ansicht entsprechender Verfechter über einen ‚tonischen Dialog‘ förderlich wirken (Liebl, Happ & Zajonc, 2016, S. 97). Dort erscheint der Umgang mit (unangenehmen) Gefühlen durch einen dauerhaften Kontakt zentral. Hierzu scheint erwähnenswert, dass Distanzkampfsportarten (mit Tritt- und Schlagtechniken) für den schulischen Bereich mit Vorbehalten verbunden werden und der ministeriellen Genehmigung bedürfen, wobei Kontaktkampfsportarten (ohne Tritt- und Schlagtechniken) dort eine dominierende Stellung einnehmen (Leffler, 2011; Mosebach, 2011).

Einerseits werden für den Einsatz von Distanzkampfsportarten kontaktfreie Varianten eingefordert (Leffler, 2011; Brünig, 2011; Mosebach, 2011; Klein & Frenger, 2011). So wurden Alternativen geschaffen, zum Beispiel, indem ein aufgehängter Ball den Partner simuliert, der jedoch genauso wenig berührt werden darf (Brünig, 2011, S. 128). Dies gilt – wohl gemerkt – nur für den schulischen, jedoch nicht für den außerschulischen Bereich. Entsprechend sei Körperkontakt im außerschulischen Bereich ein wichtiger Bestandteil gewaltpräventiven Trainings (Barnickel, 2009, S. 41; Zajonc, 2013, S. 45), obwohl auch hier Kontaktlosigkeit

gefordert wurde (Wolters, 1994, S. 21, 22). Der Gegnerkontakt sei unmöglich zu vermeiden und sogar von essentieller Wichtigkeit für gewaltpräventives Training durch Kampfsport (Barnickel, 2009, S. 41), wo doch die Frage des Gegnerkontaktes womöglich eine entscheidende Bedingung für den Schutz gegen Jugendkriminalität darstellen könnte (Lindemann & Pahmeier, 2014, S. 525). Andererseits wird in pädagogischen Veröffentlichungen zum schulischen Bereich die Bedeutung von gerade Kontaktkampfsportarten – und dort dem Zweikampf – hervorgehoben (Liebl, Happ & Zajonc, 2016, S. 97). Eine Überlegenheit von Kontaktkampfsportarten gegenüber Distanzkampfsportarten lässt sich allerdings in der empirischen Forschung nicht finden (Klein & Frenger, 2013, S. 187, 188). Es handelt sich also bei Kontaktkampfsportarten um eine deutlich andere Form von Gegnerkontakt, da keine Tritt- und Schlagtechniken enthalten sind, weshalb die verwendete Unterscheidung zur Art des Gegnerkontaktes hier auf Distanzkampfsportarten beschränkt ist. Dennoch soll die Kritik auch zumindest dort treffen, wo dem Herstellen von Körperkontakt im weitesten Sinne eine grundlegende Bedeutung für pädagogisch förderliche Wirkungen zugeschrieben wird. Werfen und Halten mag eine andere Qualität als Treten und Schlagen haben, ein weitaus größerer Unterschied könnte aber darin bestehen, ob überhaupt Gegnerkontakt hergestellt wird oder nicht. Nun können Würfe und Haltegriffe offensichtlich nicht ohne Gegnerkontakt ausgeführt werden, Tritte und Schläge allerdings schon, aber daraus folgt nicht, dass der Gegnerkontakt notwendiger Bestandteil pädagogischen Kampfsport-Trainings sein sollte. Und sollten Kontaktkampfsportarten in Bezug z.B. auf eine Verminderung von Aggressivität vergleichbar günstige Ergebnisse zeigen wie bestimmte Distanzkampfsportarten, so könnten immer noch Nachteile mit dem Gegnerkontakt verbunden sein, etwa indem dadurch ein koedukativer Unterricht erschwert wird (Herz, 2016, S. 19-21). Zwischen den Verfechtern von Kontaktkampfsportarten und solchen von Distanzkampfsportarten mit Gegnerkontakt scheinen gewisse Ähnlichkeiten eben darin zu bestehen, dass dem Gegnerkontakt eine förderliche Wirkung zugeschrieben wird. Dadurch sollen die Adressaten anscheinend in Situationen gebracht werden, in denen sie sich kontrollieren müssen. Doch wird hier die Ansicht vertreten, dass alles, was über z.B. die Überwindung von Durst und Müdigkeit oder die Aufrechterhaltung der Konzentration hinausgeht, der pädagogischen Rechtfertigung bedarf, etwa indem gezeigt würde, dass kontaktlose Varianten nicht ebenso förderliche Wirkungen erzielen können. Davon kann aber keine Rede sein.

Eine andere Unterscheidung betont traditionelle Kampfsport-Varianten im Unterschied zu modernen Varianten. Während gerne auf diese Unterscheidung Bezug genommen wird, in den unterschiedlichsten Veröffentlichungen wie auch in der empirischen Forschung, so fallen die Ausführungen darüber, was unter dieser Unterscheidung genau verstanden werden kann, nicht einheitlich aus. Hier werden diejenigen Unterscheidungsmerkmale herangezogen, die in der empirischen Forschung zur Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Kampfsportvarianten anzutreffen sind (Nosanchuk & MacNeil, 1989, S. 156): Demnach zeichnen sich traditionelle Varianten dadurch aus, dass dem Zweikampf gegenüber dem Formenlaufen eine geringe Bedeutung zukommt. Außerdem wird dem Wettkampf ein

geringer Stellenwert zugewiesen und gefährlicher Kontakt wird negativ sanktioniert. Darüber hinaus herrscht ein respektvoller Umgang und schließlich spielt Meditation und Philosophie eine Rolle. Diese zweite Unterscheidung hebt damit also weniger den Kontakt hervor, sondern dementsgegenüber eben andere Disziplinen als Zweikampf und die Sanktionierung von gefährlichem Kontakt. Sie bezieht sich sowohl auf Distanz- als auch auf Kontaktkampfsportarten.

Während sich die bisher genannten Unterscheidungen auf Kampfsportarten beziehen, gibt es eine zu Sportarten allgemein, die nach der Art des Gegnerkontaktes unterscheidet – und zwar von kontaktlosen Sportarten über Kollisions- bis zu Kontaktsportarten (Conroy, Silva, Newcomer, Walker & Johnson, 2001; Maxwell et al., 2009). Dort gibt es Hinweise auf förderliche Wirkungen von kontaktlosen Sportarten. Spätestens unter Berücksichtigung dieser Befunde scheint es lohnenswert, die Thematik um die Art des Gegnerkontaktes speziell für Kampfsportarten zu untersuchen. Im Verlauf der Arbeit wird die Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Kampfsportarten aufgegriffen und es wird angenommen, dass die Ergebnisse zu gegnerkontaktarmen Sportarten damit in Einklang gebracht werden könnten, indem traditionelle Varianten – u.a. durch die Betonung anderer Disziplinen (als Zweikampf und Wettkampf) und durch die Sanktionierung von gefährlichem Kontakt – gleichzeitig mit weniger Kontakt einhergehen. Entsprechend können widersprüchliche Befunde gefunden werden. Dies wird in Verbindung gebracht mit einer Theorie, welche die Förderung der Selbstkontrolle ohne Aggressionsauslöser erlaubt und die das Auftreten von Aggressionen u.a. anhand eines Verlustes der Selbstkontrolle angesichts von Provokationen wie Beleidigungen beschreibt. Eine solche Provokation, so wird hier vermutet, könnte der Gegnerkontakt bei Distanzkampfsportarten darstellen.

Es wird in einer quantitativen Erhebung untersucht, inwiefern der Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten über die Art des Gegnerkontaktes erklärt werden kann. In einer qualitativen Erhebung wird untersucht, worin sich die für die Studie gewonnenen traditionellen Varianten (eine kontaktlose, eine mit Leichtkontakt) von der modernen Variante (mit Vollkontakt) unterscheiden. Damit kann u.a. beantwortet werden, ob sich innerhalb von traditionellen Distanzkampfsportarten Unterschiede in Bezug auf den Gegnerkontakt ausmachen lassen; und ob sich bei allen Varianten Aggressivitätswerte zeigen, die im Rahmen der Selbstkontroll-Theorie mit einer Wirkung über Provokationen in Verbindung gebracht werden könnten, d.h. ob dann wie zu erwarten z.B. auch in der modernen Variante diejenigen mit hoher Selbstkontrolle niedrigere Aggressivitätswerte zeigen. Gleichzeitig kann zur Beantwortung der Frage beigetragen werden, worin der Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten gesehen werden kann. Es wird diskutiert, inwiefern neurowissenschaftliche Ergebnisse und die Selbstkontroll-Theorie pädagogisch relevant sind und es wird dafür plädiert, Theorien den Vorzug zu geben, die keine Aggressionsauslöser vorsehen.

3.1. Kampfsport im schulischen Bereich

Kontaktkampfsportarten nehmen – im Vergleich zu Distanzkampfsportarten – in den Lehrplänen für den Schulsport eine vorherrschende Rolle ein (Leffler, 2011, S. 130; Ennigkeit, 2016, S.112): „In Bayern beschränkt sich die Inhaltsauswahl auf Judo, Ringen und Selbstverteidigung, die monoedukativ zu unterrichten sind. Weitere Kampfsportarten und Kampfkünste (bspw. Karate oder Taekwondo) bedürfen der ministeriellen Genehmigung, wiederum bei entsprechender Qualifikation der Lehrkraft“ (Leffler, 2011, S. 132). Dort, wo Distanzkampfsportarten zum Einsatz kommen, handelt es sich um abgewandelte Varianten, etwa das sog. „Sound-Karate [...], bei dem der Partner durch einen aufgehängten Ball simuliert wird“ (ebd.), das 2001 neu eingeführt wurde (Brünig, 2011, S. 128). Nach Brünig (2011) sind die Angebote des Deutschen Karateverbandes (DKV) für den Schulsport u.a. das Karate-Do – bestehend aus Grundtechniken, Formen bzw. festgelegte Bewegungsabfolgen und Wettkampf bzw. Zweikampf oder Freikampf – sowie das mit den gültigen Lehrplänen aller Bundesländer in Einklang stehende „DKV-Sound-Karate“ (ebd.). Bei letzterem wird „eine absolut berührungs- und trefferfreie Ausführung verlangt“ (ebd.) und es würde sich schnell ein Verhaltenskodex herausbilden, „der jede Berührung des Balles als groben Regelverstoß brandmarkt“ (S. 127). Die Effekte des Karate „innerhalb wie außerhalb der Schule als Instrument der Gewaltprävention oder als sporttherapeutisches Anti-Aggressivitäts-Training“ (S. 132, 133) seien „im Rahmen unterschiedlicher wissenschaftlicher Arbeiten [...] vielfach bewiesen worden“ (S. 133). Brünig nennt aber nur exemplarisch u.a. eine Evaluationsstudie, Hausarbeiten, eine Facharbeit, Konzeptionen und eine Examensarbeit (S. 132-135).

Nach Ennigkeit (2016) „ist Kämpfen heute in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer weitgehend verankert“ (S. 104). Laut den Vorgaben der Lehrpläne würden die meisten „im Verlauf ihrer Schullaufbahn (in der Sekundarschule) nur im Rahmen einer Unterrichtsreihe mit Formen des Kämpfens in Kontakt kommen. Ein sequenzieller Aufbau, wie er in anderen Bewegungsfeldern (z.B. Laufen, Springen, Werfen) vorgesehen ist, ist kaum erkennbar“ (S. 111). Nur in einem Bundesland (Sachsen-Anhalt) werden bei Ennigkeit (2016) für die Sekundarstufe I in den gymnasialen Lehrplänen (S. 107) neben Judo, Ju-jitsu und Ringen auch Boxen, Karate und Taekwondo explizit erwähnt. Davon wird in vier Bundesländern für die Sekundarstufe II mindestens eines erwähnt. Einen Hinweis auf ‚traditionelle‘ Varianten findet sich bei Ennigkeit (2016) nur in Niedersachsen als „Karate (traditionell)“ (ebd.) (neben z.B. Jiu-jitsu). In den Lehrplänen würden Kontaktkampfsportarten (Judo/Ju-jitsu/Jiu-jitsu, Ringen) gegenüber Distanz-Kampfsportarten (Fechten, Taekwondo/Karate, Boxen, Kendo) dominieren (ebd.).

Nach Mosebach (2011) gehen Bedenken gegenüber Kampfformen mit Schlag- und Tritttechniken (im Unterschied zu Judo und Ringen) auf die Kulturministerkonferenz von 1993 zurück, wo Karate zunächst eine Absage erteilt wurde – 2001 hätte man Karate mit Einschränkungen (ohne gefährliche Schlagtechniken) u.a. in Bayern zugelassen (S. 125). Leffler (2011) beschreibt, dass zwar „beim Karate die Techniken vor dem Körper des Partners abgestoppt“ (S. 132) würden, jedoch zähle „auf ministerialer Ebene [...] die Intention“ (ebd.). Aus pädagogischer Sicht mag es auf Anhieb tatsächlich nicht sehr naheliegend erscheinen,

Schülerinnen und Schüler in Distanzkampfsportarten auszubilden. Jedoch stellt sich die Frage, weshalb solche Bedenken dann nicht auch gegenüber Kontaktkampfsportarten geäußert werden sollten. Bei Ennigkeit (2016) findet sich der Hinweis, dass eine

[...] klare Dominanz von Kontaktsportarten wie Judo und Ringen [...] vermutlich u.a. damit zu begründen [ist], dass zu diesen Sportarten eine ganze Reihe sportpädagogischer Veröffentlichungen vorliegt [...] und dass (zumindest beim Judo) auf den traditionell verankerten erzieherischen Charakter rekurriert werden kann, der dem Doppelauftrag des Schulsports entgegenkommt. (S. 112, mit Verweis auf Happ, 1998)

Ennigkeit merkt dazu an, dass dies „allerdings nicht bedeuten [soll], dass Distanzsportarten (wie etwa Karate) nicht ähnliche Elemente beinhalten“ (ebd., Anm.). Konsultiert man entsprechende Veröffentlichungen, dann wird dort zwar vordergründig festgestellt, dass den Distanzkampfsportarten eine förderliche Wirkung nicht abgesprochen werden soll. Jedoch wird durch die theoretischen Ausführungen ein pädagogisches Potential eher den Kontaktkampfsportarten zugesprochen. Außerdem scheint v.a. der Zweikampf betont zu werden. Auf das Verhältnis von Kontakt und Distanz im Kampfsport gehen Happ & Liebl (2016) ein, während sie der Frage nachgehen, was bei der Vermittlung eines ‚elementaren Kämpfens‘ zu beachten sei (S. 93), bezogen auf Schülerinnen und Schüler ab der Sekundarstufe, davor sollte u.a. ‚Ringens und Raufens‘ zum Einsatz kommen (S. 102). Die Autoren unterscheiden Kategorien des Kampfgeschehens und pädagogische Orientierungen nach Raumlage (Kämpfen am Boden vs. Kämpfen im Stand), Handlungskontext (Kontakt vs. Distanz), Interaktion (Angreifen vs. Verteidigen) sowie Handlungsrepertoire (Werfen, Fallen, Halten, Freikommen vs. Schlagen, Treten, Hebeln, Würgen) (S. 96). Bezüglich des Handlungskontextes mit den Polen ‚Kontakt‘ und ‚Distanz‘ folgern sie, dass Distanz „Momente der ‚Unabhängigkeit‘“ (S. 97) erlaube und Konzentration sowie Aufmerksamkeit erfordere, während aus „dauerhaftem Kontakt [...] die Aufgabe [erwächst], mit Nähe umzugehen und den Anderen über den tonischen Dialog verstehen zu lernen sowie im engeren Nahraum Handlungsmöglichkeiten und vom Partner unabhängige Handlungsspielräume zu entwickeln“ (ebd.). Somit wird dem Kämpfen in Distanz anscheinend nicht derselbe Stellenwert für pädagogische Überlegungen eingeräumt wie dem Kämpfen mit dauerhaftem Kontakt, vor allem wenn geäußert wird: „Die Partner-Bezogenheit (oder auch: der tonische Dialog) und die möglichen damit einhergehenden (Bewegungs-) Erlebnisse bildet laut pädagogisch orientierter Publikationen die grundlegenden Bildungspotenziale des Kämpfens sowie die wesentlichen Ansatzpunkte erzieherischen Handelns“ (S. 94). Im Prinzip würden alle Kampfsportarten und Kampfkünste Varianten einer gleichen Grundstruktur („tonischer Dialog“) ausbilden, welche „sich als existentielle Begegnung zweier Personen fassen [lässt], die sich einvernehmlich unter der Prämisse gewisser Regeln und Rituale auf die Kampfsituation einlassen und ständig in Relation zueinander (inter)agieren“ (ebd.). Happ & Liebl (2016) sprechen damit nicht nur Varianten mit (dauerhaftem) Kontakt (z.B. Judo) pädagogisches Potential zu, sondern – so wird hier deren Argumentation verstanden – gleichzeitig Varianten ohne Kontakt (bzw. mit Distanz, z.B. Taekwondo) eher ab – trotz deren expliziten gegenteiligen Beteuerung (S. 95). Ausgangspunkt der Autoren ist der ‚tonische Dialog‘, wobei eine solche Situation (implizit) Risiken bergen würde und „unerwartete (z.B. emotionale) Reaktionen

hervorrufen kann“ (ebd.). Der Partnerbezug gelte als „Prämisse einer pädagogischen Sichtweise“ (ebd.: 99) und Kampfhandlungen würden u.a. die Gelegenheit geben, „eigene durch das Geschehen ausgelöste emotionale Befindlichkeiten und Stimmungen zu spüren. Solche Anlässe beinhalten das Potential, die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie Impuls- bzw. Emotionskontrolle herauszubilden und angemessen und dosiert handeln zu lernen“ (S. 99).

Dieser ‚tonische Dialog‘ kann wohl als Zweikampf verstanden werden, der tatsächlich in allen Kampfsportarten enthalten ist. Diese Betonung des Zweikampfes, auf den man sich unter gewissen Regeln einvernehmlich einlässt, lässt sich ähnlich in den Ausführungen zu Kampfsportinterventionen im außerschulischen Bereich finden, bei denen die Notwendigkeit des Körperkontaktes hervorgehoben wird. Warum dabei die in der empirischen Forschung bekannte Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Kampfsportvarianten nicht ausreichend beachtet wird, die mehr Faktoren berücksichtigt als nur den Zweikampf, erschließt sich allerdings nicht. Diese Reduktion erscheint etwas vorschnell, vor allem wenn darin „die grundlegenden Bildungspotenziale des Kämpfens sowie die wesentlichen Ansatzpunkte erzieherischen Handelns“ (S. 94) ausgewiesen werden. Außerdem findet sich hier der Hinweis auf „ausgelöste emotionale Befindlichkeiten und Stimmungen“ (S. 99).

Hier lässt sich fragen, ob es pädagogisch wirklich notwendig oder überhaupt erstrebenswert ist, Kinder und Jugendliche, welche sowieso mit emotionalen Befindlichkeiten und Stimmungen konfrontiert sind, im staatliche Bildungssystem mit weiteren Anlässen dazu zu versorgen. Dem Verfasser fallen hier dazu weitaus mehr Gründe ein, die dagegensprechen, also solche, die dafürsprechen sollten. Das staatliche Bildungssystem ist z.B. nicht freiwillig. Sollten Unterrichtseinheiten, die sich an alle richten, sich nicht eher davor hüten, zusätzliche emotionale Befindlichkeiten auszulösen? Wodurch entsteht die Kompetenz der Lehrkraft, emotionale Befindlichkeiten aufzufangen? Wodurch entsteht deren Berechtigung, solche auszulösen? Wie werden die Kinder und Jugendlichen dabei vor Fehlern oder Machtmissbrauch geschützt? Hier soll klargestellt werden, dass mehr erforderlich sein sollte, bevor Lehrkräften ein solches Vorgehen zugetraut und eingeräumt wird. Weil damit ausdrücklich ein Eingriff in den persönlichen Bereich von Kindern und Jugendlichen angekündigt wird und da gleichzeitig nicht nachgewiesen wurde, dass ein vergleichbares Ergebnis nicht auch ohne einen solchen Eingriff erreicht werden kann, wird dieser Ansatz abgelehnt. Es besteht eine diskussionswürdige Argumentationsweise darin, Selbstkontrolle zu trainieren, indem emotionale Befindlichkeiten ausgelöst werden sollen. Darin ist natürlich ein wahrer Kern enthalten, nämlich, dass es um die Kontrolle von u.a. solchen Befindlichkeiten geht. Aber wie bereits angedeutet, wird diese Fähigkeit durch Aktivitäten wie u.a. Sport oder Musik angesprochen (Kubesch, 2016a, S. 76-79, 84). Im Übrigen befinden sich Kinder und Jugendliche sowieso in einer Entwicklungsphase, in der es an emotionalen Befindlichkeiten eher nicht mangeln dürfte (Becker, 2015, S. 90). Die Ansicht, darüber hinaus dafür extra Situationen herstellen zu müssen, kann in eine völlig falsche Richtung führen. Von daher ist es auch nicht wirklich überraschend, dass die Maßnahmen im außerschulischen Bereich, wo sich diese Argumentationsfigur auch findet, als ‚übergriffig‘ kritisiert werden. Genauso wenig vermag es überraschen, dass Gegnerkontakt von Schülerinnen und Schülern – zumindest in

einem koedukativen Setting – anscheinend abgelehnt wird (Hartnack, 2015, S. 89). Für den schulischen Bereich sollte man sich rechtzeitig besinnen, bevor man diesen Weg weiter beschreitet. So finden sich Ansätze der Konfrontativen Pädagogik, die vehemente Kritik aus der Sozialpädagogik ernten, bereits auch in der Schule. Nach Plewig (2011) würde eine inszenierte Form von Kursen, zum Beispiel das Anti-Aggressivitäts- Training oder das Coolness- Training, in Schule und Jugendhilfe, aber hauptsächlich für junge Männer und im (Jugend-) Strafvollzug stattfinden (S. 429, 430). Anstatt sich auf ein Hervorrufen emotionaler Befindlichkeiten zu konzentrieren, sollte man ausdrücklich diejenigen Ressourcen stärken, die zu deren Kontrolle dienen.

Probleme im schulischen Bereich, die mit dem Körperkontakt einhergehen, sind durchaus bekannt. So wird dadurch ein koedukativer Kampfsportunterricht verhindert (Herz, 2016, S. 119-121). Aber anstatt, dass der Gegnerkontakt einmal infrage gestellt wird, wird eine methodische Vorgehensweise für dessen Anbahnung gefordert (ebd.). Herz (2016) benennt für einen koedukativen Kampfsportunterricht (in der Schule) „Schwerpunkte erfolgreichen Handelns“ (S. 120) – und zwar ein „von den Schülern selbst erarbeitetes Regelwerk“ (ebd.); eine methodische Vorgehensweise, wobei zunächst Vertrauen aufgebaut und anschließend Körperkontakt angebahnt und gesteigert wird (S. 121); das Prinzip der Freiwilligkeit; die Reflexion geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen; und schließlich die Rolle der Lehrkraft mit Vorbildfunktion (S. 117-121). Große Probleme mit körperlicher Nähe bei Schülerinnen und Schülern würden eine methodische Vorgehensweise bei der Anbahnung von Körperkontakt notwendig machen (S. 119). Auch anderenorts wird festgestellt, dass ein koedukativer Kampfsportunterricht kaum möglich ist (Hartnack, 2015, S. 89). Und auch dort kommt man nicht auf den Gedanken, Kampfsportarten ohne Gegnerkontakt in Erwägung zu ziehen. Stattdessen werden die Schülerinnen und Schüler nach Lösungsvorschlägen befragt, wobei Monoedukation vorgeschlagen wird, die Einführung von Handicaps und ähnliches. Und zwar ist es so, dass „[i]m Laufe einer Unterrichtseinheit Kämpfen [...] Geschlechterstereotype von den Schülerinnen und Schülern reproduziert [werden] und Chancen für neue Erfahrungen jenseits der Geschlechterstereotype werden aktiv unterbunden“ (ebd.). Und weiter: „Steht zu Beginn einer Unterrichtseinheit ein Großteil der Mädchen und Jungen dem gemeinsamen Kämpfen noch offen gegenüber, lehnen diese ein gemeinsames Sporttreiben nach einer Unterrichtseinheit zum Kämpfen, Ringen und Raufen mehrheitlich ab“ (ebd.). Als Konsequenz sollten „die Entwicklung (neuer) Schulkulturen im Vordergrund stehen und mithilfe qualitativ orientierter Forschung die (re-)produzierenden Mechanismen von Differenzen weiter aufgedeckt werden“ (ebd.). Außerdem wurden „Lösungsvorschläge von den Schülerinnen und Schülern [...] vorgestellt und diskutiert“ (ebd.). Diese bestehen erstens in Monoedukation, welche aber (dem erwähnten Autor) nicht als Ultima Ratio erscheine (ebd.). Zweitens könne das Einführen von Handicaps zwar schnell zu einer Stigmatisierung führen, jedoch bestünde „die Möglichkeit, untereinander entsprechende Handicaps und Regelveränderungen [...] einzuführen [...], ohne dass dies vor den Augen des gesamten Klassenverbands geschieht“ (S. 88). Drittens und insbesondere sollten kampfsportspezifische Techniken vermittelt werden, „damit Mädchen wie Jungen unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer Konstitution die

Möglichkeit haben, einen Kampf zu gewinnen“ (ebd.), wofür allerdings „eine konkrete inhaltliche Konzeption des Bewegungsfeldes notwendig [ist]“ (S. 89).

Hier wird dafür plädiert hier, Distanzkampfsportarten ohne Gegnerkontakt für einen koedukativen Kampfsportunterricht in Betracht zu ziehen. Es kann infrage gestellt werden, ob der Körperkontakt überhaupt notwendig ist und damit würden sich u.a. Probleme in Bezug auf einen koedukativen Unterricht vermeiden lassen. Hier wird auch deutlich, warum bestimmte Argumentationsfiguren – wie erwähnt – als diskussionswürdig erachtet werden: Denn dort, wo Probleme sichtbar werden, werden bestimmte Annahmen nicht infrage gestellt. Stattdessen wird der Gegnerkontakt als notwendiger Bestandteil vorausgesetzt. Wenn die theoretische und empirische Basis etwas belastbarer wäre, dann könnte man darüber streiten, abgesehen davon, dass es sich hier um die Arbeit mit heranwachsenden Menschen handelt. Aber spätestens, wenn man dies berücksichtigt, sollte beim Auftreten unerwünschter Nebenwirkungen erst zwingend nachgewiesen werden müssen, dass keine Alternativen dazu existieren, d.h. selbst dann, wenn die Wirksamkeit der Maßnahme festgestellt worden wäre. Andernfalls wird man sich den Vorwurf gefallen lassen müssen, mit zukünftigen Generationen herumzuexperimentieren. Allerdings lässt sich dieses Problem auch auf unterschiedliche theoretische Annahmen zurückführen, die sich – grob gesprochen – tatsächlich nicht grundsätzlich, sondern nur graduell unterscheiden: nämlich in der Einschätzung darin, wie sehr die Kontrollfähigkeiten beim Adressaten angesprochen werden sollen. Während also die Ansicht vertreten wird, dass die Anforderungen auf einem mäßigen Niveau gehalten werden können, wie etwa wenn es darum geht, Schimpfwörter zu vermeiden (Denson, 2015, S. 139), so scheinen andere Ansichten darauf hinaus zu laufen, besondere Anlässe herstellen zu müssen, wozu hier der Gegnerkontakt gezählt wird. Dies reicht bis hin zu Ansichten im außerschulischen Bereich, die ausdrücklich gar ‚Aggressionsauslöser‘ oder ‚Eskalationserfahrungen‘ vorsehen. Damit geht einher, dass nicht automatisch vorausgesetzt wird, dass Kampfsport – in welcher Form auch immer – für Maßnahmen – in welchem Setting auch immer – überhaupt infrage kommt. Da diejenigen Maßnahmen vorzuziehen sind, die etwa mit den geringsten Nebenwirkungen einhergehen, so könnte sich leicht herausstellen, dass viel eher eine andere der vielfältigen Sportarten oder Aktivitäten wie Schachspielen, Tanzen oder Schauspielen (Kubesch, 2016; Diamond, 2016) zu empfehlen sind. Ein Grund, der für den Einsatz von Kampfsport sprechen könnte, ist das Interesse der Adressaten, auch als Voraussetzung für eine freiwillige Teilnahme. Es könnte sein, dass sich insbesondere Sport (Kubesch, 2016) und traditionelles Taekwondo (Diamond & Lee, 2016) deutlich empfehlen lässt, jedoch sollte bei der Umsetzung in pädagogischen Maßnahmen vor allem beachtet werden, inwieweit damit die Freiwilligkeit betroffen ist. Idealerweise sollte zur Förderung der Selbstkontrolle ein möglichst breites Spektrum an förderlichen Aktivitäten angeboten werden, die je nach individuellem Interesse freiwillig in Anspruch genommen werden können.

Nach Klein und Frenger (2013) stünden in den Lehrplänen Kontaktsportarten wie Judo oder Ringen im Vordergrund (S. 187). Schlag- und Trittsportarten wie Karate oder Taekwondo würden teilweise untersagt, wobei empirische Befunde eher gegen die pauschalen Bedenken sprechen würden, „derartige Kampfkünste förderten die Gewaltbereitschaft“ (S. 188). Zwar seien „Bedenken hinsichtlich des Gefahrenpotentials in der Tat begründbar“ (ebd.), jedoch

eröffne „gerade das Erlernen derartiger – als gefährlich angesehener – Schlag- und Tritttechniken [...] die Möglichkeit, die Gewaltproblematik zu thematisieren, auf rechtliche Aspekte der Notwehr einzugehen und darüber hinaus den respektvollen Umgang mit dem Gegenüber einzuüben“ (ebd.). Die Autoren erkennen bei den Schlag- und Trittsportarten neben dem „Aspekt des reinen Zweikampfes oder Selbstverteidigung“ (ebd.) durchaus „die Merkmale der Bewegungskünste“ (ebd.) und zählen dazu Kampfkunstinhalte wie traditioneller Formenlauf, Kreativformen, Formenlauf gegen Angreifer, Schaukämpfe und Bruchtest (S. 191). Bei den Unterdisziplinen in den Kampfkünsten – Ausbildung der Kondition, Basistechniktraining ohne Partner, Formentraining, einstudierte Kampfsequenzen, Freikampf, Selbstverteidigung, Bruchtest – würden „gerade im Schulsport [...] speziell die kontaktlosen Unterdisziplinen reichhaltige Einsatzmöglichkeiten zu[lassen]“ (S. 192). Dem Plädoyer für kontaktlose Varianten kann sich hier angeschlossen werden.

3.2. Kampfsport im außerschulischen Bereich

Inwieweit auch im außerschulischen Bereich Kontaktkampfsportarten vor Distanzkampfsportarten dominieren, soll hier nicht beurteilt werden. Äußerst auffällig ist jedoch, dass für Distanzkampfsportarten nur im schulischen Bereich – wie im vorigen Kapitel gezeigt – die Regel der Kontaktlosigkeit konsequent umgesetzt wird, während dies im außerschulischen Bereich nicht gilt. Im Gegenteil wird hier Körperkontakt für Distanzkampfsportarten ausdrücklich eingefordert und zu einem notwendigen Bestandteil erhoben. Bei Kampfsportangeboten in Schulen wird die Bedeutung der Kontaktlosigkeit – zumindest bei Distanzkampfsportarten – zwar betont und umgesetzt (Brünig, 2011; Klein & Frenger, 2013; Mosebach, 2011), jedoch sei Körperkontakt – eine dosierte Trefferwirkung zum Ausleben der Aggression – ein wichtiger Bestandteil von außerschulischen Kampfsportinterventionen (Barnickel, 2009; Zajonc, 2013). Der Verzicht auf Körperkontakt wurde zwar durchaus betont (Wolters, 1994, S. 21, 22), derweil fordert Zajonc (2013) für Zweikampfangebote „das Zusammenspiel zwischen Technikvermittlung und sozialen Inhalten“ (S. 44), einen Verzicht auf „rein anwendungsorientierte Kampf- und Selbstverteidigungstechniken“ (S. 45) und „Leichtkontakt-Varianten des Kämpfens, deren spezifischen Regelungen die Eskalationstendenzen des Kampfgeschehens mindern und kontrollierten Körperkontakt ermöglichen“ (ebd.).

Nach Barnickel (2009) setze bei der Wahl der Kampfsportart zur Gewaltprävention verschiedene Vertreter auf Boxen, Ringen bzw. Judo und Karate-Do, dabei sei „ein essentieller Bestandteil des gewaltpräventiven Trainings [...] der Körperkontakt der Teilnehmer untereinander“ (S. 40). Zwar würden Wolters und Baier beschreiben, dass die Schläge „so kontrolliert durchgeführt werden müssen, dass sie immer kurz vor dem Treffen abgestoppt werden können“ (S. 41), allerdings sei es „in einer Sparringssituation äußerst schwierig“ (ebd.), „fast unmöglich Treffer zu vermeiden“ (ebd.). Im Gegenteil beinhalte die korrekte Ausführung, „dass der Gegner auch tatsächlich getroffen wird“ (ebd.), nicht möglichst kraftvoll, sondern

[...] eine dosierte Trefferwirkung [ist] Bestandteil der richtigen Technikdurchführung. Außerdem gehört die Auseinandersetzung mit einem gewissen Grad an Schmerzen zum gewaltpräventiven

Kampfsporttraining. [...] Man darf seinen Partner schlagen, muss aber im Gegenzug diesem das gleiche Recht einräumen. [...] In einem Sparringskampf wird zwar gemäß der Definition Gewalt ausgeübt, jedoch haben beide Teilnehmer dieser zugestimmt und setzen diese in einem geschützten Rahmen ein. Es gibt ein Anfangs- und Endritual, zum Beispiel „Shake Hands“ und es wird fair und nach vereinbarten Regeln gekämpft. Dadurch ist Gewalt in einem Trainingskampf keine direkte Gewalt mehr, sondern eine kanalisierte, positive Form, da sie nicht der Schädigung eines Anderen dient, sondern der Weiterentwicklung beider Trainierenden. Deswegen ist Körperkontakt, auch mit abgeschwächter Trefferwirkung, ein wichtiger Teil des gewaltpräventiven Trainings. (ebd.)

Die Argumentation ist zunächst wenig überzeugend, indem darauf verwiesen wird, dass es unmöglich sei, auf Körperkontakt zu verzichten. Anschließend wird die Argumentation etwas besser, indem auf den geschützten Rahmen, auf Rituale und einen fairen Umgang verwiesen wird. Dies erinnert an Ausführungen, die zum schulischen Bereich anhand eines ‚tonischen Dialoges‘ zum Ausdruck gebracht werden, wo sich zwei Personen „eivernehmlich unter der Prämisse gewisser Regeln und Rituale auf die Kampfsituation einlassen und ständig in Relation zueinander (inter)agieren“ (Happ & Liebl, 2016, S. 94). Dabei ist es kaum nachvollziehbar, inwiefern dadurch die Notwendigkeit von Körperkontakt überzeugend dargelegt werden kann. So kann doch höchstens dafür argumentiert werden, dass auch Gegnerkontakt stattfinden könnte, aber es bleibt doch die Frage offen, warum es nicht auch ohne Gegnerkontakt möglich sein sollte. Dabei ist es schlicht falsch, dass Körperkontakt zur richtigen Technikdurchführung gehören sollte (Barnickel, 2009, S. 41). Somit bleibt von dieser Argumentation nur die vermeintlich notwendige Auseinandersetzung mit Schmerzen im gewaltpräventiven Kampfsporttraining (ebd.), welche – wohl gemerkt – augenscheinlich nur dazu dient, den Gegnerkontakt zu rechtfertigen. Das heißt doch, dass hier ein Ausmaß an Schmerzen gemeint ist, das über die im Taekwondo übliche Beanspruchung etwa der Muskeln deutlich hinausgeht. Und so gelangen wir wieder zu der bereits als bedenklich ausgewiesenen Argumentationsfigur, bei der über die Annahme, die Adressaten mit besonders hohen Anforderungen konfrontieren zu müssen, ein erheblicher Eingriff in den persönlichen Bereich von Menschen gerechtfertigt werden soll.

Nun soll hier bereits dazu gesagt werden, dass diese Annahme durch Positionen begünstigt werden könnte, welche die Möglichkeiten eines Selbstkontrolltrainings auf die frühe Kindheit beschränken, was Huber (2013) kritisiert. Dementsprechend anspruchsvoller lesen sich die Ausführungen bei Bloem et al. (2004). Außerdem wird immer noch die Katharsistheorie angeführt (kritisch dazu: Bennet, 1991; Hofmann, 2015), obwohl „das Ausleben von Aggressionen nicht zwangsläufig zum Abbau, sondern sogar zu einer Steigerung aggressiver Tendenzen führen kann“ (Hofmann, 2015, S. 116; auch Petermann & Koglin, 2013, S. 3, 4). So sehen Kleinert & Kleinknecht (2012) die Katharsis-Hypothese ausdrücklich nicht als widerlegt an (S. 287, 288), durch einen Einfluss „vom entspannenden und erfahrenden Abreagieren bis hin zum Aufbau von Erregung bei aggressionsförderlicher Monotonie und Langeweile“ (ebd.). Im Folgenden kann offengelassen werden, ob sie nun widerlegt ist oder nicht, sie wird jedoch nicht herangezogen, weil dabei unerwünschte Wirkungen, also eine Steigerung der Aggressivität, auftreten könnten und weil die verwendete Selbstkontrolltheorie auf Auslöser für Aggressionen verzichten kann.

3.2.1. Entgleisungen und Eskalationen

Daneben erinnert die Argumentation insofern an die Katharsis-Hypothese, da es als irgendwie hilfreich ausgewiesen wird, dass Menschen sich in einem aggressiven Zustand befinden sollen, um den Umgang mit Aggressivität zu lernen. Nach Bloem et al. (2004) müssten unerwünscht auftretende Aggressionsformen durch den Entgleisenden/Entgleisten unterbrochen und ersetzt werden (z.B. durch Formen), er müsse „eine andere Regulationsperformanz praktizieren, den Affekt bekämpfen, unterdrücken, besiegen“ (S. 139). Durch das Üben von Selbstunterbrechung und aktives Down-Regulieren könne Regulationskompetenz aufgebaut und gestärkt werden (ebd.). Bei Schwierigkeiten der Impulskontrolle biete die Budopädagogik gute Übungen zur Emotions- und Affektkontrolle, wobei „die Auslösestimuli nicht zu hoch sein [dürfen], andernfalls versagen die Steuerungsmöglichkeiten“ (ebd.), da die „furchtinduzierte Aggression [...] im Budo-Kontext auftauchen könnte [...], genauso wie Konkurrenzaggression und andere aggressionstriggernde Konstellationen“ (ebd.). Hier werden also Aggressionsauslöser vorgesehen. Im Widerspruch dazu wird in der vorliegenden Arbeit eine Selbstkontrolltheorie herangezogen, bei deren Training keine Aggressionsauslöser vorgesehen sind.

Speziell die Studie von Trulson von 1986 würde nach Bloem et al. (2004) illustrieren, dass in erster Linie die traditionellen Kampfkünste psychosoziale Effekte hervorbringen (S. 112-114): „Der traditionelle Zugang legt Wert auf die meditativ-kontemplative Dimension, Selbstkontrolle, Konfliktvermeidung, Respekt vor anderen, Selbstentfaltung, Katatraining und Philosophie. [...] Moderne Varianten legen Wert auf sportive, kompetitive Aspekte, sind ganz auf physische Gesichtspunkte ausgerichtet“ (S. 115). In den von den Autoren berücksichtigten Studien – zu japanischen Kampfkünste (Karate, Aikido, Judo), mit Ausnahme von vier Studien, die koreanische Kampfkünste beschreiben (S. 104) – sei die Unterscheidung oft nicht deutlich erkennbar und es sei wichtig, „diese Strömungen, die traditionellen und die modernen, in den Studien besser zu untersuchen“ (S. 115). Es bestehe „ein erheblicher Bedarf an Forschung und empiriegestützter Theoriebildung“ (S. 116). Bloem et al. (2004) behaupten „mit einiger Vorsicht“ (S. 142), dass traditionelle Kampfkünste „mit ihren ritualisierten, emotionskontrollierenden und wertevermittelnden Arbeitsformen positive psychosoziale Veränderungen [...] bewirken“ (ebd.), zu dessen Erklärung eine breite neurobiologische Fundierung durch die Autoren angestrebt wurde: Aggressionsabbau durch „Förderung der Regulationskompetenz und -performanz“ (ebd.). Sie schlagen „therapeutisch genutztes Budo“ (S. 141) in erster Linie für bewegungs- und sporttherapeutische Ansätze vor, die neurobiologisch, neuro- und sensumotorisch sowie trainingswissenschaftlich fundiert seien. Petzold, Bloem und Moget (2004) grenzen Kampfkunst im Sinne von ‚Budo‘, d.h. „die Praxis einer japanischen (chinesischen, indonesischen, slawischen) Kampfmethode mit dem Ziel eines ‚Weges‘ (do) der Selbstentwicklung, der leiblichen Übung und Ertüchtigung, der Förderung von Gesundheit und langem Leben sowie des Gewinns einer ‚Lebenskunst‘“ (S. 25) von „Kampfsport“ ab, wo der Schwerpunkt auf dem Sport liege, dazu zählen auch Kampfkünste, die „Teil des offiziellen, modernen Sportgeschehens (olympischer Sport, Profisport, Breitensport)“ (ebd.) sind. Hier wird somit auf die Bedeutung der Unterscheidung

zwischen traditionellen und modernen Varianten hingewiesen sowie darauf, dass für eine genaue Abgrenzung empirischer Forschungsbedarf besteht.

Nach Zajonc (2013) bleibe Kampfsport „immer einer erhöhten Gefahr zur Eskalation ausgeliefert“ (S. 41), weshalb große Erwartungen an den „Einsatz klassisch-traditionell ausgerichteter (Budo-)Kampfkünste“ (ebd.) gestellt würden, denen „friedenspädagogische Wirkungen“ (ebd.) zugesprochen werden. Eine kritische Bewertung dieser Theorie (mit Verweis auf Wendt, 2010 und Zajonc, 2010) attestiere den heutigen Kampfkünsten eine „große kulturelle Entfernung zu ihren fernöstlichen Wurzeln“ (ebd.) und betone, dass grundlegende Prinzipien bei der pädagogischen Instrumentalisierung und Institutionalisierung der klassisch-traditionellen Kampfkünste „aufgegeben werden müssten“ (S. 42), so handle es sich „bei der Idee der Übertragbarkeit [...] eher um Fiktion [...]. Allein die Impuls gebende Orientierung an einzelnen Elementen, wie z.B. die Etikette, sei realistisch und könne sinnstiftend für die Gewaltprävention sein“ (ebd.). Wirksame Projekte zur Gewaltprävention müssten wissenschaftliche gesicherte Wirkfaktoren zur Verhinderung von Gewalt angeben, doch in der Praxis fehle häufig der „theoretische Überbau von Maßnahmen“ (S. 43). Zajonc (2013) fordert für Zweikampfangebote „das Zusammenspiel zwischen Technikvermittlung und sozialen Inhalten“ (S. 44), einen Verzicht auf „rein anwendungsorientierte Kampf- und Selbstverteidigungstechniken“ (S. 45) und „Leichtkontakt-Varianten des Kämpfens, deren spezifischen Regelungen die Eskalationstendenzen des Kampfesgeschehens mindern und kontrollierten Körperkontakt ermöglichen“ (ebd.). Trotz einer kritischen Bewertung des Budo-Konzepts und des Hinweises auf den in der Praxis häufig fehlenden theoretischen Überbau (s.o.) werden Leichtkontaktvarianten empfohlen und Eskalationstendenzen mehr oder weniger in Kauf genommen, auch wenn sie gemindert werden sollen. Womöglich können diese jedoch durch kontaktlose Varianten minimiert werden, sofern sie nicht vermieden werden können.

Die Budopädagogik sei nach Barnickel (2009) ein Modell aus der Praxis, welches „ihre Gültigkeit und Funktionalität im Bereich der Gewaltprävention durch ihre praxistaugliche Umsetzung bewiesen“ (S. 46) hätte. Dazu kann angemerkt werden, dass die praxistaugliche Umsetzung kein ausschlaggebendes Kriterium sein sollte, zumal der Nachweis der Wirksamkeit keineswegs eindeutig erbracht wurde. Es handele sich um einen (der Intention nach) ganzheitlichen Ansatz, bei dem über eine Geisteshaltung Einstellungen und Handlungsmuster aufgebrochen und verändert würden, er habe aber „keinen einfachen Einstieg“ (ebd.) und „wird somit nicht unbedingt einen großen Teil des potentiellen Klientels erreichen können“ (ebd.). Gewaltprävention würde funktionieren, indem „Gewalt [...] kanalisiert und im gesonderten Rahmen, im Training im Sparringskampf ausgelebt [wird]. Darüber hinaus werden durch das Training Hemmungen aufgebaut, Gewalt ohne Grund und unkontrolliert anzuwenden“ (S. 54). Es ist zunächst festzustellen, dass dieses Aufbrechen von Einstellungen und Handlungsmustern zurecht massive Kritik erntet (Plewig, 2011; Simon, 2014). Die in Konzepten der Budopädagogik und der Konfrontativen Pädagogik enthaltenen Elemente – wie Aggressionsauslöser, Provokationstests, Eskalationserfahrungen, das Aufbrechen von Haltungen, etc. – werden u.a. kritisiert, weil dadurch Aggressionsausdruck gerade erst legitimiert werden könnte: es komme doch eher zu einem Lernen am falschen

Modell, auch indem dem Jugendlichen signalisiert würde, dass das stichelnde, demütigende Verhalten des Trainers akzeptabel und erwünscht sei (Plewig, 2011, S. 435). Außerdem wird deutlich, dass mit budopädagogische Ansätzen hohe Zugangshürden verbunden sind und dass die Adressaten, die für die Prävention am meisten infrage kommen, teilweise ausgeschlossen werden müssen. Im weiteren Verlauf wird sich ergeben, dass Leichtkontaktvarianten tatsächlich mindestens genauso günstige Effekte erzielen wie Varianten ohne Kontakt, d.h. sie sind geeignet. Aber nur, wenn – wie es im Breitensport der Fall ist – der Verzicht auf Gewalt konsequent vertreten wird.

Dem Sport wird im Jugendstrafvollzug ein gewisses Potential zugeschrieben (Maßholder, 2009; Tolksdorf, 2009a), das bisher nicht ausgeschöpft wird (Tolksdorf, 2009a; Tolksdorf & Sommerfeld, 2009). Einmal wird auf mangelnde Fachkräfte hingewiesen, während sportliche Angebote erfolgsversprechend seien, die der körperlichen Entwicklung und den Interessen der Jugendlichen entsprechen (Tolksdorf, 2009a, S. 15), die aber auch „das Ertragen von Ungerechtigkeit und Schmerz“ (Tolksdorf, 2009b, S. 19) sowie „Eskalationserfahrungen“ (ebd.) beinhalten. Es wird darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen häufig körperliche und geistige Defizite aufweisen, weshalb Angebote vereinfacht werden müssen (Maßholder, 2009, S. 30). Außerdem werden konfrontative Gruppen- und Partnerspiele und die Budo-Pädagogik (Francescon, 2009, S. 39) erwähnt, wo „Phantasien nach uneingeschränkter Kontrolle, aber auch die Furcht vor angstvollen Situationen“ (ebd.) bearbeitet werden könnten. Dort soll u.a. „eine stringente und nachvollziehbare Grenzsetzung durch den Leiter“ (ebd.) Eskalationen „in angstvollen oder verletzlichen Situationen“ (ebd.) vermeiden helfen. Dabei wird gesehen, dass dem Sport im Jugendvollzug ein Erziehungsauftrag zukommt (Tolksdorf & Sommerfeld, 2009, S. 58) und „nicht Straf- und Sanktionsmittel, sondern Lern- und Übungsfeld für prosoziale Einstellungen“ (ebd.) sein soll.

Nach Francescon (2009) „können Phantasien nach uneingeschränkter Kontrolle, aber auch die Furcht vor angstvollen Situationen“ (Francescon, 2009, S. 39) vor allem durch konfrontative Partner- und Gruppenspiele, aber auch durch klassische Sportspiele bearbeitet werden. So berichte Wolters 1998 „vom erfolgreichen Einsatz von Budo-Kampfkünsten in der Arbeit mit Gewalttätern“ (ebd.) und sein „elaboriertes pädagogisch-psychologisches ‚praktisches Anti-Aggressivitäts-Training‘“ (ebd.) ermögliche „die körperorientierte Bearbeitung der Spannung zwischen (Selbst-) Kontrolle und Angst“ (ebd.), durch soziale Bewegungs- und Zweikampfspiele, gymnastische Übungen, „[...] ein Kampfkunstprogramm aus Elementen des Karate-Do, Judo, Aikido und Kung-Fu, bei dem die Unversehrtheit des Partners im Vordergrund steht (Impulskontrolle, Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten und deren gewaltvoller Äußerung) sowie verschiedene Meditationsübungen zur Entdeckung eigener Ruhepole“ (ebd.). Aggressive Handlungen würden aus Wolters „verhaltenstherapeutischen Sicht [...] mit Disqualifikation oder Bestrafung sanktioniert“ (ebd.), was auf den entscheidenden Punkt hinweise, dass „soziale Rahmenbedingungen in Form von Regeln und Ritualen geschaffen werden [müsse]“, „eine stringente und nachvollziehbare Grenzsetzung durch den Leiter“, „an denen [...] sich [die Teilnehmer] in angstvollen oder verletzlichen Situationen festhalten können“ (ebd.), da sonst „eine Eskalation zu befürchten [ist]“ (ebd.).

Dies lässt sich mit den Ausführungen bei Bloem et al. (2004) in Übereinstimmung bringen, wonach die Auslösestimuli nicht zu hoch sein dürften, weil sonst die Steuerungsmöglichkeiten versagen (siehe oben). Man könnte es so lesen, dass Eskalationen vermieden werden sollen. Aber auch das ist aus pädagogischer Sicht nicht hinnehmbar, weil dieses Risiko womöglich ohne Not eingegangen wird.

Doch weitaus drastischere Kritik muss eine Forderung nach Eskalationserfahrungen mit Bezug zur Straftat provozieren. „Zentrale Ansatzpunkte körperorientierter, pädagogischer Arbeit im Sport“ (Tolksdorf, 2009b, S. 19) bildeten nach Regelgerechtigkeit, Toleranz, das „[...] Kennenlernen und Beherrschen des eigenen Körpers, sich Zurücknehmen, Konzentrieren, Entspannen, aber auch das Ertragen von Ungerechtigkeit und Schmerz [...]. Nachvollziehbar bzw. aufarbeitbar sind Eskalationserfahrungen, die vielleicht sogar eine Verbindung zur Straftat herstellen lassen“ (ebd.). Gleichzeitig wird festgestellt, dass das Potential des Sports im Jugendstrafvollzug nicht ausgeschöpft werden. Nach Tolksdorf (2009a) seien die „vorhandenen Fachkräfte, je Jugendanstalt maximal ein/e Diplomsportlehrer/-in, [...] allein aus dem Zahlenverhältnis [...], bis auf Ausnahmen, nicht in der Lage, wirksame Erziehungs- und Bildungsangebote im Vollzugsplan und in der Behandlung spezifischer Gruppen und Defizite zu platzieren“ (S. 13). Die Möglichkeiten von Sport und Bewegung „zur wirksamen Unterstützung von erzieherischen Leistungen bei jugendlichen Straftätern [werden] bei weitem nicht ausgeschöpft“ (ebd.). Eine konzeptionelle Neuorientierung und die Auskopplung des Jugendbereichs mit dem 2007 verabschiedeten Jugendstrafvollzugsgesetz beinhalten

[...] Auftrag und Chance, jugendaltersgemäß Erziehungs- und Bildungsaspekte in das Zentrum des Vollzugauftrages zu stellen. Das Erziehungsziel ist die Befähigung, in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen. Hierzu sind Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft zu eigenverantwortlichem und sozialem Verhalten zu entwickeln und zu fördern. Der neu zu gestaltende Jugendvollzug muss die wahrscheinlich letzte Chance einer positiven Einflussnahme auf delinquente Jugendliche nutzen. Dabei bieten sportliche Angebote, die der körperlichen Entwicklung und dem Interesse von Jugendlichen am ehesten entsprechen, gute Zugangsmöglichkeiten und darauf basierend Erziehungschancen bei gleichzeitigem sportlich und sozialem Kompetenzerwerb. (Tolksdorf 2009b, S. 15)

Nach Tolksdorf & Sommerfeld (2009) sollten sportpädagogische Behandlungsmaßnahmen u.a. „den Aufbau von Selbstkontrolle [...], Kontrolle von Impulshaftigkeit und Neigung ermöglichen, den Aufbau strukturierter Freizeitaktivität entwickeln, die Entwicklung eines alternativen Selbstbildes sowie die Herstellung einer neuen Identität erleichtern und neue Netzwerke und Teilhabemöglichkeiten an/in sozialen Gemeinschaften organisieren“ (S. 57). Im Unterschied zum Erwachsenenvollzug komme dem Sport im Jugendvollzug ein Erziehungsauftrag zu, somit ist Sport „nicht Straf- und Sanktionsmittel, sondern Lern- und Übungsfeld für prosoziale Einstellungen“ (S. 58). Zwar böten „systematisch entwickelte Sport- und Bewegungsangebote [...] die Chance der Einflussnahme auf Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen sowie des Erkennens eigener Rollen und Selbstbildnisse als auch der Entwicklung von Selbstbewusstsein, Leistung, etc.“ (ebd.), doch sei

[...] festzustellen, dass trotz vieler guter Einzelprojekte [...] die eigentlichen Potenzen des Sports noch nicht ausreichend zum Tragen kommen. Dem Sport wird neben der instrumentellen Sicherheit der Anstalt die Rolle als sozialer Sicherheitsfaktor zugewiesen, begleitet von einer latenten positiven Wirkungserwartung. (ebd.)

Nach Maßholder (2009) könne „Sportreiben [...] zur Verbesserung von Willenskraft, Durchhaltevermögen und zur Steigerung des Selbstbewusstseins führen“ (S. 29). Viele junge Strafgefangene würden „ein auffälliges Defizit“ (ebd.) in Ausdauer, Flexibilität (v.a. bei Inhaftierten ohne Kampfsporterfahrung), taktische Fähigkeiten, Koordinations- und Antizipationsvermögen (ebd.) sowie in der Fähigkeit zu Lernen überhaupt zeigen, weshalb Angebote für den Gefangenensport oft vereinfacht werden müssten (S. 30). Bezüglich sozialer und emotionaler Zielbereiche ermögliche Bewegung „Selbststeuerung und eigenmächtiges Handeln, was zur Steigerung des Selbstbewusstseins beitragen kann“ (ebd.), weiterhin würden auf physiologischem Weg Spannungen abgebaut, „was zu einer geringeren Ausprägung von aggressiven Handlungen führt“ (ebd.). Damit wird anscheinend übersehen, dass ein Vorsehen von Eskalationserfahrungen mit Bezug zur Straftat dem Erziehungsauftrag im Jugendvollzug widerspricht, wo der Sport ja nicht Straf- und Sanktionsmittel sein soll, wie richtigerweise erkannt wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein Bedarf an sportlichen Angeboten besteht und man über gute Einzelprojekte noch nicht hinausgekommen ist. Außerdem sollten Angebote geringe Zugangshürden vorsehen.

3.2.2. Exkurs: Ambulante sozialpädagogische Maßnahmen

Aus sozialpädagogischer Sicht ist eine deutliche Abgrenzung zur Tat- und Schuldorientierung des allgemeinen Strafrechts geboten (Drewniak, 2011, S. 401, 402). Drewniak (2011) fordert konsequenterweise ambulante sozialpädagogische Maßnahmen als Alternative zu strafenden, freiheitsentziehenden Sanktionen (S. 393). Im Folgenden soll es um ambulante Maßnahmen gehen, wofür auch vonseiten der Budopädagogik und der Konfrontativen Pädagogik Maßnahmen angeboten werden, die sich konzeptionell allerdings nicht von deren stationären Maßnahmen unterscheiden (Ohlemacher, Sögdling, Höyneck, Ethe & Welte, 2001, S. 12). Von daher soll im Folgenden anhand von Drewniak (2011) die Bilanz aus den Erfahrungen zu ambulanten sozialpädagogischen Maßnahmen, ohne besondere Berücksichtigung von Kampfsportmaßnahmen, dargestellt werden.

Drewniak (2011) zieht Bilanz aus der dreißigjährigen Praxis der Neuen ambulanten Maßnahmen, womit Hoffnungen auf rationalere Reaktionen auf Jugendkriminalität verbunden worden seien, indem sozialpädagogische Leistungen der Jugendhilfe eine sachgerechte Alternative zur strafenden, freiheitsentziehenden Sanktionen darstellen; trotz verbreiteter Angebote und gesetzlicher Entsprechung habe sich die Sanktionspraxis nicht verändert (S. 393). Nach Drewniak fehle zugespitzt formuliert bei jugendlicher Normaldelinquenz die Legitimation für staatliche, strafrechtliche Interventionen; diejenigen, die diesen Normalbereich verlassen, würden wiederholt und zunehmend härter sanktioniert und sie seien von sozialer Benachteiligung betroffen (ebd.). Massivere Jugendkriminalität (und damit die Zielgruppe ambulanter sozialpädagogischer Maßnahmen) sei gekennzeichnet von

sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung, auch von einer rechtzeitigen sozialpädagogischen Korrektur benachteiligter Lebenslagen (S. 394; mit Verweis auf Scherr, 2007). Die Position der Sozialpädagogik bestünde – unter Bezug auf einen Paradigmenwechsel von der normativen zur emanzipativen Sozialpädagogik seit Ende der 60er Jahre (mit Verweis auf Mollenhauer, 1986) – u.a. darin, dass sich Jugendkriminalität als Dissozialisationsphänomene fassen lasse, die auf Benachteiligungs- und Ausgrenzungsprozesse zurückzuführen seien und damit auch mit erzieherischen Hilfen zu beheben sind (ebd.). Zentral sei die Vermeidung freiheitsentziehender Sanktionen, aufgrund desintegrierender Folgen und die auch weitere Kriminalität eben nicht verhindern würden; außerdem würde dadurch die Zugehörigkeit zu Lebenswelten verstärkt, in welchen Kriminalität zum normalen Verhalten zählt (ebd.). Die Annahme einer spezialpräventiven Überlegenheit ambulanter Maßnahmen würde unterstützt durch die Identifizierung von Risiko- und Schutzfaktoren für massivere Kriminalität und Gewaltbereitschaft von Jugendlichen – nämlich ökonomischer Status, Bildung, innerfamiliäre Gewalterfahrungen sowie Gewalt befürwortende Männlichkeitsüberzeugungen (S. 394, 395; mit Verweis auf Wilmers u.a., 2002, Boers 2007). Die Fähigkeit und Bereitschaft von Jugendlichen zu sozialer Integration sei abhängig von der Existenz realistischer Perspektiven auf gesellschaftliche Teilhabe; die Jugendhilfe stellt nach individuellem Bedarf spezielle Leistungen bereit, unter Berücksichtigung der Lebenssituation (S. 395).

Das zentrale Anliegen der Vermeidung freiheitsentziehender Sanktionen wird hier geteilt, allerdings stellt es womöglich eine verengte Sichtweise dar, Jugendkriminalität hauptsächlich auf Benachteiligungs- und Ausgrenzungsprozesse zurückzuführen. So wird in Verbindung mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen risikobereites Verhalten Jugendlicher von manchen über unterschiedliche Prioritäten erklärt, indem die Anerkennung durch Gleichaltrige während der Adoleszenz einen starken Anreiz (Belohnung) darstellt und gegenüber möglichen negativen Konsequenzen überwiegt (Becker, 2015, S. 91, 92; mit Verweis auf Konrad, 2013). Dies wird wiederum von einigen als mechanistische Interpretation kritisiert, wobei außerdem die Vorgeschichte des Jugendlichen ausgeblendet würde und sämtliche problematische Verhaltensweisen oder psychische Störungen in dieser Phase könnten so nicht erklärt werden (ebd., mit Verweis auf Paus et al., 2008; Bjork & Pardini, 2014). Dennoch kann hier darauf verwiesen werden, dass zur Erklärung von Jugenddelinquenz z.B. auch altersbedingte Faktoren berücksichtigt werden sollten. Man müsse nach Hurrelmann (2004) neben den Handlungskompetenzen die sozialen Ressourcen beachten, die sozialen und materiellen Lebensbedingungen: „Ziel von [...] Interventionen muss es demnach sein, einen Menschen in die Lage zu versetzen, die [...] Anforderungen in einer Weise zu bewältigen, dass sich dabei neue Entwicklungsmöglichkeiten für die jeweilige Persönlichkeit eröffnen“ (S. 27). Dazu sei notwendig: „eine Veränderung des sozialen, institutionell und/oder organisatorisch strukturierten Anforderungsprofils und zum zweiten eine Verbesserung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Auseinandersetzung mit diesem Anforderungsprofil“ (ebd.). In der vorliegenden Arbeit werden diesbezüglich also eher die individuellen Fähigkeiten fokussiert und weniger die sozialen Bedingungen. Das ist nicht so zu verstehen, dass hier die sozialen Bedingungen als weniger wichtig erachtet würden.

Drewniak (2011) fordert den weitgehenden Verzicht freiheitsentziehender Sanktionen und die Stärkung sozialpädagogischer Angebote gegenüber strafenden jugendgerichtlichen Sanktionen (S. 395). Für die konzeptionelle Ausgestaltung der Maßnahmen fordert Drewniak Attraktivität durch handlungs- und erlebnisorientierte Gruppenangebote in eigenen Räumen, ergänzt durch externe Aktivitäten, wodurch Teilnahmebereitschaft und soziale Lernprozesse gefördert werden (S. 395, 396); die Erfahrung von Akzeptanz und Entwicklung realistisch einzuschätzender Fähigkeiten (ebd., mit Verweis auf Peterich, 2000); sowie die Ergänzung der sozialen Gruppenarbeit durch individuelle Förderangebote, wobei die aktuelle Lebenssituation mit relevanten Bezugspersonen in den Lebensräumen der Jugendlichen behandelt wird (ebd.). Nach Drewniak (2011) stellen sozialpädagogische Leistungen der Jugendhilfe eine Alternative zu strafenden, freiheitsentziehenden Sanktionen dar (S. 393). In der (emanzipativen) Sozialpädagogik würde Jugendkriminalität auf Benachteiligungs- und Ausgrenzungsprozesse zurückgeführt und sei mit erzieherischen Hilfen zu beheben (ebd.). Sie fordert handlungs- und erlebnisorientierte Gruppenangebote in eigenen Räumen, ergänzt durch externe Aktivitäten und individuelle Förderangebote (S. 395, 396). Um die Freiwilligkeit nicht zu gefährden, soll bei mangelnder Teilnahme vom Ungehorsamsarrest abgesehen werden (S. 398). Sie bemängelt eine heterogene Praxis, die nicht generell den Bedarfen der Zielgruppe entspricht sowie die fehlende wissenschaftliche Begleitung und Evaluation (S. 399, 400). Die eigentliche Zielgruppe würde u.a. aufgrund von Zielgruppendefinitionen, welche diese explizit ausgrenzen, nicht erreicht (S. 400). Sie fordert u.a. die Orientierung an der sozialintegrativen Zielsetzung und eine deutliche Abgrenzung zur Tat- und Schuldorientierung des allgemeinen Strafrechts (S. 401, 402), was als (weiterer) Hinweis darauf gesehen werden kann, Eskalationserfahrungen mit Bezug zur Straftat (Tolksdorf, 2009b, S. 19) nicht vorzusehen. In der Gesetzgebung würden sich nach Drewniak (2011) klare Spannungen ergeben aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen im Jugendgerichtsgesetz (JGG) und im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), zumindest was die Freiwilligkeit betrifft, da bei Abbruch der Inanspruchnahme von Leistungen nach dem Jugendhilferecht zunächst keine Konsequenzen vorgesehen seien, während nach dem JGG bei schuldhafter Nichtbefolgung der Ungehorsamsarrest drohe (S. 397). Die Zielgruppe würden daher aufgrund entsprechend nachteiliger Erfahrungen nicht bereitwillig Leistungen der Jugendhilfe in Anspruch nehmen (ebd.). Eine neuerliche Bereitschaft sollte durch jugendrichterliche Weisungen begünstigt werden, wo bei anhaltendem und nicht auszuräumendem Widerstand von der Teilnahme abgesehen werden könne, etwa bei unzutreffender Diagnose, mangelnder Beteiligung bei der Wahl der Leistung oder nicht bedarfsgerechtem Angebot; der Ungehorsamsarrest sei nicht zwingend und mit einer nachträglichen Änderung von Weisungen böten sich pädagogisch sinnvolle Regelungen (S. 398). Seit 1990 ginge der geringfügige Bedeutungsgewinn der Weisungen wieder verloren zugunsten der Arbeitsauflagen, so dass die ambulanten sozialpädagogischen Reaktionen im Vergleich zu punitiven Formen in der Praxis ein Nischendasein fristen (ebd.). Sie würden zumeist weniger als Ersatz, sondern als Ergänzung für freiheitsentziehende Sanktionen angewendet (S. 399). Außerdem würden die Ressourcen in der Praxis der Jugendhilfe weniger den massiver auffälligen, sondern den sozial integrierten jungen Menschen (Normaldelinquenz) zukommen (ebd.). Und schließlich habe sich bei

Sozialer Gruppenarbeit/ Betreuungshilfe (SGB VIII) sowie Soziale Trainingskurse/ Betreuungsweisungen (JGG) eine heterogene Praxis weitgehend unkoordiniert etabliert, die konzeptionelle Ausgestaltung sei uneinheitlich und würde nicht generell den Bedarfen der Zielgruppe entsprechen, zudem seien wissenschaftliche Begleitungen und Evaluationen aus den unterschiedlichsten Gründen ausgeblieben (S. 399, 400) – wozu Folgendes angemerkt werden kann: Eine derart abgeschottete Einrichtung wie der Justizvollzug würde sich in der Praxis nur schwer gegenüber unabhängiger Forschung und Evaluation öffnen (Johannes Feest und Kai Bammann, *Jugendstrafvollzugsgesetze: Anspruch und Umsetzung*, S. 535-543 im selben Band, S. 540).

Es gebe nach Drewniak (2011) geschlossene und zeitlich befristete Gruppen genauso wie offene und fortlaufende, auch solche, welche die freiwillig fortgesetzte Teilnahme ermöglichen; von der Dauer eines Wochenendes bis zu sechs Monaten; mal über Diversion (vor Urteil), mal über richterliche Weisung; auch könnten Freunde und Geschwister oder auch nichtstraffällige Leistungsberechtigte (SGB VIII) einbezogen werden (S. 400). Die eigentliche Zielgruppe könne aber nicht erreicht werden u.a. aufgrund von Zielgruppendefinitionen in der Praxis, welche diese explizit ausgrenzen (ebd.). Die massiver straffällig gewordenen jungen Menschen müssten in fachlich qualifizierten Angeboten durch die Jugendhilfe als ihre Zielgruppe begriffen werden; bei Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz sollte die Jugendhilfe den sozialanwaltlichen Funktionsauftrag des SGB VIII erfüllen (Vermeidung freiheitsentziehender Sanktionen), wozu es einer professionellen Berichterstattung bedarf; die Orientierung an der sozialintegrativen Zielsetzung sei handlungsleitend und eine deutliche Abgrenzung zur Tat- und Schuldorientierung des allgemeinen Strafrechts sei erforderlich sowie eine entsprechende Kooperation der Jugendhilfe und Jugendgerichtsbarkeit (neben hinreichenden Ressourcen, etc.) (S. 401, 402).

Die Abgrenzung zur Tat- und Schuldorientierung des allgemeinen Strafrechts wird hier geteilt. Sportliche Angebote sollten in einer positiven Atmosphäre stattfinden und Elemente wie Aggressionsauslöser sowie Eskalationserfahrungen, gar mit Bezug zur Straftat, werden abgelehnt. Individuelles Fehlverhalten sollte mit einem Ausschluss aus dem Training sanktioniert werden, so wie es im Breitensport nicht unüblich sein dürfte. Von einem Ungehorsamsarrest, etwa bei mangelnder Teilnahme, sollte abgesehen werden, um nicht den Charakter eines Lern- und Übungsfeldes für prosoziale Einstellungen (Tolksdorf & Sommerfeld, 2009, S. 58) zu gefährden. Andererseits sollten – bei guter Mitarbeit – auch nicht etwa Haftlockerungen in Aussicht gestellt werden, nämlich um die Freiwilligkeit nicht zu gefährden. Erfolgserlebnisse können auf den Sport beschränkt bleiben. Außerdem werden sportliche Angebote empfohlen, welche ohne große Abwandlungen für Menschen mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen bereitgestellt werden können, um die Zielgruppe nicht einzuschränken.

3.3. Präventionsmaßnahmen im Strafvollzug

Für das so genannte Anti-Aggressivitätstraining, in dessen Rahmen teilweise auch Kampfsport eingesetzt wurde und die Akzeptanz erhöhen konnte (Ohlemacher et al., 2001, S. 7, 8),

konnten keine signifikanten Unterschiede (zu Vergleichsgruppen) – bezogen auf Rückfallraten – festgestellt werden (S. 2; auch Petermann & Koglin, 2013, S. 132-134; Simon, 2014, S. 95). D.h. anstelle eines Nachweises der Effektivität konfrontativer Ansätze ist vielmehr der fehlende Nachweis bekannt. Dabei existieren erfolgreiche kognitiv-behaviorale (Petermann & Koglin, 2013, S. 137-139) oder erlebnispädagogische Maßnahmen (S. 132-134, 138, 139). Neben Anti-Gewalt-Trainings (AGT) – als Weiterentwicklung von AATs – existieren auch andere Angebote für Gewalttäter wie u.a. Sozialtherapie oder Soziales Training (Bosold, Prasse & Lauterbach, 2006, S. 2). Das Ausleben der Aggressionen führt nach Petermann & Koglin (2013) zu mehr aggressivem und feindseligem Verhalten und es müssten „andere Strategien vermittelt werden, um Emotionen angemessen zu regulieren“ (S. 3, 4). Die Jugendstrafe wird verhängt bei schädlichen Neigungen des Jugendlichen, wenn Erziehungsmaßnahmen (soziale Trainingskurse, Entziehungskur) oder Zuchtmittel zur Erziehung (Jugendarrest bis Geldstrafe) nicht ausreichen, oder wegen der Schwere der Schuld (S. 129, 130): 2009 erhielten ca. 16% der Verurteilten nach dem Jugendstrafrecht die Jugendstrafe, im Vergleich zu den Erwachsenen dabei weitaus mehr u.a. wegen Körperverletzung, für die Jahre 2004 bis 2007 liegt die Rückfallrate bei Jugendlichen bei 41 % (70% bei Jugendstrafe ohne Bewährung). „Jugendliche werden insgesamt häufiger rückfällig als Erwachsene und das umso eher, wenn ein stationärer Strafvollzug erfolgte. Es besteht damit auch ein deutlicher Zusammenhang mit der Vorstrafenbelastung, da die Rückfallrate mit der Anzahl früherer Verurteilungen zunimmt“ (S. 130). Der durch die Inhaftierung beschränkte Kontakt mit (gleichaltrigen) delinquenten Jugendlichen, der ein wichtiger Risikofaktor für zukünftig kriminelles Verhalten sei, widerspreche nach einer Reihe von Autoren der Durchführung von Gruppenprogrammen, da die positiven Reaktionen der Gleichaltrigen auf aggressiv-dissoziales Verhalten dieses Verhalten verstärkt (S. 159). Man stelle sich nun vor, der Gruppenleiter dürfe aggressives Verhalten zeigen, indem er die Adressaten provoziert. Dies dürfe aggressives Verhalten tatsächlich verstärken. Außerdem wird deutlich, dass bei Gruppenprogrammen ein konsequenter Verzicht auf aggressives Verhalten vertreten und eingefordert werden muss. Nach Petermann & Koglin (2013) seien durchaus Maßnahmen entwickelt worden, die auf kriminelles und gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen reagieren können, wobei eine kleine Gruppe nicht übersehen werden dürfe, auf die besonders viele und schwerwiegende Straftaten zurückgehen, wozu Präventionsmaßnahmen in der frühen Kindheit, vielleicht in der Schwangerschaft, beginnen müssten (S. 138, 139). Hier wird eine Beschränkung von Trainingsmöglichkeiten auf die frühe Kindheit zum Ausdruck gebracht, zumindest, was die schweren Fälle betrifft. Im Kapitel zur pädagogischen Förderung der Selbstkontrolle durch Sport werden neurowissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen, nach denen Sport mit neuronaler Plastizität in Verbindung gebracht wird (Kubesch, 2016c, S. 140) und wonach Hoffnungen bestehen, bei positiver Atmosphäre günstige Effekte „bei Menschen sowohl mit als auch ohne psychopathologischen Beeinträchtigungen“ (S. 152) erwarten zu können. Durch Resozialisierungsmaßnahmen (Straftäterbehandlung) könne nach Petermann & Koglin (2013) die Rückfallrate straffälliger Jugendlicher um 15% reduziert werden, durch kognitiv-behaviorale Programme könne die Rückfallrate nochmals deutlich verringert werden (um bis zu 30%), wenn sie hochstrukturiert, von gut ausgebildeten Therapeuten durchgeführt, auf

beeinflussbare Risikofaktoren bezogen sowie manualisiert und dementsprechend umgesetzt werden (S. 137-139). Bei der Multisystemischen Therapie werden durch Therapeutinnen und Therapeuten, Pädagog/inn/en und Psycholog/inn/en – wobei therapeutische Vorbildungen nicht vorausgesetzt werden (S. 173) – familiäre Risikofaktoren abgebaut (angemessenes Erziehungsverhalten, Ehe- und Drogenprobleme) und Ressourcen aufgebaut (Problemlösefähigkeiten, soziale Unterstützung, angemessene Wohnverhältnisse), wodurch eine Rückfallrate von ca. 20% erreicht wird (S. 132-134). Dieser Ansatz scheint sich sehr gut mit sozialpädagogischen Positionen vereinbaren zu lassen. D.h. Kampfsportinterventionen sollten bestenfalls nicht alleinstehend zum Einsatz kommen, sondern günstigerweise in einem Rahmen, der die Aspekte, die bereits in der Multisystemischen Therapie vorgesehen sind, berücksichtigt. Dadurch würden eben auch soziale Faktoren berücksichtigt und nicht nur individuelle. Folgt man Petermann & Koglin (2013), dann liegt hier ein bewährtes Maßnahmenpaket vor. Aus sozialpädagogischer Sicht scheint nichts dagegen zu sprechen, daran anzuschließen. Allerdings beschränkt sich diese Arbeit auf die Möglichkeit eines Selbstkontrolltrainings durch Kampfsport.

Bei erlebnispädagogischen Ansätzen, die sich an Jugendliche mit geringem Selbstwert und geringer Selbstkontrolle – mittels Bewältigung von Herausforderungen – und geringen sozialen Fertigkeiten – mittels Gruppenkontext – richten, wurde bei Jugendlichen zwischen 13 und 15 Jahren eine Rückfallrate von 29% ermittelt (37% Kontrollgruppe) (S. 137-139). Bedeutsam waren dabei die hohe körperliche Aktivität und die therapeutische Begleitung. Für die Sozialpädagogik lassen sich demnach auch erlebnispädagogische Ansätze empfehlen, zumindest was deren Wirksamkeit betrifft. Allerdings wird die Zielgruppe relativiert, nämlich für solche mit geringem Selbstwert, geringer Selbstkontrolle und geringen sozialen Fertigkeiten. Boot Camps seien ungeeignet, diese können keinen Effekt auf die Rückfallquote auf Boot-Camp-Teilnehmern im Vergleich zur Kontrollgruppe erreichen, selbst wenn in den Boot-Camps eine begleitende Therapie angeboten wird. Beim (lerntheoretisch begründeten) Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) von Weidner – wo u.a. die Straftaten der Jugendlichen im Gruppensetting systematisch kritisiert werden und Gewalt wird von den Trainern massiv abgelehnt – lag die Rückfallrate dieser (und anderer) Maßnahmen bei etwa einem Drittel (ebd.).

3.3.1. Anti-Gewalt-Training (AGT)

Bei einer bundesweiten Bestandsaufnahme gewaltspezifischer Angebote bzw. Anti-Gewalt-Trainings im Jugendvollzug wurde lediglich bei 6 von 25 Anti-Gewalt-Trainingsmaßnahmen „weitgehend auf Konfrontationstechniken“ (Bosold et al., 2006, S. 1,2) verzichtet. „Es wird ein hohes Evaluationsinteresse der durchführenden Anstalten festgestellt. Soweit Evaluationen stattfinden, weisen diese jedoch häufig methodische Probleme auf. Bisher existiert nur eine rückfallbezogene externe Evaluationsstudie“ (S. 1). Bei der angesprochenen Studie wurde „allerdings keine Verbesserung der Legalbewährung durch die Teilnahme am AAT“ (S. 18, mit Verweis auf Ohemacher et al., 2001) gefunden. Anti-Gewalt-Trainings (AGT) bezeichnen

Maßnahmen, die im Gruppensetting stattfinden, „speziell Gewaltstraftäter als Zielgruppe haben“ (S. 1) und „Gewaltreduktion als explizites bzw. vorrangiges Trainingsziel anstreben“ (ebd.). Das Ursprungskonzept von Anti-Gewalt-Trainings (AGT), die im deutschen Jugendvollzug weit verbreitet seien, sei das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT), welches „als Kernbestandteil die Konfrontationstechnik ‚Heißer Stuhl‘ [beinhaltet]“ (ebd.), „inzwischen urheberrechtlich geschützt [ist] und [...] nach Standards vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) in Frankfurt am Main umgesetzt wird“ (ebd.):

Obgleich etwa die Hälfte der Insassen im Jugendvollzug Gewaltstraftaten begangen hat, liegt bisher keine systematische Dokumentation gewaltspezifischer Behandlungsangebote im Jugendvollzug vor. Zudem gibt es kaum Erkenntnisse über die Effektivität der Anti-Gewalt-Trainings. Es fehlen insbesondere Evaluationsstudien, die den geltenden methodischen Standards der Sozialwissenschaft gerecht werden. Eine solide theoretische Fundierung sowie ein gültiger empirischer Nachweis der Wirksamkeit dieser – in pädagogischen Fachkreisen durchaus umstrittenen – Interventionsmaßnahme stehen somit noch aus. Beides erscheint jedoch aus Sicht von Praxis und Wissenschaft notwendig, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Eingriffsintensität der eingesetzten Konfrontationstechniken und die anfallenden Behandlungskosten. (ebd.)

Die Bestandsaufnahme sei beschränkt auf Anti-Gewalt-Trainings für männliche Gewaltstraftäter im Jugendvollzug, die jedoch „auch im Erwachsenenstrafvollzug und bei weiblichen Jugendlichen und Heranwachsenden [...] sowie zunehmend im Bereich der ambulanten Jugendhilfe eingesetzt werden“ (S. 2). „Von den insgesamt 25 Maßnahmen wurden 9 der eingesetzten Behandlungsteams am ISS ausgebildet. In 16 Fällen werden Eigen- und Weiterentwicklungen der Ursprungskonzeption angewendet, die unterschiedliche Titel tragen [...]“ (ebd.). Trainingsmaßnahmen, die von am ISS ausgebildeten Behandlungsteams durchgeführt werden, gliederten sich in drei Phasen: In der Integrationsphase würden u.a. gewaltauslösende Faktoren analysiert, welche in der Konfrontationsphase bei Provokationstests als Aggressivitätsauslöser eingesetzt würden (ebd.). Dabei würden Rechtfertigungen hinterfragt, Neutralisierungstendenzen abgebaut und (Opfer-)Empathie verstärkt. In der Gewaltverringerungsphase sollten Teilnehmer, begleitet von praktischen Übungen, lernen, Gewaltverzicht als Stärke zu begreifen (S. 3). Als „Weiter- und Eigenentwicklung mit Einsatz von Konfrontationstechniken“ (S. 8) bezeichnen Bosold et al. (2006) Konzeptionen, „die gegenüber dem Ursprungskonzept stark verändert sind oder in den Jugendanstalten bzw. von anstaltsexternen Trainern eigenständig entwickelt wurden, aber ebenfalls Konfrontationstechniken einsetzen“ (ebd.). Dazu zählt beispielsweise eine Maßnahme, die unter der Leitung eines Psychologen durchgeführt wird, wo die Teilnehmer u.a. „mit der eigenen Gewaltbereitschaft konfrontiert [werden], indem die eigenen Gewalttaten in der Gruppe diskutiert werden und alternative Verhaltensweisen erarbeitet werden“ (S. 9). Darunter wird auch eine Maßnahme aufgeführt, bei welcher u.a. Konfrontationstechniken von einer Sozialpädagogin und einem Sozialpädagogen eingesetzt werden (ebd.). In einem weiteren Fall besteht das Behandlungsteam „aus einer Psychologin und einem Psychologen sowie gegebenenfalls einem externen Budo-Kampf-Trainer“ (S. 13), wo u.a. der ‚Heiße Stuhl‘ zum Einsatz kommt. Unter „ähnliche Maßnahmen ohne Einsatz von Konfrontationstechniken“ (ebd.) verstehen Bosold et al. (2006) Maßnahmen,

[...] die von der ursprünglichen AAT-Konzeption weiter entfernt sind. Konfrontationstechniken wie der ‚Heiße Stuhl‘ kommen in diesen Trainings nicht zur Anwendung, so dass eine Kategorisierung als AGT insoweit irreführend sein könnte, weil typischerweise mit ‚Anti-Aggressivitäts-Trainings‘ eine spezielle Maßnahme der konfrontativen Pädagogik assoziiert ist. Der Unterschied zu Psychotherapien ist dabei schwer auszumachen [...]. Denkbar ist auch dass zumindest einige Anstalten von Konfrontationstechniken in ihren Konzeptionen lediglich nicht explizit gemacht haben, weil andere Methoden im Mittelpunkt stehen (ebd.).

Bei einer zusammenfassenden Bewertung ergibt sich u.a., dass ein Fünftel der Programme Sport bzw. Kampfsport vorsehen, drei Viertel beinhalten Rollenspiele, ein Drittel Selbstinstruktionstechniken. Zusätzlich würden vor allem Entspannungstechniken angewandt (S. 17). Zumeist würden Eignungstests oder Auswahlgespräche durchgeführt, unter Berücksichtigung des begangenen Delikts, Haft(rest)zeit, ausreichende Deutschkenntnisse, Intelligenz und Teilnahmebereitschaft (ebd.). Einige Maßnahmen wurden zwar evaluiert, jedoch wurden die Ergebnisse nur in wenigen Fällen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, außerdem bestehen Mängel an angemessenen Kontrollgruppen, ausreichenden Stichprobengrößen u.a. (S. 18).

Das Aufnahmeverfahren der Anti-Aggressivitätstrainings wird als intransparent beschrieben (Ohlemacher et al., 2001, S. 6) bzw. werden hohe Anforderungen gestellt (wie etwa eine ‚kulturfreie Intelligenz‘) (S. 10). D.h. hier zeigen sich die von Drewniak (2011) kritisierten Zielgruppendefinitionen, welche die eigentliche Zielgruppe ausgrenzen (S. 400). Nach Ohlemacher et al. (2001) „lassen sich beinahe identische Werte für AAT-Trainierte und AAT-Untrainierte festhalten, was Rückfallraten, -häufigkeiten und –geschwindigkeiten angeht“ (S. 2). Der Kern des Anti-Aggressivitätstrainings (auch Anti-Gewalt-Training oder Antagonistentraining) bestünde in der Konfrontation der Jugendlichen mit der Tat (S. 3). Dies wird hier abgelehnt. Ausgangspunkt war nach Ohlemacher et al. (2001) ein Konzept von Michael Heilemann, auf dessen Basis eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe 1986 von der Leitungskonferenz der JA Hameln mit der Erarbeitung eines Anti-Aggressivitäts-Trainings für inhaftierte Gewalttäter beauftragt wurde (S. 4, 5). Jens Weidner führte ab 1987 das Training durch, dessen Attraktivität für die Insassen durch „die Einbeziehung von Kampfsportlern“ (S. 5) gesteigert werden konnte. In den Gruppengesprächen des sechsmonatigen Intensivkurses für (6-8) gewaltaffine Jugendliche werden deren Gewalttaten thematisiert und hinterfragt und es wird versucht, „bei den Tätern Schuld und Scham für ihre eigenen Taten bzw. Mitgefühl für ihre Opfer zu wecken“ (ebd.). Zwar können als Ausschlusskriterien Drogenabhängigkeit, erhebliche intellektuelle Defizite sowie extreme Gruppenunfähigkeit genannt werden, doch bleibe für die Autoren „das Aufnahmeverfahren in allen Phasen des AAT für uns nicht völlig transparent“ (S. 6). Das Training „beinhaltet einerseits ein lerntheoretisches Programm (Gesprächssitzungen) und ergänzend einen erlebnisorientiert-praktischen Teil, in der Regel ein Sportprogramm“ (ebd.). Die Gesprächssitzungen beinhalten u.a. eine Konfrontationsphase mit Provokationstests, bei denen die Teilnehmer – orientiert an der Methode des ‚heißen Stuhls‘ – „in von ihnen als gewaltauslösend empfundene Situationen gebracht [werden]“ (ebd.) und durch Hinterfragen der Gewaltrechtfertigungen sollen Verdrängungsmechanismen (bestenfalls) aufgelöst werden, Opferempathie entwickelt sowie Schuld- und Schamgefühle geweckt werden (ebd.). Es hätten sich „verschiedene Varianten des AAT entwickelt – u.a.

durch die Ergänzung um den sporttherapeutischen Ansatz“ (S. 7) von J.-M. Wolters, was „zur Verbesserung der Akzeptanz des AAT bei der Gesamtheit der inhaftierten Jugendlichen beigetragen haben dürfte“ (S. 8). Nach dem Ausscheiden von Wolters aus dem AAT in Hameln 1992 ersetzten freizeitpädagogische Maßnahmen wie Radfahr-Training das Kampfsporttraining und unter Weidner wurde sich auf das Wesentliche konzentriert, nämlich die Konfrontation mit der Tat, wobei auch Elemente des Psychodramas eingesetzt wurden (S. 9). Diese Konzentration wurde nach dem Ausscheiden von Weidner 1995 u.a. unter Heilemann „abgelöst durch ein vielfältiges Trainingsprogramm“ (ebd.), was neben den bereits erprobten Elementen Attraktivitätstraining, Nähetraining, Entspannungstraining und Anti-Blamier-Training beinhalten kann, wodurch die Bewerberzahlen erhöht wurden (ebd.). Veränderte Aufnahmekriterien verlangten nun eine kulturfreie Intelligenz, emotionale Durchlässigkeit, rhetorische Grundfertigkeiten, die Fähigkeit, eine diskursive Metaebene einzunehmen und besonders die Bereitschaft, „sich im Weiteren explizit als ‚Multiplikatoren‘ der Trainingsinhalte zu verstehen“ (S. 10) (Übernahme von Tutoren-Funktionen), was „nunmehr sogar explizit Voraussetzung für die Aufnahme in das AAT [war]“ (ebd.). Begriffe wie ‚kulturfreie Intelligenz‘ oder ‚diskursive Metaebene‘ scheinen willkürlich und unbrauchbar, um sie für die Auswahl von Adressaten bestimmter Maßnahmen anzuwenden. Sie scheinen eher dazu geeignet, im Nachhinein zu erklären, warum die Maßnahmen wirkungslos sind; dann lag einfach keine ‚kulturfreie Intelligenz‘ o.Ä. vor. Außerdem scheint jemand, der über eine ‚kulturfreie Intelligenz‘ und die Fähigkeit verfügt, eine ‚diskursive Metaebene‘ einzunehmen, kaum auf irgendwelche Maßnahmen angewiesen zu sein. Diese Polemik soll zeigen, wie absurd es ist, solche Voraussetzungen zu formulieren. Hier wird etwas vorausgesetzt, was durch entsprechende Maßnahmen allenfalls erst herzustellen ist, wenn man auf diese Begriffe schon nicht verzichten will.

Es hätten sich nach Ohlemacher et al. (2001) auch „verschiedene Modelle eines ambulanten AAT etabliert“ (ebd.), die sich zum Teil am Hamelner Modell orientieren, „zum Teil werden nur einzelne Elemente in andere Gesamtkonzepte integriert“ (S. 11), insgesamt würden jedoch die Inhalte „mit denen des AAT im Strafvollzug überein[stimmen]“ (S. 12). Die Effizienz des AAT sei mit Hilfe des Freiburger Persönlichkeitsinventars (FPI) und des Fragebogens zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF) evaluiert worden, wobei positive signifikante Effekte auf die Aggressivität festgestellt wurden (S. 12-15; mit Verweis auf Bauer-Cleve et al., 1995; Weidner, 1993; Wolters, 1993). Allerdings sollen durch das Freiburger Persönlichkeitsinventar situationsübergreifende Dispositionen erfasst werden und Messunterschiede seien damit „als Messfehler (und damit als fehlende Reliabilität des Instruments) und eben nicht als Veränderung der Disposition einer Person zu interpretieren“ (S. 15). Noch gravierender sei, dass beide Skalen die „Wahrnehmung der eigenen Aggressivität erfassen“ (ebd.), doch entscheidend sei, „ob sich das tatsächliche Verhalten substantiell ändert. Beide Skalen fehlt es somit an ausreichender Validität“ (ebd.), weshalb in der Studie der Ohlemacher et al. – quasiexperimentelles Design, d.h. Pre-Post-Design mit Kontrollgruppe, ohne Randomisierung – Daten zur Legalbewährung nach der Entlassung herangezogen wurden (S. 16). In der vorliegenden Arbeit wurde u.a. ein Kurz-Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (K-FAF) herangezogen. Zur Diskussion siehe das Kapitel zu den

verwendeten Instrumenten. Hier wird es weniger als problematisch erachtet, dass sich die Instrumente auf Dispositionen und nicht auf tatsächliches Verhalten beziehen. Vielmehr soll hier der Blick auf die Tatsache gelenkt werden, dass im Strafvollzug extreme Ausprägungen zu erwarten sind, so dass bei wiederholter Testung mit einer Regression zur Mitte (Rost, 2013, S. 119) gerechnet werden kann.

Ohlemacher et al. (2001) vergleichen „73 Teilnehmer des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) in der Jugendanstalt Hameln aus den Jahren 1987-1999“ (S. 35) mit „73 ehemals in Hameln Inhaftierten“ (ebd.), darunter „durchaus Personen, die in Hameln andere Behandlungsformen absolviert haben“ (ebd.) (etwa Sozialtherapie). Rückfallraten, -häufigkeiten und -geschwindigkeiten seien „nahezu identisch“ (ebd.), nur die Rückfallintensität (die Schwere der Gewalttaten) sei geringer, aber nicht signifikant, womit „die positiven Effekte des AAT [...] nicht über dem Durchschnitt anderer Maßnahmen in Hameln [liegen]“ (ebd.). Aus Sicht der Autoren sei die identische Gewaltrückfallrate von ca. einem Drittel (auch) auf die gesamte Anstalt („Hameln-Effekt“, ebd.) und deren zahlreichen Therapie- und Resozialisierungsangeboten zurückführbar, was primär für Hameln sprechen würde (S. 36). Die Wirksamkeit von Maßnahmen wie Weidners Anti-Aggressions- und Coolness-Training (AAT/CT) oder Kannenbergs Anti-Gewalt-Training (AGT), ist nach Simon (2014) „aus der Perspektive wissenschaftlicher Empirie nicht begründbar“ (S. 95), wo regelmäßig „eine Reihe von Grenzziehungen [...] verletzt wurden“ (S. 96). So würde u.a. die Freiwilligkeit missachtet, manipulative Techniken würden eingesetzt und die Programme seien „übergriffig“ (ebd.).

3.3.2. Kampfsport im AGT

Angesichts von unzureichenden konfrontativen Gruppensitzungen bietet Wolters (1994) – da diese sich lediglich auf hypothetisches Verhalten beziehen würden – deren Weiterentwicklung in praktischen Übungen an (S. 20, 21). Die Adressaten seien wenig veränderungsmotiviert und systematisch an Gewalt gewöhnt; sie seien nicht ansprechbar für Erziehung bzw. müsse dies erst durch eine offensive Pädagogik mit erlebnis- und sportpädagogischen Bezügen geleistet werden (ebd.). Dabei ist es aber gar nicht nachgewiesen, dass eine offensive Pädagogik dies leisten kann. Angesichts bestehender Kritik an budopädagogischen sowie konfrontativ-pädagogischen Ansätzen und aufgrund fehlender empirischer Nachweise über deren Wirksamkeit, scheint es naheliegend, von einer offensiven Pädagogik abzusehen. Es sollte nicht darum gehen, Haltungen ‚aufzubrechen‘ oder bestimmte Defizite – wie Geltungssucht, Größen- und Machtphantasien, Übermut, Siegesseifer, Egoismus, Selbstwertzweifel, Versagensängste und Unsicherheit (S. 21) – in den Mittelpunkt zu rücken. Stattdessen sollen Angebote zur Verfügung gestellt werden, die als Lern- und Übungsfeld für prosoziale Einstellungen (Tolksdorf & Sommerfeld, 2009, S. 58) dienen können.

Wolters (1994) unterscheidet zwischen traditionellen (Budo-) Sportarten, die „eben eindeutig nicht-aggressive Bewegungskünste“ (S. 21) darstellen sollen, von „modernen, leistungs- und wettkampf-sportorientierten Form“ (ebd.). Das Programm enthält u.a. Meditation, theoretische Unterweisung, Formenlaufen sowie (kontaktlosen) Zweikampf (S. 22). Nach Wolters (1994) seien gerade die gewaltbereiten und aggressiven Jugendlichen als

durchsetzungsstärkste Insassen „wenig veränderungsmotiviert“ (S. 20) und wenig bereit zur Mitarbeit, womit sie einem pädagogischen Zugriff entzogen seien. Stattdessen käme es zur einer systematischen Gewöhnung an Gewalt und Gewaltbereitschaft würde geradezu durch den Jugendstrafvollzug trainiert (ebd.). Nach Wolters (1994) mache eine „offensive Pädagogik“ (ebd.) Sinn, um die gewaltaffinen Jugendlichen „überhaupt erst ansprechbar zu machen für Erziehung“ (ebd.). Diese offensive Pädagogik sollte erlebnispädagogisch orientiert sein (Aufgreifen der typischen Interessen und Bedürfnisse) und zugleich delikt- und defizitspezifisch (Einstellungs- und Verhaltensänderung) (ebd.). Das von Wolters (1994) vorgestellte sporttherapeutische Anti-Aggressivitäts-Training für gewalttätige Wiederholungstäter basiere auf der Grundlage erlebnis- und sportpädagogischer Inhalte (ebd.). Es handelt sich um ein Nachfolgeprojekt des Antagonistentrainings zur gewaltfreien Lebensführung, bei dem „allein in konfrontativen Gruppensitzungen die Gewaltbereitschaft und Aggressivität der Teilnehmer nur unzureichend abgebaut werden konnte“ (ebd.), wohl weil sich dabei hauptsächlich auf hypothetisches Verhalten bezogen wurde. Von daher sollen in der Weiterentwicklung in konkreten, praktischen Übungen „nicht-aggressive, friedfertige Verhaltensweisen [...] konkret gelernt sowie durch systematisches Training stabilisiert werden“ (S. 21). Da viele Sportarten, wie Handball oder Fußball, „instrumentelle oder affektive Gewalt offen oder subtil legitimieren oder gar fordern und fördern“ (ebd.) – was bei den Budo-Sportarten (traditionelle chinesische Kampfkünste wie Aikido, Judo, Karatedo) anders sei, denn in der traditionellen Form seien sie „eben eindeutig nicht-aggressive Bewegungskünste“ (ebd.) im Unterschied zur „modernen, leistungs- und wettkampf-sportorientierten Form“ (ebd.) – „wurde in der Konzeption [...] auf die traditionell-friedfertigen asiatischen Kampfkünste zurückgegriffen“ (ebd.). Nach Wolters (1994) seien die Budo-Künste deshalb geeignet, weil es um die Beherrschung von Körper und Geist ginge und gekämpft würde „nicht gegen andere (oder um Titel und Pokale), sondern [...] gegen seine Geltungssucht, Größen- und Machtphantasien, seinen Übermut, Siegesseifer und Egoismus wie gegen Selbstwertzweifel, Versagensängste und Unsicherheit“ (ebd.). Ein weiteres Prinzip sei

[...] die Betonung der Wertschätzung und Achtung des Partners, die sich im Verzicht auf Körperkontakt oder gar Trefferwirkung widerspiegelt. Indem man die Aktionen im ritualisierten Zweikampf immer kurz vor der Berührung des Partners abstoppen muss, übernimmt man Verantwortung für den anderen, der nicht ein zu besiegender Gegner, sondern hilfreicher Trainingspartner für einen selbst ist. (ebd.)

Dadurch sollen – auf lerntheoretischen Paradigmen basierend – die „eingeschliffenen Routinen und Denkmuster der Gewalttäter“ (ebd.) infrage gestellt und rücksichtsvolles, nicht-aggressives Verhalten erfolgreich „am Modell der sportspezifischen Interaktion“ (ebd.) erlebt werden. Neben kooperationsfördernden Spielen, Gymnastik, Yoga, verschiedenen Meditations- und Entspannungstechniken sowie einer theoretischen Unterweisung, sollen Übungselemente des traditionellen Karatedo den Abbau von Gewaltbereitschaft und Aggressivität bezwecken, nämlich: Techniken, Bewegungskombinationen („Formen“) und Zweikampf, „ohne den anderen dabei zu berühren (geschweige denn zu verletzen)“ (S. 22). Insgesamt ziele die sporttherapeutische Maßnahme darauf ab, „systematisch die Körper-, Situations- und Selbstbeherrschung der Teilnehmer zu fördern, also ganzheitlich die

physische, soziale und mentale Kompetenz zu steigern und durch Training zu stabilisieren“ (S. 23). 15 Teilnehmer, d.h. „überdurchschnittlich aggressive und wegen wiederholter Gewaltstraftaten verurteilte Jugendliche“ (ebd.) von drei halbjährigen Kursen im sporttherapeutischen Anti-Aggressivitäts-Training wurden vor und nach der Maßnahme befragt mit dem Fragebogen zur Erfassung der Aggressivitätsfaktoren (FAF) und mit dem Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R) – und beide Testverfahren zeigen „einen höchst bis sehr signifikanten Abbau der Aggressivität durch das Training“ (ebd.) und eine „gestiegene soziale Orientierung der Teilnehmer“ (ebd.). Bei Wolters geht es vor allem um den Kampf gegen sich selbst, aber er betont explizit die Bedeutung der Regel der Kontaktlosigkeit (S. 21), welche bisher anscheinend nicht umgesetzt werden konnte. An existierenden Anti-Aggressivitätstrainings wird massive Kritik geäußert (Simon, 2014, S. 95, 96). Die positiven Ergebnisse von Wolters konnten Ohlemacher et al. (2001) nicht überzeugen.

3.4. Theoretische Bezüge

In den folgenden Unterkapiteln wird die Kritik an konfrontativen Ansätzen dargestellt (Plewig, 2011; Simon, 2014), welche daran anschließend für die Entwicklung von Kampfsportinterventionen verworfen werden. Darüber hinaus werden sozialisationstheoretische Ansätze behandelt (Hurrelmann et al., 2015; Liebl, Happ & Zajonc, 2016), die sich – wenn auch nicht unumstritten (Beer & Bittlingmayer, 2015) – mit dem Bildungsbegriff vereinbaren lassen (Aßmann, 2015). Insofern das sozialisationstheoretische Modell von Hurrelmann als metatheoretische Orientierung für die Auswahl von (prüfbaren) soziologischen und psychologischen Einzeltheorien dienen kann (Hurrelmann et al., 2015, S. 144, 145) sowie das Modell in der Bildungsdiskussion (z.T. anerkennende) Beachtung findet, scheint vorerst nichts unmittelbar dagegen zu sprechen, die sozialpsychologische Theorie der Selbstkontrolle im Anschluss an Baumeister heranzuziehen.

3.4.1. Konfrontative Ansätze in der Kritik

Die verschiedenen konfrontativen Anti-Aggressivitätstrainings werden in der Sozialpädagogik vehement abgelehnt (Simon, 2014), welche sich etwa als „eine auf Aushandlungsprozesse ausgerichtete Menschenrechtsprofession“ (Simon, 2014, S. 96) versteht. Simon (2014) kritisiert die Verletzung der Freiwilligkeit, den Einsatz manipulativer Techniken und wenig nachhaltige Arrangements sowie die fehlende medizinisch-psychiatrische Qualifikation, welche gegebenenfalls erforderlich sei (ebd., dazu auch mit ähnlich vehementer Kritik Plewig, 2011, S. 430-436). Nach Plewig (2011) sind die Konzepte aus Sicht der Erziehungswissenschaft bzw. aus Sicht einer parteilichen Jugendsozialarbeit nicht annehmbar.

Nach Simon (2014) würde seit den 70er Jahren von Populisten die Absenkung der Strafmündigkeit gefordert, eine geschlossene Unterbringung sowie die „Ablösung von ‚Kuschelpädagogik‘ durch wirksame Interventionen. Zu letztere sind diverse Formen konfrontierender und brachialer Erziehungspraxis zu zählen“ (S. 93). Die konfrontative

Pädagogik in Form von Anti-Aggressivitäts- oder Coolness- Training (AAT oder CT) habe hohe Erwartungen nicht erfüllen und empirische Nachweise nicht erbringen können (S. 94). Sie sei 1987 als tatkonfrontative Methode eingeführt worden und korrespondierten mit dem Konzept einer subversiven Verunsicherungspädagogik (Osborg), wo „durch Formen provozierend-konfrontativer Auseinandersetzungen menschenfeindliche und gewaltbefürwortende Haltungen Jugendlicher aufgebrochen werden sollen“ (ebd., mit Verweis auf Osborg, 2004). Im Kontext sozialpädagogischer Gruppenarbeit seien diese therapeutischen Konzepte aufgetaucht, als sie vor allem in der Suchttherapie wegen Erfolglosigkeit aufgegeben worden waren (ebd.). Simon (2014) stellt die Wirkungslosigkeit der Mischung aus streng durchstrukturiertem Alltag, Anwendung konfrontativer Techniken und Drill fest, auch wenn die Akteure (mit Verweis auf Weidner, 2009) selbstbewusst und verschleiern (S. 95) eben den Beleg von deren Wirksamkeit behaupten und sich dabei auf Veröffentlichungen von Ohlemacher et al. berufen, obwohl dabei keine günstigere Rückfallwahrscheinlichkeit im Vergleich zur Kontrollgruppe gefunden wurde. So sei „die Behauptung eines empirischen Nachweises einer Wirksamkeit des AAT/CT zumindest aus der Perspektive wissenschaftlicher Empirie nicht begründbar“ (ebd.). Zum Konzept des Ex-Boxers Lothar Kannenberg, das Simon als strittig, populär und primitiv bezeichnet, lägen nur Zwischenergebnisse einer Evaluation vor (ebd.: 95, mit Verweis auf Galuske, 2010), wonach tendenziell annähernd gleiche Rückfallquoten beobachtet worden seien wie bei Bewährungsstrafen (S. 96). Die Sozialpädagogik habe eine Reihe von Grenzziehungen zu beachten – u.a. nachhaltige Arrangements, Freiwilligkeit und Meidung manipulativer Techniken – welche regelmäßig in AAT/AGT- Settings verletzt würden:

Die Programme sind im doppelten Wortsinn übergreifend: Auf der einen Seite verletzen sie Grenzen, die eine auf Aushandlungsprozesse ausgerichtete Menschenrechtsprofession nicht hinnehmen darf. Darüber hinaus kommen in ihnen Interventionsformen zur Anwendung, die dem klinisch-psychiatrischen Handlungsrahmen entstammen. [...] Eine entsprechende Behandlung würde somit zwingend medizinisch-psychiatrische Qualifikation und Diagnostik voraussetzen. (ebd.)

Nach Plewig (2011) sei der Begriff ‚Konfrontative Pädagogik‘ in der Fachdiskussion nicht etabliert und würde im Bereich des Jugendstrafrechts im Rahmen des Anti-Aggressionstrainings verwendet; mit seiner Orientierung am Strafrecht sei er der Kriminalpädagogik zuzuordnen (im Unterschied zur Devianzpädagogik) (S. 427). Ebenso außerhalb der Fachdiskussion würden sich Forderungen nach Herabsetzen der Strafmündigkeit, der Beschleunigung von Verfahren und strengeren Strafen ergeben; die Fachwelt müsse sich der Herausforderung stellen, da beschleunigte Verfahren unter dem Titel Anti-Aggressions-Training Beispiele dafür seien, dass Konfrontation zum Leitgedanken solcher Maßnahmen geworden sei (ebd.). Das deutsche Jugendstrafrecht basiere auf dem Erziehungsgedanken und gelingende Interventionen seien in Resozialisierungsprogrammen gefunden worden, die bedeutungsvolle Beziehungen ermöglichen und die in der Praxis mit den angekündigten Zielen übereinstimmen (S. 428, 429). Als weniger tauglich hätten sich Maßnahmen erwiesen, die eine Abschreckungswirkung betonen, u.a. so genannte Boot Camps mit Betonung von Disziplin, Struktur, Herausforderung und Angriffe auf das Selbstwertgefühl, ohne den Lebenszusammenhang zu berücksichtigen (S. 429). Die

Konfrontative Pädagogik sei ein Beispiel für einen Profiteur der Interessenlage auf einem „Markt der Rezepte für Erziehung und der griffigen Antworten auf Jugendkriminalität“ (ebd.). Drei Grundformen des konfrontativen Ansatzes würden sich unterscheiden lassen, von denen keine Theoriebildung beansprucht wird, sondern ein pädagogischer Handlungsstil: Zum einen werden Strukturen zur Regelung von Normen in einem pädagogischen Rahmen (ebd., mit Verweis auf Colla u.a., 2001) angeführt, zum anderen ein situativer Handlungsstil pädagogischer Fachkräfte (mit Verweis auf Kilb, 2005) sowie eine inszenierte Form von Kursen, zum Beispiel das Anti-Aggressivitäts- Training oder das Coolness-Training, welche in Schule und Jugendhilfe, aber hauptsächlich für junge Männer und im (Jugend-) Strafvollzug stattfinden würden (S. 429, 430). Der Kernbegriff laute Grenzziehung, mit einem autoritativen Erziehungsstil (S. 430, mit Verweis auf Weidner, 2001). Die Befürworter des aggressiven AATs würden sich auf das Konzept von Glen Mills (ein privates Unternehmen) berufen (mit Verweis auf Colla u.a., 2001; Weidner, 2001), das durch konsequente Disziplinierung und Manipulation beeindruckt, wo bei nahezu unumgänglichen Regelverstößen eine Konfrontation (in aufsteigenden Stufen) erfolge (mit Verweis auf Colla, 2002), wobei die beiden letzten zum Einsatz körperlicher Gewalt berechtigten (mit Verweis auf Barth, 2006). Konfrontationen müssten akzeptiert werden, auch wenn sie nicht gerechtfertigt sind (Weidner) – und Regelbefolgung geht einher mit einem Aufstieg in der Hierarchie mit Macht- und Privilegienzuwachs (Colla):

Die Ausübung von Macht wird bis hin zur persönlichen Verletzung von Delinquenten legitimiert. Wie so oft in Jugendhilfe und Jugendstrafrecht geschieht dies mit der Begründung, die Intervention geschehe ‚zum Wohle‘ der Betroffenen. Damit lässt sich scheinbar jede Form von Erziehung rechtfertigen. (S. 430, 431)

Der Zielgruppe des Anti-Aggressivitäts- Trainings mit dem ‚heißen Stuhl‘ (AAThs) würde von vorneherein unterstellt, den Erfordernissen der Gesellschaft nicht gerecht werden zu können (S. 431, mit Verweis auf Weidner, 2001). Die Protagonisten dieses Ansatzes hätten sich in einem Institut für Konfrontative Pädagogik vereinigt und die Konzepte urheberrechtlich schützen lassen; das Training dauere sechs Monate, zwei bis drei Stunden pro Woche, im Kern mit einer Konfrontationsphase, in der Selbstbild und Neutralisierungstechniken so verändert werden sollten, dass Empathiefähigkeit entstehe, wozu Provokationstests durchgeführt werden. Die Taten würden psychodramatisch nachinszeniert; mit dem heißen Stuhl als Höhepunkt, einem intensiven verbalen, teilweise auch körperlichem Tribunal (ebd.). Der Teilnehmer solle Gewalt als Kompensation seines eigenen mickrigen Ichs erleben sowie Ekel und Abscheu verspüren (mit Verweis auf Proeck, 2001). Zur Rechtfertigung würde vor allem auf die sozialkognitive Lerntheorie von Bandura Bezug genommen, wo doch Befunde zur positiven Selbstwirksamkeit auf zutrauende und ermutigende Äußerungen verweisen würden – und weniger auf einen Schlagabtausch und Provokationen oder intensives bedrängendes Einwirken (ebd.). Ein weiterer Baustein sei die Provokative Therapie (Farely), die eine therapeutische Ausbildung voraussetze, bestehend aus einer Kombination aus Konfrontativer Therapie (Corsini) und ‚heißem Stuhl‘ (Perls); bei letzterem sei Feedback ruhig und sachlich gegeben worden (Gestalttherapie) – und es sei nicht darum gegangen, den Strafgefangenen zu attackieren und so zum Nachdenken zu zwingen (S. 432, mit Verweis auf Weidner, 2001).

Kriminologische Erkenntnisse zur Wirksamkeit würden nicht besprochen und Plewig (2011) erkennt ein zerstörerisches Element im Bestreben, mentale Haltungen der jungen Straffälligen zu brechen (ebd.). Die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik würden es versäumen, eine erforderliche Straftheorie zu benennen und zur Interventionsberechtigung Aussagen zu machen, dabei sei die Diskussion um Strafe in der Erziehung ein Tabu (ebd.), doch führe die durch die Strafe hervorgerufene Furcht zu einer zielgerichteten Fluchtreaktion, die zu einer allgemeinen Lebenshaltung der Angst werden könne, was die Verselbständigung behindere (S. 433, mit Verweis auf Geissler, 1982). Die Konzepte der Konfrontativen Pädagogik seien erziehungswissenschaftlich nicht haltbar und die Interventionsberechtigung betroffen, da infrage stehe, ob die Adressaten die Erziehungsmittel annehmen könnten (S. 433, 434, mit Verweis auf Kraußlach, 1981): „Es kommt gerade nicht darauf an, einen Konflikt zu ‚gewinnen‘, den Jugendlichen zu ‚überwältigen‘ oder gar seinen ‚Willen zu brechen‘, wie dies Verfechter des AATHs denken und praktizieren“ (S. 434). Parteiliche Jugendsozialarbeit (Pädagogik) habe sich nach Plewig (2011) bewusst gegen alle Obrigkeit (Eltern, Schule, Jugendhilfe, Polizei und Justiz) zu stellen, um Misstrauen gegenüber Erwachsenen abzubauen (und einen pädagogischen Bezug aufzubauen) (ebd.) – und nicht die Position einer strafenden und fordernden Justiz einzunehmen und behaupten, mittels Konfrontation Empathie bei den jungen Strafgefangenen hervorzurufen (S. 435), wo es doch eher zu einem Lernen am falschen Modell komme, auch indem dem Jugendlichen signalisiert würde, dass das stichelnde, demütigende Verhalten des Trainers akzeptabel und erwünscht sei (ebd.). Auch wenn die übrige 80% der Zeit einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und nicht-direktiv verbracht würde (mit Verweis auf Weidner), so handle es sich um eine oberflächliche Instrumentalisierung von Empathie, was den manipulativen Charakter der Methode unterstreiche (ebd.). Plewig befürchtet, dass negatives Verhalten eher verstärkt wird und dass den Straffälligen mit unkontrollierten Affekten begegnet würde; die Gefahr der Befriedigung eigener Aggressionen sei nur vereinzelt gesehen worden (S. 435, 436, mit Verweis auf Wolters, 2001). Fachliche methodische Regeln würden verletzt (mit Verweis auf Stimmer, 2006). Konfrontative Pädagogik biete keine angemessene Orientierungshilfe für den Umgang mit mehrfach gewaltdelinquenten Jugendlichen (S. 436). Im Haftalltag bedeute das Anti-Aggressivitätstraining eine Abwechslung in der Routine und Vergünstigungen, was die Freiwilligkeit der Teilnahme einschränke (ebd.). Zur Rechtfertigung des zwingenden Charakters – akzeptiert würde eine Behandlung unter Zwang als sekundäre Einstiegsmotivation – würde weniger über die Erziehungsverantwortung argumentiert, indem die Persönlichkeit gefördert würde, sondern über die Aufsichtsverantwortung, indem der Schutz potentieller Opfer betont würde (ebd.; mit Verweis auf Weidner, 2001). Nach Plewig sei zu diskutieren, ob das AATHs eine entwürdigende Maßnahme darstelle, die gegen die Menschenwürde verstoße (ebd.), etwa das Vorgeführtwerden vor der Gruppe und eine grenzwertige Kommunikation insgesamt; es sei die Verhältnismäßigkeit infrage gestellt, auch angesichts mangelnder empirischer Befunde (S. 437, mit Verweis auf Ohlemacher u.a., 2001), „da bei gleicher Eignung mildere Maßnahmen möglich und vorrangig einzusetzen sind“ (ebd.). Im Ergebnis sei das Konzept der Konfrontativen Pädagogik „theoretisch nicht fundiert, methodisch nicht gerechtfertigt und rechtlich unzulässig“ (ebd.). Die Grundlagen „wurden

nicht verstanden. Die Verfechter haben sie [...] schlicht geplündert“ (ebd.), die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung würden nicht berücksichtigt, geprägt von Geringschätzung für ihre angeblich moralisch zurückgebliebene Zielgruppe (ebd.). „Zumindest müsste bei den Trainings zwingend ein Psychologe anwesend sein [...] – wenn man nicht ohnehin das ganze Konzept als fachlich unzureichend verwirft“ (S. 438, mit Verweis auf Rau, 2006). Indem die Konfrontative Pädagogik Realitätsprinzipien auch gegen den Willen der Jugendlichen einmassieren wollen würde (mit Verweis auf Weidner, 2001), würden totalitäre Züge und Straflust unverkennbar; es sei eine aggressive Technik zur Durchsetzung fragwürdiger Machtansprüche (ebd.; mit Verweis auf Winkler, 2003; Scherr, 2002): „Es gibt keine wissenschaftliche oder politische Rechtfertigung dafür, Strafgefangene Prozeduren auszusetzen, wie sie das AAThS praktiziert. Einmal mehr wird deutlich, wie relativ schutzlos Gefangene mit niedrigem sozialen Status sind. Ihnen fehlt die advokatorische Hilfe“ (ebd.).

3.4.2. Sozialisationstheoretische Ansätze

Sozialisationstheoretische Bezüge finden sich u.a. bei Liebl, Happ & Zajonc (2016). In dem Modell wird die Bedeutung der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt hervorgehoben (Hurrelmann et al., 2015, S. 9). Im Übrigen gehört es zu einer Kernannahme, dass keine direkte genetische Determination besteht (S. 11, 12), was auch in der Entwicklungspsychologie angenommen wird (Lechner & Silbereisen, 2015, S. 107). Dort wird auch die Übereinstimmung in der Betonung des (lebenslangen) aktiven Beitrags des Individuums (Wechselspiel zwischen Individuum und Umwelt) hervorgehoben (S. 97). In der Pädagogik sei dieser Schritt bereits früh (durch Langeveld) erfolgt (Rieger-Ladich & Grabau, 2015, S. 121). Rieger-Ladich & Grabau (2015) sehen Schnittmengen zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialisationsforschung u.a. in der Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit (S. 123). Während Beer & Bittlingmayer (2015) das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts mit der Hinnahme gesellschaftlicher Strukturen in Verbindung bringen (S. 136), wird dies von Aßmann (2015) bestritten (S. 776, 777). In der Sozialisationsforschung haben sich Theorien der rationalen Wahl als hilfreiche Erklärungsansätze für das Problem herkunftsbedingter Bildungsunterschiede erwiesen (Hopf, 2015, S. 797). Sozialisationstheoretische Ansätze scheinen sich somit auch gut in der pädagogischen Auseinandersetzung zu bewähren.

In den Kampfsportwissenschaften wird u.a. bei Liebl, Happ & Zajonc (2016) auf Hurrelmann Bezug genommen. Gemäß dem Modell sportbezogener Sozialisation von Burrman könne Sport potentiell sozialisationsrelevant sein über die Konfrontation mit Entwicklungsaufgaben, bzw. deren Bewältigung; was für die Selbstwirksamkeit oder das Selbstkonzept positive Konsequenzen haben könne (S. 83), deren Grad an Realitätsnähe jedoch empirisch schwer zu fassen sei (S. 85, 86). Sozialisation würde verstanden als ständige Auseinandersetzung mit einer ‚inneren Realität‘, also körperliche und motorische Voraussetzungen, Einstellungen und Motive; und einer ‚äußeren Realität‘, also gesellschaftliche und allgemeine wie sportspezifische soziale Bedingungen (ebd., mit Verweise auf Hurrelmann). Das Modell

beachte außerdem: Lebenslagen, d.h. der gesellschaftlich definierte Rahmen der Lebensführung, Entwicklungsaufgaben, „zu deren Bewältigung physische und psychosoziale Ressourcen beitragen können“ (ebd.), Elemente der Lebensführung, z.B. Schule, Sport- und Musikengagement sowie Veränderungen über die Zeit: „Die Auseinandersetzung mit Alltags- und Entwicklungsaufgaben innerhalb spezifischer Elemente der Lebensführung führt [...] zu Anpassungen physischer und psychosozialer Dispositionen. Diese bedeuten eine Veränderung der inneren Realität und in der Folge auch eine veränderte Wahrnehmung der äußeren Realität“ (S. 84). Liebl, Happ & Zajonc (2016) nehmen gemäß dem Modell an, „[...] dass Kampfkünste und Kampfsportarten Kinder und Jugendliche mit spezifischen Entwicklungsaufgaben konfrontieren, wie z.B. das Erlernen körperlicher Geschicklichkeit; der Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als wachsendem Organismus; oder die Entwicklung von Regelbewusstsein, Moral und Wertprioritäten“ (ebd.). Außerdem könne angenommen werden, dass sich dieser Entwicklungsprozess, der im Rahmen von Kampfkünsten und Kampfsportarten angesprochen wird, „im Vergleich zu anderen Sportarten qualitativ unterscheidet“ (ebd.). Einschränkend, bezogen auf mögliche Wirkungen, bedeute kampfssportbezogenes Engagement aber eben nur ein Element der Lebensführung neben anderen – etwa Schule, Ausbildung, Musikengagement, andere Sportengagements, Besuche von Freunden, etc. (S. 85).

Bei dem Modell handelt es sich um eine metatheoretische Orientierung für die Auswahl von Einzeltheorien, d.h. während das Modell Orientierung bieten kann (Hurrelmann et al., 2015, S. 144, 145), inwieweit z.B. Positionen wie ein genetischer Determinismus vorausgesetzt werden müssen, so dient das Modell nicht unmittelbar als prüfbar Theorie und zur Erklärung empirischer Ergebnisse, sondern zur Auswahl solcher Theorien. Dabei ist es für die Pädagogik und Sozialpädagogik natürlich wichtig, welche Voraussetzungen mit diesem Modell beschrieben werden. Das Modell kann auch als Orientierungsrahmen für solche Fragen dienen, die als ‚metaphysisch‘, im Sinne von (noch) nicht prüfbar, verstanden werden können. Dementsprechend können prüfbare Theorien identifiziert werden, die sich in der Beantwortung (bisher) metaphysischer Fragen unterscheiden, also z.B. darin, ob ein genetischer Determinismus angenommen wird. Nun dürfte ein genetischer Determinismus kaum noch vertreten werden, was auch als zentrale Annahme in der Sozialisationsforschung ausgewiesen wird. Jedoch wird sich in einem späteren Kapitel zeigen, dass es sehr schwierig werden kann, zu entscheiden, ob es sich bei bestimmten Fragen tatsächlich noch um metaphysische Fragen handelt, da manche Autoren etwa die Auffassung vertreten, dass man in der Pädagogik einen Determinismus, der durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse nachgewiesen worden sei, akzeptieren müsse. Jedoch handelt es sich dabei immer noch um unbewiesene, also metaphysische Fragen (siehe das Kapitel zur Infragestellung des Erziehungsbegriffs).

Für die Pädagogik bzw. Sozialpädagogik ist es zunächst wichtig, zu klären, ob das Modell mit bestimmten Annahmen in Einklang gebracht werden kann. Hurrelmann (2004) sieht darin eine sinnvolle Arbeitsteilung, wenn die Psychologie (Entwicklungspsychologie) die Wechselwirkung der Persönlichkeitsentwicklung mit dem menschlichen Organismus, (internen) psychischen Prozessen und physiologischen Merkmalen (innere Realität) analysiert; die Wechselwirkung

mit der Gesellschaft, der Sozial- und Wertstruktur, der sozialen und materiellen Lebensbedingungen (äußere Realität) wird (dann) von der Soziologie (Sozialisationsforschung) analysiert (S. 20, 21). Persönlichkeitsentwicklung sei der Berührungspunkt, sie vollziehe sich „auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte“ (S. 20). Handeln wird als bewusstes, zielgerichtetes Verhalten gefasst (ebd.), dabei seien aber interaktives – aufeinander gerichtetes, bewusstes, geplantes, beabsichtigtes – und kommunikatives Handeln – zusätzlich orientiert an einem gemeinsamen sprachlichen und gestischen Verständigungsmuster oder Code – Spezialformen des Handelns (S. 23, 24) und insbesondere Voraussetzung dafür, sich mit der Umwelt aktiv und den eigenen Interessen, Motiven und Bedürfnissen entsprechend zu arrangieren, wobei immer ein Spannungsverhältnis bleibe (S. 24). Normalerweise würde die Aneignungs- und Verarbeitungsfähigkeit steigen, das Verständnis der äußeren Realität (der Gesellschaft) wachse, die gedankliche Erfassung situativer Gegebenheiten würde komplexer und die Verarbeitung von Wahrnehmungen und Interpretationen würde effektiver (ebd.). Ein System von aufgebautem Erfahrungs- und Regelwissen würde über das ganze Leben hinweg flexibel weiterentwickelt; zudem würde jeder Mensch in der Kindheit und Jugend Strategien der Abstimmung zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Erwartungen entwickeln: „Die grundlegenden Sprach- und Interaktionskompetenzen sowie die Fähigkeit zur bewussten Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses und der eigenen Persönlichkeitsbildung sind in der Regel mit dem Abschluss der Jugendphase ausgebildet“ (S. 25). Lebensbewältigung geschehe dann auf einem qualitativ veränderten Niveau (S. 26). Ein handlungsfähiges Subjekt habe interaktive und kommunikative Handlungskompetenz sowie ein reflektiertes Selbstbild im Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten, die realistisch und identitätsstiftend sein sollten als Voraussetzung für die Fähigkeit flexiblen und situationsangemessenen sozialen Handelns (ebd.).

Aßmann (2015) unterscheidet zwischen ‚handlungsfähigen‘ und ‚anpassungsbereiten‘ Subjekten (S. 776), wobei es auch um die Hinnahme gesellschaftlicher Strukturen geht. Demnach wäre jemand ‚handlungsfähig‘, wenn er nicht nur ein psychisches Gleichgewicht durch Verhaltensanpassung erreicht (S. 774). Ein Subjekt könnte nicht nur anpassungsbereit, sondern auch handlungsfähig sein (S. 776). Bildungstheoretisch übernimmt das Subjekt nicht nur die Strukturen, sondern nimmt eine eigene Position zur Umwelt ein und distanziert sich (S. 774). Nach Siegel (2016) wird im Kortex die Welt jenseits der Körperfunktionen und Überlebensreaktionen (aus subkortikalen Bereichen) repräsentiert, er ermögliche das Verfolgen von Ideen und Vorstellungen sowie die Einsicht in die Innenwelt (S. 252). Der vordere Teil (Frontal- oder Stirnlappen) „ermöglicht es, über das Denken selbst nachzudenken“ (ebd.) und neue Denkfähigkeiten würden verliehen, sich etwas vorzustellen, neu zu kombinieren und zu schaffen. Der präfrontale Kortex direkt hinter der Stirn eröffne den Bereich einer neuronal konstruierten Realität, dort „gelangen wir zu abstrakteren, symbolischeren Formen des Informationsflusses [...]. In diesem präfrontalen Bereich schaffen wir Repräsentationen (Vorstellungen) von Begriffen wie Zeit, Selbstgefühl und moralischen Urteilen“ (S. 253). Ein Selbstkontrolltraining, das günstige Auswirkungen auf exekutive

Funktionen hat (Denson, 2015) sollte damit auch Fähigkeiten stärken können, welche beinhalten, über das Denken selbst nachzudenken (Siegel, 2016). Dies sollte im Sinne der ‚Handlungsfähigkeit‘ bei Hurrelmann (2004) und bei Aßmann (2015) sein. Kubesch (2016a) formuliert:

Diese exekutiven Funktionen steuern im Zusammenspiel selbstreguliertes Verhalten. [...] [und, P.T.] tragen [...] auch zur Willensbildung und zu diszipliniertem Verhalten bei. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist folglich auch Grundlage für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten. Sie ist gleichzeitig Basis für die Entwicklung sozial- emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen und damit für ein friedliches Zusammenleben in der Gemeinschaft. (S. 15)

Ein Ausgangspunkt für die Entwicklung der Sozialisationsforschung in Deutschland kann in der Frage bestimmt werden, „wie soziale und ökonomische Bedingungen die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen“ (Hurrelmann et al., 2015, S. 9). Zunächst wurde festgehalten, dass Verhaltensweisen und Einstellungen, Orientierungssysteme, nicht direkt aus der Umwelt übernommen werden (Prägung), sondern dass Kinder und Heranwachsende aufgrund einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt neue, eigene (Selbst-) Regulationssysteme ausbilden (ebd.). Diese produktive Bewältigung (und aktive Beeinflussung) von Realität lässt sich nicht auf einseitig wirkende Umwelteinflüsse, sondern auf Person-Umwelt-Interaktionen zurückführen (S. 9, 10). Es geht um „die Verwobenheit von Individuum und Gesellschaft [...], ohne einem von beiden eine ursprüngliche Bedeutung beizumessen“ (S. 11). Besonders aufschlussreich seien neurobiologische und entwicklungsgenetische Ansätze, wo u.a. herausgestellt wird, „dass eine direkte genetische Determination von Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen nicht existiert“ (ebd.), was eine Kernannahme der Sozialisationsforschung ist (S. 12). Nach Lechner & Silbereisen (2015) war ein Wandel des Sozialisationsbegriffs durch Hurrelmann maßgeblich für dessen erneute Konjunktur seit Ende der 80er Jahre:

Verstanden frühe Theorien Sozialisation in der Nachfolge Emile Durkheims noch als eher passive Internalisierung gesellschaftlicher Normen und Rollenerwartungen im Laufe von Kindheit und Jugendalter, begriff dieses Modell das Sozialisationsgeschehen als Wechselspiel zwischen Person und Umwelt, fasste es als lebenslangen Prozess auf und hob den aktiven Beitrag der Person hervor. (S. 97)

Der Sozialisationsbegriff ist damit mit dem Entwicklungsbegriff der Entwicklungspsychologie nahezu identisch, wo sich in den letzten Jahrzehnten eine interaktionistische oder transaktionale Sichtweise durchgesetzt hat, nach welcher der Entwicklungsprozess in der lebenslangen, sich wandelnden Austauschbeziehung zwischen Individuum und Kontext besteht (ebd.): „Das Individuum wird dabei als von früh an handelndes Subjekt aufgefasst, das auf Basis seiner psychologischen und biologischen Ausstattung und den Gegebenheiten der physikalischen und sozialen Umwelt seine Entwicklung aktiv mitgestaltet“ (ebd.). Genetische Einflüsse dürfen wie auch Umwelteinflüsse nicht als deterministisch verstanden werden (S. 107). Nach Rieger-Ladich & Grabau (2015) wurden in der Pädagogik

[...] schon früh neue Wege angebahnt [...], die später innerhalb der Sozialisationsforschung untersucht wurden, zu behandeln. [...] Ehe innerhalb der Kindheitsforschung mit dem Begriff der agency operiert wurde, löste sich Langeveld von der Tradition, das Kind als bloß passives, seiner Umgebung weitgehend ausgeliefertes Wesen zu betrachten. (S. 121, mit Verweis auf Meyer-Drawe, 1999)

Eine solche Hinwendung zum Subjekt sei in der Sozialisationsforschung durch Hurrelmann eingeleitet worden (S. 121, 122). Nach Beer & Bittlingmayer (2015) beinhaltet das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts (und analoges gilt für das Konzept der Selbstsozialisation) „die Hinnahme gegebener gesellschaftlicher Strukturen, weil diese die Zielvorstellungen der Persönlichkeitsentwicklung determinieren (Enkulturation) und nicht die Subjekte in Eigenverantwortung“ (S. 136). Dem wird bei Aßmann (2015) widersprochen: Die Vorstellung von der Bildung der Persönlichkeit zum vollen Menschen kann nach Aßmann (2015) z.B. mit Wilhelm von Humboldt in Verbindung gebracht werden (S. 769). Es bestehe eine reformpolitische Bindung des Bildungsbegriffs, indem mitunter verhandelt wird, „an welche Normen sich das jeweilige Erziehungs- und Bildungswesen zu orientieren habe“ (ebd.), etwa allgemeine Menschenbildung und Bildung zum Bürger, Demokratiefähigkeit oder marktwirtschaftliche Effizienz (ebd.). Er verweise deutlich auf die Zielvorgabe der Mündigkeit, die durch die „Gesellschaft, in der es seine Autonomie zu behaupten hat, gefährdet ist“ (S. 771, mit Verweis auf Borst, 2009). Meist würde der Begriff auch im Sinne von Dispositionen verwendet, „die zu weder vorhersehbarem noch planbarem Handeln führen“ (ebd., mit Verweis auf Benner, 2010). Mit dem Erwerb der Sprache könne es für das Kind zu einem bewussten Problem werden, dass von ihm Anpassungsleistungen erwartet werden – und bildungstheoretisch übernehme das Subjekt nicht nur die Strukturen, sondern nimmt eine eigene Position zur Umwelt ein und distanziert sich, womit das Problem deutlich würde, wie ein Subjekt handlungsfähig bleiben kann und nicht nur ein psychisches Gleichgewicht durch Verhaltensanpassung erreicht (S. 774, mit Verweis auf Mollenhauer, 1961). Sozialisationstheoretisch sei relevant, welche Anpassungserwartungen gestellt werden und welche Möglichkeiten dabei gelassen werden, „einen eigenständigen Lebensentwurf zu begründen“ (ebd.).

Auch die Sozialisationstheorie legt ihren Akzent freilich auf das handlungsfähige und eben nicht nur anpassungsbereite Subjekt. Sie begründet dies mitunter durch dessen Fähigkeit, als sinngebende Instanz im eigenen Lebensverlauf aufzutreten“ (S. 776, Herv. i. O. wegg. P.T.). „[...] [D]ie Sozialisationstheorie [teilt] die ebenfalls in der bildungstheoretischen Tradition aufgehobene Auffassung, das Subjekt sei mehr als nur die Summe einer bestimmten Anzahl von Möglichkeiten, die ihm durch die Bedingungen seines Aufwachsens und seiner Entwicklung zugewiesen sind. Ein Subjekt könne sich auch anders entwickeln, als es seine Kultur, sein Milieu oder sein sozialer Status nahelegen, doch könne es dies erstens nur selbst und müsse es zweitens hierzu auch erst befähigt werden. (S. 778)

Diese Aufgabe kommt u.a. der Pädagogik zu – und deren Erfolg sei von der Sozialisationsforschung empirisch zu beurteilen (ebd.). Somit beinhaltet das Modell nicht die Hinnahme gesellschaftlicher Strukturen, wie es Beer & Bittlingmayer (2015, S. 136) annehmen. Da Individuen (bisweilen) unvorhersehbare Entscheidungen treffen und sich teilweise gesellschaftliche Voraussetzungen bestimmter Milieus im Lebenslauf reproduzieren,

stelle sich nach Aßmann (2015) die Frage, „welchen Status das autonom handelnde Subjekt überhaupt gegenüber den sozialen Bedingungen hat, in denen es lebt; und viel mehr noch, ob die Sozialisierungstheorie das Subjekt nicht zu sehr vom Blickwinkel der sozialen Strukturen her zu sehen gewöhnt ist, in denen es sich entwickelt“ (S. 778). Der Bildungsprozess lasse sich nur schwer mit sozialwissenschaftlichen Methoden vollständig erfassen bzw. auf entweder entwicklungsbiologische Voraussetzungen, sozialen Abhängigkeiten oder kognitive Voraussetzungen der Entstehung seiner Handlungskompetenz reduzieren (S. 781, 782). Aßmann (2015) sieht Parallelen in vergangenen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen und denen in der Sozialisationsforschung (mit Verweis auf Mollenhauer, 1979):

So könne die Erziehungswissenschaft zwar ebenfalls zirkuläre Hypothesen wie diese bestätigen, dass der Sozialisationsprozess regelmäßig bei beliebigen Individuen zur Reproduktion jener Prädispositionen auch in ihrem Lebenslauf führe, die schon im sozioökonomischen Status ihres Herkunftsmilieus begründet sind. Wie aber jener geringe Prozentsatz zustande komme, der als Abweichung von der Sozialisationsprognose zu deuten ist, könne auch sie nicht mehr erklären – weil sie keinen Begriff mehr vom Individuum habe, nur noch einen von den Strukturen. [...] Und auch die Interessen, die hier wie dort jeweils mit dem Begriff Bildung artikuliert werden, scheinen sich zu decken: Es ist ein Interesse am Individuum und seiner Eigenleistung im Sozialisationsprozess, also denjenigen Ressourcen, die sich nicht auf die strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen seines Umfelds reduzieren lassen, sondern [...] die es in sich selbst hervorbringt, entfaltet und gegebenenfalls verfestigt. (S. 783)

Aus pädagogischer Sicht besonders interessant ist die Idee, individuelle Ressourcen in den Blick zu nehmen, die zu einer Abweichung von der Sozialisationsprognose (ebd.) befähigen. Außerdem wird für Theorien plädiert, welche weniger die sozialen als die individuellen Bedingungen in den Blick nehmen. Selbstkontrolle scheint dafür ein geeigneter Kandidat zu sein. Da die Selbstkontrolltheorie im Verlauf der Arbeit mit der Theorie rationaler Wahl in Verbindung gebracht wird, soll abschließend darauf hingewiesen werden, dass nach Hopf (2015) Rational-Choice-Theorien (S. 788) in der Sozialisationsforschung Erklärungsansätze für das Problem herkunftsbedingter Bildungsunterschiede bereitstellen (S. 793-798). Der Rational-Choice-Theorie wird allerdings entgegengehalten, sie würde die Bedeutung von Strukturen und Institutionen ausklammern, angesichts einer Fixierung auf das individuelle rationale Verhalten (S. 800, mit Verweis auf Gomolla & Radtke, 2009). Dazu soll der Hinweis reichen, dass innerhalb der sozialisierungstheoretischen Metatheorie sowohl individuelle als auch soziale Bedingungen betrachtet werden können, welche in Verbindung mit dem Makro-Mikro-Makromodell soziologischer Erklärung aufeinander bezogen werden können.

4. Selbstkontrolle

Forgas, Baumeister & Tice (2009) reservieren die Selbstkontrolle für bewusste Selbstregulationsversuche (S. 7). Baumeister & Alquist (2009) verbinden damit die Fähigkeit, bewussten Idealen zu folgen, anstatt z.B. unbewussten Impulsen nachzugeben (S. 29). Der Begriff Selbstkontrolle wird für bewusste Formen der Selbstregulierung verwendet:

[...] [I]t is [...] important to note that much of what is considered self-regulation in everyday terms involves conscious, effortful, and motivated activities by individuals who seek to control and determine their cognitive, affective, motivational, and behavioral outcomes [...]. Perhaps the term self-control may be more appropriately used to describe such directed, conscious, and effortful self-regulatory attempts. (Forgas, Baumeister & Tice, 2009, S. 7)

Während das *super-ego* unbewusst bestimmt war (Baumeister & Alquist, 2009, S. 22), gilt das für die Selbstkontrolle nicht: „[...] [S]elf-control enables one to follow one's consciously advocated ideals rather than yielding to nonconscious impulses and momentary feelings“ (S. 29). Verschiedene Studien würden sogar zeigen

[...] that spontaneous cognitive processes, such as priming, conditioning, and implicit associations may also be subject to motivational and metacognitive regulation. These results suggest that the unconscious, subliminal character of basic associative processes does not imply automaticity, and may in fact be open to self-regulatory control. (Forgas, Baumeister & Tice, 2009, S. 15)

Baumeister (2016) untersucht die psychologischen und neurobiologischen Mechanismen der Selbstkontrolle und findet,

[...] dass die Beanspruchung der Willenskraft ähnlich wie ein Dauerlauf am Energiespeicher des Organismus zehrt. Unser Wille erschöpft sich mit der Zeit und muss immer wieder neu aufgeladen werden. Insofern funktioniert die Fähigkeit zur Selbstregulation ähnlich wie ein Muskel. Insbesondere scheint sie rasch zu ermüden. (S. 67, 68)

Mit Kollegen prägte Baumeister (2016) den Begriff *ego-depletion* (Ego-Erschöpfung) zur Beschreibung des Zustands geschwächter Willenskraft; sie erlahme nie ganz, da Reserven zurückbehalten werden (S. 68). Der Effekt der Ego-Erschöpfung sei nach Richter & Stanek (2015) ausreichend nachgewiesen worden und die Mechanismen müssten geklärt werden, wozu der Vergleich mit einem ‚Muskel‘ nicht angemessen sei (S. 66). Nach den Autoren sei das Modell der Selbstkontrollkraft stark genug, ohne diese Metapher auszukommen, die nicht adäquat sei (S. 64): „[I]t is important to note that the muscle metaphor's depletion hypothesis conflicts with current ideas that many metabolic changes that cause muscle fatigue constitute protection mechanisms that prevent depletion [...]. Muscle fatigue may not be due to resource depletion but protect against it“ (S. 62). Mit der Muskel-Metapher würde angedeutet, dass regelmäßige Bewegung die Muskelkraft erhöht, was aber eine zu starke Vereinfachung darstellen würde, weil dafür notwendig sei, dass die Intensität über dem üblichen Grad der Beanspruchung liegt und weil Trainingseffekte von der Art, der Intensität, der Häufigkeit sowie Dauer abhängen (S. 62, 63). Da Glukose das Durchhaltevermögen stärke, sei nach Baumeister (2016) der Vergleich mit einem Muskel „tatsächlich mehr als eine hübsche Metapher“ (S. 69) – und wir könnten einer Schwächung des Durchhaltewillens durch die Reduzierung einer

weiteren Beanspruchung der Selbstkontrolle entgegensteuern (S. 69, 70). Der Blutzucker falle ab während einer großen Beanspruchung der Selbstkontrolle und bei niedrigem Blutzucker sei die Selbstkontrolle beeinträchtigt (ebd.: 70): „Die einfache Annahme, die Ego-Erschöpfung resultiere unmittelbar aus aufgebrauchten Energiereserven des Gehirns, ist so sicher nicht haltbar. Es könnte vielmehr sein, dass der Versuch, diese Ressourcen zu schonen, die Handlungskontrolle schwächt“ (ebd.).

Mit der Selbstkontroll-Theorie wird der Fokus auf die letzten inneren Ereignisse der Ereigniskette gelegt, die zu Aggression führen (DeWall et al., 2007, S. 73, 74), auf die Fähigkeit zur Steuerung der inneren Widerstände gegen aggressive Impulse, deren Ursachen wiederum vielfältig sind (ebd.): Diese Widerstände hängen von einer Ressource ab, die ermüden kann durch die Ausübung von Selbstregulierung, wodurch aus aggressiven Impulsen eher aggressive Handlungen resultieren können, da die inneren Widerstände geschwächt werden (ebd.). Die Ermüdung der Selbstkontrollkraft (Ego-Erschöpfung) allein bewirkte keine Erhöhung der Aggressionen, sondern nur, wenn aggressive Impulse extern hervorgerufen wurden (durch beleidigende Kritik, im Unterschied zu Lob). Dies setzt voraus, dass die Menschen versuchen, den aggressiven Impulsen zu widerstehen (ebd.).

Es wird vermutet, dass der Verlust von Selbstkontrolle die unmittelbare Ursache von (impulsiver) Aggression (Denson, 2009, S. 235) ist. Laut Studien kommt es zu einer Ermüdung exekutiver Kontroll-Ressourcen, etwa durch Ruminationen, was ein Risikofaktor für Aggressionen ist (S. 244). Die Ermüdung der (*state*) Selbstkontrolle (*ego depletion*) führt zu erhöhten Aggressionen bei Provokationen (Denson, 2009; DeWall et al., 2007; Stucke & Baumeister 2006) – jedoch nicht bei hoher (*trait*) Selbstkontrolle (u.a. DeWall et al., 2007). Regelmäßiges Üben bzw. ein Training der Selbstkontrolle kann diese stärken, wie einen Muskel, wodurch sich die Anfälligkeit für Ermüdungseffekte verringert (Baumeister et al., 2006, S. 1773), was in Studien gezeigt wurde (Bertrams & Schmeichel, 2014; Muraven, Baumeister & Tice, 1999; Oaten & Cheng, 2006), auch für traditionelles Taekwondo (Lakes & Hoyt, 2004). Durch Selbstkontrolltraining können Aggressionen (bei Provokationen) verringert werden (Denson, Capper, Oaten, Friese, & Schofield, 2011; Finkel, DeWall, Slotter & Oaten, 2009). Die fünf hauptsächlich zu kontrollierenden Phänomene seien Gedanken, Emotionen/Stimmungen, Impulse, Motivation und Leistung (Forgas, Baumeister & Tice, 2009, S. 10, 11). Die Erkenntnisse zu den Erfolgen von Selbstkontroll-Training seien inkonsistent, so dass noch zu klären ist, welches Vorgehen Wirkung erzielt (Baumeister, Vohs & Tice, 2007, S. 354). Es wird angenommen, dass die Fähigkeit zur Selbstkontrolle trainiert werden kann, u.a. durch die bloße Kontrolle der Sprechweise (kein Nuscheln, keine Schimpfwörter), oder durch aufrechtes Sitzen oder Stehen (Baumeister, 2016, S. 68). Ein Nachgeben des Impulses gilt als Verlust der Selbstkontrolle und das Widerstehen bzw. die Ausübung von Selbstkontrolle ermüdet die Selbstkontrollkraft; aber sie kann dadurch auch gestärkt werden: „[...] consistently practicing self-control may build up the pool of self-regulatory resources. This should increase the amount of resources available in the long run and make people increasingly resistant to self-regulation failures“ (Bauer & Baumeister, 2011, S. 77). Nach diesem Verständnis beinhaltet das Ausüben von Selbstkontrolle das Widerstehen gegenüber z.B. einen Impuls und ein Training der Selbstkontrolle erfolgt über fortgesetzte Ausübung von

Selbstkontrolle: „[...] *the idea of improving self-regulation by having people exercise it regularly is thus an important focus of the limited resource (strength) model*“ (Baumeister & Alquist, 2009, S. 26). Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle könne man trainieren wie einen Muskel (Spitzer, 2016, S. 57).

In der vorliegenden Arbeit wird vermutet, dass höhere Aggressivitätswerte bei modernen gegenüber traditionellen Distanzkampfsportarten womöglich über einen stärkeren und häufigeren Gegnerkontakt erklärt werden könnten, der damit als stärkere und häufigere Provokation wirken sollte – in einem erschöpften und ermüdeten Zustand (Ego-Erschöpfung), wobei dieser Zustand wiederum bei allen Varianten durch das sportliche Training erreicht werden sollte. Da eine traditionelle Variante ohne Kontakt trainiert, müssten dann dort die geringsten Werte auftreten; niedriger als in einer anderen traditionellen Variante, die mit Kontakt (aber Leichtkontakt) trainiert; und dort wiederum niedriger als einer modernen Variante, die mit Kontakt (aber mit Vollkontakt) trainiert. Darüber hinaus müssten in allen Varianten diejenigen mit hoher Selbstkontrolle niedrige Aggressivitätswerte zeigen, da Provokationen für sie nicht mit höheren Aggressivitätswerten verbunden sein sollten. Außerdem wurde vermutet, dass moderne Varianten andere Rahmenbedingungen vorsehen als traditionelle Varianten, die sich somit nur darin unterscheiden sollten, dass Gegnerkontakt hergestellt wird; während die Kontaktvarianten sich zusätzlich zum stärkeren Kontakt in anderen Rahmenbedingungen unterscheiden (die u.a. zu häufigerem Gegnerkontakt führen). Dass der Gegnerkontakt überhaupt als eine Provokation dienen kann, als beleidigende Kritik, im Unterschied zu Lob (DeWall et al., 2007, S. 73, 74), wird dabei angenommen. Falls dies nicht zutreffen sollte, ist es nach bisherigen Stand wahrscheinlich, dass die traditionellen Varianten sich nicht unterscheiden. Außerdem müsste die moderne Variante wiederum höhere Werte als beide traditionelle Varianten aufweisen. Es wird u.a. kontrolliert, wie die Höhe der Selbstkontrolle dabei ausfällt und ob sich entsprechende Zusammenhänge finden lassen. Somit wird eine Theorie herangezogen, die vor allem mit Aussicht auf die Praxis keine Aggressionsauslöser für ein Training der Selbstkontrolle voraussetzt, um – mithilfe von Hypothesen zur Art des Gegnerkontakts – Aufklärung über bekanntermaßen aggressivitätsförderliche Bedingungen bei Distanzkampfsportarten zu erhalten und um dadurch Aussagen treffen zu können, wie (sozial)pädagogische Interventionen gestaltet – oder besser: nicht gestaltet – werden sollten, auch angesichts von bestehender Kritik. Es wird versucht, die Ergebnisse über die Auseinandersetzung mit (sozial)psychologischen und soziologischen Theorien zu erklären, unter Beachtung von erziehungswissenschaftlichen, sportpädagogischen und strafrechtlichen Aspekten. Die Vorzüge der verwendeten Selbstkontroll-Theorie im Anschluss an Baumeister ist neben der empirischen Erklärungskraft darin zu sehen, dass hier keine Aggressionsauslöser vorausgesetzt werden. Damit wird aus sozialpädagogischer Sicht der Kritik an bestehenden Kampfsportinterventionen entsprochen und es wird erhofft, mithilfe der Theorie brauchbare Alternativen dazu entwickeln zu können, welche mit den Prämissen einer Menschenrechtsprofession vereinbar sind und dem Erziehungsgedanken gerecht werden.

Vorab soll mit Siegel (2016) der Aufbau des Gehirns dargestellt werden. Siegel (2016) unterscheidet den Hirnstamm (Stammhirn, Reptilhirn), das limbische System (altes

Säugetierhirn) und den Kortex (Neokortex, neues Säugetierhirn) (S. 248-252). Der Hirnstamm diene der Kontrolle des Energieniveaus des Körpers über die Regulation von Grundfunktionen wie Herzschlag und Atmung sowie des Energieniveaus der limbischen und kortikalen Regionen und er bestimme unmittelbar unsere Erregungszustände (Motivationsystem; Hungergefühl, sexuelle Erregung) (S. 248, 249). Bei einer raschen Energiemobilisierung seien *Fight-Flight-Freeze*-Reaktionen (kämpfen, fliehen, erstarren) für das Überleben verantwortlich und der Hirnstamm entscheide zusammen mit abwägenden Prozessen des limbischen und höheren kortikalen Bereichs über die Mobilisierung der Energie zum Kampf, zur Flucht oder zur (hilflosen) Erstarrung angesichts einer überwältigenden Situation (S. 249).

Das limbische System (mit Amygdala und Hippocampus) erzeuge die Grundtriebe und Gefühlszustände; die momentane Situation werde nach gut oder schlecht bewertet, worauf wir uns zu- oder wovon wir uns wegbewegen (Annäherungs- oder Vermeidungstendenzen). Es sei für Beziehungen und gefühlsmäßige Bindungen entscheiden: Fische und Frösche hätten keines, jedoch Katzen und Hunde schon. Bei Stress würde die Ausschüttung von Kortisol angeregt, wodurch der Stoffwechsel in Alarmbereitschaft angehoben würde (limbische Reaktivität) (S. 250). Im Kortex würde die Welt jenseits der Körperfunktionen und Überlebensreaktionen (aus subkortikalen Bereichen) repräsentiert, er ermögliche das Verfolgen von Ideen und Vorstellungen sowie die Einsicht in die Innenwelt (*mindsight*) (S. 252). Der vordere Teil (Frontal- oder Stirnlappen) „ermöglicht es, über das Denken selbst nachzudenken“ (ebd.) – und neue Denkfähigkeiten würden verliehen, sich etwas vorzustellen, neu zu kombinieren und zu schaffen. Nach Erlernen des Umgangs mit einem Werkzeug (z.B. mit einem Auto), würde das Objekt im hinteren Kortex eingebettet, „so dass es neuronal für Sie wie zu einer Erweiterung des Körpers geworden ist“ (S. 252, 253). Außerdem ermögliche der prämotorische Kortex als Teil des Frontallappens die Vorausplanung der Motorik und die Interaktion mit der Umwelt (S. 253). Der präfrontale Kortex direkt hinter der Stirn eröffne den Bereich einer neuronal konstruierten Realität:

Jenseits der Funktionen des Stammhirns, die sich mit dem Körper und seinem Überleben befassen, jenseits der abwägenden und emotionalen limbischen Funktionen, jenseits sogar der Wahrnehmungsprozesse des hinteren Kortex und der motorischen Funktionen des hinteren Teils des Frontallappens gelangen wir zu abstrakteren, symbolischeren Formen des Informationsflusses [...]. In diesem präfrontalen Bereich schaffen wir Repräsentationen (Vorstellungen) von Begriffen wie Zeit, Selbstgefühl und moralischen Urteilen. (ebd.)

Im Folgenden Kapitel wird deutlich, dass die Bedeutung des präfrontalen Bereichs nicht unumstritten ist.

4.1. ‚Dual-process models‘

Da die Aktivitäten des präfrontalen Bereichs nicht nur mit der Kontrolle von etwa aggressiven Impulsen in Verbindung gebracht werden können, sondern im Gegenteil auch mit der Planung und Ausführung von entsprechendem aggressivem Verhalten, entstehen Widersprüche zu der Annahme, dass dieser Bereich eben für eine solche Kontrolle dienen sollte. Vielmehr würden

dann dort nicht Ziele verhandelt, sondern lediglich automatische Prozesse, entsprechend den Annäherungs- oder Vermeidungstendenzen. Harmon-Jones & Harmon-Jones (2015) sehen Widersprüche zur Ansicht, dass im präfrontalen Cortex Ziele und nicht automatische Prozesse verhandelt werden sollten, da bewusste Prozesse (*in the service of approach or avoidance motivations*) der Planung von Vergeltung und aggressiven Reaktionen dienen können (S. 183). Damit einhergehend wird die Verknüpfung des Ausdrucks von *anger* mit Annäherungs- oder Vermeidungstendenzen mit der situativen Möglichkeit in Verbindung gebracht, *anger* auszuleben; sei diese Möglichkeit etwa gegeben, so würde *anger* in Richtung *approach* ausgelöst; aber wenn Hinweise darauf wahrgenommen werden, dass dies sozial unerwünscht ist, dann würde *anger* in einer Weise ausgedrückt, die mit Vermeidungstendenzen einhergehen (etwa mit „*I am angry about this situation but want to leave it*“; S. 182). Somit werden hier unterschiedliche Ergebnisse vor allem über situative Bedingungen erklärt, ohne bewussten Prozessen dabei eine andere Funktion zuzusprechen, als impulsiven Verhaltenstendenzen entsprechend den situativen Erfordernissen Ausdruck zu verleihen. Diese Anregungen werden bei der Diskussion um mögliche Zusammenhänge zwischen Extraversion und den Aggressivitätsfaktoren aufgegriffen (siehe das Kapitel zu den verwendeten Instrumenten). Zunächst soll es nur um die Frage gehen, ob bewussten Prozessen eine Kontrollfunktion zukommt bzw. ob dabei nicht mehr als automatische Prozesse verhandelt werden sollten. Harmon-Jones & Harmon-Jones (2015) verknüpfen den dorsolateralen präfrontalen Cortex mit *approach* und *avoidance*, also nicht mit kognitiver Kontrolle (S. 183, mit Verweis auf Miller & Cohen) – kognitive Kontrolle kann mit exekutiven Funktionen gleichgesetzt werden: „*how humans are able to focus their attention on relevant information and shield it against distraction from irrelevant information*“ (van Steenbergen, H. im selben Band: *Affective Modulation of Cognitive Control: A Biobehavioral Perspective*, S. 90). Dadurch entstehen nach Harmon-Jones & Harmon-Jones (2015) Widersprüche zur Ansicht, dass im präfrontalen Cortex Ziele und nicht automatische Prozesse verhandelt werden sollten, wozu die einfachste Lösung darin bestünde, dass dort zahlreiche psychologische Prozesse stattfinden, wovon einige miteinander im Konflikt zu stehen scheinen (ebd.: 183). Die Autoren vermuten: „[...] [C]onscious processes may serve to coordinate plans and actions in the service of approach or avoidance motivations, rather than in opposition to them. That is, self-regulation efforts in response to an anger provocation might be related to planning for revenge and mobilizing aggressive responses“ (ebd.).

Andere verweisen darauf, dass Annäherungs- und Vermeidungstendenzen nicht ausreichen, um die Hemmung von automatischen Verhaltenstendenzen zu erklären, weshalb Modelle entwickelt wurden, wonach Handlungen in einem automatisch-spontanen Modus oder in einem reflektiert-kalkulierenden Modus erfolgen können. Dieses Modell gilt auch für die Selbstkontroll-Theorie im Anschluss an Baumeister. Carver & Scheier (2009) führen an, dass aktive Vermeidung (*avoidance*) oft mit Annäherung (*approach*) an ein (z.B. sicheres) Ziel einhergeht (S. 10). Nach Carver, Johnson, Joorman & Scheier (2015) wurden Modelle entwickelt, in denen Informationen auf zwei verschiedenen Wegen gleichzeitig verarbeitet werden, einem hauptsächlich außerhalb des Bewusstseins und einem bewussten (S. 13). Die Idee, es gebe spontane und geplante Ziele, die in Konflikt miteinander geraten können, lasse

sich auch in der (sozialpsychologischen) Literatur zur Selbstkontrolle bzw. zum Verlust der Selbstkontrolle (u.a. Baumeister) finden (Carver & Scheier, 2009, S. 121). So findet sich diese Unterscheidung bei Friese, Wänke & Hofmann (2009, S. 56, 57). Nach Carver, Johnson, Joorman & Scheier (2015) zeichnet ein Ringen zwischen Annäherungstendenzen – was z.B. Extraversion entspreche – und Vermeidungstendenzen – was z.B. Neurotizismus entspreche – nicht das ganze Bild, um die Hemmung (*constraint*) – was z.B. Gewissenhaftigkeit bzw. *conscientiousness* entspreche – zu beschreiben (S. 13). Deshalb sind Modelle entwickelt worden („*dual-process models of functioning*“, ebd.), in denen Informationen auf zwei verschiedenen Wegen gleichzeitig verarbeitet werden, einem hauptsächlich außerhalb des Bewusstseins („[...] *more primitive [...] reflexive [...]*“, ebd.) und einem bewussten (*reflective*) („*the symbolic processor of the rational mind*“, ebd.). Eine Person könne gemäß einem Prinzip (moralischen oder ethischen Wert) oder gemäß einem Plan – Programme, die Entscheidungen beinhalten – handeln („*deliberative, reflective mode of functioning*“, ebd.: 14). Aber sie könne auch ohne Prinzip oder Plan, impulsiv und spontan handeln, indem niedrigere Strukturen der Selbstkontrolle automatisch ausgelöst werden („*sequences occur in a relatively automatic stream once they are triggered*“, ebd), deren Ergebnisse Eingang in die laufende Handlung finden, ohne Beachtung durch höhere Ebenen, möglicherweise sogar entgegen Werte auf höherer Ebene (S. 15): „[T]he basic, reactive mode of functioning is said to be impulsive and highly responsive to strong emotions, the reflective mode is planful and less reactive“ (S. 16). In der Persönlichkeitspsychologie gehe nach Carver & Scheier (2009) die Idee auf Epstein zurück, wonach es ein rationales System gebe, das hauptsächlich bewusst, logisch, verbal, überlegt und langsam arbeitet; das andere System (*experiential*) arbeite intuitiv und assoziativ, heuristisch, automatisch, nonverbal, schnell und gar impulsiv (S. 119). In der Sozialpsychologie seien Struck & Deutsch mit ähnlichen Argumenten stark beachtet worden:

What they call a reflective system anticipates future conditions, makes decisions from those anticipations, and forms intentions. It is planful and wide ranging in its search for relevant information. What they called an impulsive system acts spontaneously when its schemas or production systems are sufficiently activated. It acts without consideration for the future or for broader consequences of the action. (ebd.)

Auch in der Entwicklungspsychologie sei dieses „*two-mode thinking*“ (S. 120) einflussreich gewesen; so hätten Rothbart und andere für drei „*temperament systems: approach, avoidance, and effortful control*“ (ebd.) argumentiert, wobei letzteres (*effortful control*) den beiden ersten (*approach, avoidance*) übergeordnet sei; es beinhalte „*attentional management and inhibitory control (the ability to suppress an approach behavior when approach is situationally inappropriate)*. The label *effortful* conveys the sense that this is an executive, planful activity. This strongly resembles depictions of the deliberative mode“ (ebd.). Die Idee, es gebe spontane und geplante Ziele, die in Konflikt miteinander geraten können, lasse sich auch in der (sozialpsychologischen) Literatur zur Selbstkontrolle bzw. zum Verlust der Selbstkontrolle (u.a. Baumeister) finden (S. 121). Dort würde eine relativ automatische Tendenz beschrieben, sich auf eine bestimmte Art zu verhalten, gegenüber einer planvollen und aufwendigen (*effortful*) Tendenz, die Handlung zu unterbinden (*restrain*):

The action that is being inhibited is often characterized as an impulse, a desire that would automatically be translated into action unless it is controlled [...]. The restraint is presumed to be effortful, and to depend on limited resources. If the planful part of the mind is able to attend to the conflict, the person may be able to resist the impulse. If not, the impulse is more likely to be expressed. This portrayal seems consonant with two-mode models of functioning. (ebd.)

Nach Friese, Wänke & Hofmann (2009) hängt die Frage, inwieweit Verhalten durch Impulse getrieben ist, nicht nur von Kontrollressourcen und von der Stärke des Impulses ab, sondern von: „[...] the strength of the antagonist, such as control motivation, personal standards, goals, deliberative evaluations, and so forth. In contrast to the impulsive precursors of behavior, these are thought of as more reflective in nature“ (S. 56). Es würde angenommen, dass die Menschen ein verlockendes Produkt (z.B. Bier) zwar haben mögen, dass sie den Verbrauch aber beschränken, solange sie die Ressourcen dazu haben. Dies – „such reflective precursors of behavior“ (ebd.) – könne individuell variieren, wobei diejenigen, die versuchen, sich zu beschränken, aufgrund von situativen Erfordernissen oder persönlichen Standards – bei geringen (momentan verfügbaren) Ressourcen – mehr verbrauchen. Dies kann für diejenigen, die ihren Verbrauch gar nicht beschränken, nicht behauptet werden: Sie trinken so viel oder so wenig wie sie möchten, unabhängig von verfügbaren Kontrollressourcen (ebd.). „In sum, these considerations suggest a complex interplay between impulsive and reflective precursors of behavior with available control resources that moderate the impact of these tendencies on behavior determination“ (ebd.). Einerseits könne nach Friese, Wänke & Hofmann (2009) gemäß einem *reflective system* agiert werden, d.h. den bewussten Intentionen der Person entsprechend – „a person’s knowledge, personal standards, and explicit attitudes“ (S. 57) – was Kontrollressourcen erfordert – „such as cognitive capacity or self-regulatory resources“ (ebd.). Andererseits könne gemäß einem *impulsive system* agiert werden, was mit vergleichbar wenig Aufwand verbunden ist und wo eine Evaluation automatisch erfolgt, entsprechend den Annäherungs- oder Vermeidungstendenzen. Bei verfügbaren Ressourcen kann ein spontaner Impuls (z.B. nach Bier) bei Bedenken - „second thought because of personal restraint standards“ (ebd.) überwunden werden – „in this conflict about behavioral control“ (ebd.). Schwinden die Ressourcen, dann gewinnen die impulsiven Tendenzen an Einfluss.

Thus, the impulsive system is more concerned with the present needs of the organism, the here and now of the situation. In contrast, by incorporating an individual’s goals and long-term standards, the reflective system is able to transcend the situation (ebd.: 57). [...] As reflective precursors of behavior we included explicit attitudes [...] and personal restraint standards [...]. Both [...] rely on higher-order cognitive processes. Importantly, in contrast to explicit attitudes, restraint standards are not necessarily evaluative. It is well possible to like a certain product and yet to restrain oneself not to consume it [...]. Depending on one’s attraction to the product, it needs a lot of willpower to resist and keep a clean record (S. 59, 60).

Die Frage, wie sehr man etwas mag, spielt bei einem Verzicht nur zum Teil eine Rolle (ebd.). Diejenigen mit hoher *trait* Selbstkontrolle verhalten sich weniger impulsiv (S. 63) und die Autoren nehmen an, „[...] that reflective processes are more influential in behavior determination under conditions of high resources while impulsive processes drive behavior more strongly under conditions of low resources“ (S. 65).

Somit ist die Selbstkontroll-Theorie mit einer Position vereinbar, die von zwei verschiedenen Modi des Handelns ausgeht, nämlich von einem automatisch-spontanen und einem reflektiert-kalkulierenden Modus. Letzterer beinhaltet dabei offensichtlich auch die bewusste Kontrolle von impulsiven Verhaltenstendenzen. Wie bewusste Anstrengungen dann auch mit dem Ausdruck von eben jenen impulsiven Verhaltenstendenzen in Verbindung gebracht werden können, wird im nächsten Kapitel behandelt.

4.1.1. Selbstkontrollverlust

Nach der Theorie der Selbstkontrolle führt erfolgreiche Selbstkontrolle nicht automatisch zu wünschenswerten oder günstigen Ergebnissen (*positive outcomes*) (Vohs, LaSalleta & Fennis, 2009, S. 297), man könne sich auch zu schädlichen Verhaltensweisen entscheiden, etwa um soziale Anerkennung zu finden, die dann insofern Selbstkontrolle erfordern, als dieses Verhalten von der Person tatsächlich abgelehnt wird (ebd.). Versuchungen führen nur in dem Ausmaß zur Ermüdung der Selbstkontrolle, indem die Menschen das Ziel haben, ihnen zu widerstehen (Bauer & Baumeister, 2011, S. 67) – und die Verpflichtung auf einen Standard ist der grundlegendste Bestandteil der Selbstkontrolle (Forgas, Baumeister & Tice, 2009, S. 11), d.h. es genügt nicht, einen bestimmten Standard zu kennen, sondern es bedarf eines starken Wunsches, diesen auch zu erreichen (ebd.). Dabei hängt die Wahl für einen bestimmten Standard nach Forgas, Baumeister & Tice (2009) von kognitiven Prozessen ab, die von innerpsychischen und situativen Faktoren beeinflusst werden (S. 11). Selbstkontrolle wird unterschiedlich angewandt (*employed*), aufgrund individueller oder situationsbedingter Unterschiede (Baumeister & Alquist, 2009, S. 30). Problematisch ist nach Forgas, Baumeister & Tice (2009) weniger ein Fehlen von Standards, als eine Vielzahl von Standards, die in Konflikt miteinander geraten (S. 11). Standards (Ideen, Konzepte) werden selbst gewählt oder von der sozialen Umwelt vorgeschrieben (S. 4, 5).

Self-regulation is regulation of the self by the self. Thus, it means changing oneself, or some aspect of oneself, so as to conform to some idea or concept (standard). The standard may have been chosen by the self or prescribed by the social environment. Either way, self-regulation denotes a vital source of flexibility within the self. Without self-regulation, the self could not easily adapt to the demands and opportunities of a complex social environment. (Forgas, Baumeister & Tice, 2009, S. 4, 5)

Die (momentanen) Ziele, Standards, Einstellungen sowie die Art und Weise, wie man über eine Sache denkt, können beim Verlust der Selbstkontrolle eine entscheidende Rolle spielen.

The construct of self-regulatory strength is relevant at the stage when a person has detected a discrepancy and is ready to initiate actions to reduce it. At this point, the person must have inner psychological resources (i.e., self-regulatory strength) necessary to alter behavior in a way that will bring him or her closer to internal standards or goals. [...]. The colloquial equivalent of self-regulatory strength is *willpower*. [...]. Like a muscle that grows tired and weak after being exercised, the capacity for self-control also weakens with repeated attempts at self-control. (Bauer & Baumeister 2011, S. 65)

Die Verpflichtung auf einen Standard ist der grundlegendste Bestandteil der Selbstkontrolle (Forgas, Baumeister & Tice, 2009, S. 11):

Standards are concepts of how one might be, and so self-regulation is aimed at altering the self to bring it into line with such a standard. [...]. How and why particular standards are selected can be a complex cognitive process influenced by a variety of intrapsychic and situational factors [...]. Possibly a more common problem than lack of any standard is a multiplicity of standards that conflict. [...] The commitment reflects a motivational aspect: If the person does not have a strong inner desire to reach that standard, then merely knowing the standard is not likely to produce effective self-regulation. When two standards compete, their different motivational strengths may be decisive as to which one of them prevails. (Forgas, Baumeister & Tice 2009, S. 11)

Prosoziales Verhalten benötigt generell Selbstkontrolle: „Living in groups requires that people transform selfish impulses into behaviors that support group interests, substitute aggressive tendencies for prosocial behaviors, and adhere to rules and laws governing social life“ (Bauer & Baumeister 2011, S. 70). Dabei gäbe es Befunde, wonach Versuchungen nur in dem Ausmaß zur Ermüdung der Selbstkontrolle führen, indem die Menschen das Ziel haben, ihnen zu widerstehen: „[...] temptations are depleting only to the extent that people have the goal of resisting them“ (S. 67). Grundsätzlich bewirkt der Druck gesellschaftlicher Erwartungen, dass Menschen ihr Verhalten kontrollieren, gemäß dem Bedürfnis, dazuzugehören bzw. sozial akzeptiert zu werden (Vohs, Lasaleta & Fennis, 2009, S. 289, 290).

Normatively, a self-control failure would mean giving in to impulses and engaging in potentially harmful behaviors (i.e. overeating, gambling, overspending, aggressiveness). Although practicing self-regulation often leads to positive outcomes, the process of self-control, by definition, does not have prescribed positive or negative consequences; and even good self-control can lead to negative outcomes. (Vohs, Lasaleta & Fennis 2009, S. 297)

Und weiter:

An extensive narrative literature review [...] revealed that people engage in personally harmful behaviors (observationally, these behaviors look like losses of self-control) as a route to social acceptance. This behavior becomes an act of self-control when the behavior is deemed aversive by the person who is performing it. Hence, despite not wanting to perform an adverse behavior, people occasionally do just that because they perceive it will enhance social acceptance. [...] To engage in a behavior that the person finds aversive requires self-control insofar as the person must override the initial impulses to avoid the behavior. The motive to fit in prompts people to overcome their dislike or fear in order to engage in the behavior. (Vohs, Lasaleta & Fennis, 2009, S. 297)

Nach Sayette & Griffin (2011) lassen sich drei grundsätzliche Aspekte für ein Versagen der Selbstkontrolle benennen – und zwar erstens die verwendeten Standards – „setting proper standards“ (S. 507), zweitens die Überwachung des eigenen Verhaltens in Bezug zu diesen Standards – „monitoring oneself in relation to these standards“ (ebd.) – sowie, drittens, die Änderung des Verhaltens in Übereinstimmung mit diesen Standards – „altering one’s responses to conform to these standards“ (ebd.), gemäß der momentan verfügbaren Selbstkontrollkraft (S. 510). Sayette & Griffin (2011) erläutern am Beispiel der Raucherentwöhnung, wonach ein Rückfall zwar über ein Versagen der Impulskontrolle (*underregulation*) erklärt werden kann, oder aber auch über den Versuch, ein anderes Problem anzugehen, z.B. die Regulierung des Körpergewichts, oder die Verbesserung der Stimmungslage bei negativen Gefühlen oder Stress (*misregulation*) (S. 506). Bei letzterem könne das impulsive Verhalten als rationale Anstrengung dafür angesehen werden, sich einem

drängenden Anliegen zuzuwenden – „the ‚impulsive‘ behavior may be viewed as a rational attempt to address a pressing concern“ (S. 507). Ähnlich dazu lässt sich nach Lakes & Hoyt (2004) Selbstkontrollverlust entweder auf ein Versagen der Anstrengungen zurückführen – „*Underregulation* occurs when the self fails to change its response to that which brings the best outcome“ (S. 184), was z.B. zu Gewalttätigkeit führen kann; oder auf fehlgeleitete Bemühungen, was z.B. zu Alkohol- und Drogenmissbrauch führen kann – „*Misregulation* involves efforts that do not bring about the best outcomes, perhaps because of a lack of understanding“ (ebd.). Die meisten Raucher würden durchaus die Auffassung teilen, dass Rauchen eine schlechte Angewohnheit ist, aber es können z.B. verzerrte Auffassungen (*standards*) über die Auswirkungen auf die Gesundheit bestehen, oder der typische Raucher wird in einem positiven Licht gesehen:

Thus, people who continue to smoke may construct a standard of what it means to be a smoker that protects them from feeling irrational for maintaining their habit. [...] Rather than viewing standards solely as stable character traits, it may be useful to consider standards as being subject to momentary fluctuations. Specifically, when smokers crave a cigarette, the way that they think about smoking may change. [...] In addition to appreciating the importance of momentary shifts in attitudes, [...] smokers may simultaneously hold conflicting standards. For instance, they may believe it is foolish to risk their health by continuing to smoke, yet also believe that because life is uncertain, they might as well enjoy the moment. (Sayette & Griffin 2011, S. 508, mit Verweis u.a. auf Stritzke et al., 2004)

Bei der zweiten Möglichkeit – „[monitoring] [...] refers to paying attention to the behavior that is to be regulated“ (Forgans, Baumeister & Tice, 2009, S. 12) würde das Verhalten nicht überwacht, z.B. in Bezug auf die Raucherentwöhnung bei Festlichkeiten, aufgrund von Alkoholkonsum oder in sehr emotionalen Zuständen (Sayette & Griffin, 2011, S. 509). In dieser Arbeit wird zunächst die dritte Möglichkeit in Betracht gezogen, dass nämlich der Gegnerkontakt als Provokation die Änderung des Verhaltens im Sinne der Selbstkontrollkraft verhindert – und zusätzlich so (auch langfristig) zu mehr Aggressivität führt.

Das Konzept der Selbstkontrolle beinhaltet nach Eifler (2009) im Anschluss an die Theorie der Selbstregulation (mit Verweis auf Baumeister et al. 1994) die Fähigkeit, Versuchungen zu widerstehen sowie die Motivation „angesichts von Gelegenheiten von dieser Fähigkeit Gebrauch zu machen“ (S. 47). Die Motivationskomponente umfasse dabei verschiedene Aspekte, da Akteure mit einer hohen Bereitschaft, Selbstkontrolle auszuüben, sich um ihre Selbstachtung, ihr Ansehen und ihr gutes Gewissen sorgen würden (ebd.), was u.a. auch als Theorie rationaler Wahl interpretiert werden könne (S. 48). Bezogen auf kriminelles Handeln wird Selbstkontrolle nicht als einzige Ursache angesehen, sondern sie „[führt] nur in Verbindung mit Gelegenheiten zu kriminellem Handeln“ (S. 45).

4.1.2. Kriminelles Handeln

Im Modell soziologischer Erklärung wird zwischen Situationslogik, Selektionslogik und Aggregationslogik unterschieden (Kreckl & Mordt, S. 2001). Nach Eifler (2009) werden im Modell der Frame-Selektion diese Idealtypen des Handelns mit der Idee einer variablen Rationalität innerhalb des Makro-Mikro-Makro-Modells analysiert (S. 50, mit Verweis auf

Weber, 1990; Esser, 2001; Kroneberg 2005, 2007). Die Beziehung zwischen sozialer Situation und Handeln zergliedert sich nach Eifler (2009) in die Definition der Situation (Frame-Selektion) durch den Akteur; die Eruiierung von Handlungsmöglichkeiten (Skript-Selektion); und die Realisierung einer dieser Möglichkeiten (Handlungs-Selektion) (ebd.). Eine zentrale Annahme sei, dass jeder einzelne Schritt jeweils entweder in einem automatisch-spontanen oder in einem reflektiert-kalkulierenden Modus erfolgen könne (S. 50, mit Verweis auf Esser, 2001), was auf sozialpsychologische Theorien zurückgehe (ebd.). Für ihre Arbeit erschien es Eifler plausibler, dass sie jeweils in einem Modus erfolgen (S. 54, 55), da Akteure angesichts günstiger Gelegenheiten entweder über Routinen gegenüber eindeutigen normativen Anforderungen verfügen, so dass die weiteren Schritte ebenfalls im automatisch-spontanen Modus erfolgen, „[...] oder sie müssen [...] über das Erlebte und die Handlungsmöglichkeiten nachdenken, so dass die Schritte [...] in einem reflektiert-kalkulierenden Modus prozessiert werden“ (S. 55). Prädiktoren für kriminelles Handeln seien im automatisch-spontanen Modus Alter, Geschlecht, Erfahrungen und Einstellungen zu kriminellen Handeln, sozialer Status, soziale Beziehungen sowie Handlungskontrolle (S. 58). (Insofern kriminelles Handeln von der Handlungskontrolle abhängig ist und erfolgreiche Handlungskontrolle kriminelles Handeln verhindert, entsteht kriminelles Handeln im automatisch-spontanen Modus.) Im reflektiert-kalkulierenden Modus seien dies: materielle Bereicherung und Strafverfahren – als instrumentelle, formelle Anreize (zweckrational) – sowie soziale Anerkennung, Entdeckung durch Opfer und schlechtes Gewissen – als nicht-instrumentelle, informelle Anreize (wertrational) (S. 59). Eifler (2009) fasst Selbstkontrolle als Handlungskontrolle, weil damit „eine Neigung von Akteuren beschrieben wird, die den Prozess der Handlungsentscheidung prägt“ (S. 48) – sie analysiert, ob kriminelles Handeln über die Orientierung an sozialen, rechtlichen Normen (automatisch-spontaner Modus) oder besser über subjektive Nutzenerwägungen (reflektiert-kalkulierender Modus) erklärt werden kann und findet, dass eine Entscheidung zu kriminellen Handeln vor allem dann erfolge, „[...] wenn Akteure sich zuvor von der Verpflichtung, Normen zu befolgen, aufgrund von kognitiven Strategien der Rechtfertigung befreien können“ (S. 198). Außerdem würden Neutralisierungstechniken Einstellungen zu kriminellen Handeln beeinflussen (wie von Kontroll- und Lerntheorien angenommen); weniger Einfluss bestünde durch soziale Benachteiligung oder die Einbindung in soziale Beziehungen (ebd.). „Entscheidungen für kriminelles Handeln werden vor allem dadurch begünstigt, dass Akteure solches Handeln für legitimierbar halten“ (S. 198). Auch andere Studien seien nach Eifler (2009) zu ähnlichen Ergebnissen gekommen, wonach „[...] Akteure in normrelevanten Situationen zunächst [überlegen], ob die Befolgung einer Norm sinnvoll ist oder nicht und entscheiden dann, ob sie sich der Norm entsprechend verhalten oder nicht“ (S. 196, mit Verweis u.a. auf Kölbl, 1998). Während eine Interpretation davon ausgehen würde, dass es in den Situationen aufgrund des geringen Entdeckungsrisikos um nichts geht und aufgrund von Einstellungen gehandelt würde, beruhe eine andere Interpretation auf der Idee,

[...] dass Gelegenheiten als Zielkonflikt betrachtet werden können, in denen Akteure eine ‚wertrationale Definition der Situation‘ [...] vornehmen müssen, weil die Möglichkeit, sich durch kriminelles Handeln Vorteile zu verschaffen, mit den normativen Anforderungen an das Handeln

konfligiert. Das damit korrespondierende Erklärungsprinzip ist die Theorie rationaler Wahl, die davon ausgeht, dass Akteure angesichts von Gelegenheiten auf der Grundlage vernünftiger Überlegungen handeln. (S. 197, mit Verweis auf Stachura, 2006)

Neutralisierungstechniken würden die zweckrationale Komponente von Entscheidungen fördern, „indem sie den subjektiv erwarteten Schaden durch schlechtes Gewissen im Sinne einer wertrationalen Begründung für konformes Handeln mindern“ (S. 195, 196, mit Verweis auf Greve, 2003). Akteure könnten sich bewusst situativ von der Verpflichtung befreien, den gegenwärtigen normativen Anforderungen entsprechend zu handeln (S. 196, mit Verweis auf Sykes & Matza, 1957). Ein innerer Widerstreit mit konfligierenden Interessen würde eine wertrationale Definition der Situation erfordern – und in Bezug auf die für kriminelles Handeln maßgeblichen Neutralisierungstechniken müssten Akteure also angesichts von Gelegenheiten „zunächst mögliche Bedenken im Hinblick auf kriminelles Handeln überwinden [...], ehe sie dann auf Grundlage vernünftiger Überlegungen eine Entscheidung für kriminelles Handeln treffen können“ (S. 196, mit Verweis auf Stachura, 2006). Eifler (2009) findet im Hauptergebnis, „[...] dass Akteure sich vor allem dann für kriminelles Handeln entscheiden, wenn sie ihr Handeln vor sich selbst und vor anderen rechtfertigen können“ (S. 195). Der Einfluss von Rechtfertigungsstrategien (Neutralisierungstechniken) sei in erster Linie über den erwarteten Nutzen von positiven Sanktionen vermittelt, da Akteure eher mit sozialer Anerkennung für kriminelles Handeln rechnen würden und deshalb die Gelegenheit zum eigenen Vorteil nutzen würden; außerdem sei er über den subjektiv erwarteten größeren Nutzen materieller Bereicherung und den erwarteten niedrigeren Schaden eines schlechten Gewissens vermittelt (ebd.).

Eifler (2009) zieht die Idee heran, „dass Akteure angesichts einer Gelegenheit aufgrund vernünftiger Abwägungen von Vor- und Nachteilen kriminell handeln“ (S. 28, 29). Sie identifiziert eine Lesart der Selbstkontrolltheorie, die im Anschluss an die Theorie der Selbstregulation (mit Verweis auf Baumeister et al., 1994) die Fähigkeit enthalte, Versuchungen zu widerstehen sowie die Motivation „angesichts von Gelegenheiten von dieser Fähigkeit Gebrauch zu machen“ (S. 47). Sie analysiert, ob kriminelles Handeln über die Orientierung an sozialen, rechtlichen Normen (automatisch-spontaner Modus) oder besser über subjektive Nutzenerwägungen (reflektiert-kalkulierender Modus) erklärt werden kann und findet, dass eine Entscheidung zu kriminell handeln vor allem dann erfolge, „wenn Akteure sich zuvor von der Verpflichtung, Normen zu befolgen, aufgrund von kognitiven Strategien der Rechtfertigung befreien können“ (S. 198). Die Ergebnisse würden nicht gegen eine automatisch-spontane Selektion kriminellen Handelns sprechen, sie würden aber deutlicher für eine reflektiert-kalkulierende Selektion sprechen (S. 192, 193).

Von anderen kriminalsoziologischen Ansätzen würden sich kontrolltheoretische Ansätze in der Ausgangsfrage unterscheiden, warum Menschen die Regeln der Gesellschaft verfolgen (S. 37; mit Verweis auf Hirschi, 1969), also welche Orientierungen kriminelles Handeln verhindern, da Akteure (in utilitaristischer Tradition) generell zu kriminell handeln motiviert seien, aufgrund einer raschen Bedürfnisbefriedigung, was dann nur durch Regeln verhindert werden könne, welche das Unrecht kennzeichnen und mit negativen Sanktionen belegen (S. 37). Eifler (2009) greife eine Überlegung auf, wonach „[...] Akteure sehr wohl von

der Legitimität einer Sozial- und Rechtsordnung überzeugt sein [können], und zugleich über kognitive Strategien verfügen, mittels derer sie gelegentliche Normverstöße vor sich selbst und vor anderen rechtfertigen können“ (S. 40). Neutralisierungstechniken würden es ermöglichen, Scham- und Schuldgefühlen im Anschluss an Normverletzungen entgegenzuwirken – sie könnten zur Rechtfertigung kriminellen Handelns darin bestehen, die eigene Verantwortlichkeit zu leugnen, den angerichteten Schaden zu bestreiten, das Opfer verantwortlich zu machen, die Instanzen der Strafverfolgung anzuzweifeln sowie an übergeordnete Normen zu appellieren (S. 40, mit Verweis auf Sykes & Matza, 1957). In aktuellen Versionen der Kontrolltheorie (*General Theory of Crime*) würde angenommen, „[...] dass Akteure sich in dem Ausmaß unterscheiden, in dem sie langfristig negative Folgen einer Handlung in die [...] vorausgehenden Wert-Erwartungs-Überlegungen einbeziehen wollen oder können“ (S. 45, mit Verweis auf Gottfredson & Hirschi, 1990). Dabei hätten sich zwei Lesarten herausgebildet, wonach in der ersten die Eigenschaft der Selbstkontrolle als einzige Ursache für kriminelles Handeln gesehen wird, sie jedoch in der zweiten „nur in Verbindung mit Gelegenheiten zu kriminellem Handeln führt“ (S. 45). Nach der zweiten Lesart enthalte das Konzept der Selbstkontrolle im Anschluss an die Theorie der Selbstregulation (mit Verweis auf Baumeister et al., 1994) die Fähigkeit, Versuchungen zu widerstehen sowie die Motivation „angesichts von Gelegenheiten von dieser Fähigkeit Gebrauch zu machen“ (S. 47, mit Verweis auf Tittle et al., 2004). Die Motivationskomponente umfasse dabei verschiedene Aspekte, da Akteure mit einer hohen Bereitschaft, Selbstkontrolle auszuüben, sich um ihre Selbstachtung, ihr Ansehen und ihr gutes Gewissen sorgen würden (ebd.), was u.a. auch als Theorie rationaler Wahl interpretiert werden könne, indem die Fähigkeit zur Selbstkontrolle die Wert-Erwartungs-Überlegungen im Sinne informeller und interner Kosten kriminellen Handelns beeinflusst (S. 48). Sie entwickelt einen theoretischen Bezugsrahmen, in dem beide Erklärungsprinzipien – das Prinzip des normbezogenen oder des rationalen Handelns – berücksichtigt werden (S. 49, 50).

4.1.3. Emotionen

Selbstregulierung dient nach Tice (2009) der Kontrolle von u.a. gedanklichen, impulsiven Prozessen, aber auch von emotionalen Zuständen; dabei gehe es um eine zielorientierte Veränderung, um etwas in Übereinstimmung zu bringen mit einer Regel (*rule*), einem Ziel (*goal*) oder anderen Standard (S. 202). Emotionen dienen dabei als Quelle für *feedback* über das Verhalten und beeinflussen Verhalten nur manchmal direkt, z.B. bei Wut; sie stellen eine stark evaluative Botschaft über das Ereignis bereit, wenn eine Person Verhalten gezeigt hat und womöglich mit Konsequenzen konfrontiert ist (S. 203). Emotionen können nach Tice (2009) zum Lernen beitragen, indem belohnende oder bestrafende Konsequenzen verstärkt werden (ebd.); oder indem eine kognitive Auseinandersetzung stimuliert wird, so dass (auch noch im Nachhinein) die richtigen Lehren gezogen werden können; oder indem drittens ein Denken angeregt wird, wobei die Person mehrere alternative Verhaltensweisen durchspielt, die in Zukunft in ähnlichen Situationen zu besseren Ergebnissen führt (*counterfactual thinking*) (S. 204). Hinweise auf positive Effekte von Emotionen seien darin zu sehen, dass sie den Bedarf

an Selbstkontrolle – eine Diskrepanz zwischen momentanen und erwünschten Zuständen (*standards*) – überhaupt erst anzeigen (S. 201) – und zwar den Grad des Fortschritts beim Erreichen von Zielen, bevor das Ziel tatsächlich erreicht wird (S. 210, 211). Ein anderer positiver Effekt von Emotionen ist nach Tice (2009) der Ermüdung – *ego depletion* – entgegenzuwirken, welche sich nicht nur auf die Selbstkontrolle auswirkt, da dieselbe Ressource für das Treffen von Entscheidungen benutzt wird (ebd.).

Zur Annahme, die Bewegung auf ein Ziel hin bzw. dessen Vermeidung sei Ausdruck eines *feedback loop* fügen Carver & Scheier (2009, S. 110) die Annahme hinzu, dass Gefühle aus einem zweiten *loop* bestehen – „This second loop essentially checks on how well the first one is doing“ (S. 111). Hier tritt *anger* als negatives Gefühl bei Annäherungstendenzen auf (S. 112) und verlangt eine Erhöhung von Prioritäten und mehr Einsatz, um ein bestimmtes Ziel (noch) zu erreichen – im Unterschied zu etwa Trauerfällen, wo negative Gefühle eine Verringerung von Prioritäten erfordern, da das Ziel nicht mehr erreicht werden kann (S. 118). Emotionen dienen u.a. als Aufruf zu Repriorisierung: „Affect pulls the out-of-awareness into awareness“ (S. 117) – damit ein bestimmtes Ziel zum Referenzpunkt für das Verhalten werden kann (ebd.). Nach Carver & Scheier (2009) verfolgen Menschen Ziele auf verschiedenen Abstraktionsstufen: langfristige – einen guten Eindruck beim Kollegen machen – und kurzfristige – den Blinker setzen während der Fahrt (S. 110). Zur Annahme, die Bewegung auf ein Ziel hin bzw. dessen Vermeidung sei Ausdruck eines *feedback loop* – wobei die wahrgenommenen gegenwärtigen Bedingungen mit erwünschten oder beabsichtigten Bedingungen verglichen werden und Abweichungen (*discrepancies*) werden durch Handlungen reduziert bzw. erhöht (bei einem *threat, anti-goal*) – führen Carver & Scheier (2009) an, dass aktive Vermeidung (*avoidance*) oft mit Annäherung (*approach*) an ein (z.B. sicheres) Ziel einhergeht (ebd.). Abstrakte Ziele würden durch konkrete Ziele erreicht; niedrigere Ziele können durch kürzere Handlungssequenzen erreicht werden – „they require little monitoring once triggered“ (S. 111), die in Handlungs-Programme organisiert werden können, die planvoller sind und Entscheidungen erfordern; diese Programme könnten Prinzipien dienen (Werten, die Selbst- oder Gemeinschaftsvorstellungen formen können), als Basis für Entscheidungen, auch über die Programme selbst – ob sie überhaupt unternommen werden oder nicht; konkrete und abstrakte Ziele können als Referenzpunkt für Selbstregulierung dienen (ebd.). Carver & Scheier (2009) schlagen vor, dass – simultan und parallel zum verhaltensleitenden (ersten) *feedback loop* – Gefühle aus einem zweiten *loop* bestehen – „This second loop essentially checks on how well the first one is doing“ (S. 111) – und zwar über die Rate der Diskrepanzreduktion, die selbst keine Gefühle (*affect*) erzeugt, sondern nur durch den Vergleich mit einem Standard: eine akzeptable oder erwartete Rate an Fortschritten im Verhalten (ebd.). Der Vergleich kann ungünstig ausfallen – „you are doing worse than you need to“ (ebd.), günstig – „you are doing better than you need to“ (ebd.) oder neutral, wodurch keine Gefühle entstehen. Das Kriterium sei flexibler, je ungewohnter die Aktivität ist oder je weniger Erfahrung vorliegt; es kann erhöht oder gesenkt werden (S. 112). „[...] [F]eelings exist when a behavioral system is making more or less than adequate progress [...], both approach and avoidance should have the potential to induce positive feelings (by doing well) and to induce negative feelings (by doing poorly)“ (ebd.). Sowohl bei

Annäherungstendenzen (*approach*) treten positive Gefühle (*elation, eagerness, excitement*) und negative (*frustration, anger, sadness*) Gefühle (*affects*) auf; als auch bei Vermeidungstendenzen (*avoidance*) treten positive (*relief, contentment*) und negative (*fear, guilt, anxiety*) Gefühle auf (ebd.).

In this model, positive feelings arise when things are going better than they need to. But the feelings still reflect a discrepancy (albeit a positive one), and the function of a negative feedback loop is to minimize discrepancies. Such a system ‚wants‘ to see neither negative nor positive affect. Either affect [...] would represent an ‚error‘ and lead to changes in output that eventually would reduce it [...] reduce subsequent effort in this domain [...]. They ease back a little on resources devoted to the domain in which the affect has arisen [...]. Generally, then, the system would act to prevent great amounts of pleasure as well as great amounts of pain. (S. 114, 115)

Eine mögliche Erklärung sei nach Carver & Scheier (2009), dass Organismen ihre Energie nicht unnötig einsetzen; zudem haben Menschen mehrere Probleme (nicht nur eines) und suchen nach befriedigenden Lösungen (nicht nach optimalen), um mehrere Probleme adäquat angehen zu können (S. 116). Nur das Ziel mit höchster Priorität hätte vollen Zugang zum Bewusstsein; wenn ein zweites Ziel ernsthaft gefährdet ist, brauche es einen Mechanismus, um die Prioritäten zu ändern, so dass das zweite Ziel das erste ersetzen kann (S. 117). Emotionen dienen u.a. als Aufruf zu Repriorisierung: „Affect pulls the out-of-awareness into awareness [...]. The stronger the affect, the more likely the goal it concerns will rise in priority until it comes to awareness and becomes the reference of behavior“ (ebd.). Negative Affekte (bezüglich *approach*) verlangen eine Erhöhung der Priorität (*frustration, anger*) und mehr Einsatz (*effort*), oder deren Verringerung (*sadness, depression, dejection*), etwa wenn das Ziel nicht mehr erreicht werden kann, z.B. bei Trauerfällen) (S. 118). Unter Berücksichtigung, wie Intentionen geformt werden, wird manchmal also nicht top down reguliert (S. 119).

Nach Tice (2009) können Emotionen nicht so leicht oder direkt kontrolliert werden wie Verhaltensweisen oder einige Gedanken (S. 201). Entsprechende Strategien funktionieren nicht so gut und sind zumeist indirekt, indem etwas anderes verändert wird, z.B. was man denkt oder den Grad der (körperlichen) Erregung (*bodily arousal*); man könne sich nicht unter Einsatz von Willenskraft dazu entscheiden, sich z.B. nicht mehr schuldig zu fühlen (S. 201, 202). Der Grund wird darin vermutet, dass Emotionen die Funktion haben, Verhalten zu kontrollieren; z.B. würden Schuldgefühle die Funktion verlieren, sozial wünschenswerte und nützliche Verhaltensweisen zu fördern (S. 202). Emotionen (*emotions*) meinen einen bewussten emotionalen Zustand mit körperlichen Erregungsreaktionen (*arousal*), im Unterschied zu automatischen, schnellen, einfachen und möglicherweise unbewussten Reaktionen (*automatic affect*), wie vorübergehende Stimmungen (*moods*) oder ein vorübergehendes Gefühl, etwas zu mögen bzw. nicht zu mögen (ebd.). Selbstregulierung diene der Kontrolle von u.a. gedanklichen, impulsiven Prozessen, aber auch von emotionalen Zuständen; dabei gehe es um eine zielorientierte Veränderung, um etwas in Übereinstimmung zu bringen mit einer Regel (*rule*), einem Ziel (*goal*) oder anderen Standard (ebd.). Emotionen dienen dabei eher als Quelle für *feedback* über das Verhalten und beeinflussen Verhalten nur manchmal direkt, z.B. bei Wut; sie stellen eine stark evaluative Botschaft über das Ereignis bereit, wenn eine Person Verhalten gezeigt hat und womöglich mit Konsequenzen konfrontiert ist (S. 203). Emotionen können nach Tice (2009) zum Lernen beitragen, indem

belohnende oder bestrafende Konsequenzen verstärkt werden (ebd.); oder indem eine kognitive Auseinandersetzung stimuliert wird, so dass (auch noch im Nachhinein) die richtigen Lehren gezogen werden können; oder indem drittens ein Denken angeregt wird, wobei die Person mehrere alternative Verhaltensweisen durchspielt, die in Zukunft in ähnlichen Situationen zu besseren Ergebnissen führt (*counterfactual thinking*) (S. 204). Emotionen, die direkte Auswirkungen auf kognitive Prozesse (eher denn auf Verhalten) haben, seien nach Tice (2009) aufgrund der Bereitstellung von Feedback wie geschaffen, um Lernen zu fördern, mit günstigen Auswirkungen auf das Verhalten und dahingehend, „[...] that the person can begin to select behaviors based on anticipated emotional outcomes. Over time, the person can begin to learn what behaviors will produce which emotional responses“ (S. 204). Die Charakterisierung von Emotionen als irrational und als schlechte Basis für Entscheidungen sei damit unvollständig (ebd.). Menschen mit fehlenden emotionalen Reaktionen hätten eher Probleme (nicht wie ‚Mr. Spock‘), seien anfällig für schlechte Entscheidungen und für einen Verlust der Selbstkontrolle (ebd.). Während das Handeln aufgrund von momentanen Gefühlen, z.B. Schuld, tatsächlich eher zu irrationalen Ergebnissen führen kann, sei die Orientierung an antizipierten Gefühlen eher hilfreich:

Eventually, people may behave quite effectively by simply refraining from acts that they know will cause guilt, and so the anticipation of possible guilt becomes a vital and adaptive aid to useful behavior in social settings (ebd.: 205); [...] when decisions or actions are affected by one’s current emotional state, the results are often maladaptive or unproductive. The reason for this may be that current distress causes people to choose behaviors that promise immediate payoffs despite higher downstream costs. (S. 208)

In der Evolutionsbiologie beziehe sich nach Giudice (2015) *adaptive* und *maladaptive* auf bestimmte Effekte von *traits* und von Verhalten auf die Replikation von Genen in künftigen Generationen; in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften beziehe sich das Begriffspaar auf die subjektive bzw. soziale Erwünschtheit von *traits* und Verhalten, indem z.B. Gesundheit oder Wohlbefinden gefördert oder vermindert wird; biologisch günstige (*adaptive*) *traits* für reproduktiven Erfolg seien nicht automatisch deckungsgleich (S. 27, Anm.). Emotionen können nach Tice (2009) Selbstregulierung außerdem verhindern, indem bei steigender Erregung (*arousal*) zunächst irrelevante, aber dann auch relevante Informationen ausgeblendet werden (S. 208). Hinweise auf positive Effekte von Emotionen seien darin zu sehen, dass sie den Bedarf an Selbstkontrolle – eine Diskrepanz zwischen momentanen und erwünschten Zuständen (*standards*) – überhaupt erst anzeigen (S. 201) – und zwar den Grad des Fortschritts beim Erreichen von Zielen, bevor das Ziel tatsächlich erreicht wird (S. 210, 211; mit Verweis auf Carver & Scheier). Ein anderer positiver Effekt von Emotionen ist nach Tice (2009) der Ermüdung – *ego depletion* – entgegenzuwirken, welche sich nicht nur auf die Selbstkontrolle auswirkt, da dieselbe Ressource für das Treffen von Entscheidungen benutzt wird (ebd.). Über positive Emotionen und über Motivation lassen sich Ermüdungseffekte (nur) in dem Sinn verringern, dass die Bereitschaft dazu erhöht wird, auf die verbliebenen Ressourcen zuzugreifen (S. 212). Mit Tice (2009) ergibt sich, dass das Auslösen von Emotionen aus pädagogischer Sicht kein Selbstzweck sein kann, wie es u.a. Happ & Liebl (2016) nahelegen scheinen, wenn Gelegenheit geben werden soll, „eigene durch das

Geschehen ausgelöste emotionale Befindlichkeiten und Stimmungen zu spüren. Solche Anlässe beinhalten das Potential, die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie Impuls- bzw. Emotionskontrolle herauszubilden und angemessen und dosiert handeln zu lernen“ (S. 99). Dabei zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem merken, dass sie den Körperkontakt nicht mögen, wozu sie in einem derart konzipierten Kampfsportunterricht jedoch veranlasst werden. Ein möglicher pädagogischer Nutzen könnte darin bestehen, dass sich die Adressaten dafür entscheiden können, das nächste Mal auf Körperkontakt zu verzichten. Es wird deutlich, dass das Problem dieses und anderer Ansätze nicht darin besteht, dass sie emotionale Befindlichkeiten in den Blick nehmen, sondern darin, dass diese von außen ausgelöst werden und damit nicht auf das eigenverantwortliche Handeln bezogen werden können. Erst dadurch ergeben sich aber diesbezügliche Lernmöglichkeiten: Z.B., wenn der Körperkontakt verboten wird und ein Schüler aus Aggressionen heraus dennoch Körperkontakt herstellt, erst dann bietet sich für ihn die Chance, im Nachhinein daraus zu lernen und nicht – wie es manchmal suggeriert wird – einfach durch das bloße Auslösen womöglich negativer emotionaler Befindlichkeiten durch die aufgezwungene Herstellung von Körperkontakt, wodurch es doch viel eher zu einem Abstumpfen der Schülerschaft kommen könnte. D.h. keineswegs, dass Lernarrangements den Übertritt von Regeln provozieren sollten, denn auch diesbezüglich haben Heranwachsende i.d.R. eine bereits ausreichend ausgeprägte Neigung und vielfältige Übungsfelder und vor allem soll es hier darum gehen, die Selbstkontrolle zu fördern, was durch einfache Aktivitäten erreicht werden kann. Wenn Schülerinnen und Schüler etwa angesichts von Durst und Müdigkeit beim Sport frustriert werden, dann sollte dies – aufgrund der Notwendigkeit einer positiven Atmosphäre – als Problem aufgefasst werden und nicht als pädagogisches Ziel, worauf die Lehrkraft aufgrund der fehlenden Freiwilligkeit im Einzelfall angemessen reagieren muss und gegebenenfalls eine Pause einräumen sollte. Dieselben Überlegungen gelten auch für den Jugendvollzug.

4.2. Pädagogische Förderung durch Sport

Aus den bisherigen Ausführungen folgt insgesamt, dass nach der Theorie der Selbstkontrolle im Anschluss an Baumeister und Kollegen bewusst verfolgte Ziele eine bedeutende – und nicht etwa nur eine oberflächliche – Rolle spielen, wobei verschiedene Ziele in Konflikt miteinander geraten können, auch je nach situativen Gegebenheiten. Damit kann die Theorie einerseits abgegrenzt werden von behavioristischen, reduktionistischen Positionen, bei denen bewusste Ziele allenfalls auf einer oberflächlichen Ebene vorhanden sind (Birbaumer & Schmidt, 2010, S. 499) oder lediglich automatischen Verhaltenstendenzen entsprechen (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2015, S. 183). Andererseits kann sie mit der Theorie rationaler Wahl in Einklang gebracht werden, da eine hohe Selbstkontrolle mit einer Sorge um Selbstachtung, Ansehen und gutes Gewissen einhergeht (Eifler 2009, S. 48), wobei „[...] Akteure sehr wohl von der Legitimität einer Sozial- und Rechtsordnung überzeugt sein [können], und zugleich über kognitive Strategien verfügen, mittels derer sie gelegentliche Normverstöße vor sich selbst und vor anderen rechtfertigen können“ (S. 40). Aus pädagogischer Sicht ist das ein wichtiger Punkt, insofern ein Menschenbild vertreten werden soll, dass reduktionistische Positionen

vermeidet (ausführlicher dazu im Kapitel zur Infragestellung des Erziehungsbegriffs). Diesbezüglich muss Speck (2008) natürlich recht gegeben werden, wenn er formuliert: „Es ist in der Erziehung in praktischer Hinsicht nicht gleichgültig, ob ich als Erzieher es mit einem seiner selbst bewussten Kind oder Jugendlichen zu tun habe oder mit determinierenden chemo-physikalischen Prozessen im Gehirn“ (S. 34). Die Frage nach einem Determinismus wird später angesprochen, allerdings kann hier schon einmal festgestellt werden, dass Heranwachsende nach der Selbstkontroll-Theorie viel eher als selbstbewusste Menschen betrachtet werden denn als chemo-physikalische Prozesse im Gehirn. Dabei beziehen sich auch Birbaumer & Schmidt (2010) sowie Harmon-Jones & Harmon-Jones (2015) genau sowenig auf chemo-physikalische Prozesse, dennoch haben bewusste Ziele dort nur einen oberflächlichen Stellenwert und dienen weniger dazu, sich gegen auftretende Impulse entscheiden zu können. In der Selbstkontroll-Theorie wird ein Dualismus von Körper und Geist vermieden und die Selbstregulierung auf Körper und Gehirn (und nicht etwa ‚Geist‘) gegründet (Gendolla, Tops & Koole, 2015, S. 2). Dieser ‚mentalistiche Interaktionismus‘ (Birbaumer & Schmidt, 2010) stellt dennoch eine viel elegantere und annehmbarere Lösung dar als der Epiphänomenalismus oder Monismus verschiedener anderer Ansätze, bei denen nur einem von beidem (entweder Körper oder Geist) eine entscheidende Bedeutung zugesprochen wird. Dies gilt v.a. dann, wenn man weder einen Determinismus noch einen Reduktionismus akzeptieren will – jedoch die Annahme der Willensfreiheit. Auch wenn der Verfasser insgeheim dualistische Positionen favorisiert (etwa Popper, Libet), so bietet die Selbstkontrolltheorie – abgesehen von offensichtlich metaphysischen Fragen – alle Vorzüge, die für ein Menschenbild, das vernunftbegabte Wesen beinhaltet, erwartet werden können. Dieses Thema wird im Kapitel zur Infragestellung des Erziehungsbegriffs erneut aufgegriffen. Vorab erfolgt hier der Hinweis, dass die mechanistischen Ursprünge überwunden seien – und der Mensch wird auch dort nicht als Maschine, sondern als aktiver Agent betrachtet (Gendolla, Tops & Koole, 2015, S. 2).

Nach diesem Verständnis von Selbstkontrolle wirken exekutiven Funktionen unterstützend für ein Selbstkontrolltraining und werden gleichzeitig dadurch verbessert (Denson 2015, S. 139). Selbstkontrolltraining beinhaltet das Ausüben von Selbstkontrolle, für einen Zeitraum von etwa zwei Wochen oder mehr, in dem die Teilnehmer ihr Verhalten überwachen, ein nicht erwünschtes Verhalten unterlassen und ein erwünschtes Verhalten stattdessen ausführen (S. 137). Selbstkontrolle beziehe sich dabei auf den Prozess der Bevorzugung abstrakter, entfernter Motive vor konkreten, naheliegenden Motiven, wenn diese beiden Motive direkt miteinander im Konflikt stehen (S. 138, 139). Nach Denson (2015) hätten Studien gezeigt, dass zweiwöchiges, relativ simples Selbstkontrolltraining aggressive Menschen davor bewahren könne, die Kontrolle zu verlieren. Eine gute Selbstkontrolle sei eine wichtige Determinante für aggressives und antisoziales Verhalten (ebd.). Dabei wird kein spezielles Fachwissen über Auslöser für Aggressionen (*aggression triggers*) benötigt und Training der Selbstkontrolle in einem Bereich (z.B. Vermeiden von Schimpfwörtern) verbessert die Selbstkontrolle in anderen Bereichen (z.B. Essverhalten) (S. 137). Im Folgenden werden die neurowissenschaftlichen Grundlagen von exekutiven Funktionen und Selbstregulation sowie der Transfer in die pädagogische Praxis (Kubesch, 2016) dargestellt. Daraus ergeben sich wichtige Konsequenzen

für die Entwicklung von Kampfsport-Maßnahmen. Dass dort auch traditionelle Kampfsport-Varianten hervorgehoben werden, kann als zusätzlicher Anlass dafür genommen werden, die Unterscheidungsmerkmale im weiteren Verlauf zu untersuchen.

Kubesch (2016a, S. 76-79, 84) plädiert für ein gezieltes Training exekutiver Funktionen an Schulen, durch Spiel, Sport und Achtsamkeitsübungen. Nach Kubesch (2016c) würde die Neubildung von Nervenzellen im Hippocampus entscheidend durch körperliche Aktivität angeregt – und Sport würde kognitive Funktionen bedeutend fördern (S. 140), unter der Voraussetzung, dass die Schüler gerne teilnehmen (S. 148). Dabei hätten Ausdauerbelastungen von hoher Intensität (im Vergleich zu mittleren) hinsichtlich des Wohlbefindens eine größere Wirkung (S. 150). Regelmäßiges sportliches Training lasse dann bei Menschen mit und ohne psychopathologischen Beeinträchtigungen positive Effekte erwarten (S. 152).

Diamond & Lee (2016) führen als hilfreiche Programme für Kinder unter anderem computerbasiertes Training (Diamond & Lee 2016: 161) an; sowie eine Mischung aus Computerspielen und computerlosen Spielen, aerobe Ausdauerbelastung (z.B. Laufen), Kampfkunst, Achtsamkeitstraining (S. 164, 165) und Tools of the Mind (S. 167). Kinder hätten durch traditionelles Taekwondo verbesserte exekutive Funktionen im Vergleich zur Kontrollgruppe (Sportunterricht) gezeigt (S. 165, 166; mit Verweis auf Lakes & Hoyt, 2004). Ähnliche Befunde seien für jugendliche Straftäter berichtet worden, wo die Vergleichsgruppe Training in modernen Kampfkünsten (als Wettkampf) erhielt (S. 166, 167; mit Verweis auf Trulson, 1986). Viele Programme würden nur einen begrenzten Transfer erlauben, dabei wäre u.a. Kampfkunst umfassender und sei auf mehr Komponenten der exekutiven Funktionen gerichtet (S. 167). Körperliches Training allein wäre womöglich nicht so wirksam wie durch die Verbindung mit Persönlichkeitsentwicklung (traditionelles Taekwondo; mit Verweis auf Lakes & Hoyt 2004) oder mit Achtsamkeitstraining (S. 172).

Somit kann traditionelles Taekwondo als erfolgversprechender Kandidat für ein Training der Selbstkontrolle in Betracht gezogen werden. Interessanterweise wird auch hier die Bedeutung von eben ‚traditionellen‘ Varianten betont und auf entsprechende empirische Forschungen verwiesen. In den sog. ‚Kampfsportwissenschaften‘ scheint dies – zumindest inhaltlich – kaum berücksichtigt worden zu sein. Anders ist die Betonung von Zweikampf bei Happ & Liebl (2016) – in Form eines sog. ‚tonischen Dialoges‘ (S. 94) – nicht zu erklären. Denn auch bei Trulson (1986) zeichnen sich eher moderne – und eben nicht traditionelle – Varianten durch eine Konzentration auf den Zweikampf (S. 1131, 1134, 1135) – die ‚Partner-Bezogenheit‘ – aus, während in traditionellen Varianten u.a. auch das Formenlaufen enthalten ist, welches auch in daran anschließenden Studien mitunter sogar vor dem Zweikampf dominiert (siehe das Kapitel zum Forschungsstand). Bei Liebl, Happ & Zajonc (2016) wird der moderne Anteil von Judo nur in Wettkampf-Elementen formuliert (S. 82, Anm.). Ähnlich werden bei Wolters (1994) moderne Varianten hauptsächlich mit einer Wettkampf- und Leistungssport-Orientierung gleichgesetzt (S. 21) – doch die Konzeption seines Kampfsportprogramms fällt differenziert aus, allerdings wiederum innerhalb eines unannehmbaren pädagogischen Rahmens. Diese Fokussierung auf einen negativen Einfluss von Wettkampf-Elementen wird der Unterscheidung in der empirischen Forschung (auch in der Nachfolge von Trulson) nicht

gerecht, weil für die Kennzeichnung der Unterschiede zwischen traditionellen und modernen Varianten mehrere Faktoren aufgeführt werden, worunter die Wettkampforientierung nur ein Element darstellt. Es wird sich schließlich zeigen, dass die Wettkampf-Orientierung nicht als entscheidendes Merkmal betrachtet werden kann, da die untersuchte Leichtkontaktvariante, die als traditionell bezeichnet werden kann, eine zu modernen Varianten vergleichbare Wettkampf-Orientierung aufweist.

Nach Kubesch (2016a) beinhalten Exekutive Funktionen das Arbeitsgedächtnis (zum Speichern und Verarbeiten von Informationen), die Inhibition (zur Unterdrückung spontaner Impulse, zur willentlichen Lenkung der Aufmerksamkeit sowie zur Ausblendung von Störreizen) und die kognitive Flexibilität (zum Wechseln des Fokus der Aufmerksamkeit, zur schnellen Einstellung auf neue Situationen sowie zur Einnahme einer anderen Perspektive) (S. 15).

Diese exekutiven Funktionen steuern im Zusammenspiel selbstreguliertes Verhalten. [...] Damit tragen exekutive Funktionen auch zur Willensbildung und zu diszipliniertem Verhalten bei. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist folglich auch Grundlage für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten. Sie ist gleichzeitig Basis für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen und damit für ein friedliches Zusammenleben in der Gemeinschaft. (ebd.)

Der Entwicklungsprozess der exekutiven Funktionen erstreckt sich bis zum jungen Erwachsenenalter (Kubesch 2016b, S. 75), wobei Kinder und ältere Menschen schlechtere Leistungen zeigen würden als junge Erwachsene (S. 76). Kinder mit hoher intentionaler Kontrolle (Aufmerksamkeitssteuerung) könnten die Aufmerksamkeit leichter von belohnenden Aspekten der Aggression weglenken, und weniger aggressive Kinder verhielten sich empathischer und man gehe davon aus, dass sich diejenigen mit hoher Verhaltenskontrolle eher anderen unterordnen können (ebd., mit Verweis u.a. auf Rothbart & Posner, 2001; Hofmann, 2008; Thiruchselvam et al., 2012). Die Fähigkeit zur Kontrolle von Wut und Ärger scheine genauso wie die Emotions- und Verhaltenskontrolle vom Arbeitsgedächtnis abzuhängen; durch Ausrichten der Aufmerksamkeit auf einen neuen Reiz (im Arbeitsgedächtnis) könne die Emotionsregulation unterstützt werden (ebd.).

Die zunehmende Entwicklung inhibitorischer Funktionen vollzieht sich parallel zur Entwicklung des präfrontalen Kortex, der erst mit etwa 20 bis 25 Jahren ausgereift ist [...]. Da das Arbeitsgedächtnis und weitere exekutive Funktionen trainierbar sind und den Lernerfolg entscheidend beeinflussen [...], spricht dies für ein gezieltes Training exekutiver Funktionen an Schulen. (S. 76-78)

Die Entwicklung von Reflexionsprozessen bzw. des beteiligten präfrontalen Kortex würde der Entwicklung subkortikaler Strukturen zeitlich hinterherhängen – und ein Ungleichgewicht angesichts des gesteigerten Belohnungssystems bzw. dessen Aktivierung würde risikoreichem Verhalten von Jugendlichen zugrunde liegen: „Deshalb ist es zu empfehlen, Top-down kontrollierte Reflexionsprozesse bereits in der Kindheit zu schulen, da die für die Reflexion zuständigen neuronalen Netze durch Erfahrung gestaltet und durch wiederholten Gebrauch, z.B. in Form von Achtsamkeitsübungen, gestärkt werden“ (S. 79). Die Schulung exekutiver Funktionen könne am besten gelingen in Kindergarten, Schule, Familie, Freundeskreis – also in sozial-emotionalen Kontexten – bzw. im Spiel und Sport – also in emotionsreichen Situationen, im Unterschied zu neutralen Kontexten – d.h. Belohnungsaufschub von z.B.

Geldwerten (S. 74). Somit wird auch hier auf emotionsreiche Situationen hingewiesen, allerdings wird hier z.B. Sport abgegrenzt von Situationen, in denen es um Geldwerte geht, d.h. dem Sport wird allgemein eine emotionale Qualität zugesprochen – und dabei müssen keine zusätzlichen emotionalen Anlässe vorgesehen werden. Hier wird auch auf eine besondere Eignung von Handball, Fußball und Basketball hingewiesen. Nach Kubesch (2016c) würde die Neubildung von Nervenzellen im Hippocampus entscheidend durch körperliche Aktivität angeregt – und Sport würde kognitive Funktionen bedeutend fördern:

Körperliche Aktivität, vor allem in Form von Ausdauerbelastungen, fördert das Neuronenwachstum im Hippokampus [...]. Die Anzahl der neu gebildeten Nervenzellen lässt sich dabei durch körperliches Training verdoppeln [...]. Neben einem körperlichen Training regt auch geistige Aktivität die hippokampale Neurogenese an. Geht der kognitiven Beanspruchung ein körperliches Training voraus, hat dies einen additiven Effekt“ (S. 140, mit Verweis u.a. auf Ameri, 2001)

Nach einem Training von neun Monaten (70 Minuten fünfmal die Woche) von motorischen Aufgaben und Kräftigungsübungen (ohne Wettkampfcharakter), die auf eine Steigerung der aeroben Leistungsfähigkeit abzielten (S. 142), hätten sich die kognitiven Kontrollstrategien von Kindern (8-9 Jahre) denen von Erwachsenen angeglichen (S. 143, mit Verweis auf Chaddock-Heyman, 2013). Es habe sich gezeigt, dass z.B. Vokabellernen schneller erfolgt nach einer kurzen, intensiven anaeroben Belastung (zwei dreiminütige Sprints) als nach einer längeren, wenig intensiven aeroben Belastung (40 Minuten Laufen) (S. 141, mit Verweis auf Winter et al., 2007). Es bestehe ein Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und Fitness mit der Aufmerksamkeitssteuerung, der Inhibition und der Arbeitsgedächtnisleistung (S. 142). Verstärkt höhere Belastungsintensitäten – etwa 70 Prozent der individuellen Leistungsfähigkeit (S. 150) – würden sich im Vergleich zu mittleren positiv auf die exekutiven Funktionen auswirken (S. 143, mit Verweis auf Castelli et al., 2011), u.a. wurden Verbesserungen der selektiven Aufmerksamkeit (Ausblenden von Störreizen) bei Kindern (9-11 Jahre) erzielt (S. 145, 146) bei hohen intensiven Bewegungspausen (im Vergleich zu mittleren), außerdem verhielten sie sich motorisch weniger unruhig und abgelenkt (S. 146). Die körperliche Fitness (die aerobe Leistungsfähigkeit) hätte nicht nur kurzfristige, sondern langfristige Auswirkungen auf kognitive Funktionen (Leistungsfähigkeit im Folgejahr) (S. 144, mit Verweis auf Chaddock et al., 2012); und sie verbessere die Leistung des exekutiven Systems, durch reduzierte geistige Anstrengungen bei der Handlungsüberwachung (S. 145). Handball, Fußball und Basketball würden eine Kombination aus körperlichem und kognitivem Training darstellen, was sich besonders eigne, weil dort

[...] müssen die Spieler oftmals in Bruchteilen von Sekunden und unter Druck die richtigen Entscheidungen treffen, flexibel sein im Handeln, Impulse kontrollieren, die Aufmerksamkeit ganz auf die motorische Aufgabe richten, ohne sich ablenken zu lassen. Emotionen müssen gesteuert und negative Gefühle, die dem Erfolg entgegenstehen, ausgeblendet werden [...]. Die Spieler müssen sich Spielabläufe und das Spielverhalten des Gegners einprägen und in der jeweiligen Spielsituation aufrechterhalten, um die richtige Aktion schnellstmöglich einleiten zu können. (S. 146, 147)

Die exekutiven Funktionen und die Fähigkeit zur Selbstregulation könnten im Schul- und Vereinssport trainiert werden (zur Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen

Entwicklung) und würden eine wichtige Grundlage für Erfolge im Mannschaftssport bilden (S. 147). Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine Voraussetzung darin gesehen wird, dass die Schülerinnen und Schüler den Sport freiwillig und gerne ausüben, vor allem lassen sich dann auch günstige Effekte bei psychischen Beeinträchtigungen erhoffen. Wiederholter Stress wirke nach Kubesch (2016c) schädigend, da „die verstärkte Neubildung von Nervenzellen nur bei freiwilliger und nicht bei erzwungener körperlicher Belastung nachgewiesen [wurde]“ (S. 147, mit Verweis auf Ameri, 2001). Stresshormone würden bewirken, dass weniger Glukose in das Gehirn aufgenommen wird und sie erhöhen die Toxizität des Neurotransmitters Glutamat, was zu Schäden am Hippokampus und zu einer Leistungsminderung führt (ebd.). „Eine Voraussetzung dafür, dass durch den Sportunterricht die Neubildung von Nervenzellen angeregt werden kann, ist, dass die Schüler gerne am Sportunterricht teilnehmen“ (S. 148). Lernen funktioniert bei guter Laune am besten – bei positiver Grundstimmung, z.B. durch Lob (S. 149, mit Verweis auf Spitzer, 2002). Eine tägliche Sportstunde (Grundschule) kann zu weniger aggressivem Verhalten führen (ebd.; mit Verweis auf Bös & Obst 2000). Ausdauerbelastungen von hoher Intensität (im Vergleich zu mittleren) hätten hinsichtlich des Wohlbefindens eine höhere Wirkung (S. 150). Der Neurotransmitter Serotonin sei an der Regulation u.a. von Aggression beteiligt und das Serotoninsystem könnte bei Defiziten – aufgrund von genetischen oder nachteiligen frühkindlichen Bedingungen – einhergehen mit einer

[...] Prädisposition für impulsives, antisoziales, aggressives und/oder melancholisches Verhalten, woraus in der weiteren Folge neurologisch-psychiatrische Erkrankungen entstehen können [...]. Sportliche Belastungen können über die Steigerung der Serotoninbiosynthese einer Zunahme der serotonergen Aktivität bewirken. Die nachgewiesene stimmungsteigernde und angstlösende Wirkung des Sports sowie die Verbesserung geistiger Funktionen [...] nach körperlicher Belastung werden unter anderem auf Mechanismen zurückgeführt, die letztlich dazu führen, vermehrt Serotonin bereitzustellen. [...] Regelmäßiges sportliches Training lässt folglich positive Effekte (u.a. auf die Selbstregulationsfähigkeit) bei Menschen sowohl mit als auch ohne psychopathologischen Beeinträchtigungen erwarten. (S. 151, 152)

Soziales Lernen finde im Stirnhirn statt, welches mit 20-25 Jahren vollständig entwickelt sei (S. 152, mit Verweis auf Spitzer, 2002). Durch Sport würden Schüler Selbstwirksamkeit lernen – z.B. durch erfolgreiche Aneignung eines Bewegungsablaufs – und durch die Teilnahme an Wettkämpfen oder an Aufführungen würden sie lernen, eigene Ängste zu überwinden (ebd.). Sport sollte in seiner Integrationsfunktion Erfolgserlebnisse ermöglichen sowie die Erfahrung, ein wichtiger Bestandteil der Gruppe zu sein; der Unterricht sollte kooperatives Verhalten fördern, vor allem Rücksichtnahme gegenüber Schwächere oder Untrainierte (S. 153). Benötigt würden die Möglichkeit zum Probehandeln, gute Vorbilder und eindeutig definierte Regeln (und negativen Sanktionen). Durch eigenes (sportliches) Handeln könnten soziale Kompetenzen erlernt werden, wenn neben Leistungsbereitschaft und Durchsetzungsvermögen auch Teamgeist, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein und Fairness vermittelt und regelmäßig erprobt würden (S. 154).

Becker (2015) formuliert, dass „[...] Hirnregionen, die mit sogenannten exekutiven Funktionen (z.B. Planung, Entscheidungsfindung, Aufmerksamkeitssteuerung) befasst sind, mindestens bis zum Ende der Adoleszenz, teilweise auch im Erwachsenenalter plastisch bleiben“ (S. 82).

In Bezug auf die Entwicklung von Seh- und Hörsinn sowie grundlegender motorischer Fertigkeiten könne man zwar von eng eingegrenzten Zeiträumen (kritischen Phasen) sprechen, bei der Entwicklung von emotionalen und kognitiven Fähigkeiten – wie Intelligenz, Lernen, Wahrnehmung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit – sprechen Neurowissenschaftler von sensitiven Phasen (S. 81, 82, dies wird im Kapitel zur Plastizität delinquenter Verhaltensmuster erneut aufgegriffen). Hurrelmann (2004) formuliert: „Die grundlegenden Sprach- und Interaktionskompetenzen sowie die Fähigkeit zur bewussten Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses und der eigenen Persönlichkeitsbildung sind in der Regel mit dem Abschluss der Jugendphase ausgebildet“ (S. 25). Gleichzeitig wird betont, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte vollzieht (S. 20). Bei Kubesch (2016c) heißt es:

Das Gehirn ist anpassungsfähiger als ein trainierter Muskel; es gilt als das anpassungsfähigste Organ des menschlichen Körpers überhaupt. Die Neuroplastizität schafft die Voraussetzung dafür, dass über Sport und Bewegung auf Gehirnstrukturen und deren Funktionen eingewirkt werden kann. Dieser Prozess [...] hält über die gesamte Lebensspanne an und ist damit von der Kindheit bis ins hohe Alter von Bedeutung. (S. 155)

Körperliche Bewegung fördere Neubildung, Wachstum, Aufrechterhaltung und Vernetzung von Nervenzellen – insbesondere exekutive Funktionen und Selbstregulation könnten gefördert werden und damit die Lernleistung sowie die sozial-emotionale Entwicklung, am günstigsten durch eigenes Handeln in der Gruppe (ebd.). Da sich der präfrontale Kortex langsam entwickelt, werden sehr viele Situationen benötigt (Sportunterricht), in denen Kinder und Jugendliche selbstreguliertes Verhalten üben und lernen können (S. 155, 156). Ähnlich heißt es bei Diamond (2016), dass der präfrontale Kortex – und damit die exekutiven Funktionen bzw. die kognitiven Kontrollfunktionen – bis ins hohe Alter plastisch bleibt. Nach Diamond (2016) würden Exekutive Funktionen (oder auch: kognitive Kontrollfunktionen) von Biologie (Gene und Neurochemie) und Umwelt beeinflusst, über die Modulierung des präfrontalen Kortex (S. 27), der aufgrund des Dopaminsystems anfällig für Umwelteinflüsse und genetische Variationen sei (S. 27, 28) und der selbst bis ins hohe Alter plastisch bleibe (S. 28): „[E]xekutive Funktionen können in jedem Alter [...] ohne Hinzuziehen von Experten und ohne großen Aufwand verbessert werden“ (ebd.). Dies würde erreicht zum Beispiel durch Spielen, Sportunterricht und musische Aktivitäten, welche u.a. auch ADHS vermeiden helfen (ebd.) – und insbesondere bei Zweisprachigkeit (S. 40). „Genauso wie körperliche Fitness durch Bewegung, Erweiterung der eigenen Grenzen und regelmäßiges Training gesteigert werden kann, lassen sich auch exekutive Funktionen durch tagtägliches und den ganzen Tag über andauerndes Ausüben, Herausfordern und Anwenden verbessern“ (S. 40). Hirnleistungen – vor allem die des präfrontalen Kortex – und Denkvermögen würden dabei vor allem durch aerobe Belastungen verbessert (ebd.: 43). Viele Aktivitäten könnten wahrscheinlich die exekutiven Funktionen verbessern, wie Taekwondo (mit Verweis auf Lakes & Hoyt, 2004), aber auch Schachspielen, Geschichtenerzählen, Spielen eines Musikinstruments, Sport, Chorsingen, Schauspielen; wichtig sei, dass man die Aktivität gerne und damit häufig ausübt (S. 45, 46). Diamond & Lee (2016) führen als hilfreiche Programme für Kinder unter anderem computerbasiertes Training (S. 161) an; eine Mischung aus

Computerspielen und computerlosen Spielen; aerobe Ausdauerbelastung (z.B. Laufen); Kampfkunst; Achtsamkeitstraining (S. 164, 165); und Tools of the Mind (S. 167). „In den traditionellen Kampfkünsten sind Selbstkontrolle, Disziplin (inhibitorische Kontrolle) und Persönlichkeitsentwicklung besonders wichtig“ (S. 165). Kinder hätten durch traditionelles Taekwondo verbesserte exekutive Funktionen im Vergleich zur Kontrollgruppe (Sportunterricht) gezeigt (S. 165, 166, mit Verweis auf Lakes & Hoyt, 2004). Ähnliche Befunde seien für jugendliche Straftäter berichtet worden, wo die Vergleichsgruppe Training in modernen Kampfkünsten (als Wettkampf) erhielt (S. 166, 167, mit Verweis auf Trulson, 1986). Viele Programme würden nur einen begrenzten Transfer erlauben, dabei wäre Kampfkunst (neben Schulcurriculum) umfassender und sei auf mehr Komponenten der exekutiven Funktionen gerichtet (S. 167). Körperliches Training allein wäre womöglich nicht so wirksam wie durch die Verbindung mit Persönlichkeitsentwicklung (traditionelles Taekwondo; mit Verweis auf Lakes & Hoyt, 2004) oder mit Achtsamkeitstraining (S. 172).

4.2.1. Exkurs: Achtsamkeitstraining

An dieser Stelle soll auf das bereits des Öfteren angesprochene Achtsamkeitstraining eingegangen werden. Auch wenn dies offensichtlich zunächst nichts mit einer pädagogischen Förderung der Selbstkontrolle durch Sport zu tun hat, so könnte dies eine Alternative oder Ergänzung eben dazu darstellen, die womöglich in Betracht gezogen werden kann und vielleicht sogar vorzuziehen ist, wenn damit etwa weniger Nachteile verbunden sein sollten. Nach Zelazo & Lyons (2016) würde Achtsamkeit definiert „als Beobachtung des momentanen Erlebens [...], wobei das innere Erleben (wie Gedanken oder Gefühle) einbezogen ist, ohne dass eine Erfahrung bewertet oder beurteilt wird“ (S. 106, 107). Meditationsbasierte Aufmerksamkeitsübungen werden z.B. über acht Wochen im Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR; S. 107, mit Verweis auf Kabat-Zin, 1982) -Training durchgeführt, wo die Teilnehmer „die Aufmerksamkeit auf ihr Erleben des Augenblicks richten [...], und wenn ihre Aufmerksamkeit umherzuwandern beginnt [...], müssen sie diese zum momentanen Augenblick zurückbringen“ (S. 108). Das Training – der bewertungsfreien Wahrnehmung des Erlebens, der Prüfung und Neuausrichtung der Aufmerksamkeit bei Ablenkung sowie der überlegten Beobachtung der Gedanken und Gefühle – sei für Kinder und Jugendliche angepasst worden (S. 109). Sie seien leicht dazu zu motivieren und würden sich freuen, es finde in Kleingruppen statt, mit z.B. Bodyscans zum ‚Abtasten‘ des Körpers mit einem Hula-Hoop-Reifen als Scanner; mit Atemübungen, bei denen das Kind versuchen soll, ein Stofftier auf dem Bauch mit Atemzügen in den Schlaf zu wiegen; und mit Meditation im Sitzen, wobei sich Kinder mit fünf Jahren sich nur drei Minuten auf die Atmung konzentrieren könnten (bei Erwachsenen sind es 45 Minuten). Außerdem könnten bewegungsbezogene Aktivitäten wie Yogastreckübungen oder Wiegen des Körpers einfließen, weil ihnen langes Sitzen sehr schwerfällt (ebd., mit Verweis auf Kaiser-Greenland, 2010). Zur achtsamen Bewusstheit für Gefühle und Gedanken könne man Kindern z.B. sagen,

[...] dass Gedanken sich durch den Geist bewegen wie ein Festwagen in einem Umzug; manche Festwagen (Gedanken) fesseln die Aufmerksamkeit mehr als andere. Aber genauso, wie sie die Festwagen vorbeiziehen lassen und nicht aufspringen würden, könnten sie ihre Gedanken beim Entstehen einfach beobachten. (S. 110, mit Verweis auf Saltzman & Goldin, 2008)

Van Dillen & Pappies (2015) erachten es vor allem für solche als Effektiv, die in hohem Maße motiviert sind, ihre Selbstkontroll-Probleme anzugehen (Van Dillen & Pappies, 2015: 150). Van Dillen & Pappies (2015) verwenden „affect in the broadest sense, encompassing all mental states that can have a positive or negative valence, and that can motivate approach or avoidance behavior“ (S. 141), und mit „distraction, we mean shifting attention from the original object of attention onto a different focal object“ (ebd.), wobei das Ersatz-Objekt geeignet – „compelling“ (ebd.) sein müsse - „in order to prevent attention being focused on unwanted objects“ (ebd.). „Mindfulness, on the other hand, implies regulation the focus as well as the quality of one’s attention. This can imply paying attention to the focal object, but at the same time observing one’s own reactions to the object and seeing them as mental events, instead of getting immersed in them as usual“ (ebd.). *Distraction* könne zwar eine erfolgreiche Strategie zur Selbstregulierung sein, „as it disrupts the attentional selection and subsequent processing of affective information, and its influence on behavior“ (S. 146).

Yet, distraction is unlikely to be the ultimate solution to all of people’s self-regulation problems. Indeed, when a strong desire has already been aroused, maintaining a high cognitive load sometimes makes it more difficult to resist temptation [...] and pursue a long-term goal [...] – possibly because cognitive load interferes with (top-down) self-control efforts, rather than with the (bottom-up) affective response that lead to temptation. (S. 146)

Mindfulness basiere auf buddhistischen Traditionen und bestünde aus zwei Komponenten, der (*top-down*) Kontrolle der Aufmerksamkeit (*attention regulation*) und der Qualität der Aufmerksamkeit (*mindful attention*):

Attention regulation refers to top-down control of one’s attention such as to maintain it on a chosen object, despite distraction. This can be trained by meditation practice, which is a crucial part of mindfulness training. Here, the practitioner typically focuses attention continuously on a chosen stimulus, such as breath or a visual object, and returns attention to the focal object once it has inadvertently shifted away. With regular practice, attention becomes increasingly stable, which improves attention and executive control [...], such that less activation is required to maintain focused attention. (S. 147)

Dies erlaube „to disengage from affective or tempting stimuli, helps to identify and shift attention to other cues, support cognitive change strategies such as reappraisal or even distraction, and facilitates emotion regulation in other ways“ (S. 148).

Mindful attention utilizes the uniquely human faculty of being able to observe one’s own mental processes, and see their inherent character as mental events [...]. [...] [P]articipants are asked to simply observe all of their responses, without avoiding or suppressing them, and to view them as passing mental events. (S. 148, 149)

Dabei würde offenbar, dass die Belohnung (*reward*) oder der Reiz aus den eigenen Gedanken über das Objekt entsteht, wodurch es an Attraktivität verliert, ohne den Wert der Belohnung (*reward value*) aktiv nach unten regulieren zu müssen (S. 149). „However, the effort and time required to learn and enact them make them less effective for individuals who are not highly

motivated to address their self-control problems“ (S. 150). Beides kombiniert würde bei „eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy“ (S. 151; mit Verweis auf Lee & Cuijpers, 2013), wo bei einer belastenden Erinnerung die Aufmerksamkeit auf sich ändernde visuelle oder auditive Stimuli gerichtet werden soll, um die Intensität zu verringern (ebd.). Bei Van Dillen & Pappies (2015) wird dieses Training vor allem für solche als Effektiv erachtet, die in hohem Maße motiviert sind, ihre Selbstkontroll-Probleme anzugehen (S. 150). Womöglich wurde dieses Problem bereits durch die erwähnte Anpassung für Kinder und Jugendliche (Zelazo & Lyons, 2016, S. 109) gelöst.

4.2.2. Zur Plastizität delinquenter Verhaltensmuster

Im folgenden Kapitel soll es darum gehen, inwieweit die Möglichkeit, Selbstkontrolle fördern zu können, auf die Kindheit beschränkt ist. Dies findet sich bei Birbaumer (2007), wonach ein Training (der Selbstkontrolle) nach dem zehnten Lebensjahr zunehmend schwierig ist (S. 166). Nach Birbaumer (2007) hängt die Frage, ob „die Soziopathie-Gene zu soziopathischem Verhalten führen“ (S. 154) von einer Reihe anderer Gene ab (z.B. der Gene für Intelligenz) „und vor allem von der kindlichen Entwicklung“ (ebd.), wofür konsequente Belohnung und Bestrafung und eine emotional positive Familienatmosphäre wichtig sind. Je früher das Training einsetze, umso wirksamer ist es, nach dem zehnten Lebensjahr sei es zunehmend schwieriger (S. 166). Entgegen dem Trend in der Molekulargenetik und in der Pharmakotherapie – den Birbaumer als „unsinnig“ (S. 159) bezeichnet – sei antisoziales Verhalten, wie viele wichtige Erkrankungen, nur über eine Verbindung biologischer und psychologisch-sozialer Prinzipien kontrollierbar (S. 165). Der Erwerb von Selbstkontrolle – über Modelllernen und klassisches Vermeidungslernen (konsequente Belohnung und Bestrafung) in einer emotional positiven Familienatmosphäre – ist nach Birbaumer zentral für einen risikomindernden Einfluss (S. 154). Prädiktoren seien die soziale Intelligenz, Familienstand der Mutter, Drogen- und Alkoholmissbrauch, Aggressivität des Vaters sowie das Geschlecht (Frauen weisen eine höhere Empathie auf) (ebd.).

Zentral für einen risikomindernden Einfluss ist der Erwerb von Selbstkontrolle über impulsives Verhalten und Belohnungsaufschub. [...] Belohnungsaufschub und Selbstkontrolle erfordern ein intaktes Arbeitsgedächtnis [...]. Es erfordert die Fertigkeit, sich die positiven Folgen des Hinausschiebens des unmittelbaren Nachgebens emotional, nicht nur kognitiv vorstellen zu können [...]. Auch dies kann nur über elterliches Vorbildverhalten und einen Erziehungsstil klassischen Vermeidungslernens [...] erworben werden. (ebd.)

Lernpsychologisch geführte Heime, „die ihren Insassen sowohl Zuneigung wie auch Disziplin vermitteln“ (S. 166), seien hoch effizient, „sofern die Kinder und Adoleszenten nicht wieder in die chaotischen Elternhäuser und sozialen Milieus zurückkehren müssen“ (S. 166). „Für den ‚harten Kern‘ der trotzdem Rückfälligen sollte zusätzlich eine psychobiologische Trainingsmaßnahme entwickelt werden [...], in der die Betroffenen lernen, in den relevanten Situationen die unteraktivierten Hirnareale wieder zu erregen“ (ebd.). Nach Birbaumer müssen für die Entwicklung von Behandlungs- und Präventionsmaßnahmen die Hirnmechanismen bekannt sein, welche die Störung verursacht haben (S. 155), und außerdem

sei der Aufbau von Selbstkontrolle und prosozialem Verhalten nur erreichbar über eine Verbesserung der Aktivierbarkeit bestimmter benötigter Hirnregionen in sozialen Situationen, die potentiell schädigende Konsequenzen ankündigen (S. 166). Huber (2013) kritisiert aus kriminalsoziologischer Perspektive, dass eine Beschränkung von Umwelteinflüssen – auf delinquente Verhaltensweisen sowie auf die Entwicklung von Selbstkontrolle – auf die frühe Kindheit willkürlich und wenig überzeugend sei (S. 247). Nach seinem Modell der plastischen Selbstkontrolle können Veränderungen der Delinquenzneigung auch in späten Lebensphasen erfolgen (S. 389). Nach Huber (2013) erscheine eine Reformulierung der *General Theory of Crime (GTC)* von Gottfredson und Hirschi „im Hinblick auf die kontrolltheoretische Perspektive der Delinquenz [...] überfällig“ (S. 255, 256). Entgegen deren Annahme einer lebenslang stabilen Disposition zu delinquenten Handlungen lassen sich nach Huber „mehr Hinweise auf Plastizität als auf Stabilität delinquenter Verhaltensmuster finden“ (S. 255). Diese Kritik soll hier als Anlass genommen werden, neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur Plastizität des Gehirns heranzuziehen. Bei einem Transfer neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis wird angenommen, dass die Neuroplastizität in jedem Alter von Bedeutung ist (Kubesch 2016c, S. 155) und dass der präfrontale Kortex – und damit die exekutiven Funktionen bzw. die kognitiven Kontrollfunktionen – bis ins hohe Alter plastisch bleibt (Diamond 2016, S. 27, 28): „[E]xekutive Funktionen können in jedem Alter [...] ohne Hinzuziehen von Experten und ohne großen Aufwand verbessert werden“ (S. 28). Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine Voraussetzung darin gesehen wird, dass die Schülerinnen und Schüler den Sport freiwillig und gerne ausüben, vor allem lassen sich dann auch günstige Effekte bei psychischen Beeinträchtigungen erhoffen. Nach Kubesch (2016c: 148) gilt u.a.: „Eine Voraussetzung dafür, dass durch den Sportunterricht die Neubildung von Nervenzellen angeregt werden kann, ist, dass die Schüler gerne am Sportunterricht teilnehmen“ (S. 148). Regelmäßiges sportliches Training lasse unter bestimmten Bedingungen auch positive Effekte bei Menschen sowohl mit als auch ohne psychopathologischen Beeinträchtigungen erwarten (S. 152). Auch in Verbindung mit der Sozialisationsforschung werden neurowissenschaftliche Erkenntnisse in einer Weise diskutiert, welche ein Training von exekutiven Funktionen und damit der Selbstkontrolle, auch in späteren Phasen als der Kindheit nahelegen, da „[...] Hirnregionen, die mit sogenannten exekutiven Funktionen (z.B. Planung, Entscheidungsfindung, Aufmerksamkeitssteuerung) befasst sind, mindestens bis zum Ende der Adoleszenz, teilweise auch im Erwachsenenalter plastisch bleiben“ (Becker 2015, S. 82). In Bezug auf die Entwicklung von Seh- und Hörsinn sowie grundlegender motorischer Fertigkeiten könne man nach Becker von eng eingegrenzten Zeiträumen (kritischen Phasen) sprechen (S. 82, 83). Bei der Entwicklung von emotionalen und kognitiven Fähigkeiten (wie Intelligenz, Lernen, Wahrnehmung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit) sprechen Neurowissenschaftler allerdings von sensitiven Phasen. Für die Sozialisationsforschung sind nach Becker (2015) vor allem Studien zur neuronalen Plastizität interessant, „die nicht nur zeigen, dass und auf welche Weise das menschliche Gehirn veränderbar ist, sondern die darüber hinaus nahelegen, dass es in bestimmten Entwicklungsphasen besonders offen für spezifische Umwelteinflüsse ist“ (ebd., mit Verweis auf Dubois et al., 2014, Singer, 2006). Nach Becker (2015) erforschen verschiedene Disziplinen

(u.a. Neurobiologie, Psychologie) der Neurowissenschaften das Nervensystem, um „die komplexen Wechselwirkungen zwischen Gehirnaktivitäten, Verhalten und Umwelteinflüssen aufzuklären“ (S. 80). Neuronale Plastizität sei aus Sicht der Neurowissenschaften die Grundlage aller Lernprozesse und beziehe sich auf alle Arten hirnpfysiologischer und -anatomischer Veränderungen (S. 81).

Hirnstrukturen weisen in Abhängigkeit vom Lebensalter ein unterschiedliches Ausmaß neuronaler Plastizität auf. Hirnregionen, die für die Verarbeitung von Sinnesreizen zuständig sind (sensorische Systeme), entwickeln sich zuerst, teilweise parallel dazu beginnt die Reifung von Strukturen, die für die Regulation von Emotionen zuständig sind [...]. Auch Zentren der motorischen Steuerung werden relativ früh angelegt, während Hirnstrukturen, die höhere kognitive Leistungen ermöglichen, erst später ausreifen [...]. Dementsprechend sind Hirnregionen, die mit der Verarbeitung sensorischer Reize befasst sind, nur während einer frühen Lebensphase hochgradig veränderbar, während Hirnregionen, die mit sogenannten exekutiven Funktionen (z.B. Planung, Entscheidungsfindung, Aufmerksamkeitssteuerung) befasst sind, mindestens bis zum Ende der Adoleszenz, teilweise auch im Erwachsenenalter plastisch bleiben. (S. 82)

In Bezug auf die Entwicklung von Seh- und Hörsinn sowie grundlegender motorischer Fertigkeiten könne man von eng eingegrenzten Zeiträumen (kritischen Phasen) sprechen, bei der Entwicklung von emotionalen und kognitiven Fähigkeiten (wie Intelligenz, Lernen, Wahrnehmung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit) sprechen Neurowissenschaftler von sensitiven Phasen, für deren Erwerb es zwar „besonders geeignete Zeiträume gibt, [...] sie in aller Regel aber länger andauern und eine nicht optimale Nutzung dieser Phasen nicht zwangsläufig zu irreversiblen Schäden führt“ (S. 83). Es wurden bei Erwachsenen, die in der Kindheit misshandelt wurden, hirnanatomische oder-funktionelle Veränderungen gefunden; bei denjenigen mit einer psychischen Störung (was nicht auf alle zutrifft) zeigten sich vor allem Veränderungen im limbischen System: Angststörungen (Überaktivität der Amygdala sowie Unteraktivierung des präfrontalen Cortex, der mit kognitiven Funktionen und Kontrolle des Sozialverhaltens sowie emotionaler Reaktionen verbunden wird), Depression und Belastungsstörungen (verkleinerter Hippocampus, der mit der Neurogenese in Verbindung gebracht wird) sowie Suchterkrankungen (verminderte Reaktion des dopaminergen Systems auf positive Reize) (S. 86, 87). Traumatische Erfahrungen hinterlassen demnach nachweisliche Spuren im Gehirn, Prognosen sind jedoch nicht möglich (S. 92). Entwicklungsförderliche Faktoren werden in der Stressregulation gesehen:

Insbesondere die positive Zuwendung früher Bezugspersonen wird als entscheidender Faktor für die Entwicklung einer angemessenen Stressregulation betrachtet. Diese wiederum kann sich positiv auf die Entwicklung kognitiver Funktionen auswirken: Im Laufe der Kindheit und Adoleszenz vollzieht sich eine ‚Feinjustierung‘ zwischen subkortikalen und kortikalen Strukturen, mit der eine stärkere Kontrolle des präfrontalen Cortex über Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Handlungsplanung einhergeht [...]. Eine durch überaktive subkortikale Strukturen vermittelte erhöhte Stressbereitschaft kann solche Prozesse negativ beeinflussen, indem sie eine situationsangemessene Bewertung erschwert. (S. 87)

Die Adoleszenz, als Phase zwischen Beginn der Pubertät und Eintritt in das Erwachsenenalter, wird als zweite Phase erhöhter neuronaler Plastizität beschrieben (ebd.: 89),

[...] was einerseits mit einem Zuwachs an emotionalen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten einhergeht, andererseits aber auch mit einer größeren Vulnerabilität [...]. Potenziell schädliche

Einflüsse können von der sozialen Umwelt ausgehen (z.B. durch traumatische Ereignisse), aber auch durch riskante Verhaltensweisen der Jugendlichen entstehen (z.B. Alkohol- und Drogenkonsum). (ebd.)

Es gibt Befunde wonach emotionale Reaktionen bei Jugendlichen stärker ausfallen als bei Kindern und Erwachsenen – und wonach Mädchen stärker reagieren als Jungen (S. 90).

Funktionelle Veränderungen betreffen insbesondere die stärkere Verbindung zwischen subkortikalen Strukturen (u.a. dem limbischen System) und kortikalen Strukturen (insbesondere dem präfrontalen Cortex). Dieser Prozess vollzieht sich über einen längeren Zeitraum und wird dahingehend gedeutet, dass Handlungen und Entscheidungen stärker ‚rational‘ (kortikal) gesteuert und emotionale (subkortikale) Impulse besser kontrolliert werden können. (ebd.)

Risikobereites Verhalten Jugendlicher wird von manchen über unterschiedliche Prioritäten erklärt, indem die Anerkennung durch Gleichaltrige während der Adoleszenz einen starken Anreiz (Belohnung) darstellt und gegenüber möglichen negativen Konsequenzen überwiegt (mit Verweis auf Konrad 2013); was einige als mechanistische Interpretation kritisieren, wobei außerdem die Vorgeschichte des Jugendlichen ausgeblendet würde und sämtliche problematische Verhaltensweisen oder psychische Störungen in dieser Phase könnten so nicht erklärt werden (S. 91, 92, mit Verweis auf Paus et al. 2008, Bjork & Pardini 2014).

Somit kann hier der Kritik von Huber (2013) entsprechend angenommen werden, dass Trainingsmöglichkeiten nicht auf die Kindheit beschränkt bleiben müssen, was in Einklang gebracht werden kann mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen (Becker, 2015). Unter anderem wird in Bezug auf die Entwicklung der exekutiven Funktionen nicht von kritischen Phasen gesprochen, sondern von sensitiven Phasen, außerdem wird auf ein zweites Fenster erhöhter neuronaler Plastizität bis zum Abschluss der Adoleszenz hingewiesen (Becker, 2015). Sport und Bewegung bieten dazu gute Ansatzmöglichkeiten – und unter bestimmten Voraussetzungen lassen sich gute Ergebnisse auch für Menschen mit psychopathologischen Beeinträchtigung erhoffen (Kubesch, 2016).

4.3. Zur Infragestellung des Erziehungsbegriffs

In diesem Kapitel wird die Frage berührt, ob man von einem Menschenbild ausgehen kann, welches die Freiheit des Willens beinhaltet. Im Rahmen der Selbstkontroll-Theorie wird häufig von Willenskraft gesprochen, und da scheint es aus pädagogischer Sicht sehr problematisch, wenn man dabei nicht von Willensfreiheit sprechen könnte. Genau dies wird jedoch teilweise aus unterschiedlichen Richtungen nahegelegt – und zwar aus Richtung der Neurowissenschaften und der biologischen Psychologie. Die Freiheit des Willens wird dort als Illusion ausgewiesen, einmal aufgrund eines vermeintlich durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse nachgewiesenen Determinismus und ein anderes Mal anscheinend vor dem Hintergrund einer reduktionistischen Sichtweise in der biologischen Psychologie, wo psychische Prozesse als Epiphänomen behandelt werden, mit dem Hinweis auf bestimmte Split-brain-Operationen. Einmal ist die Frage nach der Annahme eines Determinismus oder eines Indeterminismus betroffen. Ein vollständiger Determinismus würde es erlauben, Verhalten bis zu jedem beliebigen Genauigkeitsgrad vorherzusagen. Dies bezeichnet Popper

(2001) als Kants ‚Wissenschaftlichen Determinismus‘ (S. 23). Die Aussage, dass jedes Ereignis auf ein vorhergehendes Ereignis folgt und somit davon ‚verursacht‘ wird, ist für Popper keine Annahme des wissenschaftlichen Determinismus (S. 25). Indeterminismus meint dann, dass mindestens ein Ereignis nicht determiniert ist (S. 87). Die Annahme der Willensfreiheit ist für indeterministische Positionen offensichtlich unproblematisch. Es existieren aber auch Positionen, gerade in der Pädagogik, die es vermögen, einen Determinismus zu akzeptieren und mit der Freiheit des Willens zu vereinbaren, d.h. es handelt sich dann um kompatibilistische Positionen (Giesinger, 2006). Außerdem ist die Frage nach der Annahme eines Dualismus zwischen Körper und Geist betroffen, dem monistische Positionen gegenüberstehen, die also einem von beiden (entweder Körper oder Geist) Vorrang einräumen. Bei den erwähnten kompatibilistischen Positionen in der Pädagogik handelt es sich gleichzeitig um Positionen, die nicht nur in der Lage sind, die Willensfreiheit mit dem Determinismus zu vereinbaren, sondern auch beanspruchen, mit Habermas ein monistisches Bild des Menschen zu verteidigen, der nicht aus zwei eigenständigen Substanzen bestehe (cartesischer Dualismus). Wobei jedoch die Eigenständigkeit des Geistigen nicht aufgegeben würde, angesichts eines „Dualismus der Betrachtungsweisen“ (Giesinger 2006, S. 105). Dort wird naturwissenschaftlich orientierten Disziplinen schließlich die Verwendung des Willensbegriffs verwehrt.

4.3.1. Willensfreiheit trotz Determinismus?

Es wird befürchtet, Erziehung sei (durch die Neurowissenschaften) infrage gestellt, weil der Determinismus die Freiheit des Menschen anzweifeln lasse, woraufhin mitunter Positionen eingenommen werden, die den Determinismus mit der Freiheit vereinbaren mögen (Giesinger, 2006; Speck, 2008). Der Determinismus wird dort akzeptiert, weil Experimente (von B. Libet) gezeigt hätten, dass Willensakte unbewusst eingeleitet werden; und es wird eine (monistische) Position eingenommen, die von zwei Perspektiven ausgeht und von einer subjektiven Freiheit sprechen kann, während man aus der anderen Perspektive (3. Person) nicht von Freiheit sprechen könne. Nach Speck (2008) sei das Selbst und freier Wille durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse auf physikalische Prozesse reduziert und infrage gestellt worden (S.7). Die Neurobiologie würde die Sozialwissenschaften als Leitwissenschaften für die Pädagogik ersetzen (S. 10). An der Spitze der Diskussion stünden Singer und Roth als Hauptvertreter der Neurophysiologie in Deutschland, Prinz als Psychologe und Spitzer als Psychiater (S. 13). Die Selbstorganisation des Gehirns (als soziales Organ) würde durch die Interaktion mit der Umwelt in Gang gebracht, dabei sei Vorwissen in den Genen gespeichert, jedoch baue sich das Gehirn durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt auf (epigenetische Prägung) (S. 17). Die Plastizität bzw. die Formbarkeit des Gehirns reiche nicht nur bis zum Abschluss der Pubertät, sondern bis in spätere Lebensphasen hinein, und durch Training könnten einige kognitive Leistungen verbessert werden; dabei sei Individualisierung und Vielseitigkeit beim Lernen (mit allen Sinnen) gefragt (S. 18).

Entscheidend für die Weiterentwicklung des Gehirns ist die Aktivität des Kindes [...], und dass vor allem durch ständiges Ausprobieren, durch ‚learning by doing‘ oder Versuch und Irrtum, neue und

nachhaltige Verschaltungen zustande kommen, vorausgesetzt, die Versuche führen auch zu erfolgen. [...] [Das Gehirn] ist initiativ in der Weise, dass es – weithin bewusst – unablässig Hypothesen zu seiner Situation und deren Bewältigung bildet. (S. 18, 19)

Vom naturwissenschaftlichen Ansatz der Neurophysiologie her sei nach Speck (2008) Bewusstsein ein Begleitzustand (Epiphänomen) neuronaler Prozesse (S. 31). Ähnlich heißt es auch bei Birbaumer & Schmidt (2010): „Die große Mehrheit der (molekularen) Neurowissenschaften sieht in dem Auf und Ab der Erregbarkeitsschwankungen des EEG, des Elektrokortikogramms (ECoG) und der Nervenzellen selbst nur ein Epiphänomen der molekularen neuronalen Stoffwechselprozesse“ (S. 526). Menschliches Verhalten würde nach Speck (2008) nicht durch ein Ich oder Selbst gesteuert, sondern durch neuronale Prozesse im Gehirn, wodurch freier Wille zur Illusion werde; dies sei aber „letztlich auch nur naturwissenschaftlich zu verstehen“ (S. 22), und der Fehler liege darin, geistige Prozesse wie physische Prozesse zu behandeln (S. 31). Skepsis ergebe sich dadurch, dass sich das Erlebnis von Bewusstsein in der ersten Person dem naturwissenschaftlichen Zugriff entziehen würde (S. 32). Aus geisteswissenschaftlicher Sicht sei irritierend, dass dem Gehirn – und nicht dem Bewusstsein – „Planungs- und Handlungspriorität zugeschrieben wird“ (S. 34), weshalb danach gefragt werden könne, ob die Lösung in einem Physikalismus oder Reduktionismus liegt (ebd.). „Es ist in der Erziehung in praktischer Hinsicht nicht gleichgültig, ob ich als Erzieher es mit einem seiner selbst bewussten Kind oder Jugendlichen zu tun habe oder mit determinierenden chemo-physikalischen Prozessen im Gehirn“ (ebd.). In der Erziehungswissenschaft seien mit der Verneinung des freien Willens die Grundlagen der Erziehung infrage gestellt (S. 35), da es sich aber um zwei getrennte Erfahrungsbereiche handle (die erste Person und die dritte Person) sei eine pauschale Verneinung der Willensfreiheit unzulässig und irreführend; wir könnten „[...] nach wie vor von der realen Erfahrung ausgehen [...], dass wir bei unseren individuellen Handlungen durchaus Entscheidungen subjektiv frei treffen können“ (S. 39, Herv. i. O. wegg. P.T.). Speck (2008) macht Zugeständnisse an einen Determinismus aller Prozesse im Gehirn (Singer, Roth), aber findet zum Epiphänomenalismus – Roths virtuelles Ich, dass sich u.a. Willen zuschreibt (S. 40) nur sperrige Formulierungen, Interpretationen und Spekulationen (S. 41). Nach Speck (2008) würde Libet, auf den häufig angeführte Experimente zu dieser Frage zurückgehen, dem bewussten Willen neben der Vetofunktion eine Funktion als Auslöser zuschreiben, wodurch sich Willensprozesse in Handlungen niederschlagen (S. 46). Dieser Rettungsversuch von Libet dürfte die Hirnforscher aber nicht überzeugen, weil das Gehirn stets beteiligt sei: „Nur die objektivierbare (molekulare) Determiniertheit ist belegbar!“ (S. 46). Genauer wird das nicht ausgeführt, es finden sich bei Speck (2008) dazu hauptsächlich Hinweise zum Determinismus anderer Autoren. Er scheint also einen Determinismus zu akzeptieren, aber für eine Unvereinbarkeit von Freiheit und Determinismus gebe es keine hinreichenden Belege, es sei wichtig, wie eine Handlung determiniert sei und nicht, ob sie determiniert sei; das Gegenstück zu Determination sei Zufall, der sei aber nicht gemeint (S. 48). Auch Giesinger (2006) sieht, dass die aktuelle Hirnforschung zentrale Elemente der pädagogischen Tradition in Frage stelle: „Die Vorstellung, dass sich Kinder im Zuge ihres Bildungsprozesses zu willensfreien und vernünftigen Personen entwickeln, ist nach Ansicht führender Neurobiologen eine Illusion“ (S.

97). Er entwickelt eine kompatibilistische Position, die eine personale Perspektive einnehme und keine naturalistische der Hirnforschung, nach der die Adressaten allenfalls kausal beeinflusst, aber nicht erzogen werden könnten (ebd.). Erziehung zielt darauf, dass autonom das Richtige getan werden könne; auf Autonomie, Emanzipation und Mündigkeit – und nicht auf Konditionierung ohne rationale Kontrolle, „nur als Folge äußeren Drucks oder geschickter Manipulation“ (S. 99). Die Experimente von Libet könnten so interpretiert werden, dass neuronale Prozesse (Bereitschaftspotential) bewussten Entscheidungen zeitlich vorangehen (S. 99, 100). Bekannte Hirnforscher hätten keinen Zweifel, dass die Willensfreiheit damit eine Illusion sei (ebd.); dass der Mensch in seinem Wollen und Entscheiden nicht frei sei und dass das subjektive Gefühl der Freiheit keiner objektiven Realität entspreche (S. 98) – z.B. bei Roth, Singer und Prinz; Spitzer jedoch würde sich explizit gegen diese Auffassung richten (S. 108). In diesem Zusammenhang sei es wichtig hervorzuheben, dass Libet selbst diese Schlussfolgerungen nicht teilt: „Er ist zwar der Meinung, dass der Aufbau des Bereitschaftspotenzials sich der willentlichen Kontrolle des Menschen entzieht. Der Mensch kann sich aber bewusst dagegen entscheiden, dem entstehenden Impuls zu folgen; er kann sein ‚Veto‘ einlegen“ (S. 100). Damit sei die Freiheit des menschlichen Willens nach der Meinung von Libet gesichert, allerdings bleibe unklar, ob einem Veto nicht auch ein Bereitschaftspotenzial vorangehe. Gehe man davon aus, dass der Wille nicht frei sein kann, wenn er vollständig determiniert ist, dann sind Willensfreiheit und Determinismus unvereinbar (Inkompatibilismus). Darunter befänden sich Befürworter des freien Willens (*libertarians*), die den Determinismus leugnen; und Deterministen (*hard determinists*), welche die Willensfreiheit leugnen (z.B. einige naturalistische, deterministische Neurowissenschaftler) (S. 102). Man könne als Kompatibilist einen Gegenstand aus zwei Perspektiven mit je eigenem Vokabular beschreiben (S. 104, mit Verweis u.a. auf Strawson, 1978; Habermas, 2004; Mieri, 2005), aus einer personalen (physiologischen) Teilnehmer-Perspektive, z.B. mit einem Willens-Begriff, oder aus einer naturalistischen (physiologischen) Beobachter-Perspektive, wo das Vokabular fehl am Platz sei (S. 104). So könne (mit Habermas) ein monistisches Bild des Menschen verteidigt werden, der nicht aus zwei eigenständigen Substanzen bestehe (cartesischer Dualismus), jedoch würde die Eigenständigkeit des Geistigen nicht aufgegeben angesichts eines „Dualismus der Betrachtungsweisen“ (S. 105). Der Interpretation der experimentellen Befunde wird zwar anderenorts entgegnet, dass die vermeintlich unbewussten Prozesse zum Teil mit bewussten Prozessen einhergehen und dass man zudem nicht von einem vollständigen Determinismus sprechen kann; allerdings tauchen dabei andere Argumente auf, welche die menschliche Freiheit als Konstrukt oder sogar als Illusion behandeln, weil bewusste Prozesse nur eine Randerscheinung (Epiphänomen) sind, die keine Wirkung ausüben können und auf physische Prozesse reduzierbar sein sollen (Birbaumer, 2016; Birbaumer & Schmidt, 2010).

4.3.2. Die Illusion der Willensfreiheit?

Nach Birbaumer (2016) sei „[b]escheidene Zurückhaltung bei der Generalisation und Interpretation neurobiologischer Daten [...] notwendiger denn je“ (S. 29), wozu „[g]ern [...] ein

Experiment von Benjamin Libet zitiert [wird], bei dem langsame Hirnpotentiale lange vor dem Bewusstwerden der Entscheidung für eine Handlung auftraten und somit die Handlung und Entscheidung bereits längst vor jeder bewussten Entscheidung ‚determiniert‘ ist“ (S. 28). Den Hirnforschern sei dabei aber nicht bekannt, dass diese langsamen Hirnpotentiale eine mobilisierende Wirkung auf bewusste und nichtbewusste neuronale Verarbeitungsvorgänge ausüben (ebd.).

Weder freier Wille noch unfreier Wille lässt sich beobachten, da wir kein neuronales Korrelat von Freiheit kennen. Freiheit ist zwar auch ein Konstrukt des Gehirns wie alles Verhalten und Denken, das der Mensch produziert, aber es ist auch und primär ein historisch, politisch und sozial gewachsenes Phänomen, das sich nicht nur auf Hirnprozesse zurückführen lässt. [...] [D]ie *gemeinsame Endstrecke* allen Verhaltens und Denkens [liegt] im Gehirn [...] (wo sonst?), aber eben nur die Endstrecke. Davor liegen eine lange Geschichte sozialer Vorgänge, welche in einer schwer zu quantifizierenden Art und Weise auf unser Hirn einwirken. (ebd.)

In der Hirnforschung würden zwar Hirnregionen untersucht, „welche bei einzelnen sozialen Verhaltensweisen und Konflikten aktiv sind; daraus lassen sich aber keine kausalen Schlüsse über die verschiedenen Determinanten von Sozialverhalten ableiten“ (S. 28).

Mit dem Nachweis des zerebralen Defekts [eines schwerstkriminellen Psychopathen] kann nichts über die Ursache gesagt werden, denn die Hirnvorgänge sind stets Resultat sozialen Lernens und der genetischen Anlage, beide müssten zu den Hirnvorgängen in eine kausale Beziehung gesetzt werden [...]; [...] eine direkte und kausale Beziehung von einer Genkombination zu den defekten neuronalen Prozessen und dem kriminellen Verhalten [nachzuweisen; P.T.] [...], kann aber nicht gelingen, da die Zwischenschritte vom Gen zum Verhalten nicht beobachtbar sind und selbst wieder Umwelteinflüssen unterliegen. (S. 29)

In der biologischen Psychologie existiert somit eine Position, die psychische Prozesse als Epiphänomen betrachtet, welche keine Wirkung entfalten würden. Hier wird die Freiheit des Willens als Illusion ausgewiesen, aber nicht angesichts eines nachgewiesenen Determinismus, sondern unter Verweis auf bestimmte Split-Brain-Operationen, bei denen sich gezeigt hätte, dass der Mensch über zwei getrennte Willensimpulse verfüge, da jede Hemisphäre einen eigenen Willen habe (Birbaumer & Schmidt, 2010, S. 510). Die Bedeutung dieser Split-Brain-Operationen kann hier nicht diskutiert werden. Es kann jedoch angenommen werden, dass sich das Hauptargument der Autoren gegen die Freiheit des Willens bzw. für deren vermeintlich illusorischen Charakter vor allem aus deren Position ergibt, dass psychische Prozesse keine Wirkung entfalten sollten. Entsprechend heißt es dort:

Zum Leib-Seele-Problem ist festzuhalten, dass psychische Prozesse und Verhalten vollständig und ausschließlich von der Hirntätigkeit abhängig sind. Eine Wirkung psychischer Prozesse auf die physiologischen Vorgänge des Gehirns besteht nicht (S. 7). Die Neurowissenschaften haben das Leib-Hirn-Seele Problem zwar nicht gelöst oder nicht lösen wollen, aber klar aufweisen können, dass psychische Vorgänge und Verhalten vollständig von den elektrochemischen Prozessen des Gehirns abhängig sind. (S. 10)

Ein Zitat von Eccles soll veranschaulichen, was Identitätstheorie und Parallelismus (beim Tier) bedeuten würde:

[...] [M]an [könnte], wenn man es sich schwermachen möchte, sehr gut ein Reduktionist, Identitätstheoretiker oder was immer man will, sein [...], der sagt, dass alle Leistungen von Tieren aller Art, die man sich nur vorstellen kann, einfach die Leistung ihrer neuralen Maschinerie darstellt und dass keine Notwendigkeit gegeben ist, dem etwas zu überlagern, das ein Ergebnis der Hirnaktion ist. So meine ich [...], könnten wir Parallelisten werden, indem wir feststellen, dass ihre bewusste Wahrnehmung ein Ergebnis der neuralen Aktionen darstellen, die aber nicht zurückwirken und irgendwelche Veränderungen in den Operationen der neuralen Maschinerie verursachen können. (Popper, 2015c, S. 67)

Dies scheint beim Epiphänomenalismus der Fall zu sein. Hier geht es nicht darum, dass psychische Prozesse vollständig determiniert sind, da festgestellt wird, dass der Nachweis einer direkten und kausalen Beziehung – etwa von einer Genkombination zu defekten neuronalen Prozessen bis zu kriminellem Verhalten – nicht gelingen könne, weil die Zwischenschritte „nicht beobachtbar sind und selbst wieder Umwelteinflüssen unterliegen“ (Birbaumer, 2016, S. 29). Vor allem Verhalten und Denken läge „eine lange Geschichte sozialer Vorgänge, welche in einer schwer zu quantifizierenden Art und Weise auf unser Hirn einwirken“ (S. 28). Dies erinnert an ein Argument bei Popper (2001), wonach eine entsprechende Voraussage des Verhaltens – bis zu jedem beliebigen Genauigkeitsgrad – die Kenntnis von u.a. physischen, psychischen, physiologischen und wirtschaftlichen Bedingungen voraussetzen würde – und außerdem die Kenntnis dessen, wie diese zu gewichten seien (S. 26, 27). Popper führt zudem die prinzipielle Unmöglichkeit der Selbstvoraussage an, in der wir – als Teil der Welt – nicht alles bis zu einem beliebigen Genauigkeitsgrad vorhersagen könnten (S. 84). Das Problem scheint vielmehr, dass psychische Prozesse keine Wirkung entfalten sollen, so ist der Wille bei Birbaumer & Schmidt (2010) zwar ein „wichtiger Aspekt bewussten Erlebens“ (S. 531), der jedoch nur „aus dem Gefühl (der Illusion?) von Kontrolle über die Konsequenzen unserer eigenen Handlungsintention entsteht“ (ebd.). Freiheit sei „ein Konstrukt des Gehirns wie alles Verhalten und Denken, dass der Mensch produziert“ (Birbaumer, 2016, S. 28) und lasse sich nicht beobachten, „da wir kein neuronales Korrelat von Freiheit kennen“ (ebd.). Die Split-brain-Versuche würden belegen, „dass wir innerhalb eines Schädels 2 unterschiedliche Formen von Bewusstsein, 2 eigenständige und manchmal gegensätzliche Willensimpulse mit getrennter und unterschiedlicher Zuschreibung für Verantwortung und Ursachen unseres Verhaltens besitzen“ (Birbaumer & Schmidt, 2010, S. 512). Sie fühlen sich mit einem Zitat von Roger Sperry daran erinnert, dass der freie Wille deswegen eine Illusion sei, und je mehr man über Gehirn und Verhalten lernen würde, umso deterministischer, gesetzmäßiger und kausaler erscheine es (S. 510):

Alle Aufgaben, in denen sprachliches Denken zu koordinierten Bewegungen beider Körperhälften führen soll, sind gestört. [...] Keine Hemisphäre weiß von der anderen. Im Allgemeinen kooperieren zwar durch Ausbildung ähnlicher Bewegungsstrategien die motorischen Aktivitäten beider Seiten, häufig aber kommt es zu getrennten ‚Willensimpulsen‘, z. B. zog beim Anziehen die rechte Hand die Hose rauf, die linke runter [...]. ‚Die Tatsache, dass 2 freie Willen innerhalb desselben Schädels wohnen, erinnert uns daran und verstärkt unsere Vermutung, dass der freie Wille eine Illusion ist, wie das Auf- und Untergehen der Sonne. Je mehr wir über Gehirn und Verhalten lernen, umso deterministischer, gesetzmäßiger und kausaler erscheint es uns‘ (Roger Sperry).“ (S. 510)

Es kann hier nicht aufgelöst werden, wie schlüssig diese Argumentationsweise in Bezug auf vermeintlich zwei unterschiedliche, eigenständige Formen von Bewusstsein wirklich ist. Das Zusammenwirken dieser getrennten Prozesse bei gesunden Gehirnen wird so beschrieben: „Die subjektiv erlebbare Einheit des Bewusstseins ist also auf die Existenz [...] weiträumiger Verbindungen im ZNS rückführbar. Im intakten Gehirn kommt es zu ständigem Informationsfluss zwischen den Hemisphären“ (S. 510). Beide ‚Bewusstseine‘ würden ein unabhängiges Kontrollsystem besitzen, „das aber normalerweise durch die linke Hemisphäre dominiert wird“ (S. 511). Im Folgenden wird angenommen, dass die Freiheit des Willens vor allem dadurch eingeschränkt würde, wenn man annehmen müsste, dass psychische Prozesse keine Wirkung entfalten könnten. Auf entsprechend sich widersprechende Positionen weisen Birbaumer & Schmidt (2010) ausdrücklich hin, weshalb hier auch darauf verzichtet werden kann, die Split-brain-Operationen weiter zu diskutieren, trotz derer eben auch Positionen existieren, welche die Schlussfolgerungen von Birbaumer & Schmidt (2010) nicht teilen. Damit soll nur festgehalten werden, dass sich die Argumentation in diesem Fall nicht auf die Experimente von Libet beziehen. Es ließe sich einwenden, die Split-brain-Operationen nicht ausreichend beachtet zu haben. Allerdings wird das Problem allerorts auf die Experimente von Libet bezogen. Es könnte sein, dass Birbaumer & Schmidt (2010) damit auf ein anderes Problem hinweisen, das hier zwar nicht ausführlich – aber eben im Zusammenhang mit der Diskussion um Libets Experimente durchaus behandelt wird. Birbaumer & Schmidt (2010) weisen darauf hin, dass neben Positionen, „die einen die vollständige Abhängigkeit psychischen Erlebens und Verhaltens von neuronalen Prozessen betonen, oder aber die Existenz mentaler Prozesse leugnen“ (S. 7), auch andere Positionen existieren. Durch die Entdeckungen der Neurowissenschaften in den letzten Jahrzehnten sei nach Birbaumer & Schmidt (2010) die Diskussion darüber wieder neu entbrannt; und Split-Brain-Operationen hätten den alten Gegensatz zwischen materialistisch-physikalistischen und mentalistischen Konzepten wiederbelebt:

Während die einen die vollständige Abhängigkeit psychischen Erlebens und Verhaltens von neuronalen Prozessen betonen, oder aber die Existenz mentaler Prozesse leugnen, behaupten die andern, die eigenständige Existenz psychischen Erlebens: psychisches Erleben könne auf die neuronalen Prozesse wirken („downward causation“ des Interaktionismus). [...] Vertreter des mentalistischen Interaktionismus und Dualismus [...] gehen davon aus, dass psychische und neuronale Phänomene einander gar nicht entsprechen könnten, da ja psychisches Erleben nicht aus Atomen, Molekülen und deren Kräfteverhältnissen bestehe. Die Wirkung psychischen Erlebens – v. a. auf die Hirnrinde – würde die plötzliche Entstehung von neuen Gedanken und produktiv-erfinderisches Handeln erklären. (ebd.)

Vertreter des mentalistischen Interaktionismus und Dualismus behaupten also „die eigenständige Existenz psychischen Erlebens: psychisches Erleben könne auf die neuronalen Prozesse wirken („downward causation“ des Interaktionismus)“ (ebd.). Dies scheint sich auch in divergierenden Forschungsrichtungen in der Lern- und Gedächtnispsychologie zu äußern, wobei Lernen und Gedächtnis entweder als Konditionierung (klassisch oder instrumentell) verstanden wird, oder als kognitive Prozesse (S. 620).

Während die behavioristisch orientierten Konditionierungsforscher [...] auch komplexe Lernprozesse (z. B. Spracherwerb) auf der Grundlage von Konditionierungsregeln erklären wollen, glauben kognitive Gedächtnisforscher, dass zusätzliche Prinzipien zum Verständnis von Wissenserwerb notwendig sind [...]. Während die einen Lernen und Gedächtnis auf Einzelzellniveau glauben erklären zu können, gehen die anderen davon aus, dass in der evolutionären Entwicklung komplexer Lern- und Gedächtnisvorgänge viele [...] Systeme hinzugekommen sind: Sowohl die Repräsentation als auch die Verarbeitung von Information komme nicht ohne Zusammenarbeit vieler neuronaler Netzwerke aus und könne nicht aus der Tätigkeit einer einzigen Zelle erklärt werden. (ebd.)

Eine biologische Psychologie sollte „alle aus der Lern- und Gedächtnispsychologie bekannten Phänomene in physiologische Prozesse übersetzen können“ (ebd.). Birbaumer & Schmidt (2010) sprechen vom

[...] Selbstbewusstsein, das neuroanatomisch in den präfrontalen Kortexregionen lokalisiert wird [...]. Das Selbst (der Direktor [...]) enthält allgemeine Ziele (Zielkontexte) und Konzepte (Konzeptkontext, Wissen) und auf einer oberflächlichen Ebene unmittelbare Ziele und Erwartungen. Das Bewusstseinsystem [...] reagiert besonders sensibel auf Verletzungen dieser Zielerwartungen, aber auch der unmittelbaren Erwartungen [...]. (S. 499)

Das heißt, unmittelbare Ziele spielen bei Birbaumer & Schmidt (2010) nur auf oberflächlicher Ebene eine Rolle. Zu Selbstkontrolle und Wahlverhalten führen Birbaumer & Schmidt (2010) aus:

Wenn ein kurzfristig angebotener positiver Verstärker für einen langfristig (Stunden bis Jahre) in der Zukunft liegenden attraktiveren Verstärker aufgegeben wird, spricht man von Selbstkontrolle. Dabei wird aber nicht ökonomisch vorgegangen, also Verstärkung bei minimaler Anstrengung maximiert. Eher ist es so, dass jene Reaktion gewählt wird, die in einer gegebenen Lernsituation im jeweiligen Augenblick den höchsten subjektiven Wert hat [...]. Dabei kann durchaus eine in zeitlich weiter Ferne liegende Befriedigung im Moment als die beste Alternative erscheinen. Im Allgemeinen haben aber kurzfristig verfügbare Verstärker eine größere Wirkung als verzögerte. (S. 626)

Die Selbstkontroll-Theorie im Anschluss an Baumeister lässt sich dementsprechend am ehesten der Position des mentalistischen Interaktionismus zuordnen, wie sie bei Birbaumer & Schmidt (2010: 620) beschrieben wird. Nach Gendolla, Tops & Koole (2015) wird hier ein Reduktionismus und ein Determinismus abgelehnt, aber auch ein Dualismus (S. 2). Die biologische Sicht biete die Möglichkeit, die Selbstregulierung auf Körper und Gehirn zu gründen – und die Annahme eines Dualismus zwischen Körper und Geist zu vermeiden (ebd.). Nach Gendolla, Tops & Koole (2015) wurzeln erste Modelle der Selbstregulierung in der kognitiven Psychologie, wo zunächst in einer mechanistischen Tradition Prinzipien der Kybernetik (*feedback loops*) herangezogen wurden (und immer noch werden), um zu erklären, wie Organismen Ziele verfolgen; nämlich indem sie ihren gegenwärtigen Zustand mit einem angestrebten Zustand vergleichen und sich so verhalten, dass eventuell auftretende Diskrepanzen minimiert werden (S. 1). Während diese Prinzipien heute noch Anwendung finden (z.B. bei Baumeister), seien die mechanistischen Ursprünge überwunden, insofern der Mensch (das Selbst) nicht als Maschine, sondern als aktiver Agent betrachtet würde, was schwer mit dem Reduktionismus biologischer Ansätze vereinbar war (S. 2). Zum einen sei man heute aber glücklicherweise bezüglich deterministischer Tendenzen in biologischen Ansätzen

sehr viel weiter; zum anderen biete die biologische Sicht aber die Möglichkeit, die Selbstregulierung auf Körper und Gehirn zu gründen und die Annahme eines Dualismus zwischen Körper und Geist zu vermeiden, welche wiederum von den meisten Theoretikern (heute) abgelehnt würde, traditionell jedoch durch die Vernachlässigung biologischer Grundlagen begünstigt worden sei (ebd.). Nach Pessiglione & Lebreton (2015) wurden mentale oder kognitive Prozesse zunächst (in behavioristischen Ansätzen) aus der Erklärung von Verhalten ausgeschlossen (S. 159). Thorndike hätte die Grundlage für eine Theorie assoziativen Lernens (oder reinforcement learning) gelegt, wo durch Belohnung das Auftreten einer dafür notwendigen Reaktion erhöht wird (operante oder instrumentelle Konditionierung), im Unterschied zu Pavlovs Reflexen (klassische Konditionierung, z.B. Speichelfluss) (S. 158, 159). Im Laufe der Entwicklung sei der Einfluss des erwarteten Wertes (*expected value*) einer bestimmten Situation oder Handlung (*action*) deutlich geworden. Andere hätten sich für Ziele (*incentive value*) interessiert, die ein entsprechendes Verhalten veranlassen und deren Effekte der Handlung vorausgehen und diese motivieren, während Belohnungen Handlungen nachfolgen und diese verstärken (ebd.). „Thus, the expected values that drive our behavior had been acknowledged as subjective, with the hedonic component coming front stage“ (ebd.). Vorstellungskraft sei wichtig für die Entscheidung zwischen einer augenblicklichen Belohnung und einer, die aufgeschoben wird und mentale Simulation erfordert (S. 163, 164). Werte und Präferenzen würden sozial stark beeinflusst, z.B. von anderen Menschen bzw. deren mentalen Zustände, wobei Spiegel-Neuronen eine Rolle spielen, was die Übermittlung von Werten begünstigt und damit Nachteile vermeiden hilft, die mit dem Erlernen von Werten durch Erfahrung oder Versuch und Irrtum entstehen könnten (S. 164, 165). Nach einigen Theorien gebe es zwei Systeme – „dual valuation systems“ (S. 166): „One system [...] would be more impulsive and give priority to immediate rewards, whereas the other system [...], would be more patient and favor long-term rewards“ (ebd.). Es wird also ein System, das kurzfristige Belohnungen bevorzugt, von einem System unterschieden, das langfristige Belohnungen bevorzugt. Die Argumentation der vorliegenden Arbeit läuft im Weiteren darauf hinaus, sowohl einen Determinismus wie auch einen Reduktionismus abzulehnen, genauso wie monistische oder epiphänomenologische Positionen bzw. anzunehmen, dass es sich dabei eher noch um metaphysische Fragen handelt, weshalb die Entscheidung entsprechend freisteht. Die verwendete Selbstkontroll-Theorie wird als vereinbar damit betrachtet, eine indeterministische Position einzunehmen, vor dem Hintergrund eines mentalistischen Interaktionismus oder Dualismus. Die Annahme eines freien Willens lässt sich somit offensichtlich vertreten und die Möglichkeiten der Erziehung sind nicht so sehr infrage gestellt, wie befürchtet werden könnte.

4.3.3. Metaphysik

Reduktionismus und Determinismus werden von bestimmten Positionen bestritten, die eine Wechselwirkung zwischen Körper und Gehirn (Gendolla, Tops & Koole, 2015) annehmen. Gleich, ob es sich in den Experimenten von Libet dazu nun doch eher um bewusste Prozesse handelt und dabei der Nachweis von deren Wirkung erbracht wurde (Henz et al. 2015), oder

ob es sich dabei um eben jene unbewussten Prozesse handelt und die Möglichkeit eines Veto in Erwägung gezogen wird (Libet 2016; auch Schultze-Kraft et al. 2016), kann festgehalten werden, dass es sich insgesamt immer noch um unbewiesene Fragen handelt und die Beweislast beim Deterministen liegt (Libet 2016, dazu Hillenkamp 2015 in der Diskussion um das Strafrecht). Und dies unter Bezug auf eben denjenigen, auf den die Experimente zurückgehen, der eine dualistische und indeterministische Position einnimmt und prüfbare Theorien zur Geist-Gehirn-Interaktion vorschlägt (Libet 2016). Ausgestattet mit bestimmten Theorien wie Chaostheorie und Quantenmechanik u.a. lassen sich konkurrierende Positionen zwischen Determinismus und Indeterminismus sowie zwischen Interaktionismus und Monismus/Epiphänomenalismus verteidigen (Libet 2016).

Nach Hillenkamp (2015) würden die Erkenntnisse der Hirnforscher auch die Diskussion über Willensfreiheit und Strafrecht beeinflussen (ebd.: 11). Die Hirnforschung hätte schon früh zur Infragestellung des cartesianischen Dualismus beigetragen und der Erforschung der materiell-biologischen Bedingungen mentaler Leistungen vorgearbeitet (ebd.; Anm.). Sie beziehen sich dabei heute maßgeblich auf die Experimente von Libet, aber auch auf einen Dualismus der Perspektiven (erste Person und dritte Person) (ebd.: 14).

„Es sei [...] festgehalten, dass Libets eigene Schlussfolgerungen, die diesem ([...] Roths [...]) Determinismus widersprechen, nicht selten unterschlagen, jedenfalls aber eher nur beiläufig erwähnt und nicht recht ernst genommen werden“ (ebd.: 17; Herv. weggelassen, P.T.).

Die unterschiedlichen Perspektiven beinhalten dabei die Behauptung, dass sich der Mensch durchaus frei fühle (erste Person) (ebd.: 37): „Willensfreiheit ist in der Erste-Person-Perspektive erfahrene, subjektiv erlebte Wirklichkeit“ (ebd.). Zur Frage, ob das Strafrecht damit veraltet sei, könne man unter anderem bestreiten,

„dass der Hirnforschung der Gegenbeweis (bereits) gelungen ist, oder auch, dass es einer Naturwissenschaft überhaupt gelingen könnte, den empirischen Nachweis für Willensunfreiheit zu führen“ (ebd.: 56, 57).

Aufgrund einer voraussichtlich letztlich unaufhebbaren Beweisfrage habe sich

„das Rechtssystem Deutschlands für die Annahme von (Willens)Freiheit entschieden, zu einem sie voraussetzenden Menschenbild bekannt. Das steht dem Gesetzgeber [...] frei, freilich nur solange [...] der (Gegen)Beweis der Unfreiheit i. S. eines neuronalen Determinismus nicht erbracht ist“ (ebd.: 80, 81).

Dies vorausgeschickt, soll an dieser Stelle noch auf denjenigen eingegangen werden, auf den die entscheidenden Experimente dazu zurückgehen. Libet (2016) habe sich der Frage, ob wir einen freien Willen haben, auf experimentelle Weise genähert:

„Der Willensprozess wird [...] unbewusst eingeleitet. Aber die Bewusstseinsfunktion kann den Ausgang immer noch steuern; sie kann die Handlung durch ein Veto verbieten. Willensfreiheit ist daher nicht ausgeschlossen“ (ebd.: 165, Herv. weggelassen, P.T.). „Eine grundsätzliche Möglichkeit für die Bewusstseinsfunktion besteht darin, das Fortschreiten des Willensprozesses zur schließlichen Bewegung aufzuhalten oder zu verhindern, so dass keine wirkliche Muskelbewegung erfolgt. Der bewusste Wille beeinflusst also das Ergebnis des Willensprozesses, auch wenn letzterer durch unbewusste Gehirnprozesse eingeleitet wurde. Der bewusste Wille könnte den Prozess

blockieren oder verbieten, so dass keine Bewegung auftritt. Die Existenz einer Veto-Möglichkeit steht außer Zweifel“ (ebd.: 277).

Es lassen sich damit übereinstimmende Ergebnisse finden. So sei es nach Schultze-Kraft et al. (2016) eine wichtige Frage, ob Menschen Bewegungen abbrechen (cancel) können, nachdem Bereitschaftspotentiale eingesetzt haben – und wenn ja, bis zu welchem Zeitpunkt. Sie finden, dass dies bis zu einem gewissen Zeitpunkt (*point of no return*) möglich ist (ebd.: 1080), und es ist auch nach Beginn der Bewegung noch möglich, sie zu ändern oder abzubrechen (während der Ausführung) (ebd.: 1084). Die Möglichkeit eines Vetos habe eine wichtige Rolle in der Frage um Willensfreiheit gespielt, wobei die ursprüngliche Interpretation dualistisch gewesen sei; in deren Studie sei das Veto (jedoch) als Abbruch (*cancellation*) gefasst worden (ebd.). Im Widerspruch dazu untersuchen Henz, Kutz, Werner, Hürster, Kolb & Nida-Ruemelin (2015, S. 2) „the causal role of deliberation“ und finden, dass das Bereitschaftspotential eben nicht als Ursache für motorische Handlungen beschrieben werden kann, sondern eben ‚nur‘ als Bereitschaftspotential. Die Autoren finden neurophysiologische Korrelate bewusster Überlegungen (ebd.). Damit sei irrelevant, ob es vor oder nach der Handlung auftrat, und auch das Veto sei hinfällig, welches von Libet zur Rettung der menschlichen Freiheit eingeführt worden sei (ebd.). Auch diese Diskussion kann hier nicht aufgelöst werden. Dennoch kann Libet hier vorläufig weiterhelfen. Nach Libet (2016) bleibt die Frage, ob „freie Willenshandlungen makro-deterministischen Gesetzen [unterliegen], oder können sie ohne solche Beschränkungen auftreten, so dass sie von Naturgesetzen nicht-determiniert und ‚wirklich frei‘ sind?“ (S. 277). Wären wir vollständig durch die deterministische Natur physikalischer Gesetze bestimmt, so wären wir „raffinierte Automaten, wobei unsere bewussten Gefühle und Intentionen ohne kausale Kraft nur als Epiphänomene aufgesetzt wären“ (S. 265, 266). Man könne dann „darauf hinweisen, dass freie Entscheidungen oder Handlungen nicht vorhersagbar sind, selbst wenn sie vollständig determiniert sein sollten“ (S. 284), da das Heisenbergsche Unschärfeprinzip ausschließe, dass vollständiges Wissen erlangt werden könne. Oder man könne darauf hinweisen, dass die Quantenmechanik dazu zwingt, mit Wahrscheinlichkeiten umzugehen – und in Verbindung mit der Chaostheorie könnten praktisch nicht vorhersagbare Ereignisse „dennoch in Übereinstimmung mit Naturgesetzen stehen und deshalb determiniert sein“ (ebd.). Zur Frage, ob der Determinismus akzeptiert werden muss, schreibt Libet (2016):

Wir sollten erkennen, dass beide dieser alternativen Ansichten (der Determinismus der Naturgesetze gegenüber dem Indeterminismus) unbewiesene Theorien sind, d.h. unbewiesen auf die Existenz von Willensfreiheit. Der Determinismus war im großen Ganzen für die physikalische beobachtbare Welt erfolgreich. Diese Tatsache hat viele Wissenschaftler und Philosophen dazu geführt, jede Abweichung vom Determinismus als absurd [...] anzusehen. Es gab jedoch keine Belege oder gar den Vorschlag eines experimentellen Versuchsplans, der endgültig und überzeugend die Gültigkeit des Determinismus der Naturgesetze als Vermittler oder Werkzeug der Willensfreiheit beweist [...] (S. 284, 285). Der Indeterminismus, die Ansicht, dass der bewusste Wille manchmal Wirkungen ausüben kann, die nicht mit bekannten physikalischen Gesetzen übereinstimmen, ist natürlich ebenfalls ein nicht bewiesener, spekulativer Glaube. (S. 285)

Die Ansicht, dass der bewusste Wille unter Verletzung dieser Gesetze einen Einfluss ausüben kann (Indeterminismus), könne dann einmal behaupten, die Verletzungen seien nicht

messbar, „da die Handlungen des Geistes auf einer Ebene liegen, die sich unterhalb der Ebene der Unschärfe befindet, die von der Quantenmechanik zugelassen wird“ (ebd.), was aber mit Vorbehalten verbunden bleiben müsse; oder zum anderen, sie seien zwar prinzipiell messbar, aber nicht in der Praxis (S. 286). Libet (2016) bekennt sich aus dem subjektiven Gefühl der Willensfreiheit dazu, „dass bewusste mentale Prozesse bestimmte Gehirnprozesse kausal steuern können“ (ebd.) – und als Experimentalwissenschaftler sei er der Meinung, „dass diese Tatsache eine größere Schwierigkeit für eine deterministische als für eine indeterministische Option darstellt“ (ebd.).

Bei einer Frage, die von so grundlegender Bedeutung ist für unser Selbstverständnis, sollte die Behauptung der illusorischen Natur von Willensfreiheit auf recht direkte Belege gegründet werden. Solche Belege gibt es aber nicht; und die Deterministen schlagen auch keinen Entwurf eines Experiments vor, um die Theorie zu prüfen. (S. 287)

Er selbst habe ein (überprüfbares) bewusstes, mentales Feld angenommen; eine Feldtheorie über die Geist-Gehirn-Interaktion (S. 287, u.a. mit Verweis auf Popper). Dieses Feld wäre zwar physikalischen Beobachtungen nicht zugänglich, aber sehr wohl durch einen introspektiven Bericht; es sei eine emergente Eigenschaft des Gehirns (Libet, 2005, S. 213). Ein Einwand gegen den Dualismus richte sich gegen das Gespenst (in der Maschine), das nicht mit physikalischen Mitteln beobachtbar ist, was nach Libet (unabhängig von seiner Theorie) gilt:

Es ist eine Tatsache, dass subjektives Erleben nicht durch rein physikalische Beobachtungen der Aktivität von Nervenzellen beschreibbar ist oder daraus hervorgeht. Korrelationen zwischen dem Subjektiven und dem Physischen müssen durch gleichzeitige Untersuchungen beider Kategorien entdeckt werden. [...] Die Emergenz von bewusster subjektiver Erfahrung aus der Aktivität der Nervenzellen ist immer noch ein Geheimnis. (S. 229)

Nach Popper (2001) sei das entscheidende Argument zugunsten des Indeterminismus (d.h. mindestens ein Ereignis ist nicht determiniert) die Existenz der rationalen Erkenntnis selbst:

Wir sind nicht deswegen ‚frei‘ [...], weil wir dem Zufall, und nicht strengen Naturgesetzen, unterworfen sind, sondern weil die fortschreitende Rationalisierung der Welt [...] jederzeit im Wachstum des Wissens selbst Grenzen hat [...]. Rationales Handeln ohne irgendwelches Vorauswissen [...] ist unmöglich; und es ist gerade dieses Vorauswissen, das sich als so begrenzt erweist, dass es dem Handeln Spielraum gewährt – das heißt, dem ‚freien‘ Handeln. (S. 87)

Deterministen müssten nach Popper (2001) zeigen, dass physische Bedingungen auf voraussagbare Weise beispielsweise die Symphonie Mozarts hervorbringen können (S. 30), wodurch man sie letztendlich (im Prinzip) sogar schreiben können müsste, „noch bevor Mozart sie sich bewusst vorgestellt hat“ (S. 31). Dies sei intuitiv absurd und gehe in jedem Fall „weit über alles hinaus, was wir wissen; so liegt die Beweislast [...] beim Deterministen“ (ebd.) – und er formuliert: „Obwohl ich glaube, dass wir metaphysische *Indeterministen* sein müssen, sollten wir methodologisch dennoch nach deterministischen oder kausalen Gesetzen suchen – außer wo die zu lösenden Probleme selber von probabilistischem Charakter sind“ (Popper, 2015b, S. 68, 69). Diesem abschließenden Hinweis auf Fragen der Methodologie kann hinzugefügt werden, dass – aus Sicht des kritischen Rationalismus – Determinismus, Physikalismus, Reduktionismus und Rationalität zwar methodologische Regeln bereitstellen, deren Verallgemeinerung sei jedoch nicht akzeptabel (Miller, 2006, S. 130). Popper habe sich

mit dem Problem der menschlichen Freiheit befasst, und in einem seiner Werke (mit Verweis auf ‚Das offene Universum‘)

[...] the lecture contemplated the nightmare of physical determinism, and firmly turned its back on it. Yet for genuine human freedom and creativity to exist, Popper stressed, it is not enough that our behaviour is not completely determined. To be free – though not, of course, completely – we must be able to control to some extent – though not, of course, completely, some aspects of the physical world. The physical world must be causally open to influences from outside, in particular psychological influences. [...] Materialists, who regard the world as essentially a world of matter (or, more generally, physics), formulate these problems as problems of reduction; the task, as they see it, is one of explaining how supposedly mental and abstract entities are to be construed as manifestations of matter alone. Popper had never cared for such views, or related ones such as behaviourism, if only because – though metaphysical in the highest degree – they appear to stem from a positivistic distaste for metaphysics rather than from any serious interest in the world. (S. 34, 35)

5. Empirischer Forschungsstand

Im Folgenden sollen die vorhandenen Studien zum Thema Kampfsport sowie zur Selbstkontrolltheorie behandelt werden. Während – einerseits – es an Studien zum Themenfeld ‚Kampfsport‘ mangelt und die methodische Qualität der vorhandenen Studien kritisiert wird, so liegen zur Selbstkontrolltheorie im Anschluss an Baumeister – andererseits – Metaanalysen zu zahlreichen Studien vor. Zwar werden auch hier kritische Stimmen laut, dennoch scheint die Selbstkontrolltheorie weitaus besser erforscht zu sein. Somit kann vorausgeschickt werden, dass die methodische Qualität zum Thema ‚Kampfsport‘ mit Einschränkungen betrachtet werden muss, was für die Studien zur Selbstkontrolltheorie nicht so sehr behauptet werden kann, auch dort, wo das entsprechende Training der Selbstkontrolle durch Kampfsport (traditionelles Taekwondo) erforscht wurde (Lakes & Hoyt, 2004). Zu beiden Themenbereichen liegen Reviews (u.a. Liebl, Happ & Zajonc, 2015 zum Thema ‚Kampfsport‘) oder Metaanalysen (u.a. Hagger et al., 2010 zum Thema ‚Selbstkontrolle‘) vor.

Nach Schröder (2014) ist „ein wissenschaftlicher Nachweis über den positiven Einfluss von Kampfkunst/ Kampfsport auf psychosoziale Eigenschaften des Übens [...] kaum zu finden“ (S. 87). Die teilweise beobachteten positiven Effekte würden beeinflusst von der Wahl der Kampfkunst, der Gestaltung des Trainingsprogramms, dem Lehrer und von Variablen des sozialen Umfelds der Schüler (S. 87). Kampfsportinterventionen zur Gewaltprävention könnten zwar als bewährte Maßnahmen (bei hoher fachlicher Anleitung) eingestuft werden (Lindemann & Pahmeier, 2014, S. 522-526), wobei sie vor allem in der Schule und mittlerweile auch im außerschulischen Bereich angeboten werden. Die Befundlage sei jedoch uneindeutig, da positive Effekte auf persönliche und soziale Kompetenzen - bzw. auf aggressive Verhaltenstendenzen, Delinquenz, Selbstkontrolle und Stimmung - mal festgestellt werden konnten, mal blieben sie aus. Außerdem sei ein langjähriger Übungsweg erforderlich für die Entwicklung nachhaltigen (pro)sozialen Denkens und Handelns. Es handele sich um zum größten Teil anglo-amerikanische Studien, weshalb die Erkenntnisse nicht unbedingt übertragbar seien, daneben werden forschungsmethodische Mängel und eine problematische Ausrichtung auf Ganzheitlichkeit festgestellt. Eine entscheidende Bedingung für den Erfolg beim Schutz gegen Jugendkriminalität scheine die Tatsache zu sein, ob der Sport mit oder ohne Gegnerkontakt stattfindet (S. 525). Diese forschungsmethodischen Mängel sind v.a. in den hauptsächlich als Querschnitt-Untersuchungen ohne Randomisierung angelegten Studien zum Unterschied zwischen traditionellen und modernen Kampfsportvarianten zu sehen. Ausgenommen kann hiervon u.a. die Studie von Lakes & Hoyt (2004, S. 284, 289-291), wo u.a. auch eine zufällige Zuweisung zu den Gruppen erfolgte (ebd.: 283), jedoch der Vergleich zu klassischem Sportunterricht stattfand (und nicht zu modernen Kampfsportvarianten). Eine pauschale Infragestellung der Übertragbarkeit anglo-amerikanischer Studien wird hier nicht geteilt. Im Gegnerkontakt wird hier zunächst die entscheidende Bedingung dafür vermutet, ob Aggressivität vermindert oder erhöht werden. Es werden bei Kollisions- aber vor allem bei Kontaktsportarten Aggressionen eher als legitim wahrgenommen (Conroy et al., 2001; Maxwell et al., 2009), und es werden signifikant geringere Aggressionswerte bei gegnerkontaktarmen Sportarten festgestellt (Hofmann, 2015). Darüber hinaus bedeutet die

Klassifikation traditioneller im Gegensatz zu modernen Kampfsportvarianten auch, dass weniger Gegnerkontakt stattfindet, weil u.a. das Formenlaufen gegenüber dem Zweikampf betont wird (u.a. Nosanchuk & McNeil, 1989). Im Hinblick auf die – wenn auch nicht durchgängig einheitliche – Unterscheidung, die weitere Faktoren berücksichtigt, wurden günstige Effekte auf die Aggressivität bei traditionellen Varianten festgestellt (Nosanchuk, 1981; Trulson, 1986; Nosanchuk & MacNeil, 1989; Lamarre & Nosanchuk, 1999; Zivin et al., 2001; Reynes & Lorrant, 2002b; Palermo et al., 2006; Twemlow, Biggs, Nelson, Vernberg & Fonagy, 2008) und ungünstige Effekte bei modernen Varianten (Trulson, 1986; Nosanchuk & MacNeil, 1989). Bei Nosanchuk (1981, S. 438) sind die Dimensionen der Klassifizierung als traditionelle Variante: (1) Selbstkontrolle, Konfliktvermeidung und extreme Vorsicht beim Kontakt; (2) eine relative Betonung der *Kata* (Formenlaufen im Karate), Meditation und Philosophie; sowie (3) Respekt gegenüber Lehrer, Dojo, Kleidung und Mitschüler. Bei Trulson (1986, S. 1131, 1134, 1135) wird in der modernen Version des Taekwondo der psychologische oder philosophische Aspekt des Sports nicht betont. Während traditionelles Taekwondo-Training Meditationsphasen beinhaltet, Aufwärm- und Dehnübungen, eine kurze Unterweisung in die Taekwondo-Philosophie, Grundtechniken, Formen, freies Sparring und Selbstverteidigungstechniken, beinhaltet die moderne Variante zusätzlich zu den Aufwärm- und Dehnübungen lediglich freies Sparring und Selbstverteidigungstechniken. Damit fehlt in modernen Varianten Meditationsphasen, die kurze Unterweisung in Philosophie und das Formenlaufen. Die übrigen Studien schließen i.d.R. daran an. Darauf wird weiter unten erneut eingegangen. Daneben gibt es Studien, die ohne die Unterscheidung zwischen „traditionell“ und „modern“ positive Effekt feststellen bezüglich Aggressivität (Skelton, Glynn & Berta, 1991) sowie positive Effekte bezüglich der psychischen Gesundheit (Bitzer-Gavornik & Unterrainer, 2011). Bei Judo – als Kampfsport mit dauerhaftem Körperkontakt ohne Tritt- und Schlagtechniken – werden widersprüchliche Ergebnisse erzielt. So werden zum einen günstige Effekte auf die Aggressivität festgestellt und weniger aggressive Anfänger vermutet (Lamarre & Nosanchuk, 1999), zum anderen sind Judoanfänger im Gegenteil aggressiver (Reynes & Lorrant, 2001) und es werden ungünstige Effekte auf die Aggressivität festgestellt (Reynes & Lorrant, 2002), was wiederum auf eine hohe Ausfallrate und kurze Interventionsdauer zurückgeführt wird (Nosanchuk & Lamarre, 2002). Die Diskussion, ob die gefundenen reduzierten Aggressionswerte entweder durch Trainings- oder durch Selektionseffekte erklärt werden kann, behandeln Nosanchuk & MacNeil (1989), die bei gleicher Graduierung ähnliche (also keine höheren) Aggressionswerte für Abgänger vermuten, wenn die Trainingshypothese zutrifft. Lamarre & Nosanchuk (1999) finden reduzierte Aggressionen (Querschnittsdesign) bei Judo, und vermuten beim ‚softeren‘ Judo (ohne Schlag- und Tritttechniken) insgesamt weniger aggressive Anfänger, weshalb dann Selektionseffekte weniger eine Rolle spielen sollten. Reynes & Lorant (2001, 2002a, 2002b) finden dementsgegen höhere Ausgangswerte (für *anger*, nicht signifikant) bei Judo-Schülern und finden – im Unterschied zum Karatetraining, wo signifikant niedrigere Werte ermittelt wurden – aggressionssteigernde Effekte (Längsschnittsdesign) durch Judotraining, was wiederum auf eine hohe Ausfallrate und kurze Interventionsdauer zurückgeführt wird (Nosanchuk & Lamarre, 2002). Aus Sicht des Verfassers würden die von Reynes & Lorant gefundenen erhöhten Aggressionen bei Judo aufgrund des

vorhandenen Körperkontakts mit den Befunden übereinstimmen, wonach die Art des Gegnerkontakts entscheidend ist; indem der Kontakt als aggressionsförderndes Element eventuell vorhandenen gewaltpräventiven Elementen entgegenwirkt: etwa dem erfolgreichen Training von Selbstkontrolle, oder Wolters „Wesenselementen“ – etwas vereinfacht ausgedrückt sind das neben den Techniken: beständiges Üben, ein besonderer Trainingsraum, die Etikette, Bewusstseinstaining und eine besondere Lehrer-Schüler-Beziehung (Wolters, 2008, S. 18-21). Diese werden teilweise auf soziale Inhalte heruntergebrochen (Zajonc, 2013, S. 42). Im Folgenden wird zunächst angenommen, dass die Art des Gegnerkontaktes der entscheidende Faktor ist – und weniger die Unterscheidung zwischen „traditionellen“ und „modernen“ Varianten. Die aggressionsreduzierende Wirkung „traditioneller“ Varianten soll über einen reduzierten Gegnerkontakt erklärt werden, u.a. durch die Betonung des Formenlaufens gegenüber dem Sparring. Außerdem wird angenommen, dass Selbstkontrolle weniger gut trainiert werden kann, indem Aggressionen ausgelöst werden, etwa durch Provokationen. Vielmehr bewirkt der Gegnerkontakt (als Provokation) einen Verlust der Selbstkontrolle und damit erhöhte Aggressionen, vor allem bei niedriger Selbstkontrolle. Selbstkontrolle kann durchaus trainiert werden (Bertrams & Schmeichel, 2014; Oaten & Cheng, 2006; Muraven et al., 1999), wodurch Aggressionen bei Provokationen verringert werden können (Denson et al., 2011, Finkel et al., 2009), vor allem bei solchen mit niedriger Selbstkontrolle (DeWall et al., 2007). Der Verlust von Selbstkontrolle ist unmittelbare Ursache von (impulsiver) Aggression bei Provokationen (Denson, 2009).

5.1. Kampfsport – Stand der Forschung

Positive Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, z.B. für Selbstvertrauen und Sozialverhalten, werden nach Liebl, Happ & Zajonc (2015) „[...] den Kampfkünsten und Kampfsportarten gerne zugeschrieben. Inhaltlich begründet wird dies meist mit Hinweisen auf spezifische, v.a. ethisch-moralische Werte und Prinzipien, die insbesondere in asiatischen Kampfkünsten und Kampfsportarten zu finden sind“ (S. 82). Die Wirkungen von Sport würden oftmals überschätzt, da Effekte im Längsschnitt kaum zu finden seien, und Liebl, Happ & Zajonc (2015) untersuchen in einem Review von 14 zumeist Längsschnittstudien und auch qualitativen Studien, ob das auch für die Kampfkünste gelte, oder ob die Kampfkünste und Kampfsportarten eine positive Ausnahme bilden würden (ebd.). Sie finden „in der Gesamtschau keine ausreichend solide Basis, um von einer generellen Wirkung von Kampfkünsten und Kampfsportarten auf die Persönlichkeitsentwicklung sprechen zu können“ (S. 86), auch wenn (in qualitativen Studien) positive Wirkungen berichtet worden seien. Kampfkünste und Kampfsportarten stellten somit keine positive Ausnahme dar (bzw. für diese Behauptung bräuchte es repräsentative Studien, die dies belegen würden) (S. 86, 87). Die Autoren räumen die Möglichkeit positiver individueller Effekte ein, für weiterführende Annahmen fehlten jedoch belastbare Studien, die entsprechende (oder auch gegenteilige) Wirkungen nachgewiesen hätten (S. 89). Für die noch junge Kampfsportwissenschaft würden sich neue Fragestellungen ergeben, wenn man beachte, dass „etwa Wirkungen [...] abhängig von einem positiven Trainingsklima sind [...] und in diesem

Zusammenhang ein sozial-integrativer Trainerstil empfohlen wird“ (ebd.); nämlich – erstens – ob dies auch gelte „für Kampfkünste und Kampfsportarten, wo historisch bedingt oft ein hierarchisches Verhältnis zwischen ‚Meister‘ und ‚Schüler‘ herrscht?“ (S. 89); und – zweitens – welche Lehrstile sich dort beobachten lassen würden und ob sie sich von anderen Sportarten unterscheiden würden; sowie – drittens – wie ein modernes Trainerverhalten aussehen sollte; und schließlich – viertens – wie ein solches Trainerverhalten gefördert und evaluiert werden könne (ebd.).

5.1.1. Die Art des Gegnerkontaktes

Im Sport werden laut Studien bei Kollisions- aber vor allem bei Kontaktsportarten Aggressionen eher als legitim wahrgenommen (Conroy et al., 2001, Maxwell et al., 2009). Conroy et al. (2001) untersuchen bei 1018 Schüler zwischen 8 und 19 (S. 408), inwieweit aggressives sportliches Verhalten als legitim wahrgenommen wird (mittels dem *Sport Behavior Inventory*; S. 405), und berichten signifikante Ergebnisse für Herkunft (*being Hispanic*, S. 416), Geschlecht (*being male*, ebd.), Alter – Ältere nehmen aggressives sportliches Verhalten eher als legitim wahr – und für die Teilnahme an Kontaktsportarten (ebd.). Gemeint sind damit *basketball*, *women's field hockey* und *soccer* (S. 408), im Unterschied zu *noncontact sports* (*baseball*, *bowling*, *golf*, *tennis*, *track and field* und *volleyball*) oder *collision sports* (*men's ice hockey*, *football* und *men's lacrosse*). Fehlende signifikante Effekte für die Kollisionssportarten sind nach Auffassung der Autoren möglicherweise über die Dauer der Teilnahme erklärbar, die positiv mit der wahrgenommenen Legitimität korreliert und die in den untersuchten Kollisionssportarten durchschnittlich kürzer ausfiel als in den Kontaktsportarten (S. 416). Maxwell et al. (2009) untersuchen 471 chinesische, nur männliche (S. 295) Athleten (S. 289), nämlich der Kontaktsportarten *association football/soccer* und *basketball*, der Kollisionssportart *rugby* sowie der individuellen Nicht-Kontaktsportart *squash*, hinsichtlich *aggressiveness and anger*, *perceived legitimacy of aggression*, *frequency of provocation* und *anger control* (S. 291). Die Befragung wurde vor dem Start einer normalen Trainingseinheit durchgeführt und mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht (S. 291, 292), wobei teilweise Probleme bei der Übersetzung die Analyse eher exploratorisch mache (S. 295). Die Studie der Autoren spräche dafür, dass Athleten von Kontakt- oder Kollisionssportarten Aggressionen eher als legitim wahrnehmen als solche von Nicht-Kontaktsportarten (S. 293, 294). Obwohl Athleten von Kontakt- oder Kollisionssportarten im Vergleich zu denen von Nicht-Kontaktsportarten mehr Wut und Aggressivität erfahren, sei es schwierig zu entscheiden, ob diese Sportarten wütendere und aggressivere Menschen anziehen, oder ob sie durch den Sport dazu sozialisiert werden (S. 294). Dabei wäre allgemein bei Fortgeschrittenen eher niedrigere Werte festgestellt worden (außer bei *rugby*, wo die Werte stiegen), was gegen die Sozialisation spräche (ebd.). Die Autoren interpretieren die Ergebnisse so, dass Erfahrungen im Sport Aggressivität und Wut eher reduziert, im Einklang mit der Katharsis-Hypothese, außer bei Kollisionssportarten, wo Aggression für Erfolg hilfreich sein könnte (ebd.).

Nach Hofmann (2015) ist Gewalt „größtenteils ein männliches Problem“ (S. 114) mit der höchsten Prävalenzrate im Jugendalter. Es würde immer noch die Katharsistheorie angeführt, obwohl Studien gezeigt hätten, „dass das Ausleben von Aggressionen nicht zwangsläufig zum Abbau, sondern sogar zu einer Steigerung aggressiver Tendenzen führen kann. Ähnlich sieht es mit der Frustrations-Aggressions-Theorie aus“ (S. 116), die keine hinreichende Erklärung bieten würde. Hofmann verwendet ein sozialisationstheoretisches Modell mit stresstheoretischer Perspektive, bei dem „nichtgelingende Entwicklungsprozesse [...] in Gewalthandlungen [...] münden können“ (ebd.), je nach persönlicher Disposition und psychosozialer Ressourcen. Anschließend geht der Autor auf eine Fragebogenerhebung ein, bei der 11-16-jährige Schüler u.a. in Deutschland (3300) untersucht wurden (S. 117, mit Verweis auf Brettschneider et al., 2005). Auffallend seien „die hohen Gewalt-Werte der Jungen, die einer Kampfsportart nachgehen“ (S. 119), wobei die Sportart ‚Kampfsport‘ zur Sportartengruppe ‚Individualsport mit Kontakt‘ gezählt wird. Eine signifikant geringere Gewaltbelastung ist feststellbar für strategische Sportarten (Badminton, Tennis, Tisch-Tennis, Squash) und für gegnerkontaktarme Sportarten (Volleyball, Aerobic, Gymnastik, Leichtathletik, Kraftsport, Schwimmen) (ebd.). Spielsportarten mit Gegnerkontakt (Fußball, Handball, Basketball, Hockey) und Nichtsportler bilden eine Gruppe „mittlerer Gewaltbelastung“ (ebd.). Das Sportengagement würde aber keinen direkten Beitrag zum Gewaltverhalten (psychische und physische Gewalt, Delinquenz) liefern, vielmehr hätten „gute Elternbeziehungen sowie ein positives Selbstwertgefühl“ (S. 120) einen „hohen gewaltreduzierenden Einfluss“ (ebd.). Zwar habe das Sportengagement einen positiven Einfluss auf Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartungen und Peerbeziehungen, deren Beitrag auf die Gewaltbereiche sei aber „zu vernachlässigen“ (ebd.), und die Elternbeziehungen werden durch sportliches Engagement „nur marginal verbessert“ (ebd.). Das Sportengagement habe keinen bedeutsamen Einfluss auf Gewaltverhalten, und „tendenziell scheinen Kampfsportler ein erhöhtes Gewaltpotential zu haben“ (S. 121), dabei herrsche „noch immer Unklarheit bezüglich der Wirkrichtung und die Frage nach Selektions- oder Sozialisationseffekten“ (S. 122), und durch das Querschnittsdesign „lässt sich keine Aussage treffen, ob das sportliche Engagement einen Einfluss auf das Gewaltverhalten besitzt“ (ebd.). Hofmann (2015) nimmt dennoch an, dass sportliches Engagement über die Förderung personaler und sozialer Ressourcen „zu einer erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und zur Vermeidung von psychosomatischen Beschwerden sowie deviantem Verhalten beitragen kann“ (S. 123). Bei Hofmann (2015) wird also die günstige Wirkung von gegnerkontaktlosen Sportarten unterstrichen, jedoch wird Kampfsport dort zu Sportarten mit Gegnerkontakt gezählt. Allerdings ist dies womöglich zu pauschal, da es Kontakt- und Distanzkampfsportvarianten gibt, wobei sich letztere wiederum bezogen auf den Gegnerkontakt deutlich unterscheiden können. Das vermeintlich höhere Gewaltpotential von Kampfsportlern (S. 121) kann relativiert werden, indem zwei Studien zu Distanzkampfsportarten, in diesem Fall Karate, angesprochen werden. Zum einen findet Grabert (2001) in einer repräsentativen Stichprobe (S. 610), dass die Gewaltwerte der Karate-Schüler im mittleren Bereich liegen, und es gäbe keine Unterschiede zu Basketballern, Taekwondo-Schülern, Fußballern u.a. (S. 614). Grabert (2001) untersucht, ob Karate-Do-

Training „Gewaltverhalten erzeugt oder vermehrt“ (S. 608), wozu eine repräsentative Stichprobe (S. 610) von 1040 Karate-Schüler des Deutschen Karate-Verbandes befragt wurde. Außerdem wurden von 549 Personen aus elf Vergleichsgruppen Daten zum Gewaltverhalten erhoben, und elf Interviews mit Experten wurden durchgeführt (S. 609). Die Karate-Schüler erleben nach Aufnahme des Trainings signifikant weniger Gewalt als Angehörige der Vergleichsgruppen (u.a. Fußball, Basketball, überraschenderweise auch Taekwondo) (S. 610). Grabert (2001) interpretiert die Ergebnisse so, dass die Trainierenden durch Karatetraining nicht gewalttätig würden, und Gründe für Gewalt hätten nichts mit Karate zu tun – Geschlecht und Alter, Berufsausübung, Gewalterfahrung in Kindheit, etc. – die Graduierung spielt keine Rolle (S. 612). Im Vergleich zu anderen Gruppen lägen die Gewaltwerte der Karate-Schüler im mittleren Bereich, und es gäbe keine Unterschiede zu Basketballern, Taekwondo-Schülern, Fußballern u.a. (S. 614). In der Untersuchung sei der Zusammenhang bestätigt worden, „dass Gewalt vor allem einhergeht mit sozialen Lebensbedingungen, mit Erziehung zur Gewalt, damit, wie die nähere Umgebung mit Gewalt umgeht“ (ebd.). Eigenschaften des Karate, die in Verbindung mit höheren Gewaltwerten stehen, sind „Wettkampforientierung im Karate, Wissen um eigene Kampfstärke und Gewaltmotive für das Karatetraining“ (S. 623).

Außerdem vergleichen Rieder et al. (2011) Karate und Tischtennis, und in beiden Gruppen führe das Training – bei sehr ähnlichem Ausgangsniveau der interessierenden Variablen im Prätest (S. 153) – „zu einer Abnahme der Aggressionswerte, wobei in der Tischtennisgruppe ein stärkerer Rückgang zu verzeichnen war“ (S. 155). Rieder et al. (2011) untersuchen in einer Studie den „Effekt von DKV-Karate“ (S. 151) und finden beim Vergleich zweier Gruppen, die ein halbjähriges Training entweder in Karate oder in Tischtennis (Kontrollgruppe) absolvierten, „einen signifikant stärkeren Anstieg der Empathiefähigkeit in der Karate- als in der Kontrollgruppe. Tendenzielle Veränderungen in die erwartete Richtung ergaben sich auch bezüglich der Kennwerte für Selbstwert und Aggressivität, wobei jedoch keine signifikanten Gruppenunterschiede festzustellen waren“ (ebd.). Kampfsporttraining könne „gewalttätigem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen entgegenwirken und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen“, „wenn das Kampfkunsttraining – wie es beim DKV der Fall ist – nicht nur motorische Fertigkeiten und Techniken vermittelt, sondern auch ein geistiges und soziales Training beinhaltet“ (ebd.). Aggression, Empathiefähigkeit und Selbstwert wurden erhoben (Prä- und Posttest) mittels dem Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (mit Verweis auf Petermann & Petermann, 2000), dem Depressionstest für Kinder (mit Verweis auf Rossmann, 2005) und dem Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9-14-jährigen Kindern (mit Verweis Stadler et al., 2004) (S. 153). In beiden Gruppen führte das Training „zu einer Abnahme der Aggressionswerte, wobei in der Tischtennisgruppe ein stärkerer Rückgang zu verzeichnen war“ (S. 155). In der Karategruppe zeigte sich weiterhin „eine Verbesserung der Empathiefähigkeit und eine deutliche Steigerung des Selbstwertes der Teilnehmer“ (ebd.), was darauf hinweise, „dass DKV-Karate die Gewaltbereitschaft nicht fördert, sondern eher verringert [...]. Außerdem legt der tendenzielle Rückgang beobachteter Selbstwertprobleme den Schluss nahe, dass Karatetraining gerade auch schüchternen oder schwächere Kinder fördern und stärken kann“ (ebd.). Eingeschränkt würde die Aussagekraft durch die kleine Anzahl der Teilnehmer – 38

Kinder zwischen 10-13 Jahren im Pretest, 31 im Posttest (S. 152, 153) – und die kurze Trainingsphase (S. 155). Somit wird einerseits deutlich, dass die Erkenntnisse zu vermeintlich günstigen Wirkungen von Kampfsport aufgrund widersprüchlicher Ergebnisse mit äußerster Skepsis zu begegnen sind, v.a. wenn man eine pädagogische Nutzung in Betracht ziehen möchte. Andererseits wird unterstrichen, dass die Art des Gegnerkontaktes bei der Wahl der Sportart beachtet werden sollte, wo günstige Wirkungen eher mit kontaktlosen Sportarten in Verbindung gebracht werden können. In dieser Arbeit wird untersucht, ob sich innerhalb von Distanzkampfsportarten Unterschiede nach der Art des Gegnerkontaktes ausfindig machen lassen, d.h. hier bei Distanzkampfsportarten ohne Kontakt, mit Leichtkontakt oder mit Vollkontakt. Inwieweit Distanzkampfsportarten als Kontakt-, Kollisions- oder als gegnerkontaktarme Sportarten eingeordnet werden, kann zunächst offengelassen werden. Im Übrigen scheint es jedoch durchaus lohnenswert, mögliche Unterschiede zwischen Distanz- und Kontaktkampfsportarten zu erforschen. Im folgenden Kapitel können dazu nur einzelne Hinweise gegeben werden.

5.1.2. ‚Traditionelle‘ und ‚moderne‘ Kampfsportvarianten

In einigen Studien wird zwischen „traditionellen“ und „modernen“ Varianten von Kampfsport unterschieden – und dabei zeigt sich, dass bei traditionellem Kampfsport eine Verringerung von Aggressionen festgestellt werden kann (Lamarre & Nosanchuk, 1999, Nosanchuk, 1981; Nosanchuk & MacNeil, 1989; Palermo et al., 2006; Reynes & Lorrant, 2002b; Trulson, 1986; Twemlow et al., 2008; Zivin et al., 2001), wogegen bei modernen Varianten eine Erhöhung feststellbar ist (Trulson 1986, Nosanchuk & MacNeil 1989). Wenn auch nicht ganz einheitlich, so orientieren sich die Studien an folgender Klassifizierung (u.a. Nosanchuk & MacNeil 1989: 156):

- In traditionellen Kampfkünsten wird das Formenlaufen gegenüber dem Sparring / Zweikampf betont,
- gefährlicher Kontakt wird negativ sanktioniert,
- es herrscht ein respektvoller Umgang,
- und schließlich spielt Meditation oder Philosophie eine Rolle.
- In modernen Varianten dominiert der Wettkampf bzw. Zweikampf.

Bei Nosanchuk (1981, S. 438) sind die Dimensionen der Klassifizierung (1) Selbstkontrolle, Konfliktvermeidung und extreme Vorsicht beim Kontakt; (2) eine relative Betonung von Kata (Formenlaufen im Karate), Meditation und Philosophie; (3) Respekt gegenüber Lehrer, Dojo, Kleidung und Mitschüler. Bei Trulson (1986) wird in der modernen Version des Taekwondo der psychologische oder philosophische Aspekt des Sports nicht betont (Trulson, 1986, S. 1131, 1134, 1135). Während traditionelles Taekwondo-Training Meditationsphasen beinhaltet, Aufwärm- und Dehnübungen, eine kurze Unterweisung in die Taekwondo-Philosophie, Grundtechniken, Formen, freies Sparring und Selbstverteidigungstechniken, beinhaltet die moderne Variante zusätzlich zu den Aufwärm- und Dehnübungen lediglich freies Sparring und Selbstverteidigungstechniken. Damit fehlt in modernen Varianten Meditationsphasen, die kurze Unterweisung in Philosophie und das Formenlaufen. Wolters

(1994, S. 21, 22) unterscheidet traditionelle Varianten nicht-aggressiver Bewegungskünste von modernen, leistungs- und wettkampf-sportorientierten Varianten. In den (traditionellen) Budo-Künsten gehe es um die Beherrschung von Körper und Geist, um den Kampf gegen sich selbst und um den Verzicht auf Körperkontakt oder Trefferwirkung (indem man immer kurz vor der Berührung des Partners abstoppen muss). Neben kooperationsfördernden Spielen, Gymnastik, Yoga, verschiedenen Meditations- und Entspannungstechniken sowie einer theoretischen Unterweisung, sollen Übungselemente des traditionellen Karatedo den Abbau von Gewaltbereitschaft und Aggressivität bezwecken, nämlich: Techniken (mehrfache Wiederholung einzelner Koordinationsaufgaben, vorrangig Verteidigungstechniken), Bewegungskombinationen (festgelegte Bewegungsabläufe bzw. Formen) und Zweikampf. Zivin et al. (2001, S. 445) beziehen sich auf die Studien von Nosanchuk & MacNeil (1989) sowie Trulson (1986). Reynes & Lorant (2001: 22) orientieren sich bei der Klassifizierung der Dojos – als traditionell oder modern an der von Nosanchuk & MacNeil (1989). Twemlow et al. (2008, S. 947, 948) betonen die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen traditionellen Varianten, bei denen der psychologische, spirituelle und nicht-aggressive Aspekt herausgehoben wird, von modernen Varianten, wo diese Aspekte zu wenig berücksichtigt werden und stattdessen Wettkampf und Aggression in den Fokus rückt. Nach Rieder et al. (2011, S. 151, 152) sollen nicht nur motorische Fertigkeiten und Techniken vermittelt werden, sondern auch ein geistiges und soziales Training stattfinden. Die Karatetechniken würden im Sinne der Selbstverteidigung gelehrt, Verletzungen des Partners führen zur Disqualifikation und das Lernen der Formen sei umfassender Bestandteil des Trainings, welches mit einer kurzen Meditation beginnt und endet. Traditionelle Varianten legen den Schwerpunkt auf psychologische, spirituelle und nichtaggressive Trainingsbestandteile, im Gegensatz zu modernen Varianten, wo die körperliche Konfrontation und der Wettkampfcharakter betont werden. Nach Lakes & Hoyt (2004) sei es wichtig, traditionelle und nicht moderne Varianten der *martial arts* in Betracht zu ziehen – der Kursleiter ist ein positives Vorbild; es erfolgt psychologisches und philosophisches Training; positive Werte werden betont und die Techniken werden nur für Selbstverteidigung verwendet (S. 299, mit Verweis auf Trulson, 1986). Nosanchuk (1981) interviewte 42 Schüler, und fand eine Abnahme der Aggressivität mit längerem Training (S. 435) bzw. höherer Graduierung (S. 438). Es handelt sich um drei Karate- und Taekwondoschulen, die als traditionell klassifiziert wurden, und wo neben den Formen auch Zweikampf trainiert wird, ein Sparring mit leichtem Kontakt, allerdings wird gefährlicher Kontakt stark sanktioniert (S. 437, 438). Aggressivität wurde mittels Items von Novaco und von Rosenzweig erhoben (S. 439). Trulson (1986) identifizierte 34 männliche delinquente Jugendliche zwischen 13-17 (S. 1133) anhand „unusually high scores on the psychopathic deviation, schizophrenia, and hypomania scales“ (S. 1132) und teilte diese dann in drei Gruppen auf, die dreimal die Woche für eine Stunde unterschiedliche Maßnahmen erhielten: die erste Gruppe erhielt traditionelles Taekwondo (WTF) und die zweite Gruppe eine moderne Version des Taekwondo „which did not emphasize the psychological/philosophical aspects of the sport“ (S. 1131). Die dritte Gruppe „served as control group for contact with the instructor and physical activity“ (ebd.). Vorher und nachher wurde neben dem *Minnesota Multitphasic Personality Inventory (MMPI)* auch das *Jackson*

Personality Inventory (JPI) erhoben sowie eine modifizierte Skala von Navaco 1975 und Items des *Rosenzweig Picture Frustration Test* (S. 1133). Die erste Gruppe zeigte dabei „decreased aggressiveness, lowered anxiety, increased self-esteem, increased social adroitness, and an increase in value orthodoxy“ (S. 1131). Die zweite Gruppe zeigte eine sogar noch größere Tendenz zu delinquentem Verhalten und „a large increase in aggressiveness, and generally opposite effects of Group I“ (ebd.), und die dritte Gruppe zeigte keine beobachtbaren Unterschiede. Aus Sicht des Autors würden die Daten nahelegen, dass traditionelles Taekwondo zur Reduzierung delinquenter Tendenzen bei Jugendlichen geeignet ist (ebd.). Die Ergebnisse der Studie von Nosanchuk & MacNeil (1989) stimmen mit vorhergehenden Studien überein, wonach traditionelle und moderne Kampfkünste gegenteilige Effekte auf die Aggressivität haben, und darüber hinaus unterstützen sie die Trainingshypothese (S. 153). Von sieben untersuchten Kampfschulen – „karaté, tae kwan do, and ju jitsu“ (S. 156) wurden in der Querschnittuntersuchung vier als traditionell klassifiziert und drei als modern. Die Aggressivität wurde gemessen anhand aggressiver Fantasien (Novaco, 1975) und Items aus Rosenzweigs „picture frustration test“ (S. 157). Bezüglich der Selektionshypothese, wo bei gleicher Graduierung für Abbrecher höhere Aggressionswerte erwartet werden, finden die Autoren nur geringe und unsystematische Unterschiede – allerdings ohne die Daten anzugeben (ebd.). Bezüglich der Trainingshypothese konnten erheblich höhere Aggressionswerte bei Schülern im modernen Training als im traditionellen Training festgestellt werden, und die Differenz sei bei fortgeschrittenen Schülern größer (S. 157). Lamarre & Nosanchuk (1999) befragen in einem Querschnittsdesign (S. 993) 51 Judo-Schüler während dem Unterricht zur Aggressivität (*aggressive fantasy*) anhand eines Index aus „Novaco’s (1975) research on anger control in which the respondents are asked to imagine their responses to hostile or frustrating situations“ und „a subset of items from the Rosenzweig Picture Frustration Test (1978), a projektive test“ (S. 994). Sie finden einen erwarteten Rückgang von Aggressivität, womit der Hauptbefund früherer Studien repliziert werden konnte, wonach traditionelles Training mit einer verminderten Aggressivität einhergeht (S. 992). Für die Autoren bleibe nach den bisherigen Studien die wichtige Frage offen, ob der beobachtete Rückgang auf Trainingseffekte zurückgeführt werden kann (Trainingshypothese), oder eher auf Selektionseffekte (Selektionshypothese), wobei die aggressiveren Schüler systematisch ausselektiert werden (S. 992). Die Autoren unterscheiden harte Kampfkünste (Karate oder Taekwondo, die Block-, Schlag- und Tritttechniken betonen) von weichen Kampfkünsten (die Würfe und Haltegriffe betonen, wie Judo) (S. 992, 993). Die Autoren erheben Alter und Geschlecht als Kontrollvariablen, um den Einfluss von Training (Graduierung) auf Aggressivität kontrolliert bestimmen zu können – und finden signifikante negative Zusammenhänge für Graduierung, Alter und Geschlecht. Das Geschlecht trug dabei fast nichts zur Varianzaufklärung bei, und da die männlichen Teilnehmer (41) nicht aggressiver waren als die weiblichen (10), fühlen die Autoren sich in der Annahme unterstützt, wonach Schüler, die Judo wählen, weniger aggressiv wären als vergleichbare Schüler der harten Disziplinen (S. 995). Reynes & Lorant (2001) untersuchen 150 achtjährige mit dem „Buss-Perry Aggression Questionnaire“ (S. 382) daraufhin, ob Kinder, die einen Kampfsport beginnen, im Vergleich mit den Gleichaltrigen aggressiver sind. Dies könne verneint werden, jedoch

erreichten Kinder, die Judo lernen, höhere Werte auf der *anger*-Skala (ebd.). Die Autoren unterscheiden zwischen Judo und Karate, da Lamarre & Nosanchuk (1999) vermuten, dass Judo weniger aggressive Menschen anzieht (S. 382, 383). Reynes & Lorant (2002) vergleichen die Aggressionswerte - vorher und nachher gemessen (S. 22) - von 27 Schülern (Kontrollgruppe) mit denen von 28 Schülern, die ein Jahr lang zweimal die Woche für 90 Minuten Judo-Training erhalten, alle im Alter von acht Jahren und ohne Judoerfahrung (ebd.). Die Judoka hatten höhere Aggressionswerte - „higher scores on Total Aggression, Verbal Aggression, and Anger“ (S. 21), zwar nicht signifikant, doch würde Judotraining damit nicht zu weniger Aggressivität führen (ebd.). Die meisten Studien, die eine Abnahme der Aggressivität feststellten, seien mit Ausnahme der von Trulson (1986) Querschnittstudien gewesen, die außerdem Jugendliche untersuchten. Zwar hätten Lamarre & Nosanchuk (1999) auch für das softere Judo eine Verminderung feststellen können, doch auch nur mit einem Querschnitt-Design, das zu keinen Schlussfolgerungen über Trainingseffekte führen könne, weshalb in dieser Studie ein Längsschnitt-Design (S. 21) verwendet wurde. Bei der Klassifizierung der Dojos - als traditionell oder modern - richten sich die Autoren nach Nosanchuk und MacNeil (1989) und finden, dass die Dojos der Studie traditionell sind (S. 22). Bezüglich der Aggressivitätsmessung unterscheidet der „Buss-Perry Aggression Questionnaire“ (ebd.) vier Skalen, nämlich *physical aggression*, *verbal aggression*, *anger* sowie *hostility* - und alle zusammen ergeben *total aggressiveness* (S. 22). Nach einem Jahr hatten die Judoka signifikant höhere Werte bezüglich *total aggressiveness*, *verbal aggression* und *anger* als die Kontrollgruppe - nicht so bei der ersten Erhebung. Jedoch waren signifikante Unterschiede zwischen den zwei Erhebungen bei keiner der Gruppen festzustellen (S. 23). Die Autoren vermuten einen negativen Effekt von Judo auf die Aggressivität bei achtjährigen Jungen. Zwar sei ein höherer Ausgangswert für *anger* bei den Judokas festgestellt worden (nicht signifikant), zusammen mit dem Problem der Selbstselektion können damit aber immer noch nicht die Unterschiede zu den Befunden von Lamarre & Nosanchuk (1999) erklärt werden, vielmehr spiele die vermutlich zu kurze Dauer des Trainings eine Rolle sowie das jüngere Alter der Probanden, oder die (nicht erhobenen) sportlichen Interessen in der Kontrollgruppe (S. 23, 24). Reynes & Lorant (2002b) veröffentlichen nachträglich noch Daten zu einer dritten Gruppe von Schülern, die ein Jahr lang Karate erhielten und welche sich vor der Intervention nicht signifikant von Judo- oder Kontrollgruppe unterschieden (S. 1041). Nach der Intervention weist die Karategruppe signifikant niedrigere Werte als die Judogruppe auf, was eine Unterscheidung zwischen Judo und Karate bezüglich der Trainingseffekte auf Aggressivität nahelegt (S. 1042). Nosanchuk & Lamarre (2002) weisen auf methodologische Problem der Studie von Reynes & Lorant (2002) hin (S. 1057). Mängel werden in der Selbstselektion zur Treatment-Gruppe gesehen sowie in der hohen Dropout-Rate, die bei fast einem Drittel liegen würde. Damit bleibe die *nuisance explanation* (S. 1057) - dass diejenigen, die Judo weitermachen, möglicherweise aggressiver sind als Abgänger oder Probanden der Kontrollgruppe - plausibel, v.a. da nach der Erfahrung von Nosanchuk & Lamarre (2002) viele Eltern ihre Kinder zum Judo einschreiben würden wegen Problemen bei der Disziplin, wozu die anfangs bereits erhöhten Werte bei *anger* hindeuten würden (S. 1057). Das zweite Problem stelle die (relativ) kurze Dauer von einem Jahr dar, wobei die deutlichste

Aggressivitätsminderung bei Schwarzgurten festgestellt werden kann, was einige Jahre dauert (S. 1057, 1058). Aus den bis hierhin behandelten Studien (Lamarre & Nosanchuk, 1999; Nosanchuk, 1981; Nosanchuk & Lamarre, 2002; Nosanchuk & MacNeil, 1989; Reynes & Lorant, 2001; Reynes & Lorant, 2002a; Reynes & Lorant, 2002b; Trulson, 1986;), die sowohl auf Querschnitt- aber auch auf Längsschnitt-Daten beruhen, ergeben sich Hinweise darauf, dass traditionelle Kampfsportvarianten zu einer Verminderung der Aggressivität führen, während modernen Varianten eine Erhöhung bewirken können. Außerdem scheint sich ein Unterschied zwischen Judo – als Kontaktkampfsportart – und Karate – als Distanzkampfsportart – anzudeuten, wonach Judo mit einer Erhöhung der Aggressivität und Karate mit deren Verminderung in Verbindung gebracht werden kann (Reynes & Lorant, 2002a, 2002b). Methodische Einschränkungen mögen dabei eine Rolle gespielt haben, aber der Hinweis auf die kurze Dauer des Trainings von einem Jahr (Nosanchuk & Lamarre, 2002) – die auch bei der übergreifenden Einschätzung der Wirksamkeit von Kampfsportmaßnahmen geäußert wird (Lindemann & Pahmeier, 2014) – kann hier nicht überzeugen, da Trainingseffekte – zumindest für Karate – auch in einer solchen Zeitspanne (Reynes & Lorant, 2002b) erreicht werden können. Bei Lakes & Hoyt (2004) dauerte die Intervention mit traditionellem Taekwondo sogar lediglich drei Monate (S. 283). Auch Zivin et al. (2001) finden bereits nach 30 Einheiten günstige Effekte durch traditionelle Kampfkunst und Palermo et al. (2006) nach einem 10-monatigem Karate-Training. In der Studie von Zivin et al. (2001) erhielten 60 Jugendliche (6-8.Klasse) – aufgeteilt in Treatmentgruppe und Wartekontrollgruppe – einer Schule in einer Gegend mit der dritthöchsten Jugend-Arrest-Rate der Stadt 30 Einheiten traditionelle Kampfkunst, welche „nonviolent self-defense and respect for all living things“ (S. 448) betont. Erhoben wurden Lehrerbeurteilungen (*Slutter-Eyberg Student Behavior Inventory*), Selbstbeurteilungen (*Piers-Harris Self-Concept Scale*), Aufmerksamkeits-Selbstkontrolle (*Intermediate Visual and Auditory Continuous Performance Test*) und Anzahl der dauerhaften Schulausschlüsse (S. 443, 444). Es konnten deutliche Verbesserungen festgestellt werden und Zivin et al. (2001) finden es bemerkenswert, dass „such a clear and broad pattern of psychological improvement appeared after only 30 classes“ (S. 456, 457), da „the psychological benefits of martial arts are correlated with length of participation“ (S. 456). Palermo et al. (2006) untersuchen 16 Kinder zwischen 8-10 Jahren mit oppositionellem Trotzverhalten – *oppositional defiant disorder (ODD)* (S. 655) – und weisen acht davon zufällig einem 10-monatigen Training in „Wa Do Ryu karate“ (S. 654) zu. Die Übrigen erhielten keine Intervention. Sie finden im Vergleich zur Kontrollgruppe eine signifikante Verbesserung in den betrachteten Temperament-Skalen – mit den Bereichen *intensity, adaptability, and mood regulation* (S. 654) – womit Karate hilfreich sein könne für multimodale Programme zur Reduzierung externalisierender Verhaltensweisen (ebd.). Die Kinder wurden zuerst diagnostiziert mit dem *Test of Anxiety and Depression* (S. 656, mit Verweis auf Newcomer, Baranbaum & Bryant, 1996) und sowohl vor als auch nach der Intervention wurden die *Carey Temperament Scales* (ebd.) erhoben. Das Karateprogramm fand dreimal die Woche statt, wobei keines der Kinder an Wettkampf-Situationen teilnahm, die über das „*ippon kumite*“ (ebd.) hinausgingen, d.h. eine Form des Zweikampfes, die junge Athleten auf „*later controlled contact bouts*“ (ebd.) vorbereiten. Der Unterricht beinhaltete eine Aufwärmphase, gefolgt von

Übungen des „*kihon*“ (ebd.), d.h. Grundtechnikübungen auf Kommando und „*kata*“ (ebd.), d.h. festgelegte Bewegungsabfolgen, die eine Kampfsituation simulieren. Zu Beginn und Ende des Trainings erfolgte eine formelle Begrüßung/ Verabschiedung und eine kurze Phase von Atemtechniken, um Konzentration und Aufmerksamkeit zu fördern (S. 657). Die Kinder der Karategruppe zeigten eine merkliche Reduzierung von Problemverhalten, eine verbesserte Selbstregulierung, eine signifikante Verringerung von *overactive behavior* und verbesserte *adaptive and organizational behaviors* (S. 658). Obwohl Karate mit Meditation in Verbindung gebracht wurde, glauben die Autoren, dass delinquentem Verhalten begegnet werden kann durch die regelmäßige Teilnahme „in a discipline emphasizing loyalty and respect through example“ (S. 659). Lakes & Hoyt (2004) untersuchen die Wirkung von traditionellem Taekwondo-Training (im Vergleich zu klassischem Sport-Unterricht) an Kindern (n=207). Selbstkontrolltraining sei interessant für Erzieher und Psychologen in der Praxis – „educators and applied psychologists“ (S. 284). Sie untersuchten

[...] the effectiveness of an ancient system of self-discipline training – martial arts training – for promoting self-regulation in a nonclinical sample of elementary school children. We hypothesized that traditional martial arts training is a type of programming that incorporates techniques and experiences that are likely to foster self-regulation. For example, martial arts students learn to monitor their thoughts and actions using techniques, such as meditation and self-evaluation, and are rewarded for practice and self-discipline by attaining new levels of mastery. We hypothesized that these techniques would lead to an increase in self-regulation. (ebd.)

Die *martial arts* hätten historisch gesehen Selbstregulierung bzw. Selbstkontrolle, Körperkontrolle und Disziplin betont: „The character training inherent in traditional martial arts teaches an individual to become more self-aware and to actively pursue character growth through the constant evaluation of thoughts and actions and subsequent adaption of thoughts and actions for the better“ (S. 284, 285). Bisherige Studien zu den *martial arts* hätten die Selbst-Selektion (aktives Aufsuchen, Ausscheiden) bei den (korrelativen) Untersuchungen nicht kontrolliert (auch in der vorliegenden Studie), was Lakes & Hoyt aber möglich ist (S. 284), da u.a. die Untersuchungspersonen zufällig den Versuchs- oder Kontrollgruppen zugewiesen werden (S. 283). Sie evaluierten ein (curriculares) Programm, das aus einem *martial arts* System entstand und das neutral benannt wurde, um sich von aggressiven und gewalttätigen (medial verbreiteten) Vorstellungen der *martial arts* abzugrenzen (S. 286, 287). Die Teilnehmer des Programmes waren „207 students from kindergarten through Grade 5 at a private lower school in a midsize Midwestern city [...] 12 students were absent during either the pre- or posttest periods [...] 94 boys and 99 girls in the final sample“ (S. 287). Sie sollten verbesserte Selbstregulation zeigen, „in the physical, affective, and cognitive domains in response to a physical challenge relative to participants in the comparison group“ (ebd.), verbessertes Selbstvertrauen (*self-confidence*), Verbesserungen bei Symptomen von Hyperaktivität bzw. Aufmerksamkeitsdefizit sowie größere Verbesserungen der Selbstkontrolle (angesichts physischer Anstrengungen) (ebd.). Da der Kursleiter (*instructor*) männlich war, und weil *martial arts* Training bezüglich Geschlechternormen eher den Jungen als den Mädchen entsprechen könnte, überprüften Lakes & Hoyt eine mögliche Interaktion zwischen Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht (S. 287). Im Programm wurden traditionelle

Techniken (Tritte, Schläge, Block-Bewegungen) trainiert sowie Formen (Bewegungsabfolgen), Bruchtest, umfassende Dehnübungen und „deep breathing relaxation techniques“ (S. 288). „Finally, all of these techniques were taught in an environment characterized by respect, discipline, and self-control. Children were taught to use their techniques only to protect themselves and never to hurt another person except when absolutely necessary for self-defense“ (ebd.). Gruppen von 14-16 Schülerinnen und Schülern besuchten den Kurs zwei bis dreimal pro Woche (ebd.), alle mit Dobok und der gleichen (niedrigsten) Graduierung (zu Beginn); die Stunden begannen mit Aufstellung, Verbeugen und eine kurze Meditationsphase: „Students were instructed to clear their minds of thoughts and worries and to focus solely on their breathing. Deep-breathing techniques were taught and reinforced during meditation“ (ebd.). Dann folgte das Training von diversen Techniken (insgesamt 45 Minuten). Die Kontrollgruppe erhielt den üblichen Sportunterricht, die Eltern wurden nach demographischen Daten befragt. Die Selbstregulierung (angesichts physischer Anstrengungen) wurde gemessen mit einer eigens entwickelten *Response to Challenge Scale (RCS)* mit Subskalen (*physical, cognitive, affective*), außerdem erfolgten externe Beurteilungen der Kinder durch Studierende der Psychologie, die extra dafür trainiert wurden. Lehrer beurteilten u.a. Verhaltensprobleme (*Strength and Difficulties Questionnaire, Teacher Version, SDQT*), neben weiteren Instrumenten (S. 289-291). Die von Lakes & Hoyt (2004) gefundenen Ergebnisse unterstützen ihre Hypothese über positive Effekte von *martial arts* Training in der Schule (S. 295), vor allem für Selbstregulierung (*cognitive, affective*), aber auch im prosozialem Verhalten, in Verhaltensproblemen, Aufmerksamkeit sowie möglicherweise im Selbstwertgefühl (*self-esteem*) (ebd.). Während der Kurse wurden die Kinder immer wieder angewiesen, sich zu fragen, ‚wo bin ich?‘, ‚was tue ich (gerade)?‘ und ‚was sollte ich (gerade) tun?‘, was die mögliche Entscheidung beinhaltet, sich selbst zu korrigieren; dies erachten die Autoren als besonders förderlichen Bestandteil des Programms (S. 296). Sowohl Jungen als auch Mädchen würden profitieren, aber die Jungen viel deutlicher (ebd.), die aber auch mehr Ausgangspotential für Verbesserungen hatten, zumindest was Verhaltensprobleme betrifft (und weniger die Selbstregulierung) (S. 207). Weitergehende Erklärungen für Geschlechtsunterschiede werden in unterschiedlichen Reaktionen auf das Programm gesehen, auf den männlichen Kursleiter oder auf den koedukativen Charakter des Trainings (ebd.). Dennoch sei es wichtig traditionelle und nicht moderne *martial arts* Varianten in Betracht zu ziehen – der Kursleiter ist ein positives Vorbild; es erfolgt psychologisches und philosophisches Training; positive Werte werden betont und die Techniken werden nur für Selbstverteidigung verwendet (S. 299, mit Verweis auf Trulson, 1986): „Therefore, to promote positive youth development using a martial arts program, it is very important to utilize a traditional martial arts program“ (ebd.). Für ein Selbstkontrolltraining durch traditionelles Taekwondo wird z.B. angenommen, dass das Erlernen bestimmter Techniken – „such as meditation and self-evaluation“ (S. 284) zur Überwachung der Gedanken und Handlungen sowie die Belohnung für entsprechende Fortschritte durch ein Graduierungssystem Erfolge erzielen kann – „in an environment characterized by respect, discipline, and self-control. Children were taught [...] never to hurt

another person“ (S. 288). Lakes & Hoyt (2004) beziehen sich auf die Selbstkontrolltheorie im Anschluss an Baumeister (S. 283, mit Verweis auf Baumeister 1997).

5.2. Selbstkontrolle – Stand der Forschung

Selbstkontrolle meint die „Überwindung oder Veränderung dominierender Reaktionstendenzen“ (Bertrams & Englert, 2013, S. 277), dabei hängt sie nach dem Kraftspeichermodell „von der Verfügbarkeit begrenzter Selbstkontrollkraft ab“ (ebd.; auch Baumeister et al., 2007, S. 351). Sie beinhaltet die Kontrolle über Gedanken, über Emotionen und Stimmungen, Impulskontrolle, die Regulation der Motivation sowie der Leistung (Forgas et al. 2009, S. 10, 11). Während Selbstregulation auch unbewusste Regulierung einschließt, wie etwa Homöostase, so meint Selbstkontrolle nur bewusste Formen (Baumeister & Alquist, 2009, S. 22). Die Selbstkontrollkraft – als Ressource – kann ermüden und sie kann auch bewahrt werden (Muraven et al., 2006), außerdem kann sie durch regelmäßiges Üben verbessert werden (Baumeister & Alquist, 2009, S. 26). Selbstkontrolle wird u.a. benötigt, um aggressive Reaktionen auf Provokationen zu vermeiden (S. 31). Es gäbe robuste Befunde, wonach der Verlust von Selbstkontrolle Aggressionen vorhersagt und eine Stärkung der Selbstkontrolle Aggressionen verringert (Denson et al., 2012, S. 20). Die Selbstkontrollkapazität als *trait* bestimmt auf interindividueller Ebene, wie erfolgreich Menschen Selbstkontrolle ausüben, dagegen erklärt das Kraftspeichermodell der Selbstkontrolle (*strength model of self-control*) auf intraindividuelle Ebene (als *state*),

[...] wann und warum Selbstkontrolle gelingt oder scheitert [...]. Das Kraftspeichermodell besagt, dass erfolgreiche Selbstkontrolle von der *momentanen* Verfügbarkeit einer begrenzten psychophysiologischen Ressource abhängt. Selbstkontrollierte Handlungen erschöpfen diese Ressource vorübergehend, was nachfolgende Selbstkontrolle erschwert. Bildlich gesprochen verbraucht die Ausübung von Selbstkontrolle Kraft, die dann anschließend für weitere Selbstkontrolle fehlt. (Bertrams et al., 2011, S. 186).

Es wird vermutet, dass der Verlust von Selbstkontrolle die unmittelbare Ursache von (impulsiver) Aggression ist (Denson, 2009, S. 235). Laut Studien kommt es zu einer Ermüdung exekutiver Kontroll-Ressourcen, etwa durch Ruminationen, was ein Risikofaktor für Aggressionen ist (S. 244). Die Ermüdung der (*state*) Selbstkontrolle (*ego depletion*) führt zu erhöhten Aggressionen bei Provokationen (Barlett et al., 2016; Denson, 2009; DeWall et al., 2007; Stucke & Baumeister, 2006) – jedoch nicht bei hoher (*trait*) Selbstkontrolle (DeWall et al., 2007). Regelmäßiges Üben / Training der Selbstkontrolle kann diese stärken, wie einen Muskel, wodurch sich die Anfälligkeit für Ermüdungseffekte verringert (Baumeister et al., 2006, S. 1773), was in Studien gezeigt wurde (Bertrams & Schmeichel, 2014; Oaten & Cheng, 2006; Muraven et al., 1999). Durch Selbstkontrolltraining können Aggressionen (bei Provokationen) verringert werden (Denson et al., 2011; Finkel et al., 2009).

Studien haben gezeigt, dass eine hohe (*trait*) Selbstkontrollkraft die Überwindung von Barrieren (etwa Lustlosigkeit) erleichtert, die sportlicher Aktivität im Wege stehen (Bertrams & Englert, 2013). Die Fähigkeit von Athleten, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren, ist abhängig

von der momentan verfügbaren (*state*) Selbstkontrollkraft (Furley et al., 2013). Einschränkungen kognitiver Prozesse in Mathe-Tests aufgrund von Furcht bestehen weniger bei hoher (*trait*) Selbstkontrolle und bessere Mathenoten können vorhersagt werden (Bertrams et al., 2016). Eine hohe Selbstkontrolle korreliert mit besseren Noten, besserer Anpassung (weniger Berichte über Psychopathologie, höheres Selbstbewusstsein), weniger Essstörungen und Alkoholmissbrauch, besseren Beziehungen u.a. (Tangney et al., 2004). Sie ist zur Vorhersage von Schulnoten, *life balance* und *flow* geeignet (Kuhnle et al., 2012), geht mit positiven Stressverarbeitungsstrategien einher (Englert et al., 2011) und hat keine nachteiligen Effekte, vielmehr hängt eine niedrige Selbstkontrolle stark mit Verhaltensproblemen und emotionalen Problemen bei Jungen und Mädchen (10-14) gleichermaßen zusammen (Finkenauer et al., 2005). Zudem sei „nicht das Vorliegen einer ADHS-Diagnose für schlechtere Schulleistungen verantwortlich [...], sondern die mit der Störung einhergehenden Selbstkontrolldefizite“ (Wirth et al., 2015, S. 245). Ein kurzes Gebet kann Ermüdungseffekte vermindern (Friese & Wänke, 2014).

Drei deutschsprachige Messinstrumente zur Selbstkontrolle sollen hier erwähnt werden: erstens ein Instrument zur „Messung dispositioneller Selbstkontroll-Kapazität“ (Bertrams & Dickhäuser, 2009, *Diagnostica* 55 (1), S. 2-10). Hierbei handelt es sich um eine deutsche Adaption der Kurzform der Self-Control Scale (SCS-K-D) von Tangney, Baumeister und Boone (2004). Das Selbstberichtsverfahren misst interindividuelle Unterschiede in der wahrgenommenen (*trait*) Selbstkontroll-Kapazität. Genau dieses Instrument wird hier verwendet. Ein zweites Instrument misst die „Momentan verfügbare Selbstkontrollkraft“ (Bertrams, Unger & Dickhäuser 2011, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (3), S. 185-196). Hierbei handelt es sich um eine Adaption der *State Self-Control Capacity Scale* von Ciarocco, Twenge, Muraven & Tice aus dem Jahr 2007. Das Selbstberichtsverfahren misst die (*state*) Selbstkontrollkraft auf intraindividuelle Ebene. Das dritte Instrument, das hier erwähnt wird, misst die „Dispositionelle Selbstkontrollkapazität bei Kindern“ (Rauch, Gawrilow, Schermelleh-Engel & Schmitt, 2014, *Diagnostica* 60 (2), S. 61-72). Das Fremdbeurteilungsverfahren misst die (*trait*) Selbstkontrollkraft bei Kindern zwischen 6-12 Jahren. In Metaanalysen zur Ermüdung der Selbstkontrolle (*ego depletion*) finden Hagger et al. (2010) diese bestätigt, während Carter & McCullough (2014) die Befunde nicht überzeugen (Carter & McCullough, 2014). Das kann hier nicht aufgelöst werden. Es kann angenommen werden, dass es sich bei der Selbstkontrolltheorie im Anschluss an Baumeister vorläufig um eine ausreichend bewährte Theorie handelt. Die Theorie selbst wird im Folgenden nicht überprüft, sondern lediglich zur Erklärung möglicherweise unterschiedlicher Aggressivitätswerte herangezogen.

6. Methodischer Zugang

Aufgrund des nicht-experimentellen Designs müssen methodische Einschränkungen hingenommen werden, d.h. die gefundenen Ergebnisse können z.B. auch aufgrund von Verzerrungen bei der Datenerhebung erklärt werden. Es werden drei Distanzkampfsportvarianten miteinander verglichen, wobei zwei als traditionell klassifiziert werden können und sich in der Art des Gegnerkontaktes unterscheiden (ohne Kontakt vs. Leichtkontakt); die dritte Variante kann als modern klassifiziert werden (Vollkontakt). Erwartet wird, dass die Gruppe mit Leichtkontakt ($n = 52$) deutlich höhere Aggressivitätswerte aufweist als die Gruppe ohne Kontakt ($n = 75$) und dass die Gruppe mit Vollkontakt ($n = 38$) wiederum deutlich höhere Werte aufweist als die Gruppe mit Leichtkontakt. Daneben werden Persönlichkeitsfaktoren und die Selbstkontrolle erhoben, eine Skala zur Testverfälschung sowie Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Graduierung. Es handelt sich um eine einmalige Erhebung, d.h. ein Querschnittsdesign ohne Randomisierung, mittels sowohl quantitativer Befragungen ($N = 165$) als auch qualitativer Interviews ($N = 6$). Bei einem Selbstkontrolltraining wird kein spezielles Fachwissen über Auslöser für Aggressionen benötigt und Training der Selbstkontrolle in einem Bereich (z.B. Vermeiden von Schimpfwörtern) verbessert die Selbstkontrolle in anderen Bereichen (z.B. Essverhalten) (Denson, 2015, S. 137).

Wie bereits angedeutet, wird angenommen, dass Kampfsportarten mit Gegnerkontakt eine Erhöhung der Aggressionswerte bewirken, während Kampfsportarten ohne Kontakt eine Verringerung bewirken sollten – und dass ein zu erwartender Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten über die Art des Gegnerkontaktes bei Distanzkampfsportarten erklärt werden kann. Um dies zu prüfen, werden zwei traditionelle Kampfsportvarianten miteinander verglichen, wobei eine mit Leichtkontakt trainiert, die andere ohne Gegnerkontakt sowie eine moderne Variante, die mit Vollkontakt trainiert. Einbezogen werden konnte eine (nicht zufällige) Auswahl an Kampfsportschulen der traditionellen Verbände in einem bestimmten Bundesland, d.h. die Aktiven ab 15 Jahren sowie (lediglich) eine moderne Kampfsportschule. Zunächst wurde argumentiert, dass, wenn der Gegnerkontakt entscheidend ist, ein Unterschied zwischen den traditionellen Varianten (ohne Kontakt vs. Leichtkontakt) bestehen sollte. Im zweiten Schritt konnte argumentiert werden, dass die Vollkontaktvariante deutliche Unterschiede in die entsprechende Richtung zeigen sollte. Die hauptsächlichen Forschungshypothesen lauten, dass – unter Berücksichtigung u.a. der (*trait*) Selbstkontrolle und der Orientierung bezüglich ‚traditionell‘ oder ‚modern‘ – die Werte zu den Aggressivitätsfaktoren bei den Aktiven mit ‚stärkerem‘ Gegnerkontakt bedeutend höher ausfallen als bei denjenigen mit ‚leichterem‘ Gegnerkontakt.

Die quantitative Erhebung beinhaltete die Befragung bezüglich der Aggressivitätsfaktoren (K-FAF) (Heubrock & Petermann, 2008), der fünf Persönlichkeitsfaktoren (BFI-10) (german version; Rammstedt & John, 2007), der dispositionellen Selbstkontroll-Kapazität (SCS-K-D) (Bertrams & Dickhäuser, 2009) sowie der Kurzskala zur Erfassung von Testverfälschung (SEA-K) (Satow, 2012). Die qualitative Erhebung bestand in sechs leitfadengestützten Experten-Interviews erfahrener Schulleiter der teilnehmenden Schulen – hohe Danträger, teilweise mit

verantwortungsvoller verbandlicher Funktion – u.a. zum Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten sowie zwischen den Kontaktarten und allgemein zu Selektions- bzw. Trainingseffekten. Widerlegungen (etwa bezüglich eines unbedingten Einflusses der Art des Gegnerkontaktes) sind dabei durchaus nicht unwillkommen: „Laut Deduktivismus sind alle Schlussverfahren deduktiv und ihre Rolle besteht niemals darin, Hypothesen, deren Ursprung von psychologischem Interesse sein könnte, jedoch nie eine Frage der Logik ist, zu rechtfertigen (auch nicht teilweise), sondern sie zu falsifizieren“ (Miller, 2013, S. 45). Nach Miller (2006) ist kritisches Testen hinreichend und notwendig und nur negative Beweise zählen: „But if the theory-impregnated ‚fact‘ and the fact-impregnating theory cosily agree with each other, the only possible comment is: ‚How very nice for both of them‘“ (Miller, 2006, S. 141). „Induction plays no part in science, applied or pure. The superstition that it does so remains a scandal of philosophy“ (S. 112). Döring & Bortz (2016) betonen:

Der Kritische Rationalismus ist im eigenen Verständnis keine Variante oder Weiterentwicklung des Positivismus, sondern vertritt ausdrücklich ein geradezu entgegengesetztes Wissenschaftsverständnis: Nicht auf der Basis einer Anhäufung empirischer Daten lassen sich allgemeingültige Theorien begründen, sondern durch das Aufstellen von Theorien (Vermutungen) und deren Falsifikationen (Widerlegungen) wird wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt vorangetrieben. (S. 38; Herv. i. O. wegg. P.T.)

Im Übrigen weicht Miller (2006) – als Vertreter des Kritischen Rationalismus – von den Ansichten von Karl Popper – als dessen Begründer – ab: Sein Plädoyer für die Verwendung einer *paraconsistent logic* (*Brouwerian system*) sei nämlich von Popper bereits abgelehnt worden, auch vor dem Hintergrund, eine möglichst strenge Logik anzuwenden (S. 249, 250) – u.a. mit Verweis auf Popper: „It doesn't matter if we are over-critical: if we are, we shall be answered by counter-criticism“ (Popper, 1979, zit. nach ebd.). Damit solle die Bedeutung von empirischen Falsifikation jedoch keineswegs geschmälert werden:

Nothing in what is said here should be understood as a retreat from the falsificationist insistence, [...] that contradictions are intolerable [...]. The purpose of incorporating paraconsistent logic into the apparatus of cognitive evaluation is not, I repeat not, so that we can stop worrying about the insidious presence of contradictions, let alone about straightforward empirical falsifications, and slip off to Copacabana for the rest of the afternoon. On the contrary, we must never stop taking falsifications seriously, and we must never abandon our fight to resolve contradictions, since a contradiction always indicates the presence of an error. (S. 256)

Darauf soll nur hingewiesen werden, es wird hier nicht weiter behandelt. Moderne statistische Methoden bieten nach Miller (2006) ein machtvolles (powerful) Arsenal in der Wissenschaft (S. 154) – und es gilt: „Eine akzeptierte Hypothese wird beibehalten, bis eine Kritik auftaucht, die zeigt, dass sie falsch (oder redundant) ist“ (Miller, 2013, S. 47). Beim Versuch der Übertragung dieses Prinzips auf die Entscheidungsfindung erkennt Miller (2013) eine Schwierigkeit: „Denn die Bildung einer Präferenz unter konkurrierenden nicht falsifizierten Hypothesen mag ein Luxus sein, die Bildung einer Präferenz unter konkurrierenden Handlungen ist hingegen eine Notwendigkeit“ (S. 48). Oft würde angenommen, die theoretische Wissenschaft sei eine Quelle für Entscheidungsfindung und Technologie in der angewandten Wissenschaft (S. 50), jedoch weist Miller – zur (weitgehenden) Unabhängigkeit

vieler angewandter Wissenschaften von den Grundlagenwissenschaften – darauf hin, dass generelle Hypothesen nur auf etwas Spezielles angewandt werden können (S. 54): Die Suche nach Gesetzen sei eine theoretische Aufgabe, die Suche nach Anfangsbedingungen eine praktische (S. 55, Anm.). „Die theoretische Wissenschaft liefert uns keine Hilfestellung bei der Suche nach dem Antezedenten [...], sie kann uns aber bei der Feststellung helfen, dass [...] [der Antezedent; P.T.] nicht erfolgreich sein wird“ (S. 55). Eine wissenschaftliche Theorie wird demnach „in Anwendung zur Eliminierung von Alternativen und nicht zu deren Aufzählung verwendet“ (ebd., Anm.), und auch die Berechnung eines Parameters dient „der Verringerung des Bereichs der Möglichkeiten, die weiter untersucht werden sollen“ (S. 56, Anm.). Der Kritische Rationalismus beinhaltet nach Miller (2006) Fallibilismus, Negativismus und Skeptizismus (S. 58). Fallibilismus meint die Verneinung von endgültiger Sicherheit. Viele andere fallibilistische Theorien würden dies jedoch als Entschuldigung dafür heranziehen, den Deduktivismus aufzugeben. Der Empirismus ist im Kritischen Rationalismus negativistisch, d.h. ein kritischer Ansatz, ohne die Suche nach Bestätigungen (*confirmation*). Hier spielt die Asymmetrie zwischen Verifizierbarkeit und Falsifizierbarkeit eine Rolle (ebd.), welche darin besteht, dass allgemeine Gesetze nur falsifizierbar, aber nicht verifizierbar sind, während singuläre Aussagen beides sind: „The emphasis becomes an emphasis on criticism and negative argument, on conjectures and refutations“ (S. 58). Selbst dann würden aber noch viele andere Theoretiker denken, dass kritische Diskussion Gründe zur Rechtfertigung der sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen liefern könne, sollten sie auch unzureichend sein: „That is, that discussion or experimental investigation can have a positive (but not compelling) effect on what is concluded. If you think this, then you are not a critical rationalist. You have yet to adopt its third thesis, namely scepticism“ (ebd.; Herv. i. O. wegg. P.T.). Die kritische Methode sei nicht nur deswegen bedeutend, weil universelle Aussagen nicht verifiziert werden können.

For even if induction were reduced to deduction, even then [...] the problem of the justification of induction would not have been solved. Deductively valid arguments are all question-begging, but at least they are valid. [...] That leads to the realization that it is not just induction that cannot be justified; it is everything. [...] It follows that arguments are not primarily used to justify, but to criticize; not because criticism is easier, but because justification is impossible. (S. 58, 59)

6.1. Wissenschaftstheoretische Überlegungen

„Als führender wissenschaftstheoretischer Ansatz der quantitativ-empirischen Sozialforschung gibt der Kritische Rationalismus begründet vor, wie erfahrungswissenschaftliche Theorien zu formulieren und zu prüfen sind“ (Döring & Bortz, 2016, S. 36; Herv. i. O. wegg. P.T.). Der Forschungsprozess beginne im quantitativen Paradigma mit Theoriearbeit und der Ableitung von Hypothesen und münde in eine statistische Datenanalyse zur Hypothesenprüfung (S. 32).

6.1.1. Quantitatives Paradigma

Da eine qualitative Erhebung vorgesehen ist, soll vorab geklärt werden, ob damit verbunden ist, die Methodologie des Kritischen Rationalismus zu verlassen. Im qualitativen Paradigma würde ein spiralförmiger und bewusst wenig strukturierter Forschungsprozess realisiert, der mit allenfalls teilstandardisierten Instrumenten anhand von wenigen Fällen „nicht-numerische Daten (meist verbale Daten) erhebt, diese interpretierend auswertet und daraus schrittweise neue Hypothesen und Theorien bildet“ (Döring & Bortz, 2016, S. 32). Die Induktion – mittels derer neue Theorien gebildet, aber auch bestätigt würden – sei heute vor allem im qualitativen Paradigma etabliert (S. 35) – oder auch im Bayesianismus (Miller, 2006).

Eine Studie ist nicht deswegen dem qualitativen Paradigma zuzurechnen, weil sie qualitative Daten nutzt, sondern es gilt umgekehrt: Das Vorgehen gemäß qualitativer Forschungslogik führt dazu, dass der Forschungsprozess absichtlich nicht oder nur wenig strukturiert und standardisiert wird, so dass infolgedessen hauptsächlich mit qualitativen Daten gearbeitet wird. (Döring & Bortz, 2016, S. 32, Herv. i. O. wegg. P.T.).

Das bedeutet, es besteht keine Verknüpfung zwischen der Verwendung qualitativer Daten und der Zuordnung zu einem bestimmten Paradigma. Das qualitative Paradigma basiere nicht (wie das quantitative Paradigma) auf einer zentralen Wissenschaftstheorie, sondern auf unterschiedlichen Erkenntnistheorien (v.a. der Sozialkonstruktivismus bzw. *Interpretationism*), die in zentralen Prinzipien übereinstimmen (S. 33). Das qualitative Paradigma stünde in der Tradition der Geisteswissenschaften und ziele primär auf eine verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext ab (S. 63). Es handle sich um einen Sammelbegriff für unterschiedlichste Wissenschaftstheorien und Positionen (z.B. Hermeneutik, Dialektik, Phänomenologie, Praxeologie, Poststrukturalismus, Postmodernismus, Grounded Theory-Methodologie) mit abstrahierten Grundannahmen und Grundprinzipien, die von den verschiedenen qualitativen Richtungen weitgehend geteilt würden (S. 63, 64). Somit kann im qualitativen Paradigma nicht auf den Vorzug einer zentralen Wissenschaftstheorie verwiesen werden. Ein Bekenntnis zum Kritischen Rationalismus

[...] impliziert [...] nicht die Ablehnung qualitativer Verfahren, die im Entdeckungszusammenhang seit jeher ihren Platz haben. [...] Die Skepsis des qualitativen Ansatzes gegenüber der Arbeit mit ausgewählten, theoretisch vordefinierten Konzepten (Variablen) sowie das Plädoyer für eine möglichst offene Gegenstandsbetrachtung widersprechen der Vorstellung des Kritischen Rationalismus, dass Forschungsprozesse am besten durch theoretische Vorgaben klar strukturiert werden. Das zuweilen propagierte Ideal eines theoriefreien Vorgehens ist aber auch im qualitativen Paradigma zunehmend ersetzt worden durch Vorschläge dazu, wie mit Vorwissen – seien es die Alltagsüberzeugungen der Forschenden oder vorliegende wissenschaftliche Theorien – im Rahmen qualitativ-empirischer Forschungsprozesse konstruktiv umzugehen ist. (S. 34)

Unter Einhaltung des quantitativen Paradigmas sind qualitative Verfahren also nicht ausgeschlossen, auch wenn sie hier im Entdeckungszusammenhang, also im Bereich der Theoriebildung, verortet werden, was hier jedoch nicht beabsichtigt wird. Außerdem wird deutlich, dass mit der Orientierung an einem qualitativen Paradigma bestimmte Annahmen verbunden sind, die mit dem Kritischen Rationalismus nicht vereinbar sind. Im Mixed-

Methods-Paradigma würden in verschiedenen Phasen oder Teilstudien jeweils quantitative und qualitative Forschungsstrategien umgesetzt (S. 32). Zur Frage nach einem eigenständigen dritten Mixed-Methods-Paradigma „[...] existieren unterschiedliche Positionen, die sich vor allem auch darüber streiten, inwiefern es möglich ist, grundverschiedene Wissenschaftstheorien zu verbinden. Aktuell wird innerhalb des Mixed-Methods Paradigmas vor allem der Pragmatismus als wissenschaftstheoretische Position diskutiert“ (S. 33, Herv. i. O. wegg. P.T.). Gemäß dem philosophischen Pragmatismus gehe es nicht um Übereinstimmung mit der Erfahrungswirklichkeit, sondern um gültige Theorien, „die sich als brauchbar und nützlich erweisen, um durch praktisches Handeln bestimmte Ziele zu erreichen“ (S. 74, 75). Methodologisch würden Abduktion, Induktion und Deduktion akzeptiert (S. 75). Damit ergeben sich offensichtlich abermals Widersprüche zum Kritischen Rationalismus. Insofern es vermieden werden kann, sollen solche Widersprüche nicht entstehen. Im Übrigen plädiere das Mixed-Methods-Paradigma für eine neue Methodologie, die qualitative und quantitative Forschungsstrategien miteinander kombiniert, wobei „theoretische und politische Kontroversen rund um die ‚richtige‘ Form des sozialwissenschaftlichen Forschens innerhalb der Mixed-Methods-Bewegung fortleben und nicht einfach beigelegt sind“ (S. 73). Zur Integration qualitativer Datenerhebungen in einer quantitativen Studie heißt es:

[...] [I]m Zuge einer quantitativen Studie und im Verständnis des Kritischen Rationalismus lassen sich qualitative Datenerhebungen ohne weiteres integrieren – typischerweise [...] zur Generierung von neuen Theorien, die anschließend [...] geprüft werden. Auch im Zuge einer qualitativen Studie [...] lassen sich quantitative Datenerhebungen einbeziehen – typischerweise indem deskriptiv-statistische Ergebnisse [...] Berücksichtigung finden. Die Nutzung unterschiedlicher Datentypen kann hier als spezielle Form der [...] Daten-Triangulation [...] verstanden werden. (S. 72; Herv. i. O. wegg. P.T.)

In der vorliegenden Arbeit wird allerdings beabsichtigt, bestimmte Kategorien zur Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Kampfsportvarianten zu prüfen. Deshalb wird von einem Methoden-Mix gesprochen, wobei dem „anderen“ Datentyp eine ergänzende Funktion zugeschrieben wird.

Während ein Methoden-Mix innerhalb des quantitativen oder innerhalb des qualitativen Paradigmas dem jeweils ‚anderen‘ Datentyp eine ergänzende Funktion zuschreibt, plädiert das Mixed-Methods-Paradigma für eine neue Methodologie [...] (S. 73, Herv. i. O. wegg. P.T.). Dass es im Zuge empirischer Sozialforschung oft sinnvoll ist, qualitative und quantitative Daten – und somit auch qualitative und quantitative Datenerhebungsmethoden (z.B. Leitfaden-Interview sowie standardisierte Fragebogenerhebung) – zu nutzen, ist völlig unstrittig. In der Grundlagen-, vor allem aber in der Anwendungsforschung ist ein entsprechender Methoden-Mix gängig. (S. 72)

Zur Einordnung kann festgehalten werden, dass hier innerhalb des quantitativen Paradigmas des Kritischen Rationalismus im Sinne eines Methoden-Mix sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsverfahren verwendet werden. Nach Mayring (2015) will die Inhaltsanalyse „nicht einfach einen Text referieren, sondern analysiert ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung; die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert, und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet“ (S. 13). Neben den Aufgabenfeldern der

Hypothesenfindung (bzw. Theoriebildung), Pilotstudien, Vertiefungen, Einzelfallstudien, Prozessanalysen sowie Klassifizierungen (S. 22-25), nennt Mayring (2015) die Theorie- und Hypothesenprüfung:

Die Überprüfung von Theorien und Hypothesen, üblicherweise Vorrecht quantitativer Methodik mit experimentellem oder korrelationsstatistischem Ansatz, ist auch innerhalb qualitativer Analyse möglich. Die Rolle qualitativer Analysen bei der Theoriekonstruktion und bei der Aufklärung der Richtung von Kausalität von Hypothesen wurde bereits angesprochen. Auf diesem Wege sind natürlich auch bereits fertige Theorien oder Kausalitätsannahmen kritisierbar, überprüfbar. Vor allem aber bei der Überprüfung raum-zeitlich unbeschränkter Theorien, allgemeiner Gesetzesbehauptungen – lange Zeit das Ideal wissenschaftlicher Forschung – können qualitative Analysen wichtig werden. Bereits ein einziger Fall kann eine Aussage widerlegen, falsifizieren. Dies kann die Basis sein für eine Einschränkung oder Umformulierung der Theorie bzw. Hypothese. (S. 25)

6.1.2. Populäre Kritiker

Mit „[...] Paradigma ist bei Kuhn eine fachlich dominierende inhaltliche Theorie mitsamt Weltbild gemeint, dieser Paradigmen-Begriff ist nicht auf das quantitative und qualitative Paradigma im Sinne sozialwissenschaftlicher Forschungsstrategien anwendbar“ (Döring & Bortz, 2016, S. 60, 61, Herv. i. O. wegg. P.T.). Trotz falsifizierender Hinweise würde laut Kuhn in Zeiten der Normalwissenschaft an diesem Paradigma festgehalten (ebd.).

Kuhn stellte also das Idealbild des Kritischen Rationalismus, nämlich dass die Forschenden sich der ständig selbstkritischen, ergebnisoffenen Wahrheitssuche verschrieben haben, infrage und betonte, dass sie eben oft ihrem angestammten Theoriemodell und Weltbild treu bleiben. Dementsprechend sei wissenschaftlicher Fortschritt auch keine schrittweise Annäherung an die Wahrheit, sondern geprägt durch historische Umbrüche. [...] Im Hinblick auf die Sozialwissenschaften ist jedoch zu betonen, dass grundlegende Weltbilder wie in der Physik eigentlich kaum vorhanden sind, die Theorienlandschaft sehr viel kleinteiliger ist und somit Theorienstreit nicht unbedingt gleich „Paradigmenstreit“ bedeutet. (S. 61, Herv. i. O. wegg. P.T.)

Kuhn habe nach Agassi (2014) zugegeben, den Paradigmen-Begriff verunstaltet zu haben und er habe ihn nicht mehr benutzt und den Kritikern recht gegeben – „Paradigm was a perfectly good word until I messed it up“ (S. 59). Popper stelle Minimalanforderungen an die Forschungsregeln bereit (S. 4): Wissenschaftliche Theorien sollen offen für empirische Kritik sein. Der Standard-Einwand sei, dass die Regeln zu dürftig sind. Andere hätten entgegnet, dass wir die Regeln nicht artikulieren könnten (Kuhn), dass es keine Regeln gibt (Feyerabend) oder dass wir neue Regeln brauchen (Lakatos). Die Regeln von Popper würden heutzutage von nahezu allen Philosophen und Wissenschaftlern akzeptiert (S. 38). Auch nach Miller (2006) würden zentrale Thesen z.B. zu den Grenzen der Vorhersagemöglichkeiten in der Physik oder zu Falsifikationen weitgehend geteilt (S. 29). Die meisten Wissenschafts-Philosophen würden jedoch nach Regeln zur Validierung suchen, während Falibilisten betonen würden, dass Validierung fehlerhaft sein kann (S. 8). Auch Gadenne (2013) sieht in der Frage nach der externen Validität bestimmter empirischer Resultate nichts anderes als die Frage nach der Rechtfertigung bestimmter induktiver Schlüsse (S. 37). Poppers frühere Kritiker hätten nach Agassi (2014) seine Ansichten verzerrt, seine populären Kritiker (Kuhn, Feyerabend, Lakatos)

hätten das nicht getan, vielmehr würden sie Argumente gegen ihn benutzen, die Popper selbst entworfen hatte, Agassi kann dabei aber keine ernsthafte Kritik finden (S. 17, 18) und auch nach Gadenne (2013) verfehlen Kuhns und Feyerabends Einwände die methodologischen Regeln des Kritischen Rationalismus (S. 35). Die Theorie der konstruktiven Kritik würde nach Agassi (2014) behaupten, dass widerlegte Theorien überleben bis Alternativen sie ersetzen; womit Poppers populäre Kritiker Theorie und Praxis verwechseln würden, da sie behaupteten, neue Alternativen und nicht Widerlegungen bewirken Veränderung im wissenschaftlichen Denken (S. 22). Die populären Kritiker hätten geglaubt, die Duhem-Quine-These würde der Falsifizierbarkeit widersprechen, wonach eine Hypothese nicht isoliert von Arbeitshypothesen über Instrumente überprüft werden könne. Der Forscher müsse also entscheiden, welche Prämisse falsch ist (S. 31). Nach Miller (2006) sei Duhems Einwand (dass man entscheiden müsse, welche Hypothese falsch sei) unbegründet, weil das Urteil darüber zwar irrtümlich sein kann, aber es sei kritisierbar (S. 107); auch Quine könne widersprochen werden, da gute Experimente keine Immunisierung zulassen würden (ebd.). Lakatos habe nach Agassi (2014) behauptet, dass Popper im Irrtum sei, da wissenschaftliche Theorien unwiderlegbar seien, weil widerlegendes Tatsachenmaterial wegerklärt werden könne. Nach Lakatos sei es Zeit, eine Widerlegung anzuerkennen, sobald eine Alternative zur widerlegten Hypothese gefunden wurde (S. 81). Lakatos sei Kuhn gefolgt und hätte Poppers Regeln abgelehnt. Sie hätten sie mit der Forderung ersetzt, dass Kritiker eine Alternative zu der Idee anzubieten hätten, die verdrängt werden soll. Dies sei bekannt als konstruktive Kritik (S. 83). Das Trio Feyerabend, Lakatos und Kuhn hätte behauptet, dass Poppers Auffassung von Wissenschaft idealisiert sei. Ihre Forderung nach konstruktiver Kritik hätte es ihnen gestattet, Alternativen zu Poppers Ansichten anzubieten; diese seien aber nicht überzeugend (ebd.). Nach Gadenne (2013) hätte sich unter Kuhns Einfluss in der Wissenssoziologie eine deskriptive (naturalistische) Wissenschaftsforschung entwickelt (Quine leistete dies in der Philosophie; S. 26), welche eine normative ersetzen soll, da Rationalitätsnormen „[...] nicht objektiv begründbar wären. Es sei z.B. ein ethnozentristisches Vorurteil, die westliche Wissenschaft für rationaler zu halten als den Hexenglauben eines Naturvolks. Der einer solchen Auffassung zugrunde liegende Relativismus wird bereitwillig akzeptiert“ (ebd.). Als Gegenbeispiel zu der Behauptung (von Kuhn und Feyerabend), dass methodologische Regeln nicht diskutiert werden könnten, führt Gadenne (2013) die Diskussion der nomologischen Zielsetzung in den Humanwissenschaften an, die in manchen Bereichen der Kultur- und Sozialwissenschaften abgelehnt würde, da menschliches Handeln keinen Gesetzen unterliegen würde (S. 35) – nach Gadenne gebe es probabilistische Gesetze. Die verbreitete – aber falsche – Ansicht, dass die normative Wissenschaftstheorie (logischer Empirismus und kritischer Rationalismus) gescheitert sei, lasse sich auf Kuhns und Feyerabends Kritik zurückführen (ebd.).

6.1.3. Normatives oder interpretatives Paradigma?

Ein interpretatives Paradigma sowie eine Trennung zwischen Natur- und Sozialwissenschaften wird nicht vorausgesetzt, eine valide Interpretation von Handlungen kann anhand empirisch prüfbarer kausaler Erklärungen erreicht werden (Matta, 2015, S. 566; auch Schnell et al., 2011,

S. 87; dazu auch die Position von Popper 2003a). Der Vorwurf des Positivismus trifft Popper nicht (Niemann, 2015, S. 453). Poppers methodologischer Nominalismus stehe jenseits der beiden Positionen sowohl der positivistisch-analytischen Tradition als auch der dialektisch-hermeneutische Tradition: Bei Popper erfolge eine Loslösung des Zusammenhangs zwischen Erkenntnis und Disziplin, wie im essentialistischen Verständnis von Gegenstandsbereichen und Fachbereichen (Aleksandrowicz, 2001, S. 136). Eine Trennung von Naturwissenschaften und Geistes- / Sozialwissenschaften würde mit einer angeblichen Vorherrschaft bestimmter Forschungsmethoden begründet. Die Typologie richte sich nach dem ‚Erkenntnisinteresse‘ (Habermas), wonach die Naturwissenschaft (und die Ökonomie) „dem ‚affirmativen‘ Wissen angehört. Diesem werden die (antinaturalistisch verfahrenen) Sozialwissenschaften gegenübergestellt, die das faktisch Gegebene von einer ‚kritisch-emanzipatorischen‘ Perspektive aus betrachten“ (S. 143). Jedoch stütze sich diese Unterscheidung „nicht auf Differenzen methodologischer Art, sondern auf (postulierte) Merkmale von weltanschaulichen bzw. ethisch-politischem Charakter“ (ebd.). Poppers Ablehnung des Antinaturalismus führe nicht zum Naturalismus (da dieser nach Popper auf einem falschen Verständnis der Methode der Physik beruhe), sondern „fußt vielmehr auf der Behauptung der Einheit von Rationalitätsstandards“ (S. 144), nämlich der Möglichkeit der intersubjektiven Kritik, der Korrespondenztheorie der Wahrheit sowie dem Postulat der Klarheit. Da die Einheit der Rationalitätsstandards vom Antinaturalismus bestritten wird, würde – im Neomarxismus und postmodernen Dekonstruktivismus – „durch die Abschaffung von universalen Verbindlichkeiten [...] eine nahezu beliebige Suspendierung von jeglichen Regelgefügen [...] möglich gemacht“ (S. 145). Die philosophische Position des Kritischen Rationalismus hebt sich „von einigen dominanten Strömungen der Gegenwartsphilosophie“ (ebd.) ab, welche Erkenntnis „immer mit dem Erkenntnissubjekt Mensch in Beziehung“ (ebd.) bringt und welche zum Hauptanliegen der Erkenntnistheorie die Reflexion über das ‚Verfangensein‘ macht, „weil die menschliche Erkenntnistätigkeit jeweils in unterschiedlichen sozialen, psychologischen, kulturellen oder standortbedingten Kontexten verfangen ist“ (S. 149). Popper argumentiere, „dass die jeweilige systemspezifische Zuordnung von kognitiven Konstrukten zwar der Fall ist, doch sind Barrieren zwischen unterschiedlichen Systemen überwindbar und Kommunikation aufgrund von systemübergreifenden Standards möglich“ (S. 148). Nach Schnell et al. (2011) müssten Theorien aus Sicht der hermeneutisch-dialektischen Tradition (Frankfurter Schule, Adorno, Habermas) nicht nur hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit der Realität, sondern auch bezüglich übergeordneter Kriterien wie Emanzipation beurteilt werden (Empirie sei nützlich, aber nicht entscheidend), Wissenschaft diene sonst „dem technischen Erkenntnisinteresse, welches Kontrolle und Verfügbarkeit des Menschen ermögliche [...] ohne nach historischem und lebenspraktischem Sinn und Wünschbarkeit zu fragen, wozu nur eine hermeneutisch-dialektisch orientierte Sozialwissenschaft in der Lage sei“ (S. 83). Da soziales Handeln auf Intentionen beruhe, so benötige die Sozialwissenschaft eine andere Methodologie, die nicht in der Suche nach Gesetzmäßigkeiten bestehe, sondern sie

[...] müsste Handlungen nach ihren Intentionen rekonstruieren, ihren Sinnzusammenhang aufzeigen und damit ‚verstehbar‘ machen. [...]. Diese prinzipielle Differenz dient zur Begründung des Methodendualismus und zur Legitimation qualitativer Forschungsmethoden, deren zentrale

Aufgabe in der Rekonstruktion sinnhaften Handelns liegt. Diese Position wird gegenwärtig vor allem von Vertretern der Ethnomethodologie und des Symbolischen Interaktionismus vertreten. (S. 85)

Das herkömmliche deduktiv-analytische Vorgehen wird als ‚normatives Paradigma‘ gekennzeichnet: „Soziales Handeln wird dort erklärt aus dem Wechselspiel von personalen und situativen Merkmalen, wobei die Gültigkeit einiger psychologischer Annahmen (etwa aus der Lerntheorie) über den Einfluss von Sanktionen unterstellt wird“ (ebd.). Das normative Paradigma müsse annehmen, dass die Handelnden ein gemeinsames System von Symbolen teilen (Sprache und Gestik eingeschlossen), das als allgemein zugängliches kommunikatives Medium für die Interaktion diene (S. 85, 86). „Die Problematisierung dieser Annahme wird [...] zu einem zentralen Bestandteil der Theorie des Symbolischen Interaktionismus und seiner Kritik an der ‚normativen‘ Vorgehensweise“ (S. 86), denn nach dem ‚interpretativen Paradigma‘ haben Sprache und Gestik „eben nicht immer einen zweifelsfreien Bedeutungsgehalt“ (ebd.), sondern werden (als Symbole) interpretiert und die beteiligten Akteure entwickeln eine gemeinsame Deutung: „Situationsdefinitionen und Handlungen [müssen] angesehen werden als Interpretationen, die [...] der Überarbeitung und Neuformulierung unterworfen sind“ (Wilson zit. nach Schnell et al. 2011, S. 86). Schnell et al. (2011) weisen auf ein Problem des Symbolischen Interaktionismus hin, dass diese Festlegungen über Situationsdefinitionen und Handlungen „ja kaum willkürlich bzw. wahllos“ (ebd.) erfolgen würden und dass die „Prinzipien, nach denen solche Entscheidungen fallen bzw. ausgehandelt werden“ (ebd.), meist nicht thematisiert würden. Auch seien sich ändernde Situationsdefinitionen erklärbar, da dies „nicht zufällig [geschieht], sondern hier werden neue Informationen wahrgenommen und im Weiteren berücksichtigt“ (ebd., Anm.). Die Autoren beanspruchen, dass „alle scheinbaren Besonderheiten [...] mit Hilfe eines deduktiv-nomologischen Zugangs bearbeitbar [sind]“ (S. 87). Sicher bestimme ein Symbol nicht deterministisch die Folgen der sozialen Handlung, dennoch sei eine deduktiv-nomologische Erklärung („genetische Erklärung“) möglich, da dem Zusammenhang einer symbolischen Geste und einer dauerhaften sozialen Interaktion (Globalhypothese) eine Erklärungskette zugrunde liegt (S. 89, 90). Die Betonung der Intentionalität gehe einher mit einer hohen Affinität zu qualitativen empirischen Methoden, dabei würde unterstellt, dass qualitative Verfahren besonders zur Rekonstruktion des Handlungssinns geeignet sei:

Aber die Annahme, dass die Methode des Sinnverstehens sich gänzlich von einer Erklärung unterscheidet, ist nicht haltbar [...]. Die Forderung an den Sozialforscher, den Standpunkt des Akteurs (mental) zu übernehmen, seine [...] Situationsinterpretation nachzuvollziehen [...], kommt nicht ohne die Verwendung von allgemeinen Theorien aus. Der gegenteilige Eindruck entsteht lediglich deshalb, weil die hierfür notwendigen allgemeinen Theorien nicht explizit gemacht werden und ihre kritische Diskussion unterbleibt (S. 96). [...]. Wenn man sich in die Lage eines Akteurs versetzt, seine Motive, Kognitionen und situativen Handlungsalternativen mental übernimmt, so besteht der Verstehensakt, das Evidenzerlebnis des Verstehens, ja gerade in der Tatsache, dass jeder Akteur, der die gleichen psychischen Zustände in einer handlungsbezogenen Situation aufweist, auch genauso handeln würde. Und diese Annahme entspricht einer allgemeinen Theorie. (S. 97)

Die Technik des ‚Verstehens‘ sei eine „wichtige heuristische Quelle für Hypothesen und Theorien in den Sozialwissenschaften“ (ebd.), doch könne „die objektive empirische

Überprüfung der so gewonnenen Vermutungen [...] jedoch nicht durch den Hinweis darauf ersetzt werden, dass ein bestimmtes Handeln sinnvoll, plausibel oder nachvollziehbar ist“ (S. 98). Darüber hinaus sei die Methode des Verstehens „ungeeignet zur Erklärung von nicht-intendierten Konsequenzen von Handlungen, die im Grunde die interessanteste und wichtigste Aufgabe der Sozialwissenschaften darstellt“ (ebd.), da das Wissen um die Geltung von entsprechenden allgemeinen Theorien nicht Bestandteil der Alltagstheorie der Akteure ist (S. 98, 99):

Die Methode des Verstehens kann somit keine Alternative zur Erklärung in den Sozialwissenschaften sein. Die mentale Übernahme des Standpunktes eines handelnden Individuums und die sinnhafte Rekonstruktion seiner Handlung bedarf, wenn sie nicht nur die Qualität einer subjektiven Interpretation des Forschers haben soll, der objektiven d.h. intersubjektiven empirischen Überprüfung mit Hilfe der Techniken der empirischen Sozialforschung. (S. 99)

6.2. Verwendete Instrumente

Neben der Erhebung quantitativer Daten zur Überprüfung von Hypothesen zu Aggressivitätsfaktoren und zur Selbstkontrolle, wird der Frage nachgegangen, worin die Unterschiede zwischen den Varianten bezüglich der Art des Gegnerkontaktes und v.a. bezüglich der traditionellen bzw. modernen Orientierung bestehen. Diesbezüglich existieren bereits Klassifizierungsversuche in der wissenschaftlichen Literatur, wodurch Hypothesen über die Kategorien (bzw. deren Ausprägungen) formuliert werden konnten, zu Unterschieden in der Art des Gegnerkontakts und zu Trainings- sowie Selektionseffekten. Die qualitativen Daten sollen ergänzend herangezogen werden (Methoden-Mix), nicht zur Hypothesenbildung, sondern um Aussagen zu überprüfen.

6.2.1. Aggressivitätsfaktoren (K-FAF)

Die Aggressivitätswerte wurden erhoben mittels dem „Kurzfragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (K-FAF)“ (Heubrock & Petermann, 2008). Dieser ermöglicht „Aussagen über Bereitschaften zu einigen aggressiven Verhaltensweisen von Erwachsenen und Jugendlichen über 15 Jahre“ (S. 10). Erfasst werden die Faktoren Spontane Aggressivität, Reaktive Aggressivität, Erregbarkeit, Selbstaggressivität, Aggressionshemmung sowie die Summe der Aggressivität (S. 10, 11). „Aus der Wechselbeziehung zwischen dispositionellen Faktoren und individuellen Lernerfahrungen resultiert eine relativ stabile Verhaltenstendenz (i.S. einer Bereitschaft), sich aggressiv zu Verhalten (Aggressivität)“ (S. 10). Er kann u.a. auch zur Interpretation von Trainingseffekten (z.B. Anti-Aggressions-Training für Gewaltstraftäter) eingesetzt werden (S. 21). Übernommen wurden die Fragen nach Geschlecht (,männlich‘, ,weiblich‘), Alter (allerdings mit offener Antwortkategorie), Schulabschluss (,Sonderschule oder vergleichbar‘, ,Hauptschule oder vergleichbar‘, ,Realschule oder vergleichbar‘, ,Abitur oder vergleichbar‘, ,kein Abschluss‘), Ausgeübter Beruf (,Auszubildende/r, Wehr- oder

Zivildienst', ‚Schüler/in, Studierende/r', ‚(Fach-)Arbeiter/in', ‚Angestellte/r', ‚Beamtin/er', ‚Selbständige/r', ‚Arbeitsloser', ‚Sonstiges'). Ergänzt wurden zwei Fragen: Einmal konnten auf die Frage ‚Seit wie vielen Jahren machen Sie Taekwon-Do?' die entsprechenden Angaben in Jahren gegeben werden; ein anderes Mal wurde eine offene Antwortmöglichkeit zur Frage ‚Was ist Ihre aktuelle Gürtelfarbe / Graduierung?' vorgesehen. Die Auswertung erfolgte im Bereich der Schülergrade (Kup) nach Gürtelfarbe: weiß (10.+9.Kup), gelb (8.+7.Kup), grün (6.+5.Kup), blau (4.+3.Kup), rot (2.+1.Kup), schwarz bzw. 1.Dan, 2.Dan, 3.Dan, etc. (aus Gründen der Anonymität werden hohe Danggraduierungen nicht angegeben).

Zu den Aggressivitätsfaktoren konnte der Grad der Zustimmung von ‚0' (‚trifft überhaupt nicht zu') bis ‚5' (‚trifft voll und ganz zu') angekreuzt werden (es fehlt also eine Mittelkategorie). Die Skala ‚Spontane Aggressivität' – angegeben wird ein Cronbachs Alpha von 0,77 (S. 5) – besteht aus 12 Items mit Formulierungen wie (bei Item 30): ‚Ich stelle mir manchmal vor, dass meinen Gegnern etwas zustößt' (S. 11); oder (bei Item 31): ‚Bin ich in einer Gruppe unterwegs, habe ich oft Lust, Schaden anzurichten' (ebd.); sowie (bei Item 46): ‚Ich verbreite manchmal Gerüchte über Leute, die ich nicht leiden kann' (ebd.). Dies ‚bezieht sich auf fantasierte, verbale oder körperliche Aggressionen [...], bis zu sadistischen Tendenzen. Personen mit hohen Werten sind relativ unbeherrscht. Personen mit niedrigen Werten schildern sich als passiv' (S. 10). Die Werte nehmen mit steigendem Alter ab (Annahme 1, siehe unten), und Frauen erzielen höhere Werte als Männer (Annahme 2), Studenten haben relativ niedrige Werte (ebd.). Die Skala ‚Reaktive Aggressivität' – Cronbachs Alpha=0,77 (S. 5) – besteht aus 11 Items mit Formulierungen wie (bei Item 5): ‚Wenn mich jemand schlecht behandelt hat, habe ich den Wunsch nach Vergeltung' (S. 11), oder (bei Item 9): ‚Wenn ich mich mit Gewalt verteidigen muss, dann tue ich es auch' (ebd.) sowie (bei Item 43): ‚Ich schlage lieber zurück, als feige zu sein' (ebd.). ‚Hier handelt es sich um gesellschaftlich weitgehend sanktionierte Aggressivität. Hohe Testwerte sprechen für ein entschiedenes Durchsetzungsstreben bei konformistischer Grundhaltung, niedrige Werte eher für die Ablehnung eines aggressiven Verhaltensstils' (S. 10). Männer haben höhere Werte als Frauen (ebd.) (Annahme 3). Die Skala ‚Erregbarkeit' – Cronbachs Alpha=0,84 (S. 5) – besteht aus 10 Items mit Formulierungen wie (bei Item 33): ‚Wenn man mich anschreit, schreie ich zurück' (S. 12), oder (bei Item 39): ‚Es ist nicht schwer, mich aus der Ruhe zu bringen, wenn man mich provoziert' (ebd.) sowie (bei Item 48): ‚Es passiert mir oft, dass ich im Streit laut werde' (ebd.). ‚Hier wird die Affizierbarkeit angesprochen. Hohe Testwerte sprechen für vermehrte Ärger-, Wut-, bzw. Zornserlebnisse, für einen Mangel an Affektsteuerung und eine niedrige Frustrationstoleranz' (S. 10). Summiert man diese drei Skalen auf, erhält man die ‚Summe der Aggressivität' – Cronbachs Alpha=0,89 (S. 5): ‚Dieser globalere Aussagenbereich verkörpert nach außen gerichtete Aggressivitätsbereitschaft. [...]' (S. 11). Die Werte sinken mit steigendem Alter (Annahme 4) und Männer erreichen höhere Werte als Frauen (Annahme 5) (ebd.). Die Skala ‚Selbstaggressivität' – Cronbachs Alpha=0,82 (S. 5) – besteht aus 9 Items mit Formulierungen wie (bei Item 27): ‚Manchmal bin ich bedrückt, ohne dass ich recht weiß, warum' (S. 12), oder (bei Item 40): ‚Ich habe schon mal ernsthaft an Selbstmord gedacht' (ebd.) sowie (bei Item 45): ‚Ich habe oft das Gefühl, dass mir mein Leben aus dem Ruder läuft' (ebd.). ‚Hierunter sind Selbstvorwürfe, depressive Stimmungen, Ressentiments und Misstrauen zu verstehen.

Hohe Werte sprechen für depressive Züge, Unzufriedenheit und eine negative Einstellung zum Leben. Niedrige Werte lassen auf eine ausgeglichene Stimmungslage schließen“ (S. 10). Es gebe Hinweise darauf, dass Frauen höhere Werte aufweisen (Annahme 6). Die Skala ‚Aggressions-Hemmung‘ – Cronbachs Alpha=0,55 (S. 5) – besteht aus 7 Items mit Formulierungen wie (bei Item 3): „Bekomme ich beim Einkaufen zu viel Rückgeld ausgezahlt und stecke ich es ein, so bekomme ich ein schlechtes Gewissen“ (S. 12), oder (bei Item 11): „Ich glaube, dass schlechte Taten auch irgendwann bestraft werden“ (ebd.) sowie (bei Item 49): „Bevor es zum Streit kommt, gebe ich lieber nach“ (ebd.). „Die Items beschreiben Aggressionshemmungen bzw. allgemeine Gehemmtheiten. Hohe Werte bringen jedoch unter Umständen nur ein Wissen über gängige Spielregeln zum Ausdruck“ (S. 10). Es gebe Hinweise auf ansteigende Werte mit dem Alter (Annahme 7) und darauf, dass Frauen höhere Werte haben als Männer (ebd.) (Annahme 8).

Damit sollen die Werte der Schulen von drei unterschiedlichen Verbänden in einem Bundesland einmalig erhoben werden, um mögliche Unterschiede feststellen zu können. Es wurde erwartet, dass die Mittelwerte in der Gruppe mit Vollkontakt bedeutend höher ausfallen als in der Gruppe mit Leichtkontakt (Annahme 10) und diese wiederum signifikant höher als in der Gruppe ohne Kontakt (Annahme 9), weil in letzterer auch diejenigen mit niedriger Selbstkontrolle weniger Aggressivität zeigen (aufgrund des fehlenden Gegnerkontaktes, was ein erfolgreiches Selbstkontrolltraining ermöglichen sollte). Außerdem wurde erwartet, dass die Werte in allen Gruppen mit steigender Graduierung sinken (Annahme 11), z.T. wegen verzerrenden Einflüssen des Alters, aber auch, weil vermutet wurde, dass die (*trait*) Selbstkontrolle mit der Graduierung ansteigt, weil diejenigen mit hoher Selbstkontrolle eher Fortschritte erzielen könnten. Ein Effekt im Sinne eines Selbstkontrolltrainings müsste sich bereits nach wenigen Wochen konsequenten Trainings einstellen und nach Beendigung des Trainings vermutlich schnell wieder verschwinden, so dass mit steigender Graduierung keine nennenswerte zusätzliche Steigerung zu erwarten war. Die Vermutung war, dass in allen drei Varianten grundsätzlich Selbstkontrolle ausgeübt und trainiert wird, u.a. durch die erforderliche Ausdauer bei der Überwindung der Neigung, sich von physischen Anstrengungen zu entlasten (Bauer & Baumeister, 2011, S. 68). Aber – so wird hier argumentiert – sofern die Art des Gegnerkontaktes entscheidend sein sollte, profitieren diejenigen mit niedriger Selbstkontrolle in der Leicht- und Vollkontaktvariante weniger vom Training der Selbstkontrolle, da der Gegnerkontakt als Provokation bei ihnen eher ein Versagen der Selbstkontrolle bewirken sollte, daher Aggressionen provoziert werden und damit (vorerst) die weitere Ausübung von Selbstkontrolle (sowie dessen Training) verhindert wird. Die Effizienz des AAT sei nach Ohlemacher und Kollegen (2001) mit Hilfe des Freiburger Persönlichkeitsinventars (FPI) und des Fragebogens zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF) evaluiert worden (mit Verweis auf Weidner, 1993; Wolters, 1993; Bauer-Cleve et al., 1995), wobei positive signifikante Effekte auf die Aggressivität festgestellt wurden (S. 12-15), allerdings sollen durch das Freiburger Persönlichkeitsinventar situationsübergreifende Dispositionen erfasst werden, und Messunterschiede seien damit „als Messfehler (und damit als fehlende Reliabilität des Instruments) und eben nicht als Veränderung der Disposition einer Person zu interpretieren“ (S. 15). Noch gravierender sei, dass beide Skalen die „Wahrnehmung

der eigenen Aggressivität erfassen“ (ebd.), doch entscheidend sei, „ob sich das tatsächliche Verhalten substantiell ändert. Beide Skalen fehlt es somit an ausreichender Validität“ (ebd.).

Nach Heubrock & Petermann (2008) biete sich der Fragebogen (K-FAF) – neben der Beurteilung der geistigen Reife und persönlichen Eignung bei Legalwaffenbesitz, oder der Fahreignung – u.a. „für die Beurteilungen der Schuldfähigkeit (Erwachsenenstrafrecht) und der Verantwortungsreife (Jugendstrafrecht), die Prognosebeurteilung im Maßregelvollzug, die Fortschreibung der Vollzugspläne im Regelstrafvollzug und die Beurteilung der Effekte psycho- und sozialtherapeutischer Maßnahmen“ (S. 23). Es könne z.B. ein Vergleich der Werte vor und nach dem Abschluss eines Trainings für einen Gewaltstraftäter erfolgen, „der während der Verbüßung einer Haftstrafe wegen gefährlicher Körperverletzung ein Anti-Aggressions- und Ärger-Kontroll-Training absolviert“ (S. 21). Der Fragebogen beruhe auf einer Selbsteinschätzung der Befragten (ebd.: 5) und

[...] erhebt nicht den Anspruch eines faktischen Verhaltensinventars, das heißt eines Instrumentes, welches offene Aggressionsformen erfasst. Wenn zum Beispiel 70% einer Gruppe von Delinquenten eine Aussage [...] bejahen und nur 30% einer Kontrollgruppe von Nicht-Delinquenten, dann trennt dieses Item zwar die beiden Gruppen, doch ist damit nicht gesagt, dass Delinquente tatsächlich öfter schlagen als Nicht-Delinquente. (S 12).

In der vorliegenden Arbeit fiel die Wahl auf dieses Instrument, weil es für Trainingsmaßnahmen im Strafvollzug anschlussfähig ist. Es interessiert vor allem die Frage, ob sich die verschiedenen sportlichen Varianten im Hinblick auf die Art des Gegnerkontaktes in der angesprochenen Bereitschaft unterscheiden, wobei die Höhe der stabilen trait Selbstkontrolle (neben anderen Faktoren wie Alter, etc.) beachtet werden. Die Aussagen in der Studie beziehen sich auf die Möglichkeit, Interventionen zu planen – sie sollten nicht als Beschreibung des Verhaltens der Sportlerinnen und Sportler verstanden werden, sondern als Beschreibungsversuch von (möglichst) allgemeinen Bedingungen, die den Zusammenhang der Fähigkeit zur Selbstkontrolle zu aggressiven Verhaltenstendenzen erhellen und inwieweit sich dieser Zusammenhang zwischen verschiedenen Varianten von Kampfsport unterscheidet.

6.2.2. Fünf Persönlichkeitsfaktoren (BFI-10)

Ein weiterer Kurzfragebogen dient der Erfassung der Merkmale Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit; also der Fünf Persönlichkeitsfaktoren (BFI-10, german version) (Rammstedt & John, 2007). Neurotizismus und (z.T.) Extraversion korreliere positiv mit Aggressionen (Annahme 12), dagegen korreliert Offenheit nicht sowie Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit negativ damit (S. 207, 208), allerdings weist Barlett (2012: 870) darauf hin, dass zu Extraversion widersprüchliche Ergebnisse vorliegen und schreibt ihr einen möglicherweise leicht positiv bis vernachlässigbaren Einfluss zu (S. 874). Rammstedt & John (2007) finden insgesamt nur geringe Interkorrelationen zwischen den Persönlichkeitsfaktoren (S. 207, 208). Sie könnten als grundlegende Verhaltenstendenzen oder robuste Dimensionen betrachtet werden (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 12), Gewissenhaftigkeit unterscheidet dabei disziplinierte von

nachlässigen und gleichgültigen Personen; Neurotizismus äußere sich in Schwierigkeiten darin, Bedürfnisse zu kontrollieren und auf Stresssituationen angemessen zu reagieren, während Extraversion geselligen, aktiven und optimistischen Personen zugeschrieben wird; Offenheit für (neue) Erfahrung beschreibe kreative und phantasievolle Menschen; Verträglichkeit würde besonders auf altruistische, kooperative Menschen mit starkem Harmoniebedürfnis und einer Neigung zu Nachgiebigkeit zutreffen (S. 7). Neurotizismus korreliere (mäßig, unterhalb der internen Konsistenzen) negativ mit Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, welche untereinander positiv korrelieren würden (genauso mäßig) (S. 11). Die Persönlichkeitsfaktoren stehen in bestimmten Beziehungen zur Selbstkontrolle: Statt Selbstkontrolle könne man auch Gewissenhaftigkeit heranziehen, da sie Selbstkontrolle enthält, neben anderen Merkmalen wie Traditionalismus (Baumeister & Alquist, 2009, S. 24). Hier wird vermutet, dass Selbstkontrolle vor allem zu Gewissenhaftigkeit eine positive Korrelation aufweist, weniger deutlich zu Verträglichkeit; und kaum zu Extraversion (Annahme 13) sowie genauso wenig zu Offenheit; eine negative Korrelation wurde zu Neurotizismus erwartet. Die je zwei (bzw. drei) Fragen zu den fünf Persönlichkeitsfaktoren konnten mit ‚1 trifft überhaupt nicht zu‘ bis ‚5 trifft voll und ganz‘ beantwortet werden (Rammstedt & John, 2007, S. 211): zu Extraversion („Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig“), zu Verträglichkeit bzw. *agreeableness* („Ich schenke anderen leicht Vertrauen“), zu Gewissenhaftigkeit bzw. *conscientiousness* („Ich erledige Aufgaben gründlich“), zu Neurotizismus („Ich werde leicht nervös und unsicher“) sowie zu Offenheit („Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll“) (ebd.). Frauen weisen in allen fünf Skalen signifikant höhere Werte als Männer auf (Baumeister & Alquist, 2009, S. 27, 28) (Annahme 14): dabei seien die Unterschiede bezüglich Neurotizismus mittel, bezüglich Verträglichkeit klein und bezüglich der restlichen (darunter Extraversion) sehr klein. Das Alter korreliert signifikant negativ mit Extraversion (Annahme 15), Neurotizismus und Offenheit; und positiv mit den übrigen (ebd.). Die Skala zur Erfassung von Testverfälschung durch positive Selbstdarstellung und sozial erwünschter Antworttendenz (SEA) (Satow 2012) konnte nicht reliabel erhoben werden. Zur Verwendung von Lügen- oder Sozialen Erwünschtheitsskalen weisen Borkenau & Ostendorf (2008) darauf hin, dass damit keine eindeutigen Vorteile verbunden wären (S. 11). Da keine reliable Messung der Persönlichkeitsfaktoren (bis auf Extraversion), der Aggressionshemmung sowie der Testverfälschung (SEA-K) (Satow, 2012) durchgeführt werden konnte, werden Hypothesen dazu nicht weiter ausformuliert. Borkenau & Ostendorf (2012: 10) weisen zu den Persönlichkeitsfaktoren explizit darauf hin,

[...] dass sich die fünf Faktoren nicht in jedweden Datensatz finden, sondern nur in repräsentativen Sätzen von eigenschaftsbeschreibenden Adjektiven und Fragebogenskalen. [...]. Solche Messinstrumente sollten insbesondere dann eingesetzt werden, wenn weniger an spezifischen Persönlichkeitskonstrukten Interesse besteht als vielmehr an einer groben aber vollständigen Erfassung der Persönlichkeitsunterschiede [...]. (S. 10)

Vermutlich aufgrund des verwendeten Fragebogens – der aus (5) Fragen zu allgemeinen Angaben bestand, aber größtenteils aus (49) Fragen zu Aggressivitätsfaktoren, gefolgt von (13) Fragen zur Selbstkontrolle, (11) Fragen zu den Persönlichkeitsfaktoren sowie (2) Fragen zur Testverfälschung – konnte nur einer von Fünf Faktoren, nämlich Extraversion gefunden

werden. Es kann konstatiert werden, dass immerhin einer von fünf Faktoren mit dem verwendeten Instrument erhoben werden kann. Extraversion, kann als Ausdruck von (weniger bewussten) Annäherungstendenzen betrachtet (Carver et al., 2015, S. 13), die weniger Aufwand erfordern; diese impulsiven Tendenzen gewinnen bei schwindenden Kontrollressourcen an Einfluss (Frieze et al., 2009, S. 57), mitunter unabhängig von der Bewertung des Impulses (S. 59, 60). Harmon-Jones & Harmon-Jones (2015) sehen Widersprüche zur Ansicht, dass im präfrontalen Cortex Ziele und nicht automatische Prozesse verhandelt werden sollten, da bewusste Prozesse – „in the service of approach or avoidance motivations“ (S. 183) – der Planung von Vergeltung und aggressiven Reaktionen dienen können (ebd.). Damit einhergehend wird die Verknüpfung des Ausdrucks von *anger* mit Annäherungs- oder Vermeidungstendenzen mit der situativen Möglichkeit in Verbindung gebracht, *anger* auszuleben; sei diese Möglichkeit etwa gegeben, so würde *anger* in Richtung approach ausgelöst; aber wenn Hinweise darauf wahrgenommen werden, dass dies sozial unerwünscht ist, dann würde *anger* in einer Weise ausgedrückt, die mit Vermeidungstendenzen einhergehen – etwa mit „I am angry about this situation but want to leave it“ (S. 182). Harmon-Jones & Harmon-Jones (2015) unterscheiden die Auswirkungen auf Verhaltenstendenzen (*approach* oder *avoidance*) nach der situativen Möglichkeit, *anger* ausleben zu können; sei dies etwa gegeben, würde *anger* in Richtung *approach* ausgelöst:

In previous experiments, the anger evoked was one that was oriented toward approach. That is, participants knew of ways in which they could act on their anger. However, all instances of anger may not evoke approach motivation, and the intensity of approach motivation evoked may depend on the perceived difficulty of acting on anger [...]. That is, when individuals expect to be able to act with moderate effort to resolve an angering situation, they should have greater approach motivation than when they expect to be unable to act. (S. 182)

Wenn in der Situation Hinweise auf eine Bestrafung für den Ausdruck von *anger* vorhanden wären, so würde *anger* mit *withdrawal* assoziiert:

[...] [A]nger may be associated with withdrawal motivation when the situation also evokes concerns about punishment. For example, if expressing anger is perceived to be socially inappropriate, individuals may withdraw from the situation rather than express approach oriented anger [...] it was expected that individuals who became angry in such a social situation would respond with an anger that was associated with withdrawal motivation (i.e. ‚I am angry about this situation but want to leave it‘). (ebd.)

Daraus ergeben sich interessante Überlegungen auf mögliche Zusammenhänge zwischen jeweils Extraversion und Neurotizismus zu den Aggressivitätswerten. Da allerdings nur die Extraversion reliabel erhoben werden konnte, wird auf eine diesbezügliche Diskussion verzichtet.

6.2.3. Selbstkontroll-Kapazität (SCS-K-D)

Ein dritter Kurzfragebogen misst die dispositionelle Selbstkontroll-Kapazität (SCS-K-D) (Bertrams & Dickhäuser, 2009). Die relativ stabile (*trait*) Selbstkontrollkapazität korreliert negativ mit impulsivem Aggressionsausdruck (Bertrams & Dickhäuser, 2009, S. 8,9), was sich

in den Daten wiederfinden lassen sollte (Annahme 16). Selbstkontrolltraining führt allerdings nicht zu einer Erhöhung der Selbstkontrollwerte, vielmehr steigt die Ausdauer, also die Widerstandsfähigkeit gegenüber Ermüdungseffekten (Oaten & Cheng, 2006, S. 718). Die Selbstkontrolle steigt mit dem Alter (Annahme 17) (Bertrams & Schmeichel, 2014, S. 427). Es sind insgesamt höhere Werte für die (*trait*) Selbstkontrolle zu erwarten, aufgrund von Barrieren, die einer sportlichen Aktivität im Wege stehen (Bertrams & Englert, 2013).

6.2.4. Experteninterviews

Die leitfadengestützten Interviews dienen der Klassifikation im Hinblick auf ‚traditionelle‘ und ‚moderne‘ Kampfsportvarianten, fragen also nach dem Verhältnis von Formenlaufen zu Zweikampf, nach der Sanktionierung von gefährlichem Kontakt, nach dem Umgang untereinander sowie nach der Rolle von Meditation bzw. philosophischer Unterweisung und nach der Rolle des Wettkampfes. Außerdem sollen Hinweise über Trainings- bzw. Selektionseffekte gewonnen werden, indem danach gefragt wird, ob aggressive Schüler eher ausgeschlossen werden bzw. diese erst gar nicht kommen, aus welchen Gründen Teilnehmer ausscheiden sowie welche Wirkungen dem Taekwondo auf die Aktiven zugeschrieben werden. Erwartet wird, dass besonders aggressive Teilnehmer in allen Gruppen ausselektiert werden, womöglich etwas weniger in der Gruppe mit Kontakt. Auch wird erwartet, dass in beiden Gruppen berichtet wird, dass die Aggressionen der Teilnehmer sinken, womöglich wird das in der Gruppe mit Kontakt anders begründet (z.B. Ausleben der Aggression) als in der Gruppe ohne Kontakt (z.B. Auspowern). Und schließlich werden in der Gruppe mit Kontakt mehr Berichte über Zwischenfälle und Verletzungen als in der Gruppe ohne Kontakt erwartet. Es wurde ein Leitfaden entwickelt, die Interviews wurden meist vor Ort der Interviewten geführt und digital aufgezeichnet. Einverständniserklärungen wurden vorher eingeholt.

Wenn auch nicht ganz einheitlich, so orientieren sich die Studien an folgender Klassifizierung (u.a. Nosanchuk & MacNeil, 1989, S. 156):

1. In traditionellen Kampfkünsten wird das Formenlaufen gegenüber dem Sparring / Zweikampf betont,
2. gefährlicher Kontakt wird negativ sanktioniert,
3. es herrscht ein respektvoller Umgang,
4. und schließlich spielt Meditation oder Philosophie eine Rolle.
5. In modernen Varianten dominiert der Wettkampf bzw. Zweikampf.

Die formulierte Annahme (18), dass *das Formenlaufen gegenüber dem Zweikampf betont wird, jedoch nicht in der modernen Vollkontaktvariante*, ist mit der Annahme verbunden, dass eine erhöhte Aggressivität in modernen Variante schlicht durch den häufigeren und stärkeren Gegnerkontakt (Vollkontakt) aufgrund des vermehrt betriebenen Zweikampfs – anstelle von Formenlaufen oder anderen kontaktlosen Übungen – erklärt werden könnte. Die Annahme (19), dass *jeder Kontakt sanktioniert wird (Variante ohne Kontakt) bzw. gefährlicher Kontakt (Leichtkontaktvariante), aber nicht in der Vollkontaktvariante*, wird so formuliert, ohne darin einen entscheidenden Faktor zu vermuten, der eher in der Stärke und Häufigkeit des

Gegnerkontaktes vermutet wurde und nicht darin, ob gefährlicher Kontakt verboten wird, was jedoch einen indirekten Einfluss darauf haben könnte – so die Überlegung, weshalb die Annahme in der gewählten Richtung formuliert wurde. Die Annahme (20), dass *ein respektvoller Umgang herrscht (Verbeugung, Etikette, Rituale), vor allem in den traditionellen Varianten, aber auch in den modernen Varianten*, wurde von vorneherein im Unterschied zu 3) so formuliert, dass dabei kein Unterschied erwartet wurde, aufgrund der damit verbundenen Annahme, dass die Art des Gegnerkontakts der eigentlich entscheidende Faktor sein sollte. Die Annahme (21), dass *Meditation und philosophische Unterweisung eine geringe Rolle spielen*, wurde von vorneherein im Unterschied zu 4) so formuliert, dass dabei keine bedeutende Rolle von beiden Elementen – und kein Unterschied zwischen den Varianten – erwartet wurde, aufgrund der damit verbundenen Annahme, dass die Art des Gegnerkontakts der eigentlich entscheidende Faktor sein sollte. Außerdem wurde überlegt, dass sowohl meditative Übungen als auch philosophische Unterweisungen im Breitensport wohl eher nur sehr behutsam – und je nach individuellen Einstellungen und Fähigkeiten des Trainers – eingesetzt werden. Die Annahme (22), dass *Wettkampf im üblichen Trainingsbetrieb keine große Rolle spielt, allerdings nur in den traditionellen Varianten*, wurde so formuliert, dass eine größere Wettkampforientierung (indirekt) über damit einhergehende vermehrte Zweikämpfe einen Einfluss haben könnte. Die Annahme (23), dass *aggressive Teilnehmer in der Variante ohne Kontakt eher ausselektiert werden als in den beiden anderen Varianten und auch von selbst erst gar nicht kommen und eher wieder gehen*, wurde so formuliert, dass trotz der intendierten Erklärung über die Art des Gegnerkontakts die Möglichkeit eingeräumt wurde, dass in der Variante ohne Kontakt strengere Auswahlmechanismen wirken könnten, welche aber nicht zur vollständigen Erklärung hinreichen (siehe auch die Studie von Lakes & Hoyt, 2004, S. 284). Die Annahme (24), dass *eine Verringerung von Aggressionen durch das Training in der Variante ohne Kontakt eher durch ein "Auspowern" erklärt wird und in den Kontaktvarianten durch ein "Ausleben"*, wurde so formuliert, dass zwar in allen Varianten eine Verringerung der Aggressivität berichtet wird, die aber in Verbindung mit der je eigenen Kontaktart gebracht wird, da das Herstellen von Gegnerkontakt eben das Ausleben von Aggressionen ermöglichen sollte und das bei einem Fehlen von Gegnerkontakt nicht der Fall sein sollte. Die Annahme (25), dass *weniger Zwischenfälle (aggressive Auseinandersetzung) in der Gruppe ohne Kontakt als in der mit Leichtkontakt berichtet werden und dort wiederum weniger als in der Vollkontaktvariante*, wurde so formuliert, dass der Gegnerkontakt Aggressionen auslösen sollte, was auch ungünstige Auswirkungen auf das Verhalten haben sollte. Die Annahme (26), dass *weniger Verletzungen in der Gruppe ohne Kontakt berichtet werden als in der Leicht- und wiederum weniger in der Vollkontaktvariante*, wurde so formuliert, dass ein häufigerer und stärkerer Gegnerkontakt zu mehr Verletzungen führen sollte.

Abschließend werden die Annahmen skizzenhaft aufgelistet. Die Vermutungen (Forschungshypothesen) zu den quantitativen Angaben können – verkürzt – folgendermaßen wiedergegeben werden:

1. *Spontane Aggressivität*: ρ (Alter & Spontane Aggressivität) < 0
2. *Spontane Aggressivität*: $\mu_{\text{Frauen}} > \mu_{\text{Männer}}$
3. *Reaktive Aggressivität*: $\mu_{\text{Frauen}} < \mu_{\text{Männer}}$
4. *Summe der Aggressivität*: ρ (Alter & Summe der Aggressivität) < 0
5. *Summe der Aggressivität*: $\mu_{\text{Frauen}} < \mu_{\text{Männer}}$
6. *Selbstaggressivität*: $\mu_{\text{Frauen}} > \mu_{\text{Männer}}$
7. *Aggressionshemmung*: ρ (Alter & Aggressionshemmung) > 0
8. *Aggressionshemmung*: $\mu_{\text{Frauen}} > \mu_{\text{Männer}}$
9. *Aggressivitätsfaktoren*: $\mu_{\text{Ohne Kontakt}} < \mu_{\text{Leichtkontakt}}$
(ohne Aggressionshemmung)
10. *Aggressivitätsfaktoren*: $\mu_{\text{Leichtkontakt}} < \mu_{\text{Vollkontakt}}$
(ohne Aggressionshemmung)
11. *Aggressivitätsfaktoren*: $\mu_{\text{Niedrige Graduierung}} < \mu_{\text{Hohe Graduierung}}$
(ohne Aggressionshemmung)
12. *Extraversion*: ρ (Extraversion & Aggressivitätsfaktoren o. Aggr.) > 0
13. *Extraversion*: ρ (Extraversion & Selbstkontrolle) $= 0$
14. *Extraversion*: $\mu_{\text{Frauen}} > \mu_{\text{Männer}}$
15. *Extraversion*: ρ (Alter & Extraversion) < 0
16. *Selbstkontrolle*: ρ (Selbstkontrolle & Aggressivitätsfaktoren o. Aggr.) < 0
17. *Selbstkontrolle*: ρ (Alter & Selbstkontrolle) > 0

Die Vermutungen zu den qualitativen (verbalen) Angaben (Interviews) können wie folgt zusammengefasst werden:

18. *Das Formenlaufen wird gegenüber dem Zweikampf betont, jedoch nicht in der modernen Vollkontaktvariante.*
19. *Sanktioniert wird jeder (ohne Kontakt) bzw. gefährlicher (mit Leicht-Kontakt und Vollkontakt) Gegnerkontakt.*
20. *Es herrscht ein respektvoller Umgang (Verbeugung, Etikette, Rituale) vor allem in den traditionellen Varianten, aber auch in den modernen Varianten.*
21. *Meditation und philosophische Unterweisung spielen eine geringe Rolle*
22. *Wettkampf spielt im üblichen Trainingsbetrieb keine große Rolle, allerdings nur in den traditionellen Varianten.*
23. *Aggressive Teilnehmer werden ausselektiert, gehen wieder oder kommen erst gar nicht (ohne Kontakt) bzw. werden teilweise ausselektiert (mit Leicht-Kontakt, Vollkontakt).*
24. *Training verringert Aggressionen, durch "Auspowern" (ohne Kontakt) bzw. durch "Ausleben" (mit Leicht-Kontakt, Vollkontakt).*
25. *Es werden weniger Zwischenfälle (aggressive Auseinandersetzung) in der Gruppe ohne Kontakt berichtet als in der mit Leichtkontakt und wiederum weniger als in der Vollkontaktvariante.*
26. *Es werden weniger Verletzungen in der Gruppe ohne Kontakt berichtet als in der Leicht- und wiederum weniger in der Vollkontaktvariante.*

6.3. Durchführung der Erhebung

Der Erhebungszeitraum reicht vom August 2016 bis zum April 2017. Zuvor wurde ein (Groß-) Meister des Verbandes der Variante ohne Kontakt (außerdem wird die Variante als ‚traditionell‘ bezeichnet) durch den Leiter der Studie – durch Aufklärung über die Ziele und Vorgehensweise der Studie – für die Teilnahme gewonnen. Es konnte darüber Kontakt zu hohen Ebenen des Verbandes der Variante mit Leichtkontakt (die ebenso als ‚traditionell‘ bezeichnet wird) hergestellt werden. Auch dieses konnte überzeugt werden durch Aufklärung über Ziele und Vorgehensweise der Studie. Anschließend wurde ein Empfehlungsschreiben für die einzelnen Schulleiter aufgesetzt, worin die Ziele und Vorgehensweise der Studie erläutert werden. Dieses Anschreiben wurde an die Vorstände und Großmeister der beiden Verbände übermittelt, damit die Verbände ihre Empfehlung zur Teilnahme an der Studie Ausdruck verleihen. Anhand der Homepages der traditionellen Verbände (zum Stand vom 07.07.16) wurden Schulen des Leichtkontaktverbandes und des Verbandes, der ohne Kontakt trainiert, ermittelt (die Verbände bleiben hier anonym, weshalb die Adressen nicht veröffentlicht werden). In einem späteren Schritt wurde eine Schule von Verband der Variante mit Vollkontakt (die außerdem als ‚modern‘ bezeichnet wird) über die entsprechende Homepage kontaktiert und für die Studie gewonnen. Im Folgenden werden die Unterschiede in der Art des Gegnerkontaktes anhand von Satzungen, Prüfungs- und Wettkampfordnungen angedeutet, deren Quellen aus Gründen der Anonymität nicht genannt werden. In der Leichtkontaktvariante wird bei Turnieren (die Disziplinen sind u.a. Freikampf) nur der Dobok getragen, außer eben beim Freikampf, dort wird Körperschutz (für Hände, Füße, Kopf, z.T. Unterleib sowie Mund) vorgeschrieben. Beim Freikampf gibt es u.a. für zu harten Kontakt Minuspunkte (ohne Verletzung) bzw. Disqualifikation (mit Verletzung); erlaubt sind Hand- und Fußtechniken (u.a. ohne Schienbein und Knie) – sehr grob gesprochen – über der Gürtellinie (auch zum Kopf). In der Vollkontaktvariante ist Körperschutz für Rumpf, Kopf, Leistengegend, Unterarme, Schienbein, Hände und Mund verpflichtend. Erlaubt sind Faust- und Fußtechniken (nur mit Bereichen unterhalb des Fußknöchels) – ebenso sehr grob gesprochen – über der Gürtellinie (auch zum Kopf, aber keine Fausttechnik). Dabei muss ein ausreichend starker Kontakt hergestellt werden. Es finden sich keine Hinweise auf Sanktionen für zu harten Kontakt (vielmehr kann ein K.o. des Gegners zum Sieg führen). In der Variante ohne Kontakt finden die Wettkämpfe ohne Körperschutz und ohne Körperkontakt statt; u.a. Handtechniken zum Kopf sind nicht erlaubt.

Da der Fragebogen (Kurz-)Skalen bewährter Instrumente enthält, wurde auf einen Pretest verzichtet, was sich im Nachhinein zwar leider nur zum Teil ausgezahlt hat für die Skalen zu den Persönlichkeitsfaktoren (je 2 Items pro einem von fünf Persönlichkeitsfaktoren), aber nicht für die Skala der Testverfälschung (2 Items), doch erfreulicherweise durchaus für die Skalen zur Selbstkontrolle (13 Items) und zu den Aggressivitätsfaktoren (je zwischen 7-12 Items pro einem von fünf Aggressivitätsfaktoren) (siehe unten). Die Aussagekraft der Studie ist somit insofern betroffen, da Aussagen zu verzerrenden Einflüssen aufgrund von Unterschieden in den Persönlichkeitsfaktoren oder in der Testverfälschung nicht (wie intendiert) getroffen werden können. Die grundsätzliche Fragestellung zu Unterschieden im

Zusammenhang zwischen Selbstkontrolle und Aggressivität kann aber dennoch beantwortet werden, nämlich ob diejenigen mit niedriger *trait* Selbstkontrolle bei Vorliegen von Gegnerkontakt, der als Provokation zu vermehrter Äußerung von Aggressionen führen sollte, eine erhöhte Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen (Aggressivitätsfaktoren) zeigen. Von 21 angeschriebenen Schulen erklärten sich 18 zur Teilnahme bereit, eine Schule nahm aus Termingründen nicht teil, eine weitere Schule unterrichtete lediglich zwei Aktive über 15 Jahre und nahm nicht teil; eine dritte Schule zog nach Erhalt von (30) Fragebögen die Zusage wieder zurück, wobei dort anfangs schon keine Bereitschaft bestand, erst in einem Telefonat hatte die Schulleitung überzeugt werden können. Es wurden Irritationen über die Fragen des Fragebogens berichtet, da ein direkter Bezug zu Taekwondo fehlen würde oder weil manche Fragen nicht verständlich seien. Allerdings hat nur eine Schule unter Nennung dieser Kritik die Teilnahme abgebrochen oder verweigert (und auf Anfrage die Fragebögen wieder vollständig aber unausgefüllt zurückgesendet). Die Fragebögen wurden an die Schulen postalisch versandt, die Schulleitungen ließen sie ausfüllen. Es konnten somit insgesamt acht (Groß-)Meister mit Schule(n) für die Studie gewonnen werden, vier der Leichtkontaktvariante, drei der Variante ohne Kontakt und einer der Vollkontaktvariante. Es wurden außerdem sechs Interviews v.a. zur Unterscheidung nach traditionellen und modernen Varianten geführt, mit drei (Groß-)Meistern der traditionellen Varianten ohne Kontakt (OK: Transkripte 2, 3 und 5) und mit zweien der Leichtkontaktvariante (LK: Transkripte 1 und 4) sowie einem der modernen Variante mit Vollkontakt (VK: Transkript 6). Insgesamt 400 (nach eigenen Angaben benötigte) Fragebögen (bzw. 430, wenn man die ausgefallene Schule berücksichtigt) wurden ab dem August 2016 an acht Schulleitungen auf Anfrage versandt (bzw. übergeben) und 165 Fragebögen konnten bis zum April 2017 eingesammelt werden. Eine so ermittelte Rücklauf-Quote liegt bei 41% (bzw. 38%), bei den einzelnen Schulen variiert sie zwischen 24% und 80%, was zufriedenstellend ist. Für die traditionellen Varianten wurde ein Zeitraum zunächst bis zum Oktober 2016 vereinbart, bis zu dem die Fragebögen zurückgesendet werden sollten, der eine Woche vor Ablauf in einem weiteren Schreiben um zwei Wochen verlängert wurde; verbunden mit einer erneuten Zusicherung der Anonymität, der Freiwilligkeit sowie der Unbefangenheit des Forschers; außerdem wurden weitere mögliche Einwände (u.a. Kritik an Frageformulierungen) vorweggenommen. Dort, wo ein Interview vorgesehen war, wurde ein Exemplar einer Einwilligungserklärung zur Erhebung und Bearbeitung personenbezogener Interviewdaten unter Zusage der Anonymität übermittelt. Zu diesem Zweck wurden die Angaben in den Transkripten so verändert, dass die interviewte Person nicht identifiziert werden kann (Meyermann & Porzelt, 2014, S. 4). Dies bezieht sich u.a. auf folgende Angaben (§3 Abs.9 BDSG, zit. nach ebd., S. 6): personenbezogene und -beziehbare Merkmale, Personen- und Straßennamen, Ortsangaben, „Bundesländer, Institutionen und Organisationen (z.B. Firmen, Schulen, Institute), Berufsangaben, Titel und Bildungsabschlüsse, Alter, Zeitangaben/kalendarische Daten“ (ebd.), spezifische Kontextinformationen, „Merkmale der Probanden wie auch solche von dritten, in den Interviews erwähnten, Personen“ (ebd.) sowie „sensible Informationen: Informationen zur ethnischen Herkunft, politischen Meinung, religiösen oder philosophischen Überzeugung, Gewerkschaftszugehörigkeit, Gesundheit oder zum Sexualleben Informationen zur ethnischen

Herkunft“ (ebd.). Meyermann & Porzelt (2014) weisen darauf hin, dass bei einer Löschung von Merkmalen, „diese zumindest durch Platzhalter zu ersetzen [sind]“ (S. 7), was hier jedoch nicht erfolgt ist. Ein Anonymisierungsprotokoll, das u.a. eine spätere De-Anonymisierung erlaubt (S. 10), wurde nicht beigefügt (siehe im Folgenden). Der quantitative Datensatz (der zusammen mit den Transkripten auf einem Datenträger der Arbeit – im Rahmen des Promotionsverfahrens – angefügt ist) enthält keine direkten Identifizierungsmerkmale (Ebel & Meyermann, 2015, S. 5), aber auch keine indirekten Merkmale, wie (eindeutige) regionale Informationen, detaillierte Angaben zum Beruf, Geburtsland, Staatsangehörigkeit oder die Muttersprache (ebd.). „Eine übliche Vorgehensweise der empirischen Sozialforschung besteht darin, Variablenausprägungen, die jeweils weniger als fünf Personen auf sich vereinen, zu einer gemeinsamen Kategorie zusammenzufassen“ (S. 8, Anm.) – was vorgenommen wurde, ohne dadurch Analysemöglichkeiten (ebd.) deutlich einzuschränken: Die Variablen Schul- und Berufsabschluss sowie Graduierung wurden entsprechend anonymisiert, die Ausprägungen sind dabei durch die Wertebeschriftungen nachvollziehbar; auf die Erstellung eines Codehandbuchs (S. 9) wurde verzichtet. Im Oktober wurde ein Dankeschreiben versendet, welches dort, wo notwendig, eine Erinnerung an die noch erwarteten Fragebögen enthielt. Diese postalischen Aktivitäten wurden durch zusätzliche entsprechende Emails ergänzt (und zum Teil vorbereitet) sowie durch Telefonate mit der oberen Ebenen der Verbände. Die Erhebung konnte bei den traditionellen Verbänden abgeschlossen werden (Ende 2016), bevor in einem zweiten Schritt eine Schule der Vollkontaktvariante miteinbezogen werden konnte (zu Beginn 2017). Die Interviews mit einzelnen Schulleitern wurden geführt, nachdem die Fragebögen zurückgegeben wurden; jedoch hätte ein Austausch zwischen bereits interviewten Schulleitern und noch zu interviewenden Schulleitern durchaus stattfinden können. Beim ersten Interview mit einem führenden Vertreter eines Verbandes wurde verlangt, den Leitfaden vorher einsehen zu können, was gewährt wurde, um nicht Gefahr zu laufen, den Verband für die Studie zu verlieren (mit der Bitte, den Leitfaden nicht weiterzuleiten). Die Interviews wurden meist in den Örtlichkeiten einzelner Taekwondo-Schulen geführt, in einem Fall an dessen Arbeitsplatz, in einem anderen Fall am Arbeitsplatz des Autors. Die Fragebögen wurden mithilfe von SPSS Statistics 23 ausgewertet. Insgesamt wurden 165 Personen befragt, 75 (45,5%) trainieren dabei ohne Kontakt, 52 (31,5%) mit Leichtkontakt und 38 (23%) mit Vollkontakt.

7. Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Dass ein Signifikanztest gerechnet würde, besage keineswegs automatisch, dass es sich auch um einen Hypothesentest handelt, denn dieser liege nur dann vor, wenn die getesteten Hypothesen vor der Datenerhebung formuliert wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 627). „Die Korrelationsstudie eignet sich v.a. für Untersuchungen, bei denen man auf eine systematische Kontrolle der Untersuchungsbedingungen weitgehend verzichten muss“ (S. 678). Quasi-Experimente seien mangels Randomisierung weniger aussagekräftig als experimentelle Untersuchungen (S. 710), weshalb „fehlende designtechnische Kontrolle von Störvariablen soweit wie möglich über deren Messung und statistische Kontrolle als Kovariaten [...] erfolgen sollte, um die interne Validität zu steigern“ (S. 715). Die vorliegende Studie muss allerdings als nicht-experimentelle Studie (Ex-post-facto-Studie, Beobachtungsstudie, korrelative Studie, natürliches Experiment) eingeordnet werden:

Eine nicht experimentelle Studie weist keine aktive experimentelle Manipulation der unabhängigen Variable/n im Sinne einer unterschiedlichen Behandlung der Versuchsgruppen auf, stattdessen werden vorgefundene Gruppenunterschiede verglichen [...]. Man spricht auch von ‚passiven‘ oder ‚korrelativen‘ Studien. Die kausale Aussagekraft nicht-experimenteller Untersuchungen ist somit am geringsten. Aufgrund praktischer und ethischer Rahmenbedingungen muss jedoch oft auf ein experimentelles oder quasi-experimentelles Untersuchungsdesign verzichtet und auf eine nicht-experimentelle Studie zurückgegriffen werden. Dabei ist es dann wichtig, die Grenzen ihrer kausalen Aussagekraft zu kennen und transparent zu machen. Gleichzeitig sind auch die Stärken nicht-experimenteller Studien zu beachten, die meist ein breiteres Spektrum an Variablen und Untersuchungseinheiten berücksichtigen, weil sie sich nicht auf den Nachweis weniger Kausaleffekte beschränken. (S. 194; Herv. i. O. wegg. P.T.)

Die kausale Wirkungsrichtung (S. 204) ist in dieser Studie nicht klar: Diejenigen zeigen nicht unbedingt mehr oder weniger Aggressivität, weil sie eine bestimmte Variante ausüben, sondern diejenigen mit mehr oder weniger Aggressivität suchen sich womöglich die entsprechenden Varianten aus (bzw. werden ausgesucht). Das kausale Wirkprinzip (ebd.) ist genauso unklar bzw. wird versucht, Aussagen über möglich Wirkprinzipien (die Art des Gegnerkontaktes, die Orientierung zwischen traditionell und modern) zu überprüfen, da bereits bekannt ist, dass es einen bestimmten Effekt gibt. Anhand der Selbstkontroll-Theorie wird versucht, mögliche Wirkprinzipien zu erklären. Bei der Fragebogenkonstruktion wurde auf bewährte Instrumente zurückgegriffen. Außerdem wurde bei der statistischen Auswertung versucht, den Einfluss von Kontrollvariablen zu beachten.

Es handelt sich um eine Gelegenheitsauswahl (nicht-probabilistische Stichprobe), die häufig in der quantitativen und qualitativen akademischen Sozialforschung Anwendung findet (S. 305), deren Daten nicht zur Populationsbeschreibung herangezogen werden dürfen, jedoch zur Hypothesenprüfung unter den benannten Einschränkungen nützlich sein können (ebd.). Für die Verallgemeinerung einer Korrelation auf eine Grundgesamtheit wird gefordert, dass die untersuchte Stichprobe tatsächlich zufällig gezogen wurde (S. 682). Bei der statistischen Überprüfung gehe es um die Berechnung des „entsprechenden Korrelationskoeffizienten (Stichprobenkennwert), der dann im Zuge eines Signifikanztests auf Überzufälligkeit geprüft wird. Die Forschungshypothese lautet dabei, dass ein entsprechender Zusammenhang in der

Population vorliegt“ (S. 683). Im Verlauf kommen folgende Testverfahren zu Anwendung, auf deren Voraussetzungen eingegangen wird. Der t-Test für unabhängige Stichproben setzt eine Zufallsstichprobe, Normalverteilung und Varianzgleichheit (F-Test, Levene-Test) voraus, er Test reagiert auf Verletzung seiner Voraussetzungen robust (Bortz & Schuster, 2010, S. 122). Mit großem Stichprobenumfang (mehr als 30 Beobachtungen pro Stichprobe) sei die Annahme der normalverteilten Merkmale nicht mehr kritisch, die t-Tests hielten das Signifikanzniveau auch dann ein, wenn das Merkmal nicht normalverteilt ist (S. 126). Wenn bei kleineren Stichprobenumfängen die Voraussetzungen (normalverteilte Grundgesamtheit und ggf. Varianzhomogenität) nicht erfüllt sind, werden voraussetzungsärmere Verfahren (U-Test von Mann-Whitney) verwendet (S. 130). Bezüglich Chi-Quadrat Techniken sei darauf zu achten, dass der Anteil der erwarteten Häufigkeiten, die kleiner als 5 sind, 20% nicht überschreitet (S. 150). Der Korrelationskoeffizient nach Pearson setzt bivariate Normalverteilung voraus, erweise sich aber als robust sowohl gegenüber Verletzungen der Verteilungsannahme als auch gegenüber Verletzungen des vorausgesetzten Intervallskalenniveaus (S. 162). Die Voraussetzungen der Varianzanalyse (unabhängige Fehlervarianzen bzw. Stichproben, Varianzhomogenität, Normalverteilung) würden mit wachsendem Umfang der untersuchten Stichproben an Bedeutung verlieren, bei kleinen ($n < 10$) und ungleich großen Stichproben wird bei Verdacht von verletzten Voraussetzungen ein verteilungsfreies Verfahren (Kruskal-Wallis Test) eingesetzt (S. 213, 214). Die Daten werden auf Normalverteilung geprüft, da pro Stichprobe aber jeweils mehr als 30 Beobachtungen vorliegen, dürften die verwendeten Testverfahren reagieren. Angegeben werden deskriptive Ergebnisse, die empirischen Prüfgrößen, die Irrtumswahrscheinlichkeit sowie Assoziationsmaße (Effektstärken). Ein Stichprobenumfang von $n \geq 30$ erlaubt die Anwendung des zentralen Grenzwert-Theorems (Döring & Bortz, 2016, S. 660), nämlich die Annahme einer normalverteilten Mittelwertverteilung, die für Inferenzstatistische Verfahren eine Voraussetzung ist (Bortz & Schuster, 2010, S. 86). Außerdem ist die Varianzhomogenität zu beachten sowie die Normalverteilung bei kleinen Stichproben (Döring & Bortz, 2016, S. 660). Der Korrelationstest (nach Pearson) setze bivariate Normalverteilung der Merkmale voraus, eine Voraussetzung, die schwer zu prüfen sei, allerdings reagiere der Test auf Voraussetzungsverletzungen robust (ebd.). Das deskriptivstatistische Ergebnis sei zu nennen (z.B. der Korrelationskoeffizient), zudem sei als inferenzstatistisches Ergebnis der empirische Wert aus der Prüfverteilung (z.B. t-Wert, F-Wert) sowie die Irrtumswahrscheinlichkeit (p) anzugeben (S. 666). Der Output des verwendeten Statistikprogramms selbst solle nicht eins zu eins in einen wissenschaftlichen Ergebnisbericht kopiert werden (ebd.). Normwerte, nach denen Effekte als klein, mittel oder groß klassifiziert werden könnten, stellen für die Ergebnisinterpretation nur einen vagen Anhaltspunkt dar, da auch kleine Effekte praktisch bedeutsam und große Effekte auch praktisch unbedeutsam sein können (S. 669). Bei der bivariaten Korrelation würde der Korrelationskoeffizient direkt als standardisiertes Effektgrößenmaß betrachtet: Eine Korrelation ab 0,10 entspräche (mit Verweis auf Cohen, 1988) einem kleinen Effekt, ab 0,30 einem mittleren Effekt und ab 0,50 einem großen Effekt (S. 669). In der Praxis lasse sich die Teststärke bei Vorliegen eines nicht-signifikanten Ergebnisses im Nachhinein über eine Post-hoc-Teststärkenanalyse bestimmen, mit dem

kostenlosen Statistiktool G-Power (S. 670). Aber: „Obwohl retrospektive Teststärkeanalysen verbreitet und in Statistikprogrammpaketen wie SPSS implementiert sind, ist von dieser Vorgehensweise aus methodischer Sicht abzuraten“ (S. 813). Statistische Korrelations- und Regressionsanalysen seien an Voraussetzungen geknüpft: Datenbereinigung (u.a. Ausreißer, *missings*) und weitere Voraussetzungen u.a. zu Skalenniveaus, Normalverteilung (S. 677). Ausreißerwerte seien aber weniger ein Problem, wenn der Wertebereich einer Variablen wie bei Ratingskalen beschränkt ist (S. 682). Für die Prüfung von Zusammenhangshypothesen (bivariate Korrelationen) existieren die Produkt-Moment-Korrelation (zwei kardinalskalierte Variablen), die Rangkorrelation (zwei ordinalskalierte Variablen) und der Kontingenzkoeffizient (zwei nominalskalierte Variablen); eine Partialkorrelation (erster Ordnung) ist eine Bivariate Korrelation, „bei der Prädiktor und Kriterium um den Einfluss von einer Kontrollvariablen bereinigt wurden“ (S. 678). Zu den Effektstärken: Sofern ein Merkmal die Voraussetzungen einer Kardinalskala (Intervall- oder Verhältnisskala) erfüllt, bestehen u.a. bivariate Assoziationsmaße, wenn das andere Merkmal ebenfalls diese Voraussetzungen erfüllt (Produkt-Moment Korrelation), wenn es ordinalskaliert ist (Spearman's Rangkorrelation ρ – ebenso, wenn das andere Merkmal wiederum ordinalskaliert ist) oder wenn es nominalskaliert ist (Koeffizient η); ein weiteres Assoziationsmaß existiert, wenn beide Merkmale nominalskaliert sind (Cramers V) (S. 681). Generell könne man ein kardinalskaliertes mit einem nominalskalierten auch in Beziehung setzen, indem man das eigentlich kontinuierlich verteilte Merkmal auf einige wenige Kategorien reduziert, z.B. würde Cramers V beide Merkmale dann wie Nominalskalen behandeln (S. 681). Die statistische Hypothesenprüfung bei einem Mehrgruppenplan erfolge über eine Varianzanalyse (ANOVA) (S. 709). Gebräuchliche standardisierte Effektgrößenmaße sind – für Mittelwertdifferenzen – Cohens d (dessen Höhe um 0,2 als kleiner Effekt, um 0,5 als mittlerer und um 0,8 als großer Effekt beschrieben wird) (S. 816) und – für Varianzanalysen – das partielle Eta-Quadrat (dessen Höhe anhand der Werte 0,01 als klein, bei 0,06 als mittel und bei 0,14 als hoch bezeichnet werden können) (S. 820). Letzteres komme in der Forschungspraxis „mit Abstand am häufigsten zum Einsatz“ (S. 817), jedoch sei es für den Vergleich unterschiedlicher Studien oft ungeeignet und das generalisierte Eta-Quadrat sei vorzuziehen (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird auf das partielle Eta-Quadrat zurückgegriffen, das von SPSS mit ausgegeben wird.

7.1. Beschreibung der Stichprobe

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse bezogen auf die Variablen Alter, Geschlecht, Schulabschluss, ausgeübter Beruf, Graduierung sowie die Dauer der Ausübung des Sports (Taekwondo) bis zum Zeitpunkt der Befragung dargestellt. Außerdem werden (nonparametrische) inferenzstatistische Ergebnisse zu möglicherweise signifikanten Unterschieden zwischen den drei Varianten in den genannten Variablen mitgeteilt. Die Prüfung der hauptsächlichen Forschungshypothesen erfolgt im anschließenden Kapitel.

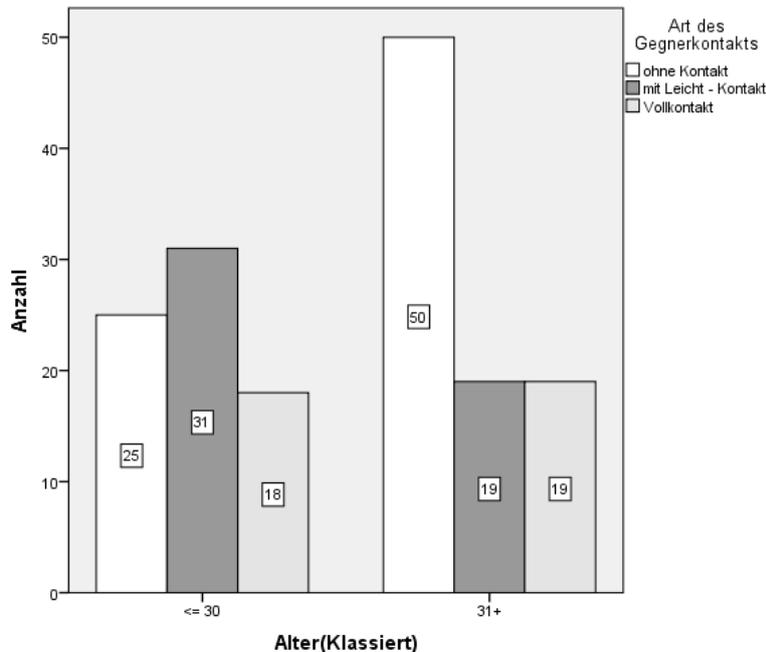
Tabelle 1: Soziodemographische Angaben, Graduierung, Ausübung in Jahren (Eigene Erhebung)

Art des Gegnerkontaktes	Ohne Kontakt (n=75)	Leichtkontakt (n=52)	Vollkontakt (n=38)	Gesamt (n=165)
Alter				
\bar{x}	36,77	30,3	33,81	34,1
<i>s</i>	13,59	13,55	14,89	14,08
<i>n</i>	75	50	37	162
<i>fehlend</i>	-	2	1	3
Geschlecht				
				<i>f_i (p_i)</i>
<i>männlich</i>	33 (44%)	27 (51,9%)	20 (52,6%)	80 (48,5%)
<i>weiblich</i>	42 (56%)	25 (48,1%)	18 (47,4%)	85 (51,5%)
Schulabschluss				
				<i>f_i (p_i)</i>
<i>kein Abschluss</i>	5 (6,7%)	4 (7,7%)	3 (8,1%)	12 (7,3%)
<i>Sonderschule</i>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<i>Hauptschule</i>	3 (4%)	10 (19,2%)	3 (8,1%)	16 (9,8%)
<i>Realschule</i>	20 (26,7%)	17 (32,7%)	13 (35,1%)	50 (30,5%)
<i>Abitur</i>	47 (62,7%)	21 (40,4%)	18 (48,6%)	86 (52,4%)
<i>fehlend</i>	-	-	1	1
Ausgeübter Beruf				
				<i>f_i (p_i)</i>
<i>Auszubildende/r, Wehr- oder Zivildienst</i>	3 (4%)	4 (7,7%)	0 (0%)	7 (4,3%)
<i>Schüler/in, Studierende/r</i>	13 (17,3%)	13 (25%)	13 (35,1%)	39 (23,8%)
<i>Angestellte/r</i>	34 (45,3%)	23 (44,2%)	20 (54,1%)	77 (47%)
<i>Beamte/r</i>	8 (10,7%)	6 (11,5%)	2 (5,4%)	16 (9,8%)
<i>Selbständige/r</i>	10 (13,3%)	3 (5,8%)	2 (5,4%)	15 (9,1%)
<i>Arbeitslose/r</i>	1 (1,3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,6%)
<i>Sonstiges</i>	6 (8%)	3 (5,8%)	0 (0%)	9 (5,5%)
<i>fehlend</i>	-	-	1	1
Graduierung				
				<i>f_i (p_i)</i>
<i>Weiß- und Farbgurte</i>	43 (57,3%)	30 (57,7%)	11 (28,9%)	84 (50,9%)
<i>Schwarzgurte</i>	32 (42,7%)	22 (42,3%)	27 (71,1%)	81 (49,1%)
Ausübung in Jahren				
\bar{x}	10,25	11,53	13,67	11,44
<i>s</i>	7,49	9,14	10,18	8,74
<i>n</i>	75	52	38	165

Das Altersspektrum reicht von 15 bis über 50 Jahre – der Anteil letzterer liegt zwischen 9,6% und 15,8%, wozu hier keine genaueren Informationen gegeben werden, da besonders hohe Werte eine Re-Identifizierung (Ebel & Meyermann, 2015, S. 7) erleichtern könnte. Der Gesamtmittelwert für das Alter beträgt rund 34 Jahre, mit 36,77 Jahren in der Gruppe ohne Kontakt und 30,3 Jahre in der Gruppe mit Leichtkontakt sowie 33,81 Jahre in der Gruppe mit Vollkontakt. Der Altersdurchschnitt der Männer liegt mit 34,45 Jahren in der Gruppe ohne Kontakt unterhalb der Frauen mit 38,6 Jahren, im Gegensatz zu den beiden anderen Gruppen, wo die Männer z.T. deutlich älter sind als die Frauen, mit 32,31 Jahren in der Gruppe mit

Leichtkontakt (Frauen: 28,13 Jahre) und mit 37,2 Jahren in der Vollkontaktvariante (Frauen: 29,82 Jahre). Die Variable Alter wurde umkodiert und es wurden zwei Gruppen gebildet, eine mit einem Alter von 30 Jahren oder jünger, die andere mit einem Alter von über 30 Jahre. Das folgende Balkendiagramm veranschaulicht die unterschiedliche Verteilung, die sich dabei ergibt.

Abbildung 1: Balkendiagramm zum gruppierten Alter (Eigene Erhebung)



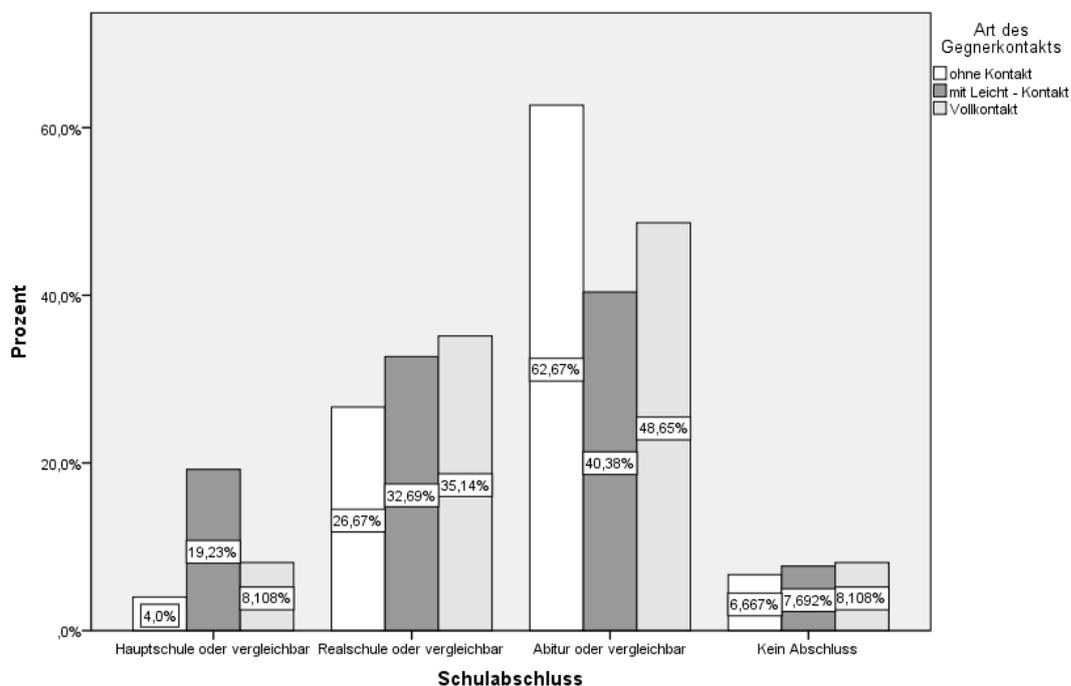
Bei einem anschließenden Chi-Quadrat Test zeigte sich, dass sich die Varianten bezogen auf die gruppierte Altersverteilung bedeutend unterscheiden (Chi-Quadrat=10,106; df=2; p=0,006 zweiseitig; Cramers V=0,25). Es muss also bei der weiteren Betrachtung berücksichtigt werden, dass womöglich höhere Aggressivitätswerte in der Vollkontaktvariante teilweise auch durch Unterschiede in der Alterszusammensetzung (im Vergleich zur Variante ohne Kontakt) zustande kommen (allerdings zeigen sich ohne diese Gruppierung keine signifikanten Altersunterschiede zwischen diesen beiden Varianten, sondern zwischen der Variante ohne Kontakt und der Leichtkontaktvariante, siehe unten) sowie durch Selbstkontroll-Unterschiede (im Vergleich zur Leichtkontaktvariante, siehe unten). Dies muss einschränkend bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

Betrachtet man das Geschlecht, so wurden 80 männliche (48,5%) und 85 weibliche (51,5%) Personen befragt; unterscheidet man nach Art des Gegnerkontakts zeigt sich der Anteil männlicher zu weiblicher Befragte von 44% zu 56% (ohne Kontakt), 51,9% zu 48,1% (mit Leichtkontakt) sowie 52,6% zu 47,4% (mit Vollkontakt) (siehe oben). Es konnten anhand von Chi-Quadrat-Verfahren (Kuckartz, 2010, S. 86ff.) kein Unterschied in der Zusammensetzung zwischen den verschiedenen Kampfsportvarianten (ohne Kontakt, mit Leichtkontakt, Vollkontakt) in der Variable Geschlecht (Chi-Quadrat = 1,112, df = 2, p = 0,574, n.s.) festgestellt werden, die Zusammensetzung bezüglich der Geschlechtsverteilung unterscheidet sich demnach nicht zwischen den Varianten.

Bezüglich der Variable ‚Ausübung in Jahren‘ (der Gesamtmittelwert liegt bei ca. 11 Jahren) geben die Männer tendenziell eine höhere Anzahl an Jahren (ca. 13 Jahre) als die Frauen an (ca. 10 Jahre). Im Mittel sind die Männer der Vollkontaktgruppe älter und geben eine längere Dauer für die Ausübung von Taekwondo an. Knapp wurde für die gruppierte Variable ‚Ausübung in Jahren‘ – mit einem Trennwert von 10 Jahren – kein signifikanter Zusammenhang ($\alpha = 0,05$) beobachtet (Chi-Quadrat = 4,851, $df = 2$, $p = 0,088$, n.s.).

Bezüglich der Variable Schulabschluss hat mit 52,4% über die Hälfte der Befragten Abitur (oder vergleichbar) angegeben und 30,5% verfügen über einen Realschulabschluss. 9,8% haben Hauptschulabschluss und 7,3% keinen Abschluss angekreuzt (in einem Fall fehlt die Angabe). Diese Tendenz bei der Verteilung der Schulabschlüsse zeigt sich auch, wenn man sie getrennt nach der Art des Gegnerkontakts betrachtet (vgl. Tab. 1 zu den Häufigkeiten, siehe oben).

Abbildung 2: Balkendiagramm zum Schulabschluss (Eigene Erhebung)

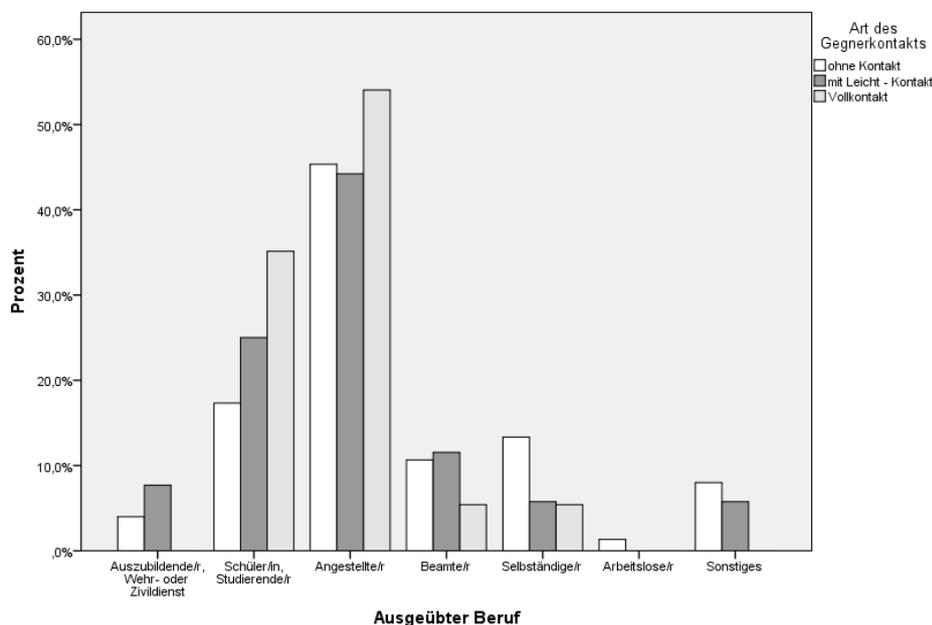


In allen drei TKD-Schularten dominieren diejenigen mit Abitur oder vergleichbarem Abschluss (ohne Kontakt: 62,67%, mit Leichtkontakt: 40,38%, mit Vollkontakt: 48,65%, gesamt: 52,4%), gefolgt von Realschule (ohne Kontakt: 26,67%, mit Leichtkontakt: 32,69%, mit Vollkontakt: 35,14%, gesamt: 30,5%). Auffällig ist der Anteil derjenigen mit Hauptschulabschluss, der mit 19,23% in der Leichtkontakt-Variante mehr als doppelt so hoch ist im Vergleich zur Vollkontakt-Variante (8,11%) und wiederum mehr als viermal so hoch im Vergleich zur Variante ohne Kontakt (4%). Es wurde bereits angedeutet, dass eine hohe Selbstkontrolle das Aufsuchen einer Sportstätte begünstigt, weswegen erwartet wird, dass die Befragten eher über eine höhere Selbstkontrolle verfügen. Insofern eine höhere Selbstkontrolle gleichzeitig mit besseren Schulleistungen einhergeht, könnte dies zur Erklärung der gefundenen Vorherrschaft hoher Schulabschlüsse beitragen. Die Variable Schulabschluss wurde umcodiert (auch um die Zellenbesetzung zu gewährleisten) und die Kategorie Hauptschule mit den

Kategorien Sonderschule und vergleichbar sowie kein Abschluss zusammengefasst, dort konnte (knapp) kein signifikanter Unterschied in der Zusammensetzung bezüglich der Art des Gegnerkontaktes festgestellt werden (Chi-Quadrat = 8,516, df = 4, p = 0,074, n.s.). Bezüglich der Schulabschlüsse fällt in der Variante ohne Kontakt mit 62,7% ein erhöhter Anteil auf Gymnasium (im Vergleich zu 40,4% bei Leichtkontakt und 48,6% bei Vollkontakt), im Übrigen betragen die Anteile für Realschule 26,7% (32,7% und 35,1%) sowie für Hauptschule, Sonderschule und kein Abschluss 10,7% (26,9% und 16,2%). D.h. diejenigen mit niedrigen Schulabschlüssen (Hauptschule oder niedriger) befinden sich eher in der Variante mit Leichtkontakt, gefolgt von der Vollkontaktvariante und der Variante ohne Kontakt. Insgesamt ist der Anteil der hohen Schulabschlüsse (Realschule oder höher) zwischen ca. 73-89% recht hoch. Dies steht im Einklang mit der Annahme, dass eine hohe Selbstkontrolle u.a. das Ausüben von Sport und den Besuch höherer Schulformen begünstigt.

Die ausgeübten Berufe verteilen sich auf 47% Angestellte und 23,8% Schüler/innen bzw. Studierende sowie 4,3% Auszubildende bzw. Wehr- oder Zivildienstleistende. 9,8 % sind Beamte und 9,1% Selbständige. 5,5% fallen unter sonstige Berufe, lediglich eine Person hat angegeben, arbeitslos zu sein (siehe Tabelle). Anhand der Grafik (siehe Abbildung) ist erkennbar, dass die gefundenen Tendenzen bestehen bleiben, wenn man nach TKD-Schulart (Art des Gegnerkontakts) unterscheidet (vgl. Tab. 1 zu den Häufigkeiten, siehe oben).

Abbildung 3: Balkendiagramm zum ausgeübten Beruf (Eigene Erhebung)



Die Variable zum ausgeübten Beruf wurde danach umcodiert (wiederum um die Zeilenbesetzung zu gewährleisten), ob eine Berufstätigkeit vorliegt (Angestellte/r, Beamte/r, Selbständige/r) oder nicht (Auszubildende/e mit Wehr- oder Zivildienst, Schüler/innen und Studierende, Arbeitslose, Sonstige), wobei kein Zusammenhang festgestellt werden konnte (Chi-Quadrat = 0,851, df = 2, p = 0,654, n.s.).

Unterscheidet man nach Art des Gegnerkontakts, so erreichen ca. 50% die Gürtelfarbe ‚rot‘ oder niedriger (ohne Kontakt sowie mit Leichtkontakt) bzw. die Graduierung ‚2.Dan‘ oder niedriger (Vollkontakt) (vgl. Tab. 1 zu den Häufigkeiten, siehe oben):

Tabelle 2: Kumulierte Häufigkeiten zur Graduierung (Eigene Erhebung)

Graduierung	Kumulierte Prozent		
	<i>Ohne Kontakt</i>	<i>Leichtkontakt</i>	<i>Vollkontakt</i>
Weiß	4,0	9,6	10,5
Gelb	21,3	17,3	10,5
Grün	30,7	25,0	13,2
Blau	41,3	32,7	21,1
Rot	57,3	57,7	28,9
1.Dan	80,0	82,7	39,5
2.Dan	90,7	86,5	57,9
3.Dan+	100,0	100,0	100,0

Während in der Gruppe ohne Kontakt und mit Leichtkontakt der Anteil der Dan-Träger (Schwarzgurte) gute 40% beträgt, liegt der Anteil in der Vollkontakt-Variante bei über 70%. Hier ist bereits auf eine unterschiedliche Gewichtung der Graduierung je nach Taekwondo-Variante hinzuweisen, die darin besteht, dass u.a. in der Gruppe ohne Kontakt die Graduierung ab dem 1.Dan als ‚Meistergrad‘ aufgefasst wird (‚rot‘ und niedrigere Graduierungen werden als ‚Schülergrade‘ bezeichnet). Dementsprechend schwerer dürfte es sein, diesen zu erwerben (und entsprechend seltener wird er verliehen) als dies ist in der Gruppe mit Vollkontakt der Fall zu sein scheint. In der Gruppe mit Leichtkontakt (die eher zur Vollkontaktvariante hinsichtlich des Graduierungssystems Ähnlichkeiten aufweisen könnte) erreicht die Graduierung ab ‚1.Dan‘ nicht den Status eines Meistergrades, der Titel ‚Meister‘ ist erst ab höheren Danstufen vorgesehen und dürfte deshalb eher schneller vergeben werden. In der Leichtkontaktvariante (laut Prüfungsordnung Stand 2014; Quelle wird nicht angegeben) können die ersten beiden Prüfungen nach je 2 Monaten Mindest-Vorbereitungszeit absolviert werden, die nächsten beiden nach je 3 Monaten (dann je 4, dann je 5 Monate), die Prüfung zum ersten Dan benötigt mindestens 1 Jahr Vorbereitungszeit, zum zweiten Dan mindestens 1,5 Jahre, dann 2 Jahre (3 Jahre, 4 Jahre, etc.) bis zum Wechsel vom achten zum neunten Dan, der eine Vorbereitungszeit von mindestens 8 Jahren erfordert. In der Variante ohne Kontakt müssen bei den ersten Prüfungen jeweils 6 Monate Vorbereitungszeit absolviert werden, ab dem dritten Kup 9 Monate, ab dem ersten Kup 12 Monate (laut Prüfungsordnung Stand 2015; Quelle wird nicht angegeben). Ein signifikanter Zusammenhang zur Kampfsportvariante konnte bezüglich der gruppierten Variable für die Graduierung (Chi-Quadrat = 9,53, df = 2, p = 0,009, Cramer V = 0,24, n = 165) festgestellt werden, bei der alle Weiß- und Farbgurte zusammengefasst wurden (weiß, ..., rot) sowie alle Schwarzgurte (1. Dan, ..., 3.Dan+). Es zeigt sich, dass die Vollkontaktvariante bezüglich der Weiß- und Farbgurte mit 28,9% im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen mit jeweils ca. 57% unterrepräsentiert ist – und überrepräsentiert bezüglich der Schwarzgurte mit 71,1% im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen mit ca. 43%. Obwohl sich Leicht- und Vollkontaktvariante in ihrem

Graduierungssystem gemeinsam vom dem der Variante ohne Kontakt unterscheiden, gleichen sich die Variante ohne Kontakt und die Leichtkontaktvariante im anteiligen Verhältnis von Schwarz- zu Farbgurten (wozu Weißgurte auch gezählt werden), während unter den Befragten der Vollkontaktvariante deutlich mehr Schwarzgurte zu finden sind.

Hierzu bieten sich unterschiedliche Erklärungen an, aber es muss unklar bleiben, ob es etwa als Hinweis auf Verzerrungen bei der Datenerhebung einzuordnen ist, wogegen spricht, dass die Variablen Geschlecht, (gruppierte) Schulabschlüsse oder (gruppiertes) ausgeübter Beruf unabhängig von der jeweiligen Variante auftreten (somit herrschen diesbezüglich zumindest dieselben Verzerrungen). Es könnte auch auf eine schnellere Vergabepaxis in der Vollkontaktvariante hindeuten, allerdings nicht aufgrund eines unterschiedlichen Graduierungssystems (das dem der Leichtkontaktvariante gleichen dürfte). Vorab wird darauf hingewiesen, dass durch die fehlende Zufallsauswahl (die Fragebögen wurden den Schulleitern per Post zugesandt oder persönlich übergeben – und diese verteilten sie weiter, etwa indem sie diese in ihrer Schule auslegten bzw. den Schülerinnen und Schülern mit nach Hause gaben) nicht verhindert werden konnte, dass – dem bisherigen Forschungsstand entsprechend erwartbar – signifikant höhere Aggressivitätswerte in der modernen Vollkontaktvariante im Vergleich zu den beiden traditionellen Varianten (ohne Kontakt und mit Leichtkontakt) gefunden wurden, auch wenn die Leichtkontaktvariante nicht – wie eigens vermutet – signifikant höhere Werte als die Variante ohne Kontakt zeigen sollte (ausführlicher dazu im nächsten Kapitel). Es wird sich zeigen, dass gefundene Unterschiede im Alter oder in der Höhe der (*trait*) Selbstkontrolle hier jeweils zur Erklärung der höheren Aggressivitätswerte in der Vollkontaktvariante herangezogen werden müssen. Auch wenn dort kein signifikanter Unterschied in der Selbstkontrolle und im Alter zur Variante ohne Kontakt gefunden wurde (siehe die entsprechenden Varianzanalysen im nächsten Kapitel), so muss doch vorab auf den insgesamt höheren Anteil an Menschen über 30 Jahre hingewiesen werden (siehe oben). Und im Vergleich zur Leichtkontaktvariante konnten signifikant niedrigere Selbstkontrollwerte gefunden werden (siehe wiederum das nächste Kapitel). Dies stellt Einschränkungen dar, insofern man die im Vergleich niedrigen Aggressivitätswerte auf ein erfolgreiches Selbstkontroll-Training in den traditionellen Varianten zurückführen will, was allerdings bereits von Lakes & Hoyt (2004) anhand einer Zufallsauswahl (jedoch im Vergleich zu klassischem Sportunterricht) geleistet wurde. Das Interesse bezieht sich auf die Frage, ob in der Leichtkontaktvariante höhere Werte gefunden werden können (was trotz Altersunterschiede nicht der Fall sein wird) und ob in der Vollkontaktvariante diejenigen mit hoher Selbstkontrolle niedrigere Aggressivitätswerte zeigen (was wiederum – mit Einschränkungen – nicht der Fall sein wird). Trotz der Einschränkungen, die sich aus der fehlenden Zufallsauswahl ergeben, erscheinen die gefundenen Werte weniger massiven Verzerrungen zu unterliegen und dem bisherigen Forschungsstand zu entsprechen, so dass die unterschiedlichen Aggressivitätswerte – unter Beachtung von Einflussfaktoren – auch auf Unterschiede zwischen den Varianten von Kampfsport (oder Kampfkunst) zurückgeführt werden.

7.2. Prüfung der Forschungshypothesen

Bei einer Überprüfung aller metrischen Variablen stellte sich heraus, dass keine davon die Voraussetzung der Normalverteilung erfüllt (geprüft mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; die Ergebnisse werden nicht angegeben). Da jedoch der Stichprobenumfang in den drei Varianten je 30 Teilnehmer überschreitet, reagieren die geplanten Tests robust auf Verletzungen der Normalverteilung.

7.2.1. Reliabilitätswerte

Bei Bortz & Schuster (2010) heißt es, dass in größer angelegten Untersuchungen zusätzlich zur Objektivität auch die Reliabilität der Untersuchungsdaten zu überprüfen sei (Bortz & Schuster 2010: 10). Allerdings schreibt Rost (2013) zur Verwendung veröffentlichter Tests bzw. Fragebögen, dass jeder Autor Reliabilitätskennwerte der verwendeten Instrumente angeben und sich zur Validität äußern müsse, um die Eignung des Erhebungsverfahrens für den Untersuchungszweck einschätzbar zu machen (Rost, 2013, S. 170, 171). „In der Forschungsliteratur ist es üblich, zu den im Forschungsprojekt benutzten Skalen zumindest den Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs Alpha mitzuteilen“ (Kuckartz, 2010, S. 228). Dabei gilt: „Es existiert keine Konvention für die Höhe des Reliabilitätskoeffizienten, ab dem eine Skala als hinreichend zuverlässig angesehen wird. Mindestwerte von 0,7 oder 0,8 werden häufig empfohlen“ (Janssen & Laatz, S. 2017, S. 611). Häufig würde zur Frage der Reliabilität auf das Testhandbuch verwiesen, jedoch ist es nach Rost (2013) nicht akzeptabel, auf eine erneute Reliabilitätsüberprüfung zu verzichten, vielmehr sind die entsprechenden Kennwerte für jede neue Stichprobe neu zu bestimmen (S. 179). Sie „sind keine Eigenschaften, die dem Test als solchem unabänderlich anhaften, sondern geben nur an, wie das eingesetzte Erhebungsinstrument in einer bestimmten Stichprobe funktioniert“ (ebd.). Bei einem bereits als reliabel geltenden Instrument sei auch Raithel (2008) „zu berücksichtigen, dass sich die Reliabilitätsschätzung schon allein aufgrund der veränderten Zusammensetzung der Menge der Untersuchungsobjekte ändern kann“ (Raithel, 2008, S. 45, mit Verweis auf Schnell, Hill & Esser, 2005).

Zusammengefasst ist zu konstatieren, dass die Reliabilitätsschätzung mittels interner Konsistenzmethode in der Praxis am beliebtesten ist, da sie den geringsten Aufwand erzeugt. Allerdings muss beachtet werden, dass der Alpha-Koeffizient auf die häufig vorkommenden Voraussetzungsverletzungen progressiv reagiert und die Reliabilität überschätzt. (Döring & Bortz, 2016, S. 468)

In der folgenden Tabelle werden die Reliabilitätswerte zur Selbstkontrolle, zu den Aggressivitäts- sowie Persönlichkeitsfaktoren und zur Skala zur Erfassung von Testverfälschung angegeben (vgl. Tab. 4 zu den Häufigkeiten, siehe weiter unten):

Tabelle 3: Reliabilitätswerte (Eigene Erhebung)

Instrumente	Cronbachs Alpha
Aggressivitätsfaktoren (K-FAF)	
<i>Spontane Aggressivität</i>	0,795
<i>Reaktive Aggressivität</i>	0,815
<i>Erregbarkeit</i>	0,856
<i>Selbstaggressivität</i>	0,845
<i>Aggressionshemmung</i>	0,505
<i>Summe der Aggressivität</i>	0,833
Persönlichkeitsfaktoren (BFI-10)	
<i>Extraversion</i>	0,597
<i>Verträglichkeit</i>	0,399
<i>Gewissenhaftigkeit</i>	0,448
<i>Neurotizismus</i>	0,407
<i>Offenheit</i>	0,485
Selbstkontrolle (SCS-K-D)	0,791
Testverfälschung (SEA-K)	0,461

Bezogen auf die Selbstkontrolle und die Aggressivitätsfaktoren sind das gute Werte für die interne Konsistenz, abgesehen von der Skala zur Aggressionshemmung, deren Wert nicht mehr als zufriedenstellend bezeichnet werden kann: Die Reliabilität sollte bei Gruppenvergleichen von Persönlichkeits- oder Leistungstests – im Unterschied zur Individualdiagnostik – mindestens 0,55 betragen (Rost 2013, S. 178, 179). Die Werte für die Aggressionshemmung werden im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt – auffällig ist hier die hohe Anzahl von insgesamt 19 fehlenden Werten: 6 in der Variante ohne Kontakt, 9 in der Leichtkontaktvariante und 4 in der Vollkontaktvariante. Übrigens fallen die Reliabilitätswerte für diese Skala auch bei Heubrock & Petermann (2008, S. 16) mit 0,55 nur geringfügig höher aus. Die innere Konsistenz bezüglich der Variable Selbstkontrolle liegt bei 0,791 (Cronbachs Alpha). Auffällig ist die geringe Item-Skala-Korrelation für Item 1 („Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen“), durch dessen Weglassen sich Cronbachs Alpha zwar auf einen Wert von 0,797 (geringfügig) erhöhen würde, welches aber aus inhaltlichen Gründen aus den Berechnungen nicht ausgeschlossen wurde. Zu den Persönlichkeitsfaktoren: Da die Skalen jeweils nur aus zwei bis drei Items bestehen, ist mit niedrigeren Werten zu rechnen. Die Koeffizienten sollten mindestens 0,55 betragen, was bei den angeführten Skalen nur auf die Extraversion zutrifft. Wie oben bereits angesprochen, werden die unzureichenden Reliabilitätswerte der Persönlichkeitsfaktoren darauf zurückgeführt, dass der hier verwendete Fragebogen nicht aus den erwähnten repräsentativen Sätzen (Borkenau & Ostendorf, 2012, S. 10) bestand, weshalb nicht alle fünf Faktoren im Datensatz gefunden werden konnten. Die Werte zur Extraversion werden im weiteren Verlauf berücksichtigt. Die Skala zur Erfassung von Testverfälschung wird in der Literatur mit einem Wert für Cronbachs Alpha von 0,59 ausgewiesen (Satow, 2012, S. 14), der hier gefundene Wert reicht für eine weitere Berücksichtigung nicht aus.

7.2.2. Aggressivitätsfaktoren

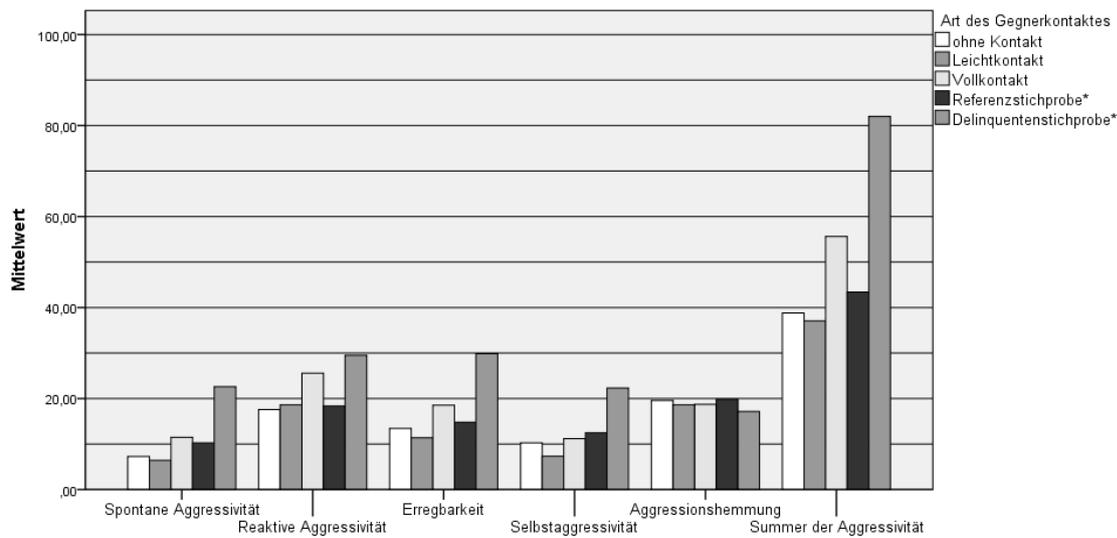
Die folgende Tabelle enthält die Werte für die Aggressivitätsfaktoren (ohne Aggressionshemmung), Extraversion sowie Selbstkontrolle.

Tabelle 4: Aggressivitäts- & Persönlichkeitsfaktoren, Selbstkontrolle (Eigene Erhebung)

Art des Gegnerkontaktes		Ohne Kontakt (n=75)	Leichtkontakt (n=52)	Vollkontakt (n=38)	Gesamt (n=165)
Aggressivitätsfaktoren (K-FAF)					
<i>Spontane Aggressivität</i>					
	\bar{x}	7,25	6,44	11,47	8,01
	<i>s</i>	6,13	6,17	9,45	7,3
	<i>n</i>	71	50	38	159
	<i>fehlend</i>	4	2	-	6
<i>Reaktive Aggressivität</i>					
	\bar{x}	17,58	18,66	25,58	19,85
	<i>s</i>	9,02	9,4	10,67	10,05
	<i>n</i>	71	47	38	156
	<i>fehlend</i>	4	5	-	9
<i>Erregbarkeit</i>					
	\bar{x}	13,43	11,39	18,55	13,99
	<i>s</i>	9,39	8,14	8,09	9,07
	<i>n</i>	73	51	38	162
	<i>fehlend</i>	2	1	-	3
<i>Selbstaggressivität</i>					
	\bar{x}	10,25	7,33	11,18	9,53
	<i>s</i>	8,28	7,08	7,79	7,9
	<i>n</i>	71	52	38	161
	<i>fehlend</i>	4	-	-	4
<i>Summe der Aggressivität</i>					
	\bar{x}	38,79	37,07	55,61	42,5
	<i>s</i>	21,21	20,83	24,48	23,12
	<i>n</i>	67	46	38	151
	<i>fehlend</i>	8	6	-	14
Persönlichkeitsfaktoren (BFI-10)					
<i>Extraversion</i>					
	\bar{x}	3,2	3,27	3,41	3,27
	<i>s</i>	0,96	0,91	0,98	0,95
	<i>n</i>	74	50	37	161
	<i>fehlend</i>	1	2	1	4
Selbstkontrolle (SCS-K-D)					
	\bar{x}	3,73	3,86	3,51	3,72
	<i>s</i>	0,61	0,47	0,59	0,57
	<i>n</i>	73	50	38	161
	<i>fehlend</i>	2	2	-	4

Zum Vergleich, die mittleren Aggressivitätswerte der Referenz- (& Delinquenten-) Stichprobe (Heubrock & Petermann, 2008, S. 17, 18) liegen für die Spontane Aggressivität bei 10,25 (22,6), Reaktive Aggressivität 18,37 (29,52), Erregbarkeit 14,8 (29,87), Selbstaggressivität 12,5 (22,32), Aggressionshemmung 19,81 (17,17) sowie für die Summe der Aggressivität bei 43,42 (81,98). Die Referenzstichprobe umfasste dabei 397 gesunde, nicht-delinquente Personen zwischen 18 und 75 (mittleres Alter von rund 33 Jahren) und einem Männeranteil von 55%. Die Delinquenten-Stichprobe bestand aus 60 Personen zwischen 16 und 63 Jahren (mittleres Alter von rund 29 Jahren) und einem Männeranteil von 90% (ebd.). Insgesamt liegen die erhobenen Werte somit leicht unterhalb der Referenzstichprobe (bis auf Reaktive Aggressivität sowie Aggressionshemmung). Es sind erst dann Unterschiede auszumachen, wenn die Werte der verschiedenen TKD-Schularten betrachtet werden, wobei diese Unterschiede zum Teil der vermuteten Richtung entsprechen, zumindest was die Vollkontakt-Variante betrifft. Bei der Leichtkontakt-Variante konnte der erwartete Unterschied so nicht beobachtet werden. Es fällt auf, dass die Leichtkontakt-Variante als jüngste Gruppe tendenziell niedrigere Werte zeigen als die beiden anderen Gruppen. Besonders auffällig scheinen die – im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen – deutlich erhöhten Werte der Vollkontakt-Variante, die gleichzeitig deutlich älter ist als die Gruppe mit Leichtkontakt (und ein vergleichbares Alter zur Gruppe ohne Kontakt aufweist). Bisher sieht es also so aus, als ob die Leichtkontaktvariante besonders geringe Aggressivitätswerte aufweist – und die Vollkontaktvariante besonders hohe, entgegen der bestehenden Altersunterschiede. Die Gruppe der Leichtkontakt-Variante weist also im Vergleich den höchsten Mittelwert bezüglich der Selbstkontrolle auf und gleichzeitig den niedrigsten Wert in der Summe der Aggressivität, während es bei der Vollkontakt-Variante umgekehrt ist. Das Balkendiagramm zeigt die Aggressionsmittelwerte (K-FAF) nach Art des Gegnerkontakts, zudem werden Werte der Referenz- & Delinquenten-Stichprobe angegeben. Es ist zu erkennen, dass die Werte der beiden Gruppen, die ohne Kontakt und mit Leichtkontakt trainieren jeweils unterhalb der Mittelwerte der Referenzstichprobe liegen (siehe Abbildung), abgesehen von der Aggressionshemmung, während die Vollkontakt-Gruppe tendenziell die Werte der Referenz-Stichprobe überschreitet.

Abbildung 4: Balkendiagramm zu den Aggressivitätsfaktoren (Eigene Erhebung, zu den Werten der *Referenz- & Delinquenten-Stichprobe Heubrock & Petermann 2008: 17-18)



Gegen die Vermutung, dass die Aggressionswerte bei vorliegendem Körperkontakt steigen, sprechen die augenscheinlich ausbleibenden Unterschiede zwischen der Gruppe ohne Kontakt und der mit Leichtkontakt. Auffällig sind jedoch die hohen Werte der Gruppe mit Vollkontakt, die dabei über den Werten der Referenzstichprobe liegen (statistische Berechnungen zur Referenz- oder Delinquentenstichprobe entfallen, da es sich um eine korrelative Studie handelt). Zwar weist die Verteilung des Alters eher eine U-Form auf (die Daten werden hier nicht angegeben), womit die Voraussetzung der bivariaten Normalverteilung gefährdet scheint, jedoch reagiert der Signifikanztest des Korrelationskoeffizienten von Pearson robust gegenüber Verletzung der Verteilungsannahme und des Skalenniveaus (Bortz & Schuster, 2010, S. 162).

Zur Erklärung des (trotz des jüngeren Alters) niedrigeren Mittelwerts bezüglich der Summe der Aggressivität kann in der Leichtkontakt-Variante mitunter auf den gleichzeitig höheren Mittelwert bezüglich der Selbstkontrolle verwiesen werden. Auffällig ist, dass in der Vollkontaktvariante die Korrelation geringer ausfällt. Die Vollkontakt-Variante liegt im Vergleich bezüglich des Alters zwischen den beiden anderen Gruppen und zeigt die höchsten Aggressivitäts-Mittelwerte sowie den niedrigsten Mittelwert in der Selbstkontrolle. Es bleibt die Frage zu klären, ob die niedrige Selbstkontrolle zur Erklärung der hohen Aggressivität ausreicht, oder ob Unterschiede in der Art des Gegnerkontaktes relevant sind. Die Leichtkontakt-Variante zeigt im Vergleich zur (im Durchschnitt zwar älteren) Variante ohne Kontakt niedrigere Aggressivitätswerte, aber einen höheren Wert in der Selbstkontrolle. Die signifikanten Korrelationen sind als mittel (zwischen 0,5 und 0,7) bzw. für die Vollkontaktvariante als gering (zwischen 0,2 und 0,5) einzuschätzen. Der Unterschied zwischen den Gruppen scheint nicht allein auf den Einfluss des Alters und der Selbstkontrolle zurückgeführt werden zu können. Auffällig ist der positive Zusammenhang zwischen Alter und Selbstkontrolle, der abgesehen von der Leichtkontakt-Gruppe hoch signifikant ausfällt. Der Einfluss des Alters auf die Summe der Aggressivität und auf die Selbstkontrolle ist in der Leichtkontaktvariante am geringsten (und bezogen auf die Selbstkontrolle nicht signifikant).

Der Einfluss der Selbstkontrolle auf die Summe der Aggressivität ist in der Gruppe mit Vollkontakt am geringsten, derjenige auf die Selbstaggressivität wiederum in der Gruppe mit Leichtkontakt. Unter Kontrolle des Alters (wobei in der Leichtkontaktvariante kein Zusammenhang zwischen Selbstkontrolle und Alter besteht) fällt in der Vollkontaktvariante die Korrelation zwischen Selbstkontrolle und Selbstaggressivität (knapp) nicht signifikant aus, in beiden anderen Variante fallen sie hochsignifikant aus, ähnlich, wie es für die Summe der Aggressivität beobachtet wurde. In allen drei Gruppen besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Extraversion & Selbstaggressivität (nur in der Gruppe mit Vollkontakt ist dieser nicht signifikant). Signifikante Zusammenhänge bestehen bezogen auf Extraversion im Übrigen nur in der Leichtkontakt-Variante – und zwar ein hochsignifikant positiver Zusammenhang zwischen Extraversion & Alter sowie ein hochsignifikant negativer Zusammenhang zwischen Extraversion & Summe der Aggressivität (in den beiden anderen Gruppen nicht signifikant). Der Zusammenhang zwischen Extraversion & Selbstkontrolle ist insgesamt eher leicht positiv (und nicht signifikant). Auffällig sind die durchweg negativen Korrelationen zwischen Extraversion & Selbstaggressivität (nur in der Gruppe mit Vollkontakt ist dieser nicht signifikant). Interessant sind die (in der Leichtkontaktvariante signifikant) negativen Zusammenhänge zur Summe der Aggressivität. Im Widerspruch zu den Erwartungen steht der signifikant negative Zusammenhang zwischen Aggressivität und Extraversion (weil er nicht positiv ist). Die Korrelationen von Extraversion zu den Aggressivitätsfaktoren (abgesehen von Aggressionshemmung, nicht reliabel) sind negativ und teilweise signifikant, zum Alter besteht ein (teilweise signifikanter) positiver Zusammenhang, kein Zusammenhang besteht zur Selbstkontrolle.

Die Höhe der Korrelationen zwischen Alter & Summe der Aggressivität ist als gering einzuschätzen (Raithel, 2008, S. 154). Hier fällt in der Gruppe mit Leichtkontakt auf, dass der erwartbare negative Zusammenhang schwächer ausfällt als in den beiden anderen Gruppen. Auch beträgt das Signifikanzniveau hier 5% (in den beiden anderen Gruppen beträgt das Signifikanzniveau 1%). Der erwartete negative Zusammenhang zwischen Alter und Aggressivität zeigt sich somit in den gefundenen Korrelationen, insgesamt jedoch weniger deutlich in der Leichtkontaktvariante. Besonders auffällig ist, dass in der Gruppe mit Leichtkontakt kein signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und Selbstkontrolle besteht, während dieser positive Zusammenhang in den beiden anderen Gruppen hochsignifikant ist. Der negative Zusammenhang zwischen Selbstkontrolle und der Summe der Aggressivität (sowie das entsprechende Signifikanzniveau) fällt in der Gruppe mit Vollkontakt geringer aus als in den beiden anderen Gruppen. Außerdem fällt der negative Zusammenhang (sowie das Signifikanzniveau) zwischen Alter und Summe der Aggressivität in der Gruppe mit Leichtkontakt geringer aus als in den beiden anderen Gruppen. Betrachtet man die partiellen Korrelationen (1-seitige Testung), indem man den Einfluss des Alters kontrolliert, dann verschwindet der signifikante Zusammenhang zwischen Selbstkontrolle und der Summe der Aggressivität in der Vollkontaktgruppe ($r=-0,128$, $p=0,229$, $n=34$), während dieser in der Variante ohne Kontakt ($r=-0,412$, $p=0,000$, $n=63$) weiterhin signifikant ausfällt. Für die Leichtkontaktvariante ($r=-0,461$, $p=0,001$, $n=39$) ist die partielle Korrelation nicht eindeutig interpretierbar, weil das Alter nicht mit der Selbstkontrolle korreliert (jedoch ist dort der Einfluss der Selbstkontrolle augenscheinlich sogar höher als der des Alters). Im umgekehrten Fall sind alle Korrelationen zwischen Alter & Summe der Aggressivität unter Kontrolle der Selbstkontrolle negativ und signifikant, sowohl in der Variante ohne Kontakt ($r=-0,297$, $p=0,008$, $n=63$) als auch in den Varianten mit Leichtkontakt ($r=-0,277$, $p=0,040$, $n=39$) und Vollkontakt ($r=-0,298$, $p=0,039$, $n=34$). Auch bleiben die negativen Korrelationen zwischen Selbstkontrolle und Selbstaggressivität sowohl in der Variante ohne Kontakt ($r = 0,487$, $n = 68$, $p = 0,000$) als auch mit Leichtkontakt ($r = 0,360$, $n = 45$, $p = 0,006$) unter Kontrolle des Alters bestehen; jedoch nicht in der Vollkontakt-Variante ($r = 0,273$, $N = 34$, $p = 0,054$, n.s.), aber es nähert sich Signifikanz an. In der Vollkontaktvariante findet sich unter Kontrolle des Alters ein Zusammenhang zur Selbstkontrolle allenfalls für die Selbstaggressivität, aber nicht für die Summe der Aggressivität: Diejenigen mit hoher Selbstkontrolle zeigen keine bedeutend niedrigeren Werte in der Summe der Aggressivität und der Selbstaggressivität. Dies steht in Widerspruch zu dem Befund von DeWall et al. (2007: 72), insofern bei solchen mit relativ hoher Selbstkontrollkapazität eine Ermüdung der momentanen Selbstkontrollkraft keine erhöhte Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen bei Provokationen förderte. Dies spricht gegen eine Erklärung über Provokationen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse varianzanalytischer Verfahren dargestellt, die bei gleich großen Stichproben gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen relativ robust sind (Bortz & Schuster, 2010, S. 214). Es handelt sich um ungleich große Stichproben, jedoch wurde nicht auf verteilungsfreie Verfahren ausgewichen, wie es dann für relativ kleine Stichproben (mit einem $n < 10$) empfohlen wird (ebd.). Außerdem werden Bonferroni-Tests für Mehrfachvergleiche (mit entsprechender Korrektur des Fehlers 1. Art) durchgeführt, die für

ungleich große Vergleichsgruppen exakte Ergebnisse liefern (Janssen & Laatz, 2017, S. 356, 357); dort, wo keine Varianzhomogenität vorliegt, wird auf den Tamhane-T2-Test ausgewichen (ebd.) (OK=ohne Kontakt, LK=Leichtkontakt, VK=Vollkontakt):

Tabelle 6: Varianzanalytische Ergebnisse zur Art des Gegnerkontaktes (Eigene Erhebung)

Faktor: Art des Gegnerkontaktes									
Variable	Levene-Test			Varianzanalyse			Mehrfachvergleich		
	F	df1 / df2	p	F	p	par. Eta ²	I-J	s	p
Alter	1,031	2 / 159	0,359	3,272	0,041	0,040	(Bonferroni)		
(I) OK (J) LK							6,47*	2,535	0,035
(I) OK (J) VK							2,963	2,789	0,869
(I) LK (J) VK							-3,511	3,010	0,736
Spont. Aggr.	5,135	2 / 156	0,007	6,203	0,003	0,074	(Tamhane)		
(I) OK (J) LK							0,814	1,135	0,856
(I) OK (J) VK							-4,2202*	1,696	0,047
(I) LK (J) VK							-5,0337*	1,763	0,018
Reakt. Aggr.	1,172	2 / 153	0,312	9,200	0,000	0,107	(Bonferroni)		
(I) OK (J) LK							-1,082	1,797	1,000
(I) OK (J) VK							-8,0015*	1,921	0,000
(I) LK (J) VK							-6,9194*	2,085	0,003
Erregb.	0,556	2 / 159	0,575	7,625	0,001	0,088	(Bonferroni)		
(I) OK (J) LK							2,033	1,591	0,610
(I) OK (J) VK							-5,1280*	1,744	0,011
(I) LK (J) VK							-7,1605*	1,868	0,001
Selbstaggr.	1,210	2 / 158	0,301	3,239	0,042	0,039	(Bonferroni)		
(I) OK (J) LK							2,927	1,423	0,124
(I) OK (J) VK							-0,931	1,567	1,000
(I) LK (J) VK							-3,857	1,663	0,065
Sum. d. Aggr.	1,013	2 / 148	0,366	9,129	0,000	0,110	(Bonferroni)		
(I) OK (J) LK							1,726	4,205	1,000
(I) OK (J) VK							-16,8142*	4,460	0,001
(I) LK (J) VK							-18,5400*	4,815	0,001
Selbstkontr.	2,238	2 / 158	0,110	4,159	0,017	0,050	(Bonferroni)		
(I) OK (J) LK							-0,127	0,103	0,658
(I) OK (J) VK							0,220	0,112	0,156
(I) LK (J) VK							0,3476*	0,121	0,014
Extraver.	0,135	2 / 158	0,874	0,562	0,571	0,007	-		
Ausüb. i. J.	1,101	2 / 162	0,335	1,953	0,145	0,024	-		

Die Varianzen sind bezüglich der Spontanen Aggressivität nicht homogen. Der Gruppenunterschied in den Aggressivitätsfaktoren ist signifikant (mit Ausnahme für die Aggressionshemmung, auf deren Inkonsistenz bereits hingewiesen wurde). Daneben gibt es keinen signifikanten Unterschied in der Ausübung in Jahren, jedoch für die Selbstkontrolle und

für das Alter sind die Unterschiede signifikant. Signifikant ist der mittlere Altersunterschied zwischen der Gruppe ohne Kontakt und der Gruppe mit Leichtkontakt, die im Mittel ca. 6,5 Jahre jünger ist ($p = 0,035$). Bezüglich der Aggressivitätsfaktoren zeigt sich mit Ausnahme der Selbstaggressivität, wo keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Leicht- und Vollkontakt-Gruppe bestehen ($p = 0,065$), ein einheitliches Bild: Sowohl die Gruppe ohne Kontakt als auch die mit Leichtkontakt weisen signifikant niedrigere Mittelwerte als die Gruppe mit Vollkontakt auf ($p < 0,05$). Die Selbstkontrollwerte der Vollkontakt-Gruppe liegen im Mittel signifikant unter denen der Leichtkontakt-Gruppe ($p = 0,014$). Unter Kontrolle des Alters bleiben die Gruppenunterschiede für die Summe der Aggressivität signifikant ($p = 0,000$; partielles Eta-Quadrat = 0,154; Kontrollvariable Alter: $p = 0,000$; partielles Eta-Quadrat = 0,169) und genauso unter Beachtung der Selbstkontrolle ($p = 0,005$; partielles Eta-Quadrat = 0,071; Kontrollvariable Selbstkontrolle: $p = 0,000$; partielles Eta-Quadrat = 0,225). Anders sieht es bei der Selbstaggressivität aus: Dort bleiben die Gruppenunterschiede unter Kontrolle des Alters zwar auch signifikant ($p = 0,001$; partielles Eta-Quadrat = 0,086; Kontrollvariable Alter: $p = 0,000$; partielles Eta-Quadrat = 0,123), aber nicht unter Beachtung der Selbstkontroll-Unterschiede ($p = 0,245$, n.s.; Kontrollvariable Selbstkontrolle: $p = 0,000$; partielles Eta-Quadrat = 0,255). Die gefundenen Selbstkontroll-Unterschiede (zwischen Leichtkontakt- und Vollkontaktvariante) können die Unterschiede in der Selbstaggressivität womöglich erklären, aber nicht die in der Summe der Aggressivität. Wo die höheren Aggressivitätswerte der Vollkontaktvariante im Vergleich zur Leichtkontakt-Variante noch über die niedrigeren Selbstkontrollwerte erklärt werden können, trifft das im Vergleich zur Variante ohne Kontakt nicht zu (kein signifikanter Unterschied in der Selbstkontrollkapazität). Der Altersunterschied zwischen der Gruppe ohne Kontakt und der mit Leichtkontakt ist bemerkenswert, da die letztgenannte Gruppe gleichzeitig tendenziell niedrigere Aggressivitäts-Werte aufweist (nicht signifikant). Womöglich kann die tendenziell höhere Selbstkontrolle zur Erklärung beitragen (ebenfalls nicht signifikant).

7.2.3. Geschlecht

Die folgende Tabelle enthält Maßzahlen getrennt nach Geschlecht zu den Variablen Alter, Aggressivitätsfaktoren, Extraversion, Selbstkontrolle sowie Ausübung in Jahren.

Tabelle 7: Maßzahlen nach Geschlecht (Eigene Erhebung)

Geschlecht		Männlich (n=80)	Weiblich (n=85)	Gesamt (n=165)
Alter	\bar{x}	34,44	33,77	34,1
	s	14,207	14,03	14,08
	n	79	83	162
Spont. Aggr.	\bar{x}	9,558	6,549	8,01
	s	8,154	6,086	7,3
	n	77	82	159
Reakt. Aggr.	\bar{x}	21,577	18,128	19,85
	s	9,576	10,275	10,05
	n	78	78	156
Erregb.	\bar{x}	13,603	14,345	13,99
	s	7,963	10,02	9,07
	n	78	84	162
Selbstaggr.	\bar{x}	9,256	9,783	9,53
	s	7,7	8,127	7,9
	n	78	83	161
Sum. Aggr.	\bar{x}	45,573	39,46	42,5
	s	21,96	23,972	23,12
	n	75	76	151
Extraver.	\bar{x}	3,143	3,387	3,27
	s	0,986	0,9	0,95
	n	77	84	161
Selbstkontr.	\bar{x}	3,695	3,742	3,72
	s	0,573	0,576	0,57
	n	77	84	161
Ausüb. i. J.	\bar{x}	13,206	9,782	11,44
	s	9,88	7,189	8,74
	n	80	85	165

Die folgende Tabelle enthält die Ergebnisse der zu den genannten Variablen durchgeführten T-Tests (2-seitige Testung). Dort, wo der Levene-Test (nahezu) signifikant ausfällt, beziehen sich die Angaben auf ungleiche Varianzen.

Tabelle 8: Ergebnisse der t-Tests zum Geschlecht (Eigene Erhebung)

Variable	Faktor: Geschlecht						
	Levene-Test		T-Test				
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Differenz	<i>S</i> Differenz
Alter	0,016	0,900	0,303	160	0,762	0,672	2,219
Spont. Aggr.¹⁾	5,643	0,019	2,624	140,293	0,010	3,010	1,147
Reakt. Aggr.	0,005	0,942	2,169	154	0,032	3,449	1,59
Erregb.¹⁾	3,895	0,050	-0,524	156,343	0,601	-0,743	1,417
Selbstaggr.	0,260	0,873	-0,422	159	0,674	-0,527	1,249
Sum. d. Aggr.	0,187	0,666	1,633	149	0,105	6,113	3,743
Selbstkontr.	0,005	0,942	-0,511	159	0,610	-0,046	0,091
Extraver.	1,115	0,293	-1,642	159	0,103	-0,244	0,149
Ausüb. i. J.¹⁾	7,807	0,006	2,532	143,772	0,012	3,424	1,352

¹⁾ Die Angaben beziehen sich auf ungleiche Varianzen

Geschlechtsunterschiede sind für die Variablen Spontane Aggressivität, Reaktive Aggressivität und Ausübung in Jahren signifikant, aber auch für die Variablen Summe der Aggressivität sowie Extraversion wird nahezu Signifikanz erreicht (bei gerichtet formulierten Hypothesen wird *p* halbiert, was für diese Variablen einen Unterschied ausmacht). Da Cohen's *d* nicht mit SPSS berechnet werden kann, wurde auf ein entsprechendes Angebot im Internet zurückgegriffen (<https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>, abgerufen am 17 Januar 2018), um Cohen's *d* für unterschiedliche Gruppengrößen zu berechnen; und zwar für die Gruppe 1 (männlich) und Gruppe 2 (weiblich) in Bezug auf die die Variablen Spontane Aggressivität (-0,42), Reaktive Aggressivität (-0,347), Summe der Aggressivität (-0,266), Extraversion (0,259) sowie Ausübung in Jahren (-0,398). Sie können als kleine bis mittlere Effekte eingeordnet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 821). Es wurde vermutet, dass die Frauen höhere Werte bezogen auf die Spontane Aggressivität, Selbstaggressivität, Aggressionshemmung sowie Extraversion zeigen und niedrigere Werte bezogen auf die Reaktive Aggressivität und Summe der Aggressivität. Während die Aggressionshemmung nicht reliabel erhoben werden konnte, zeigen sich hypothesenkonforme Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Reaktive Aggressivität – und nahezu für die Summe der Aggressivität sowie Extraversion. Keine Geschlechtsunterschiede können für die Selbstaggressivität gefunden werden (auch nicht für die Erregbarkeit, wozu allerdings keine Hypothesen formuliert wurden) – hypothesenkonträre Geschlechtsunterschiede finden sich für die Spontane Aggressivität. Im Übrigen bestehen keine Altersunterschiede zwischen den Geschlechtern, ebenso wenig sind Geschlechtsunterschiede für die Selbstkontrolle feststellbar, jedoch für die Ausübung in Jahren, wo die Frauen signifikant niedrigere Werte zeigen. Unterscheidet man die entsprechenden Mittelwerte nach Art des Gegnerkontaktes (siehe nächste Tabelle), ergibt sich kein deutlich anderes Bild, allenfalls fällt auf, dass die Werte für die Extraversion in der Leichtkontaktvariante tatsächlich eher niedriger auszufallen scheinen; aber noch augenfälliger scheint der besonders gravierende Unterschied zur Ausübung in Jahren in der Vollkontaktvariante, wo die Männer mehr als doppelt so hohe Werte zeigen. Das signifikante

Ergebnis dürfte vor allem auf diese Gruppe zurückgeführt werden können. In der folgenden Tabelle werden die Mittelwerte getrennt nach Geschlecht und Art des Gegnerkontaktes für diejenigen Variablen angegeben, für die (nahezu) signifikante Geschlechtsunterschiede gefunden wurden.

Tabelle 9: Maßzahlen nach Geschlecht & Art des Gegnerkontaktes (Eigene Erhebung)

Geschlecht	Männlich (n=80)			Weiblich (n=85)		
	\bar{x}	<i>s</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>n</i>
Spont. Aggr.						
<i>Ohne Kontakt</i>	8,226	6,495	31	6,5	5,8	40
<i>Leichtkontakt</i>	7,808	7,172	26	4,958	4,544	24
<i>Vollkontakt</i>	13,9	10,23	20	8,778	7,908	18
Reakt. Aggr.						
<i>Ohne Kontakt</i>	19,344	8,526	32	16,128	9,257	39
<i>Leichtkontakt</i>	20,731	10,212	26	16,095	7,778	21
<i>Vollkontakt</i>	26,25	9,136	20	24,833	12,393	18
Sum. Aggr.						
<i>Ohne Kontakt</i>	41,667	18,113	30	36,46	23,411	37
<i>Leichtkontakt</i>	40,36	23,315	25	33,143	17,147	21
<i>Vollkontakt</i>	57,95	21,673	20	53	27,670	18
Extraver.						
<i>Ohne Kontakt</i>	2,953	0,97	32	3,393	0,921	42
<i>Leichtkontakt</i>	3,442	0,993	26	3,083	0,789	24
<i>Vollkontakt</i>	3,053	0,956	19	3,778	0,878	18
Ausüb. i. J.						
<i>Ohne Kontakt</i>	11,197	7,281	33	9,512	7,651	42
<i>Leichtkontakt</i>	11,926	10,366	27	11,1	7,792	25
<i>Vollkontakt</i>	18,25	11,551	20	8,583	4,924	18

Nach Unterscheidung in Bezug auf die Art des Gegnerkontaktes zeigen sich signifikante Geschlechtsunterschiede in der Variante ohne Kontakt nur für die Variable Extraversion (Levene-Test: $F=0,564$; $p=0,455$ – T-Test: $T=-1,989$; $df=72$; $p=0,051$; $Diff=-0,44$; $s_{Diff}=0,221$), in der Leichtkontaktvariante für die Variable Reaktive Aggressivität (Levene-Test: $F=1,446$; $p=0,235$ – T-Test: $T=1,716$; $df=45$; $p=0,093$; $Diff=4,636$; $s_{Diff}=2,702$) sowie annähernd für die Spontane Aggressivität (Levene-Test: $F=4,007$; $p=0,051$ – T-Test: $T=1,662$; $df=48$; $p=0,103$; $Diff=2,849$; $s_{Diff}=1,715$) und in der Vollkontaktvariante für die Variablen Ausübung in Jahren¹⁾ (Levene-Test: $F=10,14$; $p=0,003$ – T-Test: $T=3,414$; $df=26,25$; $p=0,002$; $Diff=9,667$; $s_{Diff}=2,832$), Spontane Aggressivität (Levene-Test: $F=0,91$; $p=0,347$ – T-Test: $T=1,712$; $df=36$; $p=0,095$; $Diff=5,122$; $s_{Diff}=2,992$) sowie Extraversion (Levene-Test: $F=0,000$; $p=0,992$ – T-Test: $T=-2,399$; $df=35$; $p=0,022$; $Diff=-0,725$; $s_{Diff}=0,302$). Die übrigen Ergebnisse fallen allesamt nicht signifikant aus (und werden nicht angegeben). Einschränkend ist auf die kleine Gruppengröße der Vollkontaktvariante hinzuweisen.

7.2.4. Schulabschlüsse

Bezogen auf die (gruppierten) Schulabschlüsse (1) kein Abschluss, Hauptschule, Sonderschule (Mittleres Alter: 28,04; n=25), (2) Realschule (Mittleres Alter: 30,86; n=50) sowie (3) Gymnasium (Mittleres Alter: 37,965; n=86) bestehen – bei ungleichen Varianzen ($F=2,939$; $df_1/df_2=2/158$; $p=0,056$; Anm.: Dies ist zwar nur ein knappes Ergebnis, im Sinne einer konservativen Berechnung wird im Folgenden von ungleichen Varianzen ausgegangen) – signifikante Altersunterschiede ($F=7,474$; $df=2$; $p=0,001$; korr. R-Quadrat=0,075) zwischen dem mittleren Alter der Gymnasialgruppe und der Realschulgruppe (Tamhane: Diff.=7,11; $s=2,503$; $p=0,017$) sowie der Gruppe ohne Abschluss, Haupt- und Sonderschule (Tamhane: Diff.=9,93; $s=3,167$; $p=0,01$). Kein Unterschied besteht zwischen den beiden letztgenannten Gruppen (Tamhane: Diff.=2,82; $s=3,578$; $p=0,819$). Die Gymnasialgruppe ist demnach signifikant älter als beide anderen Gruppen. Die folgende Tabelle gibt die varianzanalytischen Ergebnisse in Bezug auf die (gruppierten) Schulabschlüsse als unabhängige Variable an. Es zeigt sich, dass Unterschiede in den Aggressivitätsfaktoren ausschließlich zwischen der Gymnasialgruppe (Gruppe 3) und derjenigen ohne Abschluss, Sonderschule und Hauptschule (Gruppe 1) signifikant sind, abgesehen von der Spontanen Aggressivität. Gleichzeitig bestehen (zu Gruppe 3 und 2) signifikante Altersunterschiede – und auch Unterschiede in der Höhe der Selbstkontrolle zwischen allen Gruppen fallen zunächst signifikant aus, allerdings nicht (mehr), wenn die Gruppen jeweils untereinander verglichen werden (die Bonferroni-Korrektur verhindert eine liberale Entscheidung zugunsten der Alternativhypothese). Weiterhin einschränkend muss auf die geringe Gruppengröße (von Gruppe 1) hingewiesen werden. Insgesamt entspricht diese Bild jedoch den Erwartungen, wonach eine hohe Selbstkontrolle mit dem Besuch höherer Schulformen einhergeht (auch wenn entsprechende Unterschiede hier nicht deutlich hervortreten) und mit geringeren Aggressivitätswerten. Es sind dabei kaum Unterschiede zwischen der Gymnasial- und Realschulgruppe zu finden, während sich die Gymnasialgruppe in den Aggressivitätswerten jedoch deutlicher abhebt. Verzerrende Einflüsse bestehen im höheren Alter, aber auch eine höhere Selbstkontrolle sollte dabei eben beachtet werden. Keine Unterschiede bestehen in der Höhe der Extraversion und der Ausübung in Jahren.

Tabelle 10: Varianzanalytische Ergebnisse zu den (gruppierten) Schulabschlüssen (Eigene Erhebung)

Faktor: (Gruppierte) Schulabschlüsse									
Variable	Levene-Test			Varianzanalyse			Mehrfachvergleich		
	F	df1 / df2	p	F	p	par. Eta ²	I-J	s	p
Alter	2,939	2 / 158	0,056	7,474	0,001	0,086	(Tamhane)		
(I) 1 (J) 2							-2,820	3,578	0,819
(I) 1 (J) 3							-9,93*	3,167	0,010
(I) 2 (J) 3							-7,11*	2,503	0,017
Spont. Aggr.	1,164	2 / 155	0,315	2,576	0,079	0,032	(Bonferroni)		
(I) 1 (J) 2							1,533	1,737	1,000
(I) 1 (J) 3							3,369	1,582	0,104
(I) 2 (J) 3							1,836	1,329	0,507
Reakt. Aggr.	0,334	2 / 152	0,717	4,224	0,016	0,053	(Bonferroni)		
(I) 1 (J) 2							3,510	2,385	0,429
(I) 1 (J) 3							6,2099*	2,195	0,016
(I) 2 (J) 3							2,700	1,811	0,414
Erregb.	0,367	2 / 158	0,693	3,670	0,028	0,044	(Bonferroni)		
(I) 1 (J) 2							4,180	2,112	0,149
(I) 1 (J) 3							5,2892*	1,955	0,023
(I) 2 (J) 3							1,109	1,602	1,000
Selbstaggr.	1,519	2 / 157	0,222	5,544	0,005	0,066	(Bonferroni)		
(I) 1 (J) 2							3,735	1,839	0,132
(I) 1 (J) 3							5,5601*	1,678	0,003
(I) 2 (J) 3							1,825	1,400	0,583
Sum. d. Aggr.	1,014	2 / 147	0,365	4,018	0,020	0,052	(Bonferroni)		
(I) 1 (J) 2							7,312	5,584	0,577
(I) 1 (J) 3							13,8505*	5,062	0,021
(I) 2 (J) 3							6,539	4,301	0,392
Selbstkontr.	0,338	2 / 157	0,714	3,125	0,047	0,038	(Bonferroni)		
(I) 1 (J) 2							-0,310	0,136	0,073
(I) 1 (J) 3							-0,292	0,125	0,063
(I) 2 (J) 3							0,018	0,102	1,000
Extraver.	0,376	2 / 157	0,687	1,380	0,144	0,017	-		
Ausüb. i. J.	0,288	2 / 161	0,750	0,591	0,555	0,007	-		

7.2.5. Graduierung

Die folgende Tabelle enthält die Mittelwerte nach Unterscheidung der Graduierung.

Tabelle 11: Maßzahlen zur (gruppierten) Graduierung (Eigene Erhebung)

(Grupp.) Graduierung	Weiß- und Farbgurte (n=84)			Schwarzgurte (n=81)		
	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n
Alter	30,54	13,842	81	37,65	13,475	81
<i>Ohne Kontakt</i>	33,21	14,345	43	41,56	10,99	32
<i>Leichtkontakt</i>	26,64	11,877	28	34,95	14,361	22
<i>Vollkontakt</i>	30	15,427	10	35,22	14,732	27
Spont. Aggr.	7,976	6,698	82	8,039	7,93	77
<i>Ohne Kontakt</i>	8,244	6,414	41	5,9	5,536	30
<i>Leichtkontakt</i>	7,5	7,011	30	4,85	4,308	20
<i>Vollkontakt</i>	8,273	7,431	11	12,778	9,982	27
Reakt. Aggr.	20,088	10,497	80	19,605	9,62	76
<i>Ohne Kontakt</i>	19,561	9,747	41	14,867	7,215	30
<i>Leichtkontakt</i>	19,5	10,222	28	17,421	8,154	19
<i>Vollkontakt</i>	23,546	13,895	11	26,407	9,242	27
Erregb.	14,663	9,541	83	13,279	8,545	79
<i>Ohne Kontakt</i>	15,714	10,447	42	10,323	6,715	31
<i>Leichtkontakt</i>	11,9	7,814	30	10,667	8,725	21
<i>Vollkontakt</i>	18,182	8,987	11	18,704	7,873	27
Selbstaggr.	10,146	8,655	82	8,886	7,035	79
<i>Ohne Kontakt</i>	11,171	9,203	41	9	6,757	30
<i>Leichtkontakt</i>	9,167	8,263	30	4,818	4,019	22
<i>Vollkontakt</i>	9	7,836	11	12,074	7,741	27
Sum. Aggr.	42,696	23,336	79	42,278	23,047	72
<i>Ohne Kontakt</i>	42,8	23	40	32,862	15,956	27
<i>Leichtkontakt</i>	39,679	21,916	28	33	18,887	18
<i>Vollkontakt</i>	50	26,807	11	57,889	23,616	27
Selbstkontrolle	3,683	0,556	82	3,758	0,592	79
<i>Ohne Kontakt</i>	3,634	0,586	42	3,865	0,616	31
<i>Leichtkontakt</i>	3,786	0,49	29	3,961	0,431	21
<i>Vollkontakt</i>	3,597	0,608	11	3,477	0,584	27
Extraver.	3,187	0,933	83	3,359	0,96	78
<i>Ohne Kontakt</i>	3,128	1	43	3,307	0,91	31
<i>Leichtkontakt</i>	3,052	0,838	29	3,571	0,939	21
<i>Vollkontakt</i>	3,773	0,72	11	3,25	1,042	26
Ausüb. i. J.	5,655	4,355	84	17,444	0,086	81
<i>Ohne Kontakt</i>	5,558	3,745	43	16,563	6,569	32
<i>Leichtkontakt</i>	6,217	4,824	30	18,773	8,685	22
<i>Vollkontakt</i>	4,5	5,348	11	17,407	9,291	27

Anschließend wurden T-Tests durchgeführt, deren Ergebnisse in der folgenden Tabelle zu finden sind.

Tabelle 12: Ergebnisse der t-Tests zur (gruppierten) Graduierung (2-seitig; eigene Erhebung)

Variable	Faktor: (Gruppierte) Graduierung						
	Levene-Test		T-Test				
	F	p	T	df	p	Differenz	S _{Differenz}
Alter	0,406	0,525	-3,131	160	0,001	-7,111	2,146
Ohne Kontakt ¹⁾	6,065	0,016	-2,855	72,921	0,006	-8,353	2,926
Leichtkontakt	2,931	0,092	-2,240	48	0,030	-8,312	3,710
Vollkontakt	0,117	0,734	-0,946	35	0,351	-5,222	5,521
Spont. Aggr.	0,751	0,388	-0,055	157	0,957	-0,063	1,162
Ohne Kontakt	1,147	0,288	1,610	69	0,112	2,344	1,456
Leichtkontakt	3,679	0,061	1,508	48	0,138	2,650	1,757
Vollkontakt	0,874	0,356	-1,348	36	0,186	-4,505	3,342
Reakt. Aggr.	0,172	0,679	0,299	154	0,766	0,482	1,615
Ohne Kontakt	1,585	0,212	2,227	69	0,029	4,694	2,108
Leichtkontakt	1,304	0,260	0,740	45	0,463	2,079	2,809
Vollkontakt	1,901	0,176	-0,745	36	0,461	-2,862	3,841
Erregb.	1,008	0,317	0,971	160	0,333	1,384	1,426
Ohne Kontakt ¹⁾	7,947	0,006	2,678	69,840	0,009	5,391	2,013
Leichtkontakt	1,390	0,244	0,529	49	0,599	1,233	2,333
Vollkontakt	0,620	0,436	-0,178	36	0,860	-0,522	2,932
Selbstaggr.	2,650	0,106	1,012	159	0,313	1,26	1,246
Ohne Kontakt	3,351	0,071	1,093	69	0,278	2,171	1,985
Leichtkontakt ¹⁾	4,110	0,048	2,506	44,356	0,016	4,349	1,735
Vollkontakt	0,043	0,837	-1,106	36	0,276	-3,074	2,778
Sum. d. Aggr.	0,075	0,784	0,111	149	0,912	0,418	3,78
Ohne Kontakt	2,589	0,112	1,921	65	0,059	9,948	5,179
Leichtkontakt	0,225	0,638	1,063	44	0,294	6,679	6,283
Vollkontakt	0,136	0,714	-0,899	36	0,375	-7,889	8,779
Selbstkontr.	0,347	0,557	-0,834	159	0,406	-0,075	0,091
Ohne Kontakt	0,094	0,760	-1,633	71	0,107	-0,232	0,142
Leichtkontakt	1,070	0,306	-1,307	48	0,197	-0,175	0,134
Vollkontakt	0,030	0,865	0,567	36	0,574	0,12	0,211
Extraver.	0,117	0,733	-1,154	159	0,250	-1,722	0,149
Ohne Kontakt	0,041	0,841	-0,786	72	0,434	-0,179	0,227
Leichtkontakt	0,000	0,989	-2,057	48	0,045	-0,520	0,253
Vollkontakt	1,998	0,166	1,513	35	0,139	0,523	0,346
Ausüb. i. J.¹⁾	21,607	0,000	-11,600	121,835	0,000	-11,790	1,106
Ohne Kontakt ¹⁾	11,028	0,001	-8,503	45,830	0,000	-11,004	1,294
Leichtkontakt ¹⁾	6,618	0,013	-6,656	30,447	0,000	-12,556	2,050
Vollkontakt ¹⁾	5,092	0,030	-5,361	31,434	0,000	-12,907	2,408

¹⁾ Die Angaben beziehen sich auf ungleiche Varianzen

Insgesamt bestehen bezogen auf die Graduierung signifikante Unterschiede im Alter und in der Ausübung in Jahren (die Schwarzgurte weisen höhere Werte auf), während für die übrigen Variablen keine signifikanten Unterschiede gefunden werden können. Unterscheidet man zusätzlich nach der Art des Gegnerkontaktes, so zeigen sich für alle Varianten signifikante Unterschiede in der Ausübung in Jahren, während Altersunterschiede nur für die traditionellen Varianten signifikant ausfallen. Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede in den Aggressivitätsfaktoren (die Schwarzgurte weisen niedrigere Werte auf) allenfalls in der Variante ohne Kontakt (bei einseitiger Testung für die Reaktive Aggressivität, Erregbarkeit und Summe der Aggressivität), wo sich Unterschiede in der Selbstkontrolle Signifikanz annähern. In der Leichtkontaktvariante zeigen sich entsprechende Unterschiede nur für die Selbstaggressivität, wo die Schwarzgurte signifikant höhere Werte in der Extraversion aufweisen. Somit lassen sich die vermuteten Unterschiede nur in der Variante ohne Kontakt ausmachen, zu deren Erklärung – ebenfalls wie erwartet – Selbstkontrollunterschiede nicht vollständig außer Acht gelassen werden sollten, auch weil Altersunterschiede alleine nicht ausschlaggebend zu sein scheinen. Auch wenn in der Vollkontaktvariante abgesehen von der Ausübung in Jahren keine signifikanten Unterschiede bestehen, so fällt doch auf, dass bei einem tendenziell höherem Alter der Schwarzgurte, deren Werte für die Aggressivitätsfaktoren tendenziell höher – und für die Selbstkontrolle eher niedriger – ausfallen (beides in entgegengesetzter Richtung im Vergleich zu den traditionellen Varianten). Einschränkend ist besonders auf die kleine Gruppengröße (vor allem der Schwarzgurte) in der Vollkontaktvariante hinzuweisen. Verzerrungen könnten insofern bestehen, als ein höherer Anteil an Schwarzgurten, die ein signifikant höheres Alter aufweisen, mit geringeren Aggressivitätswerten in Verbindung gebracht werden könnten; davon kann bei den hier gefundenen Werten jedoch kaum die Rede sein, da dort, wo ein höherer Anteil an Schwarzgurten festgestellt wurde (in der Vollkontaktvariante, siehe oben), wurden gerade höhere Aggressivitätswerte gefunden. Hier wurde angenommen, dass eine höhere Selbstkontrolle den Erwerb höherer Gürtelgrade begünstigt, was ansatzweise für die Variante ohne Kontakt beobachtet werden kann. Wenn die Werte in der Vollkontaktvariante dementgegen eher darauf hinweisen, dass Schwarzgurte womöglich sogar niedrigere Selbstkontrollwerte aufweisen könnten, dann wird es deshalb hier weniger so interpretiert, dass damit die gefundenen Unterschiede in den Aggressivitätswerten entsprechenden Verzerrungen unterliegen, und die höheren Aggressivitätswerte schlicht auf einen höheren Anteil an Schwarzgurten – anstatt auf Unterschiede zwischen den Kampfsportvarianten (Art des Gegnerkontaktes) – zurückgeführt werden müssten (aufgrund der fehlenden Zufallsauswahl). Vielmehr wird dies so interpretiert, dass in der Vollkontaktvariante Mechanismen wirksam werden, die dazu führen, dass eine niedrigere Selbstkontrolle den Erwerb höherer Gürtelgrade begünstigen könnte und dass eine hohe Selbstkontrolle nicht (mehr) automatisch mit niedrigeren Aggressivitätswerten verbunden sein muss.

8. Diskussion der Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Aggressivitätsfaktoren (bzw. die Summe der Aggressivität, bestehend aus reaktiver und spontaner Aggressivität sowie Erregbarkeit) in der Vollkontaktvariante signifikant höher ausfallen als in der Leichtkontaktvariante (während jedoch die Selbstkontroll-Werte gleichzeitig signifikant niedriger ausfallen) und auch signifikant höher als in der Variante ohne Kontakt (wozu keine signifikanten Selbstkontroll-Unterschiede bestehen). Gleichzeitig bestehen dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen der Variante ohne Kontakt und der Leichtkontaktvariante, während das Alter in der Variante ohne Kontakt signifikant höher ausfällt als in der Leichtkontaktvariante (aber nicht im Unterschied zur Vollkontaktvariante). Die Annahmen (9 und 10) wurden so formuliert, dass die Art des Gegnerkontaktes der entscheidende Faktor sein sollte, wonach die Variante ohne Kontakt die niedrigsten – und die Vollkontaktvariante die höchsten Werte aufweisen sollte. Die Werte der Leichtkontaktvariante widersprechen dieser Annahme, da sie genauso niedrig ausfallen wie in der Variante ohne Kontakt. Diese Ergebnisse sprechen für die Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Varianten, die aus der Forschung bekannt ist, da sich sowohl die Variante ohne Kontakt als auch die Leichtkontaktvariante als traditionell bezeichnen lässt und die Vollkontaktvariante als modern.

Diese Unterschiede können zum Teil auf Altersunterschiede zurückgeführt werden, wo (entsprechend der Annahmen 1 und 4) eine signifikant negative Korrelation zum Alter gefunden wurde (genauso zur Selbstaggressivität). Die (laut Annahme 7) erwartete positive Korrelation zwischen Alter und Aggressionshemmung zeigt sich zwar, soll aber aufgrund einer unzureichenden Reliabilität (in Bezug auf die Messung der Aggressionshemmung) nicht interpretiert werden. Die Unterschiede zu den eingangs genannten Aggressivitätsfaktoren können zum Teil auf Selbstkontrollunterschiede zurückgeführt werden, wo (entsprechend der Annahme 16) eine signifikant negative Korrelation zwischen Selbstkontrolle und den Aggressivitätsfaktoren (genauso zur Selbstaggressivität) gefunden wurde. Besonders auffällig ist, dass in der Gruppe mit Leichtkontakt kein signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und Selbstkontrolle besteht, während dieser positive Zusammenhang in den beiden anderen Gruppen (entsprechend der Annahme 17) hochsignifikant ist. Während die Korrelationen zwischen sowohl Alter als auch Selbstkontrolle mit der Summe der Aggressivität in der Variante ohne Kontakt hochsignifikant ausfallen, fallen sie in der Leichtkontaktvariante im Unterschied dazu für das Alter lediglich signifikant aus – und in der Vollkontaktvariante ist dies für die Selbstkontrolle der Fall. Kontrolliert man das Alter bei der Berechnung der Korrelation zwischen Selbstkontrolle und der Summe der Aggressivität, so fällt diese in der Vollkontaktvariante nicht signifikant aus, im Unterschied zur Variante ohne Kontakt (und auch zu Leichtkontaktvariante, wo jedoch keine Korrelation zwischen Selbstkontrolle und Alter besteht). Das ist ein interessanter Punkt, denn es bedeutet, dass für die Aggressivitätswerte in der Vollkontaktvariante (die im Vergleich mit den beiden anderen Varianten höher ausfallen) die Selbstkontrolle keinen bedeutenden Einfluss hat, was nicht sein sollte, da bei Provokationen ein deutlicher Unterschied bestehen sollte zwischen solchen mit einer hohen

und solchen mit einer niedrigen Selbstkontrolle. Dies spricht (genauso wie der ausbleibende Unterschied zwischen der Variante ohne Kontakt und der mit Leichtkontakt) gegen den Versuch, die unterschiedlichen Aggressivitätswerte über die Art des Gegnerkontaktes bei Distanzkampfsportarten und über die Wirkung von Provokationen zu erklären.

Insgesamt unterscheiden sich die Schwarzgurte in den Aggressivitätswerten nicht signifikant von den Weiß- und Farbgurten wie es (entsprechend Annahme 11) erwartet wurde, dabei weisen sie signifikant höhere Werte im Alter und in der Ausübung in Jahren auf. Unterscheidet man nach Art des Gegnerkontaktes, so bleiben diese signifikanten Unterschiede nur in Bezug auf die Variable Ausübung in Jahren bestehen; diejenigen in Bezug auf das Alter finden sich dann nur in den traditionellen Varianten. Damit einhergehend zu vermutende Unterschiede in den Aggressivitätsfaktoren finden sich hauptsächlich in der Variante ohne Kontakt (außer für Spontane Aggressivität und Selbstaggressivität), wo sich auch entsprechende Selbstkontrollunterschiede Signifikanz annähern. In der Leichtkontaktvariante zeigen die Schwarzgurte signifikant niedrigere Werte nur in der Selbstaggressivität, während gleichzeitig signifikant höhere Werte in der Extraversion vorliegen (neben den erwähnten Altersunterschieden und solchen in der Ausübung in Jahren). In der Vollkontaktvariante fallen die Unterschiede in der Ausübung in Jahren genauso signifikant aus wie in den anderen Varianten, aber nicht in Bezug auf das Alter, wo jedoch die gleiche Richtung beobachtet werden kann, während alle anderen Variablen entgegengerichtete (aber nicht signifikante) Unterschiede zeigen. Es wurde vermutet, dass eine hohe Selbstkontrolle den Erwerb hoher Gürtelgrade begünstigt (da sie aber gleichzeitig das Aufsuchen einer Sportstätte begünstigt und mit tendenziell hohen Werten zu rechnen war, wurden keine Hypothesen dazu formuliert), was sich ansatzweise für die Variante ohne Kontakt feststellen lässt, aber kaum für die Vollkontaktvariante. Dies fügt sich in das Bild, wonach der Einfluss der Selbstkontrolle in der Vollkontaktvariante an Bedeutung verliert.

Bezogen auf die Persönlichkeitsfaktoren konnte nur einer von Fünf Faktoren, nämlich Extraversion reliabel erhoben werden, weil die Auswahl der Fragen nicht derart gestaltet war, dass alle fünf Faktoren abgebildet werden konnten, da der Fragebogen auch Fragen zu den Aggressivitätsfaktoren und zur Selbstkontrolle u.a. enthielt. Während (entsprechend Annahme 13) keine signifikante Korrelation zwischen Extraversion und Selbstkontrolle gefunden wurde, fielen die Korrelationen zwischen Extraversion und den Aggressivitätsfaktoren entgegen den Erwartungen (wie in Annahme 12) nicht signifikant positiv aus; auffällig sind die in der Leichtkontaktvariante signifikant negativen Zusammenhänge zur Summe der Aggressivität (auch unter Kontrolle des Alters) und die signifikant negativen Korrelationen zwischen Extraversion & Selbstaggressivität in den traditionellen Varianten (sonst bestehen keine signifikanten Korrelationen). Auch zeigt sich entgegen den Erwartungen (wie in Annahme 15) ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Extraversion und Alter in der Leichtkontakt-Variante (im Übrigen bestehen keine signifikanten Korrelationen). Es besteht in der Höhe der Extraversion kein signifikanter Unterschied zwischen den Varianten, was insofern wichtig ist, da die unterschiedlichen

Aggressivitätswerte zumindest nicht mit einer unterschiedlichen Ausprägung in diesem Persönlichkeitsfaktor in Verbindung gebracht werden müssen.

Es konnte kein Unterschied in der Zusammensetzung zwischen den verschiedenen Kampfsportvarianten (ohne Kontakt, mit Leichtkontakt, Vollkontakt) in der Variable Geschlecht festgestellt werden. Genauso wenig sind signifikante Altersunterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen, auch nicht innerhalb der Varianten, oder Unterschiede in der Selbstkontrolle (aber die Männer weisen signifikant höhere Werte in der Ausübung in Jahren auf). Die (laut Annahme 14) erwarteten höheren Extraversions-Werte der Frauen fielen (knapp) nicht signifikant aus. Genauso fielen die (laut Annahme 4) erwarteten niedrigeren Werte der Frauen in der Summe der Aggressivität (knapp) nicht signifikant aus. Wie (laut Annahme 3) erwartet, fallen die Werte der Frauen in der Reaktiven Aggressivität signifikant niedriger aus. Die erwarteten höheren Werte der Frauen in der Selbstaggressivität (laut Annahme 5) fallen nicht signifikant aus. Entgegen den Erwartungen (laut Annahme 2) fallen die Werte der Männer in der Spontanen Aggressivität signifikant höher aus (die Aggressionshemmung konnte nicht reliabel erhoben werden). Die erwarteten Geschlechtsunterschiede lassen sich somit nicht finden, außer für die Reaktive Aggressivität; solche, die für die spontane Aggressivität gefunden wurden, weisen in die entgegengesetzte Richtung als die erwartete (während die übrigen Befunde zumindest in die erwartete Richtung weisen). Da sich die Geschlechterverteilung, wobei die Geschlechtsausprägungen gleich besetzt sind, zwischen den Varianten nicht unterscheidet, dürften Geschlechtsunterschiede keinen verzerrenden Einfluss auf die Aggressivitätswerte beim Vergleich zwischen den Varianten haben. Es stellt einen interessanten Befund dar, dass in allen Varianten die zwei Geschlechter gleich stark vertreten sind; gleichzeitig lassen sich erwartete Unterschiede eher nicht nachweisen und es treten sogar Unterschiede auf, die in entgegengesetzter Richtung erwartet werden konnten.

Die hauptsächliche Annahme, dass die Art des Gegnerkontaktes bei Distanzkampfsportarten Unterschiede zwischen traditionellen und modernen Varianten erklären könnte, lässt sich anhand der gefundenen Ergebnisse nicht bestätigen. Zwar konnten Befunde repliziert werden, wonach moderne Varianten höhere Aggressivitätswerte zeigen als traditionelle, jedoch zeigten sich keine Unterschiede zwischen den traditionellen Varianten, die sich nach der Art des Gegnerkontaktes unterscheiden; außerdem zeigen die Selbstkontrollwerte in der modernen Variante keinen Einfluss auf die Aggressivitätswerte, wie es in Verbindung mit einer Erklärung über Provokationen erwartet wurde.

Die vorliegende Arbeit ist leider nicht geeignet, zu entscheiden, ob die höheren Aggressivitätswerte bei modernen Kampfsportvarianten besser über einen automatisch-spontanen Modus oder besser über einen reflektiert-kalkulierenden Modus erklärt werden können. Allerdings sprechen die Ergebnisse gegen eine Erklärung über Provokationen oder über die Höhe der Selbstkontrolle und nur in diesem Sinne gegen den automatisch-spontanen Modus. Aus Sicht des Verfassers bedeutet dies, dass die Aktiven in modernen Kampfsportvarianten im Breitensport zwar eine höhere Disposition zu aggressivem Verhalten

zeigen, allerdings ausschließlich bezogen auf den sportlichen Zweikampf mit einem K.-o.-System. D.h. die höheren Aggressivitätswerte sind in Verbindung mit vernünftigen Entscheidungen zu sehen, wo der Abbau von Hemmungen im Training und die Bereitstellung von Rechtfertigungsstrategien ausdrücklich dazu dienen, erfolgreiche Leistungen in einem solchen Zweikampf zu zeigen. In modernen Varianten wird somit schlicht das Ziel der Vermeidung aggressiven Verhaltens einem anderen Ziel untergeordnet, nämlich dem, erfolgreiche Leistungen im Zweikampf zu zeigen. Dies bedeutet auch, dass man nicht davon ausgehen sollte, dass die befragten Aktiven moderner Varianten abgesehen von einem solchem Zweikampf aggressiveres Verhalten zeigen. Denjenigen mit hoher Selbstkontrolle fällt es in dieser Situation leichter, anfängliche Hemmungen gegen aggressives Verhalten zu überwinden, weshalb der negative Zusammenhang zur Selbstkontrolle verschwindet – zumindest unter Kontrolle des Alters.

Konsequenterweise werden die höheren Aggressivitätswerte in modernen Varianten hier keineswegs als problematisch erachtet, immerhin handelt es sich um eine freiwillige Aktivität im Breitensport und die Aktiven können sich dafür oder dagegen entscheiden. Umso problematischer wird dies allerdings für Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen erachtet, v.a. wenn sie auf Gewaltprävention zielen und vielleicht sogar nicht freiwillig sein sollten, da es überaus kontraproduktiv erscheint, die Gefahr einzugehen, unter der entsprechenden Zielsetzung Hemmungen abzubauen oder Rechtfertigungsstrategien bereit zu stellen.

9. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die durchgeführten Interviews werden als Experteninterviews angelegt, die „mehr Strukturierung, eine vereinfachte Transkription und eine schneller die Komplexität reduzierende Auswertung [vertragen]“ (Helfferich, 2011, S. 162, mit Verweis auf Meuser, S 2005). Hier werden somit „Informationen zu Fakten erhoben“ (ebd.), insofern die Interviewpartner aufgrund ihrer Rolle als Schulleiter, zum Teil mit verantwortlicher Position im jeweiligen Verband, befragt werden, also „aufgrund ihres speziellen Status und nicht als Privatperson“ (S. 163). Dabei geht es weniger um die Rekonstruktion von ‚Deutungswissen‘ als um einen Informationsgewinn über Anwendungsroutinen sowie über fachliches, praktisches Erfahrungswissen (S. 164). Mayring (2015) identifiziert drei (voneinander unabhängige) Grundformen des Interpretierens (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung) (S. 67), wobei die letzte Form für die hier verfolgte Fragestellung am geeignetsten erscheint, nämlich die Strukturierung: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.). Während es sich bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse um eine Art induktiver Kategorienbildung handelt, würde bei Strukturierungen im Sinne einer deduktiven Kategorienanwendung das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt (S. 68).

Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten kann eine innere Struktur herausgefiltert werden (formale Strukturierung). Es kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden (inhaltliche Strukturierung). Man kann auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben (typisierende Strukturierung). Schließlich kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden (skalierende Strukturierung). (S. 68, Herv. i. O. wegg. P.T.)

Infrage kommt für eine inhaltliche Strukturierung (ebd.):

Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neuentwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. Die strukturierende Inhaltsanalyse wäre dafür ein Beispiel“ (ebd.: 58). „Diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert. (S. 97)

Dazu müssten zunächst Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung bzw. Theorie abgeleitet und weiter differenziert sowie schließlich zu einem Kategoriensystem zusammengestellt werden (ebd., auch im Folgenden). Die Festlegung, welcher Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, erfolge in mehreren Schritten: die Definition der Kategorien („[e]s wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen“), Ankerbeispiele („[e]s werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen“), Kodierregeln („[e]s werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen“), anschließend folgt ein Probedurchgang („ob die Kategorien

überhaupt greifen, ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“), wodurch sich häufig eine Revision des Kategoriensystems ergebe (S. 99), schließlich folge ein Hauptmaterialdurchlauf, dessen Ergebnisse zusammengefasst und aufgearbeitet werden (ebd.). Zu den Gütekriterien merkt Mayring (2011) an, dass „bei inhaltsanalytischen Reliabilitätsbestimmungen üblicherweise so vorgegangen [wird], dass die gesamte Analyse (oder relevante Ausschnitte) von mehreren Personen durchgeführt wird und die Ergebnisse verglichen werden (Intercoderreliabilität)“ (S. 127, Herv. i. O. wegg. P.T.), wodurch eher Objektivität gemessen würde, eine Bestimmung der Intracoderreliabilität würde nur selten eingesetzt (ebd.). Aufgrund der Kritik an klassischen Gütekriterien (auch zur Validität), würden eigene diskutiert, die jedoch mit den klassischen in Verbindung gebracht werden (S. 126), nämlich mit der Validität (Semantische Gültigkeit der Kategorien, Stichprobengültigkeit, Korrelative Gültigkeit mit einem Außenkriterium, Vorhersagegültigkeit, Konstruktvalidität) und der Reliabilität (Stabilität bzw. Intracoderreliabilität, Reproduzierbarkeit bzw. Intercoderreliabilität, Exaktheit).

Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet. Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems [...] wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst. Dabei gelten die Regeln der Zusammenfassung. (S. 103)

Nach Bortz & Döring (2006) sollten (wenn möglich) „die kurzen Fallbeschreibungen, das Kategorienschema samt Kategoriendefinitionen sowie kategorisierte Einzelfälle und die Besetzung des Schemas durch das Kollektiv der Fälle im Anhang berichtet werden. Im Haupttext wird man sich auf einige kurze Passagen aus dem Originalmaterial beschränken müssen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 330). Die Abschrift des Transkripts wird aus Gründen der Anonymität nicht veröffentlicht (Helfferrich, 2011, S. 202). In dieser Arbeit werden im Anhang die Kategoriendefinitionen und ausführliche Fallbeschreibungen berichtet. Im Haupttext werden Zusammenfassungen angegeben. Die methodische Strenge ist hierbei weniger erfüllt als in Bezug auf die quantitativen Ergebnisse, wo anhand von Reliabilitätswerten zufriedenstellende Angaben gemacht werden konnten. Dies ist in Bezug auf die Ergebnisse der qualitativen Erhebung – etwa durch die Bestimmung der Intercoderreliabilität – nicht möglich (siehe das Kapitel zur Selbstreflexion).

Sowohl für die traditionelle Variante ohne Kontakt liegen Interviews (OK: Transkripte 2, 3 und 5) vor, als auch für die Variante mit Leichtkontakt (LK: Transkripte 1 und 4) sowie eines für die moderne Varianten (VK: Transkript 6). Die Interviews wurden mithilfe von einer studentischen und einer privaten Hilfskraft transkribiert. An den so entstandenen Transkripten wurden keine Veränderungen oder Korrekturen (etwa der Rechtschreibung bestimmter asiatischer Begriffe) vorgenommen – abgesehen von einer Anonymisierung. Die Atmosphäre der Interviews war sachlich- freundlich; vermutlich auch weil der Interviewer (und Autor) selbst Taekwondo betreibt und damit keinen Fremden in diesem Feld darstellt. In Bezug auf Kritik an den Fragebögen wird einmal angegeben, dass man übersehen könne, dass die Antwortskalen (leicht) variieren (T1: 863-867); ähnliche Fragen würden nur gedreht formuliert, wodurch man

sich mehr konzentrieren müsse (T1: 869-874); und im Vergleich dazu seien die Fragebögen bei sonst üblichen Evaluationen leichter auszufüllen gewesen (T1: 887-890). Zur Graduierung wird einmal angegeben, dass es bei den Schwarzgurten bis zum 9. Dan geht, die ersten drei stellen die Anfänger unter den Schwarzgurten dar, dann kommen die Instruktores bis zum sechsten Dan, ab dem siebten Dan beginnen die Meistergrade – und vom Großmeister spreche man nur ab dem neunten Dan (T4: 719-724). Diese Auffassung der Leichtkontaktvariante dürfte auch in der Vollkontaktvariante geteilt werden, aber nicht in der Variante ohne Kontakt, wo der erste Dan als erster Meistergrad verliehen wird. In der vorliegenden Arbeit wird – bewusst vage – von (Groß-)Meistern gesprochen.

9.1. Sportlicher Werdegang

Die Befragten sind männlich und haben jahrzehntelange Erfahrung als aktive Taekwondo-Treibende und als Schulleiter. Es wurde nicht nach den Gürtelgraden gefragt und von selbst wurden sie selten erwähnt. Sie sind zumeist über Freunde, Bekannte oder Familie zu diesem Sport gekommen (T1: 11-40; T2: 6-12; T3: 43-45; T4: 6-9). Interessanterweise wird einmal angegeben, dass auf Empfehlung eines Vertreters eines Gesundheitsfachberufs die Variante ohne Kontakt aufgesucht wurde (T5: 11-21). Die Entscheidung für die Vollkontaktvariante erfolgte einmal in Abwägung und im Vergleich der Distanzkampfsportart zu z.B. Kontaktkampfsportarten wie Judo (T6: 4-14). Alle haben vorher schon Sport getrieben, zum Teil wird angegeben, dass das Angebot damals nicht sehr groß war (T2: 17-23; T3: 17-19), vereinzelt wird ein fehlendes Talent für Ballsportarten erwähnt (T6: 4-6); häufig war man jedoch zufrieden mit dem Angebot und den Ballsportarten (T5: 4-8; T1: 7-9; T4: 6-9). Es bestand durchaus Interesse an Kampfsportarten (T1: 12-18; T3: 36-38; T6: 4-6), aber es finden sich vereinzelt (in den traditionellen Varianten) auch Angaben, wonach vorher gar kein Interesse daran bestand (T5: 16-18), oder kein besonders ausgeprägtes (T4: 9-14). Unaufgefordert werden vor allem in den traditionellen Varianten von ersten Reisen und Abenteuern berichtet (T2: 31-33; T3: 152-157; T5: 26-33; T4: 49-60), von einer familiären Atmosphäre und einem freundschaftlichen Miteinander (T5: 26-33; T4: 49-60); der gesundheitliche Aspekt wird hervorgehoben (T5: 26-29; T4: 17-21), Spaß am Training (T1: 11-40), Bestätigung und Erfolg (auch im Wettbewerb) (T1: 66-82; T2: 28-31), bis hin zu biographisch bedeutsamen Ereignissen, die mit dem Sport verbunden sind (T3: 98-103, 152-157). Die Übernahme der Schulleitung erfolgte vor allem als Antritt einer Nachfolge (T2: 37-45; T3: 174-180; T5: 36-40; T4: 49-60; T6: 4-14), manchmal direkt vom (Groß-)Meister darum gebeten (T2: 37-45; T3: 174-180; T5: 36-40); nur in einem Fall wird nicht der Antritt einer Nachfolge erwähnt, dort wurde eine private Schule gegründet und die vereinsmäßige Organisation abgelehnt (T1: 11-40).

9.2. Traditionell vs Modern

Laut Vertreter der *Variante ohne Kontakt* trainieren traditionelle Varianten im Unterschied zu modernen Varianten ohne (Voll-)Kontakt (T2: 46-88; T3: 265-440; T5: 47-69), der auch als ‚barbarisch‘ bezeichnet wird (‚Wildes Geklopfe‘) (T2: 46-88; T:3 265-440), als ob man sich immer Beleidigungen zuwerfen würde (T2: 46-88), und moderne Varianten weisen Unterschiede bezüglich der Formen auf (T:3 265-440), spezialisieren sich und beinhalten nicht alle Disziplinen (T2: 46-88). Die Leichtkontaktvariante ist sehr ähnlich und mehr wettkampforientiert (T3: 265-440). Laut Vertreter der *Leichtkontaktvariante* unterscheiden sich moderne Varianten in den Formen und im Wettkampfsystem (u.a. Vollkontakt statt Leichtkontakt) (71-126), und man muss sich entweder für das Formenlaufen oder den Zweikampf (auf Wettkampfniveau) entscheiden (T1: 87-215). Außerdem hat in modernen Varianten eine ‚Versportlichung‘ stattgefunden, aber kein Unterschied besteht darin, Taekwondo auf Leistungssportebene anzubieten (T1: 87-215). Die Variante ohne Kontakt hat eine gesunde Weiterentwicklung der Techniken nicht vollzogen (wie es in der Leichtkontaktvariante der Fall ist), Meisterschaften und Leistungssport spielen dort keine große Rolle und Kontakt wird abgelehnt (T1: 87-215). Laut Vertreter der *Vollkontaktvariante* zeichnen sich moderne Varianten durch einen leistungsmessenden Grundgedanken aus – der im Breitensport aber nicht verpflichtend ist, d.h. es ist freigestellt, an Wettkämpfen teilzunehmen – und durch die Weiterentwicklung und Optimierung bzw. Beibehaltung von (marktfähigen) Techniken (T6: 38-228). In modernen Varianten werden Hemmungen, im Ernstfall richtig zuzuschlagen, spielerisch abgebaut, was (komplett) traditionellen Varianten abgesprochen wird (T6: 314-336). Zur Variante ohne Kontakt gebe es deutliche Unterschiede, zum einen sei das Technikspektrum dort größer (T6: 275-287), aber in der Realität oder im Ernstfall birgt es Gefahren, insofern es dann nicht funktioniert, wenn man vorher nie die Erfahrung mit Kontakt gemacht hat (T6: 287-298). Die Leichtkontaktvariante ist ähnlich zur Vollkontaktvariante, dort wurden auch die Techniken weiterentwickelt (T6: 38-228). Das Wettkampfsystem der Vollkontaktvariante ist im Zweikampf mittlerweile mit dem der Leichtkontaktvariante kompatibel: Es handelt sich faktisch um Leichtkontakt und K.o. ist nicht mehr das beherrschende Ziel, was in der Leichtkontaktvariante aus Versehen auch vorkommt (T6: 245-260).

9.3. Zweikampf, Formenlauf und Wettkampf

Während in allen Varianten der Freikampf erst ab Blaugurt trainiert wird (T2: 93-97; T4: 129-137; T6: 510-515), unterliegt der Zweikampf in den traditionellen Varianten anteilig gegenüber den Formen, Technik-Kombinationen und Partnerübungen (T1: 222-240; T2: 93-97; T3: 457-472; T4: 129-137; T5: 74-99). In der modernen Variante, die dem Breitensport zuzurechnen ist (T6: 405-411), wird dem Formenlaufen eine im Verhältnis zum Zweikampf gleichbedeutende (T6: 416, 417) Rolle zugesprochen bzw. von allem ist ein bisschen dabei (T6: 405-415), aber um Wettkampfniveau zu erreichen, muss man sich entweder für Formen oder

für Zweikampf entscheiden (T6: 375-388) und in entsprechende Vereine (T6: 360-362) wechseln. Wettkampf findet in allen Varianten statt (T2: 169-176; T3: 265-440; T5: 138, 139; T1: 387-391; T4: 150-159), wobei die untersuchte moderne Variante ausdrücklich auf Breitensport und damit eben nicht auf Wettkampf ausgerichtet ist, bis auf eine kleine Gruppe (T6: 372-373). In der modernen Variante dauern die Trainingseinheiten 90 Minuten (T6: 405-415) (in den traditionellen Varianten ohne Kontakt dauern sie 60 Minuten; in den Varianten mit Leichtkontakt variiert die Dauer zwischen diesen Zeiten).

9.4. Atmung, Meditation und philosophische Erläuterungen

Atemübungen spielen in allen Varianten eine Rolle (T2: 114-118; T3: 475-495; T5: 102, 103; T1: 247-250; T4: 140-147; T6: 439-449), die teilweise mit Meditation (T3: 475-495) oder mit Fokussieren (T6: 439-449) in Verbindung gebracht werden, oder es werden meditative Effekte durch das Training selbst erwartet (T1: 242-244). Meist finden Atemübungen kurz vor Trainingsende statt, um sich zu sammeln, runterzufahren und in sich zu gehen, reinzuspüren, zu verarbeiten (T5: 102, 103; T1: 247-250; T6: 439-449). Dies wird einmal in Verbindung mit Meditation erwähnt, etwa wenn man sich mit geschlossenen Augen hinsetzt und nur auf die Atmung achtet, durch die Nase ein- und durch den Mund ausatmet, oder die Luft anhält und dann lange ausatmet, auch mit Ton (T3: 475-495). Ein weiteres Mal wird es in Verbindung mit Fokussieren gebracht, aber nicht mit Meditation, wenn man sich hinsetzt und eine bestimmte Technikabfolge bei geschlossenen Augen nachempfindet, wodurch man runterkommt und mit sich selbst beschäftigt (T6: 439-449). Gerade Erwachsene haben Vorbehalte gegenüber Meditation (T6: 469) und bei Kindern sei es sowieso schwierig, dass sie z.B. sich hinsetzen und ihre Augen zumachen sollen, vor allem wenn sie aufgedreht sind und keine Ruhe reinkommt (T6: 470-474). Andernfalls spielt Meditation keine Rolle (T2: 114-118) oder findet im Training statt, indem man anstrengende Übungen macht, die eine gewisse Konzentration erfordern, um sie durchzuhalten (T1: 242-244). Philosophische Erläuterungen beziehen sich in der modernen Variante nur auf Techniken und finden während dem Training statt, nicht wie im Karate, wo die ganze Tradition separat erklärt würde (T6: 480-487); eine Unterweisung vom Meister zum Schüler wird in diesem Stil nicht propagiert (T6: 488-490). Eine zurückhaltende Position findet sich auch in der traditionellen Variante ohne Kontakt, die einmal gegen philosophische Unterweisungen ist, weil dann jeder anfangs, seine eigene Philosophie zu verbreiten, wozu man die geistige Tragweite oder einen Weitblick haben müsse, was den meisten (auch ihm) fehle (T5: 108-113). Die Schülerinnen und Schüler würden kommen wollen, um sich zu bewegen (und nicht wegen philosophischer Betreuung) (T5: 116, 117). Ein weiteres Mal werden philosophische Unterweisungen überhaupt nicht gegeben, außer vielleicht bei langjährigen Schülerinnen und Schülern in eher privaten Einzelgesprächen auf Nachfrage; obwohl er das gar nicht so wolle, weil er dort Lücken aufweise (T2: 121-131). In den traditionellen Varianten, sowohl in der ohne Kontakt als auch in der mit Leichtkontakt, finden sich aber auch Positionen, wonach die Vermittlung einer Lebensphilosophie (T3: 572) oder einer Lebensethik (T1: 326-333) ausdrücklich eine Rolle spielt, die einmal der Klärung und

Motivation dienen sollen (z.B. erklären, dass man auch bei einem schlechten Tag sein Bestes geben soll) (T3: 537, 538, 554-564), oder auch auf die ausschließlich in den traditionellen Varianten enthaltenen Werte zurückgeführt werden, was ein Haltungstraining (T1: 295-297) ermöglicht, z.B. wenn erläutert wird, dass mit dem Verbeugen Höflichkeit (T1: 289-301) verbunden ist; oder wenn der Sinn des Kampfschreis als Waffe erklärt wird (T1: 313-321).

9.5. Körperkontakt

In der *Variante ohne Kontakt* findet Gegnerkontakt grundsätzlich nicht statt (T2: 213-218; T3: 628-631; T5: 145-148), im Zweikampf dürfen Berührungen stattfinden, aber nur solange keine Wirkung entfaltet wird (T2: 218-224), damit die Treffer nicht stärker werden, wegen der Verletzungsgefahr (T2: 218-224) und weil es eine Erniedrigung darstellt (T2: 224-227). Punkte gibt es auch, wenn man knapp nicht trifft (T2: 283-288). Auch in der (minimal unterschiedlichen) Leichtkontaktvariante würden harte Treffer nur unabsichtlich erfolgen (T2: 269-271), für Punkte aber muss man dort treffen, dabei jedoch nicht zu hart (T2: 283-288). In der Vollkontaktvariante würde aber das Ziel verfolgt, das Gegenüber k.o. zu schlagen oder möglichst harte Treffer zu landen (T2: 245-247), wie im Straßenkampf (T2: 247-249). Darin liege der eigentliche Unterschied zwischen Vollkontakt- und Leichtkontaktvariante: nicht in der tatsächlichen Härte des Kontakts, sondern im k.o. (T2: 272-276). In der *Leichtkontaktvariante* führt zu harter Kontakt zu Disqualifikation (T1: 437-442; T4: 180-182), und ohne diese Regel würde es zu egoistischer Härte im Kampf kommen, wie es in der Vollkontaktvariante der Fall sei (T1: 437-442). Vollkontakt könne man auch gar nicht trainieren, weil das Ziel dort sei, dass sich zwei hauen, bis einer k.o. geht (T4: 174-178). Die Kontaktart der Variante ohne Kontakt sei ähnlich (T4: 199-201), aber die Auseinandersetzung mit tatsächlichem Kontakt würde für den Ernstfall besser vorbereiten (T1: 530-533), wobei man die Variante ohne Kontakt diesbezüglich auch nicht unterschätzen dürfe (T1: 550-552). In der *Vollkontaktvariante* gehört der Kontakt grundsätzlich dazu (T6: 503-508). Die Variante ohne Kontakt betreibe in diesem Sinn nicht Kampfsport oder Kampfkunst (T6: 729, 730), weil es letztendlich um die Kunst des Überlebens geht (T6: 794-800). Für den Ernstfall kann man grundsätzlich nur in realitätsnahen Situationen trainieren (T6: 937-943), aber durch den Kontakt gewinnt man wenigstens einen Anflug von Kampf (trotz des geschützten Raumes, etc. in der künstlichen Trainingssituation), außerdem könne man dabei aggressive von ängstlichen Menschen unterscheiden bzw. eine entsprechende Veranlagung erkennen (T6: 962-968).

9.6. Umgangsformen

Der Umgang der Schülerschaft untereinander wird in allen Varianten positiv beurteilt, als höflich (T1: 454, 455), freundschaftlich (T5: 150; T6: 538-540) oder kameradschaftlich (vermutlich wie in jedem anderen Verein) (T4: 219, 220), bis hin zu familiär und nett (T3: 633-638; T2: 321, 322), einmal mit ausdrücklichem Verweis auf Verhaltenstraining durch

Taekwondo in der Leichtkontaktvariante (T1: 459-462). Umgangsregeln, Etikette und Verbeugen sind in allen Varianten üblich (T2: 340-346; T5: 163-165; T1: 465-470; T6: 670-681) und das Ausmaß variiert individuell (T3: 669-675; T4: 259-268; T6: 683-688). Im Hinblick auf die Beziehung zwischen Schülerschaft und Meister wird in allen Varianten ein gewisser Respekt erwähnt (T2: 324-328; T1: 475-479; T4: 248-250) oder eine gewisse Autorität (T4: 222-226; T6: 652-655). Gleichzeitig finden sich weitgehend übereinstimmende Vorstellungen vom Meister, wo ein übertriebener Respekt (T2: 324-328), ein Demutsverhältnis und militärischer Drill (T4: 222-226), die (abgehobene) Inszenierung als Meister (T6: 544-548), oder die Überhöhung als Gott oder Guru (T3: 676-681) abgelehnt wird; oder wo versucht wird, auf Augenhöhe zu sein und sich eben nicht darüber zu stellen (T5: 152-154). In der Variante ohne Kontakt wird ein geselliger Umgang erwähnt (auch mal ein Bier trinken gehen) (T2: 331-339; T5: 157-160). Fehler und Schwächen gehören in allen Varianten auch zum Meister dazu (T3: 676-681; T4: 240-246; T6: 635-640), zur menschlichen Seite (T3: 676-681; T4: 241-243; T6: 635-640). Respekt und Autorität entstehen einmal (in der Vollkontaktvariante) trotz der Fehler und Schwächen, indem man vielleicht als Meister oder Vorbild akzeptiert wird (T6: 635-640), was nicht erzwungen werden kann und wachsen muss, angesichts der eigenen Fähigkeiten, die zwar beschränkt sind, aber weiterentwickelt als die der Schülerinnen und Schüler (T6: 662-666). Oder sie entstehen (in der Leichtkontaktvariante) in ähnlicher Weise durch Kompetenz (T4: 222-226) oder mithilfe des Graduierungssystems (die Erziehung zu Vorbildern), etwa indem gürtelhöchste Schüler (begrenzt) die Verantwortung übernehmen (T1: 475-479).

9.7. Selektion

Auch wenn diejenigen, die den Kontakt ausdrücklich suchen, von Seiten der Variante ohne Kontakt auf Angebote mit Kontakt verwiesen werden (T2: 432-442; T3: 697-720; T5: 182-188), wird ein solches Interesse der Schülerschaft in der Leicht- und Vollkontaktvariante nicht eigens zugeschrieben (T1: 591; T4: 331; T6: 980-984). In der Leichtkontaktvariante wird der Kontakt manchen (auf Dauer) zu hart (T5: 591-600) und solche, die keinen Kontakt wollen, können genauso mitmachen (T1: 608-611). In der Vollkontaktvariante wird der Kontakt vor allem manchen Frauen zu viel (z.T. hören sie auf; u.a. fühlen sie sich mit dem Kontakt nicht wohl, oder blaue Flecke stören im Beruf) (T6: 989-993), was sich eingeschränkt regeln lässt (T6: 1005-1009, 1021-1024); solche die ohne Kontakt trainieren wollen, können das (zumindest als Farbgurt) tun (T6: 1027-1034). Aussagen, wonach schon Fälle ausgeschlossen werden mussten, finden sich in der Variante ohne Kontakt (wegen Lügen, Respektlosigkeit, leichtes Delikt, aber nicht wegen Aggressivität) (T2: 467-473; T3: 760-779) und in der Variante mit Vollkontakt (u.a. wegen Intoleranz, aber auch wegen aggressiven Verhaltens) (T6: 1046-1048, 1051-1063), jedoch weniger in der Variante mit Leichtkontakt (wo aber durchaus damit gedroht wird) (T4: 361-363, 349-352; T1: 627-639, 641-652, 656-659). Aussagen, wonach schwierige (aggressive) Jugendliche mit der Zeit von selbst aufhören, finden sich in allen Varianten: in der Variante ohne Kontakt (angesichts eines anstrengenden Trainings) (T5: 194-199, 201, 203, 204), in der Variante mit Leichtkontakt (angesichts der geforderten Disziplin

und Demut) (T1: 700-709) und in der Vollkontaktvariante (weil es anstrengend für sie ist, sich zu benehmen und sie vermehrt getadelt werden) (T6: 1083-1086). Der Bedarf, solche Jugendliche in gesonderten Gruppen zu fördern, wird in der Variante ohne Kontakt geäußert (wie es dort mit Förderschülern bereits gemacht wird), um eine heile Schulwelt nicht zu stören (T2: 409-418, 420-423) und in der Variante mit Vollkontakt (wo entsprechende Erfahrungen im Strafvollzug vorliegen), weil man im normalen Training nicht auf sie eingehen kann (T6: 1066-1079). Die Möglichkeit oder der Anspruch, sie im normalen Training zu fördern oder zu erziehen, wird besonders in der Leichtkontaktvariante betont (T1: 694-698; T4: 341-345). In allen Varianten kann zunächst jeder mitmachen (T2: 452-456; T3: 760-779; T1: 717-724; T4: 366-368; T6: 1027-1034). In der Variante ohne Kontakt kann es schon zum Ausschluss führen, wenn Kenntnis davon erlangt wird, dass Techniken (außerhalb des Trainings) angewendet wurden (was aber im Einzelfall entschieden wird) (T3: 814-819; T5: 216-220, 225-229). In der Leichtkontaktvariante kann aggressives Verhalten, Mobben und Schubsen, wenn es sich nicht bessert, zum Ausschluss führen, und bei der Anwendung von Techniken außerhalb wird im Einzelfall darüber entschieden (auch gegen entsprechende Forderungen von außen) (T1: 627-639, 641-652, 656-659; T4: 339-341, 341-345). In der Vollkontaktvariante wurden vereinzelt Fälle wegen der wiederholten Anwendung von Techniken (außerhalb des Trainings) ausgeschlossen, auch wenn erst einmal nicht gleich eingeschritten wird, solange sich derjenige im Training normal benimmt und niemand deswegen ausdrücklich auf den (Groß-)Meister zukommt (T6: 1221-1231, 1204-1214). Eigene Gründe für das Ausscheiden bestehen laut Aussagen in der Variante ohne Kontakt darin, keine Fortschritte mehr zu sehen (teilweise wird ein Knick vom blauen zum grünen Gürtel beobachtet), in privaten oder familiären Gründen, einer schwindenden Motivation und einer falschen Einschätzung der eigenen Leistungen (T2: 482-493, 514-517; T3: 788-804; T5: 251-255, 260-269). In der Leichtkontaktvariante werden Gründe benannt, wonach manchen der Spaßfaktor fehle aufgrund der Disziplin, daneben werden schulischen Anforderungen, Interesse am anderen Geschlecht in der Pubertät, Wechsel ins Berufsleben, Studium u.a. vermutet sowie andere Hobbys und schwindende Motivation (T1: 727-735; T4: 376-379). In der Vollkontaktvariante werden die Gründe darin gesehen, dass man etwas Neues machen möchte – nicht immer das Gleiche – und dass man sich langweilt; und bei Kindern ist es so, dass die Freunde aufhören, und man sehr talentiert sein muss, um Freude am Sport zu haben und Spaß am Training, auch ohne die Freunde (T6: 1127-1137, 1142-1166); auch hier werden es ab dem Blaugurt weniger (T6: 1191-1193). Besonders in den traditionellen Varianten werden weniger Bedenken von Seiten der Eltern berichtet, die Kinder würden die Techniken anwenden, sondern im Gegenteil, dass sie eher aus sich rausgehen lernen sollen, sich behaupten gegenüber Hänseleien, Selbstbewusstsein aufbauen (T2: 521-524; T3: 809-812; T5: 297, 298; T4: 426; T1: 743, 744; 755-758). Dass es sich um eine ruhige Lage handelt im Unterschied zu schwierigen Städten oder Stadtvierteln, wird in der Vollkontaktvariante erwähnt (T6: 1221-1231). Ähnliche Aussagen finden sich in der Variante ohne Kontakt, wo es sich um wohlerzogene Schüler handelt und wo, darüber hinaus vor allem die Jungen es an Aggressivität mitunter sogar eher mangeln lassen (T2: 399-406).

9.8. Provokationen

In allen Varianten wird erwartet, dass sich die Schülerschaft in verbalen Auseinandersetzungen nicht provozieren lässt (T2: 542-544; T3: 835-841; T5: 350, 351; T4: 437-446; T6: 1235-1239). In der Vollkontaktvariante wird betont, dass von Kampfsportlern besonders erwartet wird, sich an die allgemeine Regel zu halten, keine Gewalt anzuwenden (was in der Praxis von der Persönlichkeit abhängt) (T6: 1249-1251, 1257-1267). In der Leichtkontaktvariante wird vor allem für männliche Kampfsportler gefordert, sich im Ernstfall zurückzuhalten, weil sie sich vor Gericht dafür verantworten müssen (im Gegensatz dazu müssen sich weibliche Kampfsportlerinnen hart verteidigen) (T1: 762-769); oder das Vermeiden gefährlicher Situationen sowie die Anwendung von Deeskalationsstrategien wird empfohlen (die eigene Region wird dabei als ungefährlich beschrieben) (T4: 437-446, 448-454). In der Variante ohne Kontakt sind es besonders Frauen und Kinder, die man trotz des grundsätzlichen Gebots, die Techniken nicht zu missbrauchen, dazu auffordert, sich nicht schlagen zu lassen, sondern sich dann zu wehren (weil sie zu nett sind oder – siehe oben – zu ängstlich u.a.) (T3: 849-855, 860-862, 869-879, 864-866, 883, 884); oder es wird (ohne Geschlechtsunterschiede) betont, dass sie sich in lebensgefährlichen Situationen entschlossen verteidigen müssen (sich sonst aber nicht provozieren lassen dürfen) (T2: 542-544, 559-562).

9.9. Wirkungen

Sowohl leichte als auch schwere Verletzungen werden in allen Varianten als relativ selten angegeben (T3: 365-368; T1: 788; T6: 1274-1277), wobei Einschätzungen in der Vollkontaktvariante (T6: 1281-1289, 1309-1313) höher ausfallen als in der Variante ohne Kontakt (T2: 575, 581). In allen Varianten wird eine Verbesserung von Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein angegeben (T2: 616-620; T3: 960-962; T5: 372-382; T4: 481-503; T6: 1331-1334), die auch für den Alltag berichtet wird (T2: 633, 634; T3: 960-962; T1: 792-807; T6: 1331-1334) sowie günstige Wirkungen auf den Umgang miteinander (T2: 608-613; T3: 941-946; T5: 372-382; T4: 481-503; T6: 1317-1329). In den traditionellen Varianten werden außerdem eine günstigere Körperhaltung oder Ausstrahlung angegeben (T4: 481-503; T2: 608-613; T5: 372-382), eine größere (innere) Ruhe und Gelassenheit (T1: 809, 810; T5: 372-382) sowie eine Verminderung der Aggressivität (T1: 817-830; T2: 648-651; T5: 424, 425). Während positive Wirkungen in der Leichtkontaktvariante ausführlich angegeben werden (T1: 792-807, 807-809; T4: 506, 507, 588-597) und dabei keine einschränkenden Erwähnungen zu finden sind, so finden sich solche in der Variante ohne Kontakt – wie etwa, dass sich am Charakter nichts verändert (T2: 592) oder die meisten schon genug Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein mitbringen und positive Veränderungen eher bei Kindern festzustellen sind (T3: 948-957) und allenfalls bei Frauen, die selbstbewusster werden (T3: 941-946, 948-957), aber vor allem bei besonders ruhigen oder besonders auffälligen Kindern (T3: 966-979), über deren Entwicklung so gut wie alle Eltern voll des Lobes sind (T3: 931-933, 966-979). Die Erwachsenen sind aber sowieso nett (T3: 920, 921) und können kaum netter werden (T3: 939). Ähnlich heißt es in der

Vollkontaktvariante, wo sich die Mehrheit der Kinder im Verein von Haus aus entsprechend den Vorgaben des Trainers verhält und einzelne schwierige Kinder davon profitieren können (T6: 1348-1353) – und wo man darüber hinaus nicht beurteilen kann, ob sich Verhaltensweisen tatsächlich (auch im Privaten) verändern (T6: 1331-1334), wenn Eltern von sowohl günstigen als auch ungünstigen Auswirkungen berichten (T6: 1336-1346). Veränderungen können nur in vereinzelt Fällen nachvollzogen werden, die Gruppe sieht man dafür zu wenig (T6: 1362-1377). In allen Varianten finden sich Aussagen, wonach positive Wirkungen nicht so sehr speziell dem Kampfsport zugesprochen werden müssen (T5: 388-394; T4: 481-503; T6: 1362-1377), und als bedeutender Faktor wird in allen Varianten das Miteinander in der Gruppe angegeben (T2: 608-613; T3: 908-917; T4: 481-503; T6: 1317-1329). In beiden traditionellen Varianten wird Sport allgemein bzw. Bewegung genannt (T2: 648-651; T5: 388-394), eine veränderte Körperhaltung (T2: 608-613; T4: 481-503) oder Ausstrahlung (T5: 372-382; T1: 809, 810). In der Variante ohne Kontakt werden zudem steigende Fähigkeiten (im Training) benannt (T2: 616-620; T3: 960-962), oder die (erfolgreiche) Bewältigung von Aufgaben, was in den (übrigen) Alltag mitgenommen wird (T3: 960-962). In beiden traditionellen Varianten finden sich jedoch auch Angaben, die dem Kampfsport eine (zusätzliche) besondere Wirkung zuschreibt (T4: 481-503; T2: 648-651; T1: 817-830). Diese unterschiedliche Beurteilung der Rolle des Kampfsports betrifft auch die Verminderung der Aggressivität (als günstige Auswirkung): Denn auf der einen Seite – dort, wo positive Wirkungen nicht unbedingt dem Kampfsport zugeschrieben werden – gelingt dies auch mit Laufen oder Radfahren, allgemein mit Bewegung (T5: 388-394), bei der man sich auspowert (T5: 397, 398), oder grundsätzlich durch jeden Sport (T4: 481-503) und durch auszuworken am Sandsack oder bei Übungen mit sich selbst, aber für Auffällige eher nicht im Sparring (T4: 539-545). Und auf der anderen Seite – dort, wo dem Kampfsport über die Wirkung von Sport allgemein hinaus eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird – gelingt eine Verminderung der Aggressivität speziell über den Kampfsport, weil man sich im Kampf – wenn auch in der Fantasie – ausleben kann (T2: 648-651), oder weil man gerade im Taekwondo unter Vorgabe von bestimmten Grundregeln und von Anstand und Respekt im sportlichen Wettkampf Aggressivität kanalisieren, entwickeln und daraus etwas Positives machen kann (T1: 817-830). Nach Aussagen in der Leichtkontaktvariante bestehen diesbezüglich keine Unterschiede zur Variante ohne Kontakt: Dabei wird einmal zwischen ‚extrovertierten‘ Disziplinen (Zweikampf, Selbstverteidigung sowie Bruchtest) und ‚introvertierten‘ Disziplinen (Formenlauf und das traditionelle Üben vor dem Spiegel oder mit einem Partner ohne Kontakt) unterschieden (T1: 835-838; 840-844). Und ein anderes Mal kann man Selbstkontrolle (als einen der fünf Grundsätze) im Kampf bzw. Wettkampf optimal trainieren, wo man sich – und wie man mit dem Gegenüber umgeht – kontrollieren muss, auch ohne Kontakt, weil man gerade dann gar nicht treffen darf (T4: 588-597) (aber in Bezug auf in irgendeiner Form aggressiv auffällige Personen wird eben kein Sparring empfohlen, siehe oben). In allen Varianten werden irgendwie geartete Selektionsmechanismen (nochmals) angesprochen: Es mangelt an solchen, die ehrgeizig sind (T5: 401-404), es fehlt an Erfahrung mit Aggressivität, da man sich in einem entsprechenden Umfeld befindet (T4: 547, 548) und

es kommen nur Leute in die Gruppe hinzu, die reinpassen, die anderen würden alles verderben und sich nicht (lange) halten (T6: 1317-1329).

9.10. ADHS

In allen Varianten wird angegeben, dass Eltern über ADHS-Diagnosen ihrer Kinder berichten, welche aber mitmachen können und meist nicht übermäßig auffallen (T3: 984, 985; T5: 451-465; T1: 848-858; T4: 618-622; T6: 1547-1568), was (in der Vollkontaktvariante) auch mit Medikamenten in Verbindung gebracht wird, die von vielen eingenommen werden. In der Variante ohne Kontakt wird betont, dass sich die meisten grundsätzlich zu wenig bewegen und dass Bewegung gut für die Betroffenen ist (T3: 990-993; T5: 451-465). In der Leichtkontaktvariante wird betont, dass betroffene Kinder deutlich angesprochen werden müssen, z.B. bei Aufforderung (zum hinsetzen, stehenbleiben, etc.) (T1: 848-858), oder dass Aufforderungen mit Geduld wiederholt werden müssen (T4: 618-622). Viele Eltern würden berichten, dass das Kind auch in der Schule ruhiger und konzentrierter wird, seitdem es Taekwondo macht (T1: 848-858). In allen Varianten wird von Auffälligen (Überaktiven) berichtet (T6: 1547-1568; T3: 986-988; T5: 451-465; T1: 848-858; T4: 608-618), wodurch Probleme oder Störungen entstehen (T6: 1547-1568; T3: 1016-1026; T5: 451-465; T1: 848-858; T4: 618-622). Es wird (in der Vollkontaktvariante) angegeben, dass sie mitmachen können, solange sie die Gruppe nicht deutlich und wiederholt stören oder ablenken (oder die anderen laufend traktieren) (T6: 1547-1568), oder (in der Variante ohne Kontakt) dass sie dann erstmal eine körperlich anstrengende Übung bekommen (T3: 1016-1026) und eine intensive Betreuung, man behält sie im Auge, woraufhin die Kinder entweder bleiben oder aufhören, wenn es ihnen zu viel wird (T3: 1013-1015), aber man muss (und konnte bisher immer) die Energie aufbringen und Wege finden (T3: 1008-1012). In beiden traditionellen Varianten wird angegeben, dass man während des Trainings mit einem zusätzlichen Trainer (oder auch z.B. mit einem Rotgurt, der den Meister solange vertritt) eine kleine Gruppe der Betroffenen von den übrigen getrennt unterrichten kann (T5: 451-465; T4: 618-622).

9.11. Menschen mit Behinderung

Eigene Erfahrungen im Training von Menschen mit Behinderungen liegen in der Variante ohne Kontakt vor (T3: 1046-1050, 1027-1032; T2: 663-671) (der Vertreter der Vollkontaktvariante wurde stattdessen nach der Arbeit mit Strafgefangenen befragt, siehe unten), im Unterschied zur Leichtkontaktvariante, wo angegeben wird, dass keine Erfahrungen vorliegen und man auch von niemandem wisse, der solche hat und dass es wünschenswert wäre, aber vielleicht auch eine spezielle Ausbildung erfordert und einen größeren (Zeit-)Aufwand (T4: 644, 645, 652-657; der zweite Interviewte konnte aus Zeitgründen nicht mehr dazu befragt werden). Ähnliches gilt für das Thema Rentner, wo in der Variante ohne Kontakt angegeben wird, dass man von jemandem wisse, der eine spezielle Gruppe von Menschen über 80 Jahre trainiert

(T5: 509-511). In der Leichtkontaktvariante gibt es zwar entsprechende Überlegungen, es wird aber grundsätzlich für ein gemeinsames Training von Jung und Alt plädiert (T4: 667-676). In der Variante ohne Kontakt sind Kollegen bekannt, die eigene Gruppen mit Menschen mit Behinderungen trainieren (T5: 481, 482; T3: 1039-1042), es liegen eigene Erfahrungen vor, wo vereinzelt Menschen mit Behinderungen ins übliche Training kommen (erwähnt werden: Trisomie, ungleich große Füße, offensichtliche geistige Einschränkungen) (T3: 1046-1050, 1027-1032; T2: 663-671), und ein Vertreter hat eben langjährige Erfahrung mit Klassen von Förderschulen (T2: 674-678), wo täglich Taekwondo-Training für alle angeboten wird (es ist nicht freiwillig) (T2: 683-690) – die intellektuelle Einschränkungen haben oder eine problematische Erziehung erfahren mussten, oder die Sprache nicht können (es handelt sich – streng genommen – vielleicht nicht um Behinderungen) (T2: 674-678).

9.12. Gewaltprävention im Strafvollzug

Der Vertreter der Vollkontaktvariante hat Erfahrung mit Gewalt- oder Aggressionstraining im Strafvollzug, auf Basis von Kampfsport (T6: 1465-1470). Es wird berichtet, dass es wirksam ist, weil sich die extrem auffälligen, weiblichen Gefangenen kontrolliert austoben dürfen (T6: 1380-1396). Es besteht aus Sportübungen aus dem Taekwondo (kein normales Training) – um den Körper zu ermüden und Frust abzubauen (T6: 1380-1396), aber auch, um sich in einer unangenehmen Situation zu beherrschen (T6: 1487-1498) – aus Gesprächen zur (nachträglichen) Aufarbeitung (T6: 1380-1396) sowie aus Vertrauensspielen (T6: 1402-1423) und aus Rollenspielen, wo es auch um Gewalt geht (T6: 1519-1543). Dabei muss man aufpassen, dass es nicht eskaliert und dass man auch rechtzeitig erkennt, wann die Übung droht ernst zu werden, was bei ihnen sehr schnell der Fall ist (T6: 1519-1543), denn sie können nur schwer zwischen Übung und Ernst unterscheiden (T6: 1402-1423). Sie werden nicht auch noch extra provoziert (T6: 1500-1505). Die Herausforderung besteht darin, eine notwendige Gruppendynamik herzustellen, wobei es auch dann nach der Einheit dazu kommt, dass wieder in alte Muster zurückgefallen wird, aus Statusgründen innerhalb der Gruppe der Gefangenen (T6: 1402-1423).

10. Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung werden zunächst im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen modernen und traditionellen Varianten diskutiert, welche bei Nosanchuk & MacNeil (1989) konkretisiert wird und worauf auch in anderen Studien Bezug genommen wird. Nach Aussagen der Vertreter traditioneller Varianten wird (zu 1) das Formenlaufen (wie erwartet) gegenüber dem Sparring oder dem Zweikampf betont (T1: 222-240; T2: 93-97; T3: 457-472; T4: 129-137; T5: 74-99), wobei der Unterschied zu modernen Varianten diesbezüglich weniger deutlich ausfällt, da dort im Breitensport gleichwertige Anteile berichtet werden (T6: 416, 417) – und nicht etwa ein umgekehrtes Verhältnis, bei dem man von einer Betonung von Zweikampf gegenüber dem Formenlaufen sprechen könnte. Ein wichtiger Punkt ist, dass sich in modernen Varianten spezialisierte Vereine, die sich deutlicher von traditionellen Varianten abheben mögen, von solchen Vereinen, die im Breitensport anzusiedeln sind, unterscheiden lassen (T6: 38-228). Der formulierten Annahme (iv), dass *das Formenlaufen gegenüber dem Zweikampf betont wird, jedoch nicht in der modernen Vollkontaktvariante*, wird zwar damit nicht widersprochen, doch der damit verbundenen Annahme, dass eine erhöhte Aggressivität in modernen Variante schlicht durch den häufigeren (und stärkeren) Gegnerkontakt (Vollkontakt) aufgrund des vermehrt betriebenen Zweikampfs (anstelle von Formenlaufen oder anderen kontaktlosen Übungen) erklärt werden kann, wird in den Interviews in der Variante ohne Kontakt im Ansatz widersprochen (siehe nächster Absatz). Im Übrigen wird auch die Annahme, der Gegnerkontakt könnte eine (ausreichende) Provokation sein, um Aggressionen auszulösen, dort insofern angesprochen, als der Vollkontakt als Beleidigung und Erniedrigung beschrieben wird (T2: 46-88; 224-227). Doch es wird sich zeigen, dass im Rahmen der Selbstkontrolltheorie angesichts der Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung eine andere Erklärung als die über den Gegnerkontakt als Provokation erforderlich wird, die auf den Abbau von Hemmungen verweisen. Ähnliche Schlussfolgerungen können aus der qualitativen Erhebung gezogen werden, wie im nächsten Abschnitt deutlich wird.

In traditionellen Varianten wird (zu 2) gefährlicher Kontakt negativ sanktioniert, sowohl in der Variante ohne Kontakt (T2: 218-224) als auch in der Leichtkontaktvariante (T1: 437-442; T4: 180-182). Nach Aussagen in der Variante ohne Kontakt erfolgen auch in der (minimal unterschiedlichen) Leichtkontaktvariante harte Treffer nur unabsichtlich (T2: 269-271), aber in der Vollkontaktvariante würde das Ziel verfolgt, das Gegenüber k.o. zu schlagen oder möglichst harte Treffer zu landen (T2: 245-247). Darin liege der eigentliche Unterschied zwischen Vollkontakt- und Leichtkontaktvariante: nicht in der tatsächlichen Härte des Kontakts, sondern im K.o. (T2: 272-276). Nach Aussagen in der Leichtkontaktvariante führt zu harter Kontakt zu Disqualifikation (T1: 437-442; T4: 180-182), und ohne diese Regel würde es zu egoistischer Härte im Kampf kommen, wie es in der Vollkontaktvariante der Fall sei (T1: 437-442), wo K.o. das Ziel sei (T4: 174-178). Die Kontaktart der Variante ohne Kontakt sei ähnlich (T4: 199-201). Das Wettkampfsystem der Vollkontaktvariante (als moderne Variante) ist nach eigenen Aussagen im Zweikampf bzw. im Wettkampfsystem mittlerweile mit dem der Leichtkontaktvariante kompatibel: Es handelt sich faktisch um Leichtkontakt und K.o. ist nicht mehr das beherrschende Ziel, was in der Leichtkontaktvariante aus Versehen auch vorkommt (T6: 245-260). In modernen Varianten werden Hemmungen, im Ernstfall richtig zuzuschlagen,

spielerisch abgebaut, was (komplett) traditionellen Varianten abgesprochen wird (T6: 314-336). Zur Variante ohne Kontakt gebe es deutliche Unterschiede, zum einen sei das Technikspektrum dort größer (T6: 275-287), aber in der Realität oder im Ernstfall birgt es Gefahren, insofern es dann nicht funktioniert, wenn man vorher nie die Erfahrung mit Kontakt gemacht hat (T6: 287-298). Interessanterweise werden hier also bedeutende Unterschiede angesprochen, indem nicht die tatsächliche Härte des Kontakts als entscheidender Unterschied angesehen wird (T2: 272-276), sondern – nach Aussagen in traditionellen Varianten – ein Fehlen des Verbots von gefährlichem Körperkontakt (und Sieg durch K.o.) damit einhergeht, absichtlich gefährliche Treffer zu landen (T2: 245-247) – oder mit egoistischer Härte (T1: 437-442). Doch nach Aussagen in der Vollkontaktvariante handelt es sich faktisch um Leichtkontakt und K.o. ist nicht mehr das beherrschende Ziel (T6: 245-260). Gleichzeitig werden in modernen Varianten Hemmungen, im Ernstfall richtig zuzuschlagen, spielerisch abgebaut, was zumindest der Variante ohne Kontakt bzw. komplett traditionellen Varianten abgesprochen wird (T6: 314-336). Dies könnte – aus Sicht des Verfassers – den Schluss nahelegen, dass tatsächlich nicht die (absolute) Stärke des Gegnerkontakts einen Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten ausmacht (T2: 272-276), sondern die Tatsache, dass gefährlicher Kontakt sanktioniert wird, wie es auch oben (zu 2) eben behauptet wird – und zwar trotz Aussagen der Vollkontaktvariante, dass es sich faktisch um Leichtkontakt handle und K.o. nicht mehr das beherrschende Ziel sei (T6: 245-260). Denn, wenn in den traditionellen Varianten ein Unterschied darin benannt wird, dass es ohne Verbot von gefährlichem Kontakt zu egoistischer Härte bzw. zu absichtlichen, harten Treffern kommt (T2: 245-247; T1: 437-442), so deckt sich dies mit Aussagen der modernen Variante, dass ein Unterschied (zumindest zur Variante ohne Kontakt) darin besteht, Hemmungen abzubauen, richtig zuzuschlagen (T6: 314-336). Dabei wird in allen Varianten erwartet, dass sich die Schülerschaft in verbalen Auseinandersetzungen nicht provozieren lässt (T2: 542-544; T3: 835-841; T5: 350, 351; T4: 437-446; T6: 1235-1239) und in der Vollkontaktvariante wird angegeben, dass von Kampfsportlern besonders erwartet wird, sich an die allgemeine Regel zu halten, keine Gewalt anzuwenden (T6: 1249-1251, 1257-1267). Somit ist dieses Unterscheidungsmerkmal (Punkt 2) besonders interessant geworden. Die Annahme *(vi)*, dass *jeder Kontakt sanktioniert wird (Variante ohne Kontakt) bzw. gefährlicher Kontakt (Leichtkontaktvariante), aber nicht in der Vollkontaktvariante*, hat sich somit bestätigt – und wurde aber ursprünglich formuliert, ohne darin einen entscheidenden Faktor zu vermuten, der eher in der Stärke und Häufigkeit des Gegnerkontaktes vermutet wurde und nicht darin, ob gefährlicher Kontakt verboten wird, was einen indirekten Einfluss darauf haben kann – so die Überlegung, weshalb die Annahme in der gewählten Richtung formuliert worden war.

In allen Varianten wird (zu 3) der Umgang der Schülerschaft untereinander positiv beurteilt, als höflich (T1: 454, 455), freundschaftlich (T5: 150; T6: 538-540) oder kameradschaftlich (vermutlich wie in jedem anderen Verein) (T4: 219, 220), bis hin zu familiär und nett (T3: 633-638; T2: 321, 322). Im Hinblick auf die Beziehung zwischen Schülerschaft und Meister wird in allen Varianten ein gewisser Respekt erwähnt (T2: 324-328; T1: 475-479; T4: 248-250) oder eine gewisse Autorität (T4: 222-226; T6: 652-655). Gleichzeitig finden sich weitgehend übereinstimmende Vorstellungen vom Meister, wo ein übertriebener Respekt (T2: 324-328), ein Demutsverhältnis und militärischer Drill (T4: 222-226), die (abgehobene) Inszenierung als Meister (T6: 544-548), oder die Überhöhung als Gott oder Guru (T3: 676-681) abgelehnt wird; oder wo versucht wird, auf Augenhöhe zu sein und sich eben nicht darüber zu stellen (T5: 152-

154). Fehler und Schwächen gehören in allen Varianten auch zum Meister dazu (T3: 676-681; T4: 240-246; T6: 635-640), zur menschlichen Seite (T3: 676-681; T4: 241-243; T6: 635-640). Während also in allen Varianten zur Beziehung zwischen Schülerschaft und Meister Respekt und Autorität genannt werden (T2: 324-328; T1: 475-479; T4: 248-250; T4: 222-226; T6: 652-655), wobei auf übertriebene Formen hingewiesen wird, die abgelehnt werden (T2: 324-328; T4: 222-226; T6: 544-548; T3: 676-681), werden gleichzeitig Fehler und Schwächen des Meisters (T3: 676-681; T4: 240-246; T6: 635-640) und die menschliche Seite (T3: 676-681; T4: 241-243; T6: 635-640) herausgestellt. Wenn aber nun in keiner Variante der Umgang untereinander zuallererst als respektvoll beschrieben wird, sondern als höflich (T1: 454, 455), freundschaftlich (T5: 150; T6: 538-540) oder kameradschaftlich (T4: 219, 220), bis hin zu familiär und nett (T3: 633-638; T2: 321, 322), so muss das natürlich nicht bedeuten, dass kein respektvoller Umgang herrschen würde (wie es zu 3 nur für traditionelle Varianten behauptet wird). Denn Umgangsregeln, Etikette und Verbeugen sind in allen Varianten – im Breitensport – üblich (T2: 340-346; T5: 163-165; T1: 465-470; T6: 670-681), wobei das Ausmaß individuell variiert (T3: 669-675; T4: 259-268; T6: 683-688). Dafür spricht auch, dass in allen Varianten angegeben wird, dass es sich um eine ruhige Lage in Bezug auf das Verhalten der Schülerschaft handelt (T6: 1221-1231, 1348-1353; T2: 399-406; T3: 939; T5: 401-404; T4: 448-454). Aussagen, wonach schon Fälle ausgeschlossen werden mussten, finden sich in der Variante ohne Kontakt (wegen Lügen, Respektlosigkeit, eines kleinen Deliktes, aber nicht wegen Aggressivität) (T2: 467-473; T3: 760-779) und in der Variante mit Vollkontakt (u.a. wegen Intoleranz, aber auch wegen aggressiven Verhaltens) (T6: 1046-1048, 1051-1063), jedoch weniger in der Variante mit Leichtkontakt (wo aber durchaus damit gedroht wird) (T4: 361-363, 349-352; T1: 627-639, 641-652, 656-659). Damit sollte deutlich werden, dass auch in der modernen Variante im Breitensport ein respektvoller Umgang konsequent eingefordert wird. Hier ist erneut auf die Unterscheidung solcher Vereine in modernen Varianten, die dem Breitensport zuzurechnen sind, von spezialisierten Formen des Wettkampf-Taekwondo hinzuweisen, da es im Leistungs- und Spitzensport ausschließlich um sportliche Werte geht (T6: 38-228): Dort wird in normalen Trainingsklamotten (ohne Dobok) trainiert, speziell in Hinblick auf das aktuelle Regelwerk und mit eingeschränktem Technik-Spektrum; andere Werte spielen keine Rolle (allenfalls eine sportpsychologische; solange die Leistung stimmt, kann das ein Riesendepp sein) (ebd.). Die Annahme (vii), dass *ein respektvoller Umgang herrscht (Verbeugung, Etikette, Rituale), vor allem in den traditionellen Varianten, aber auch in den modernen Varianten*, wurde von vorneherein in Gegensatz zu 3) so formuliert, dass dabei kein Unterschied erwartet wurde, aufgrund der damit verbundenen Annahme, dass die Art des Gegnerkontakts der eigentlich entscheidende Faktor sein sollte.

Atemübungen spielen (zu 4) in allen Varianten eine Rolle (T2: 114-118; T3: 475-495; T5: 102, 103; T1: 247-250; T4: 140-147; T6: 439-449), die teilweise mit Meditation (T3: 475-495) oder mit Fokussieren (T6: 439-449) in Verbindung gebracht werden, oder es werden meditative Effekte durch das Training selbst erwartet (T1: 242-244). In Bezug auf diejenigen Übungen, die in Verbindung mit Meditation bzw. Fokussieren in Verbindung gebracht werden, lassen sich somit keine deutlichen Unterschiede zwischen traditionellen und modernen Varianten feststellen. In Bezug auf philosophische Erläuterungen finden sich einschränkende Äußerungen in der Vollkontaktvariante, wo diese sich nur auf Techniken beziehen (T6: 480-487) und eine Unterweisung vom Meister zum Schüler nicht propagiert wird (T6: 488-490) –

und (auch) in der Variante ohne Kontakt, wo philosophische Unterweisungen eher abgelehnt werden und die erforderlichen Kenntnisse fehlen (T5: 108-113, 116, 117; T2: 121-131). In beiden traditionellen Varianten finden sich aber auch Positionen, wonach die Vermittlung einer Lebensphilosophie (T3: 572) oder einer Lebensethik (T1: 326-333) ausdrücklich eine Rolle spielt, die einmal der Klärung und Motivation dienen sollen (z.B. erklären, dass man auch bei einem schlechten Tag sein Bestes geben soll) (T3: 537, 538, 554-564), oder auch auf die ausschließlich in den traditionellen Varianten enthaltenen Werte zurückgeführt werden, was ein Haltungstraining (T1: 295-297) ermöglicht, z.B. wenn erläutert wird, dass mit dem Verbeugen Höflichkeit (T1: 289-301) verbunden ist; oder wenn der Sinn des Kampfschreis als Waffe erklärt wird (T1: 313-321). Hier wird ein Unterschied zur Vollkontaktvariante sichtbar, wo das Verbeugen als Zeremonie das Gefühl vermittelt, dazugehören (T6: 697-699). Während sich also ablehnende Äußerungen gegenüber (im weitesten Sinne) philosophische Unterweisungen in der Variante ohne Kontakt und in der Vollkontaktvariante finden lassen, werden solche in beiden traditionellen Varianten in Verbindung mit der Vermittlung von Werten oder der Motivation im Unterrichtsgeschehen gebracht. Philosophische Unterweisungen müssen in traditionellen Varianten demnach kein Bestandteil sein. Die Annahme (v), dass *Meditation und philosophische Unterweisung eine geringe Rolle spielen*, wurde von vorneherein in Gegensatz zu 4) so formuliert, dass dabei keine bedeutende Rolle dieser beiden Elemente – und kein Unterschied zwischen den Varianten – erwartet wurde, aufgrund der damit verbundenen Annahme, dass die Art des Gegnerkontakts der eigentlich entscheidende Faktor sein sollte. Außerdem wurde überlegt, dass sowohl meditative Übungen als auch philosophische Unterweisungen im Breitensport wohl eher nur sehr behutsam – und je nach individuellen Einstellungen und Fähigkeiten des Trainers – eingesetzt werden.

In Bezug auf die Wettkampf-Orientierung (zu 5) lassen sich nur bedingt Unterschiede zwischen den Varianten ausmachen. In der modernen Variante, die dem Breitensport zuzurechnen ist (T6: 405-411), muss man, um Wettkampfniveau zu erreichen, sich entweder für Formen oder für Zweikampf entscheiden (T6: 375-388) und in entsprechende Vereine (T6: 360-362) wechseln. Die untersuchte moderne Variante ist ausdrücklich auf Breitensport und damit eben nicht auf Wettkampf ausgerichtet, bis auf eine kleine Gruppe im Formenlaufen (T6: 372-373). Wettkampf findet in allen Varianten statt (T2: 169-176; T3: 265-440; T5: 138, 139; T1: 387-391; T4: 150-159). Laut Vertreter der *Variante ohne Kontakt* ist die Leichtkontaktvariante mehr wettkampforientiert (T3: 265-440). Laut Vertreter der *Leichtkontaktvariante* spielen Meisterschaften und Leistungssport in der Variante ohne Kontakt keine große Rolle (T1: 87-215), im Unterschied dazu wird in der Leichtkontaktvariante genauso wie in der modernen Variante Taekwondo auf Leistungssportebene angeboten (T1: 87-215). Laut Vertreter der *Vollkontaktvariante* zeichnen sich moderne Varianten durch einen leistungsmessenden Grundgedanken aus, der im Breitensport aber nicht verpflichtend ist, d.h. es ist freigestellt, an Wettkämpfen teilzunehmen (T6: 38-228). Die Leichtkontaktvariante ist – auch im Wettkampfsystem (T6: 245-260) – ähnlich zur Vollkontaktvariante, dort wurden auch die Techniken weiterentwickelt (T6: 38-228). Zur Variante ohne Kontakt bestehen – aufgrund des fehlenden Kontakts – grundsätzliche Unterschiede (T6: 503-508, 729, 730). Traditionelle Varianten scheuen den direkten sportlichen Vergleich, dort geht es um Ego-Stärkung und nicht

darum, dass jemand besser ist als der andere (T6: 38-228). Während sich also Hinweise darauf ergeben, dass sich die Variante ohne Kontakt durch eine geringere Wettkampforientierung auszeichnet – zumindest im Vergleich zu den beiden anderen Varianten, so lassen sich diesbezüglich keine Unterschiede zwischen Leicht- und Vollkontaktvariante finden. Die Aussage (iii), dass *Wettkampf im üblichen Trainingsbetrieb keine große Rolle spielt, allerdings nur in den traditionellen Varianten*, wurde so formuliert, dass eine größere Wettkampforientierung (indirekt) über damit einhergehende vermehrte Zweikämpfe einen Einfluss haben könnte.

Insgesamt ergibt sich damit, dass der Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten vor allem darin zu sehen ist, dass gefährlicher Körperkontakt negativ sanktioniert wird (Punkt 2). Aus den Interviews ergeben sich keine Hinweise auf deutliche Unterschiede in Bezug auf das Verhältnis von Formenlaufen gegenüber Zweikampf (Punkt 1), auf einen respektvollen Umgang (Punkt 3) und auf die Bedeutung von Meditation oder Philosophie (Punkt 4), oder Wettkampf (Punkt 5). In Bezug auf die Verletzungshäufigkeit lassen sich nur vage Aussagen finden, so dass diesbezüglich keine deutlichen Unterschiede hervortreten, auch wenn der Annahme (xi), dass *weniger Verletzungen in der Gruppe ohne Kontakt berichtet werden als in der Leicht- und wiederum weniger in der Vollkontaktvariante*, nicht in Gänze widersprochen wird, da zwar sowohl leichte als auch schwere Verletzungen in allen Varianten als relativ selten angegeben werden (T3: 365-368; T1: 788; T6: 1274-1277), wobei aber Einschätzungen in der Vollkontaktvariante (T6: 1281-1289, 1309-1313) höher ausfallen als in der Variante ohne Kontakt (T2: 575, 581).

Die Annahme (viii), dass *aggressive Teilnehmer in der Variante ohne Kontakt eher ausselektiert werden als in den beiden anderen Varianten und auch von selbst erst gar nicht kommen und eher wieder gehen*, wurde so formuliert, dass trotz der intendierten Erklärung über die Art des Gegnerkontakts die Möglichkeit eingeräumt wurde, dass in der Variante ohne Kontakt strengere Auswahlmechanismen wirken könnten, welche aber nicht zur vollständigen Erklärung hinreichen (siehe auch die Studie von Lakes & Hoyt, 2004, S. 284). Auch dazu lassen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen den Varianten ausmachen (außer, dass sich die Leichtkontaktvariante leicht abhebt). In Bezug auf diejenigen, die den Gegner-Kontakt ausdrücklich suchen, wird zwar von Seiten der Variante ohne Kontakt angegeben, dass dann auf Angebote mit Kontakt verwiesen wird (T2: 432-442; T3: 697-720; T5: 182-188), aber ein solches Interesse wird der Schülerschaft in der Leicht- und Vollkontaktvariante nicht eigens zugeschrieben (T1: 591; T4: 331; T6: 980-984). Dort wird der Kontakt manchen (auf Dauer) zu viel (T5: 591-600; T6: 989-993) und solche, die keinen Kontakt wollen, können (in der Vollkontaktvariante zumindest als Farbgurt) genauso mitmachen (T1: 608-611; T6: 1027-1034). Außerdem finden sich Aussagen, wonach schwierige (aggressive) Jugendliche mit der Zeit von selbst aufhören, in allen Varianten: in der Variante ohne Kontakt (angesichts eines anstrengenden Trainings) (T5: 194-199, 201, 203, 204), in der Variante mit Leichtkontakt (angesichts der geforderten Disziplin und Demut) (T1: 700-709) und in der Vollkontaktvariante (weil es anstrengend für sie ist, sich zu benehmen und sie vermehrt getadelt werden) (T6: 1083-1086). Im Übrigen wird als Grund für eigenes Ausscheiden (neben sonstigem wie Umzug etc.) in allen Varianten eine schwindende Motivation angegeben, teilweise ab dem blauen

Gürtel zu beobachten (T2: 482-493, 514-517; T3: 788-804; T5: 251-255, 260-269; T1: 727-735; T4: 376-379; T6: 1127-1137, 1142-1166, 1191-1193). Die Variante ohne Kontakt und die Vollkontaktvariante gleichen sich erstens darin, dass schon Fälle ausgeschlossen werden mussten (T2: 467-473; T3: 760-779; T6: 1046-1048, 1051-1063), wobei in der Leichtkontaktvariante aber durchaus damit gedroht wird (T4: 361-363, 349-352; T1: 627-639, 641-652, 656-659) – und zweitens in Angaben, wonach besonders auffällige Jugendliche in gesonderten Gruppen besser zu fördern sind als im normalen Unterrichtsbetrieb (T2: 409-418, 420-423; T6: 1066-1079), wobei in der Leichtkontaktvariante die Möglichkeit oder der Anspruch, sie im normalen Training zu fördern oder zu erziehen, besonders betont wird (T1: 694-698; T4: 341-345), auch durch deutliche oder geduldige Aufforderungen (T1: 848-858; T4: 618-622). In beiden traditionellen Varianten wird angegeben, dass man während des Trainings mit einem zusätzlichen Trainer (oder auch z.B. mit einem Rotgurt, der den Meister solange vertritt) eine kleine Gruppe derer, die sich schwertun, von den übrigen getrennt unterrichten kann (T5: 451-465; T4: 618-622). In allen Varianten kann zunächst jeder mitmachen (T2: 452-456; T3: 760-779; T1: 717-724; T4: 366-368; T6: 1027-1034) und die Anwendung von Techniken außerhalb der Trainings kann zum Ausschluss führen, was in allen Varianten vereinzelt schon der Fall war und in der Vollkontaktvariante auch schon zum Ausschluss führte (T3: 814-819; T5: 216-220, 225-229; T1: 627-639, 641-652, 656-659; T4: 339-341, 341-345; T6: 1221-1231, 1204-1214). In allen Varianten wird angegeben, dass es sich um eine ruhige Lage in Bezug auf das Verhalten der Schülerschaft handelt (T6: 1221-1231, 1348-1353; T2: 399-406; T3: 939; T5: 401-404; T4: 448-454, 547, 548). Auch wird allen Varianten angegeben, dass Eltern über ADHS-Diagnosen ihrer Kinder berichten, welche aber mitmachen können und meist nicht übermäßig auffallen (T3: 984, 985; T5: 451-465; T1: 848-858; T4: 618-622; T6: 1547-1568) und dass es auffällige Jugendliche gibt (T6: 1547-1568; T3: 986-988; T5: 451-465; T1: 848-858; T4: 608-618), durch die vereinzelt Probleme oder Störungen im Training entstehen können (T6: 1547-1568; T3: 1016-1026; T5: 451-465; T1: 848-858; T4: 618-622). Somit lassen sich hier zusammenfassend keine deutlichen Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft ausmachen und auch nicht in der Bereitschaft, mit schwierigen Jugendlichen umzugehen. In allen Varianten wird angegeben, dass schwierige oder auffällige Kinder und Jugendliche vom Training profitieren (können) (T1: 848-858; T3: 966-979; T6: 1348-1353). Unterschiede lassen sich dahingehend ausmachen, wie umfassend positive Wirkungen beschrieben werden, wobei die Leichtkontaktvariante teilweise hervorsteht (T1: 792-807, 807-809; T4: 506, 507, 588-597) und von den beiden anderen Varianten einschränkend erwähnt wird, dass die Mehrheit keine Defizite aufweist (T3: 948-957; T6: 1348-1353), oder keine tiefgreifenden (Wesens-)Veränderungen stattfinden (T2: 592; T6: 1362-1377). Während in den traditionellen Varianten vor allem positive Berichte der Eltern über die Entwicklung ihrer (auffälligen) Kinder angegeben werden (T3: 931-933, 966-979; T1: 848-858), so berichten Eltern in der Vollkontaktvariante von sowohl günstigen als auch ungünstigen Auswirkungen (T6: 1336-1346). Da es aber in allen Varianten vereinzelt schon vorgekommen ist, dass die Techniken außerhalb des Trainings (etwa in der Schule) angewendet wurden (siehe oben), kann hier kein deutlicher Unterschied herausgearbeitet werden.

Die Annahme (ix), dass *weniger Zwischenfälle (aggressive Auseinandersetzung) in der Gruppe ohne Kontakt als in der mit Leichtkontakt berichtet werden und dort wiederum weniger als in der Vollkontaktvariante*, wurde so formuliert, dass der Gegnerkontakt Aggressionen auslösen sollte, was auch ungünstige Auswirkungen auf das Verhalten haben sollte. Jedoch wird in allen Varianten das auffällig positive Verhalten der Schülerschaft auch auf die ruhige Lage der eigenen Schule bezogen. Außerdem wird in den Kontaktvarianten ein spielerisches Heranführen an den Gegnerkontakt angesprochen (T1: 420-425; T6: 526-534) und (in der Leichtkontaktvariante), dass man lernt, mit einem Treffer umzugehen (T4: 555-563). Und schließlich kann nicht die Rede davon sein, dass aggressives Verhalten in Kontaktvarianten eher zugelassen würde, zumindest nicht über das im Zweikampf zugelassene Maß hinaus, wobei hier wieder die Unterscheidung zwischen spezialisierten Schulen moderner Varianten und solchen im Breitensport interessant ist. Aus den Interviews folgt somit, dass aufgrund des fehlenden Verbots von gefährlichem Kontakt (in der Vollkontaktvariante) zwar Hemmungen abgebaut werden, richtig zuzuschlagen und dass der Zweikampf härter wird; aber nicht, dass damit das Verhalten insgesamt (auch neben dem Zweikampf) tatsächlich aggressiver wird.

Die Annahme (xii), dass *eine Verringerung von Aggressionen durch das Training in der Variante ohne Kontakt eher durch ein "Auspowern" erklärt wird und in den Kontaktvarianten durch ein "Ausleben"*, wurde so formuliert, dass zwar in allen Varianten eine Verringerung der Aggressivität berichtet wird, die aber in Verbindung mit der je eigenen Kontaktart gebracht wird, da das Herstellen von Gegnerkontakt eben das Ausleben von Aggressionen ermöglichen sollte und das Fehlen von Gegnerkontakt dies nicht gestatten sollte. In den traditionellen Varianten wird angegeben, dass die Aggressivität vermindert wird (T1: 817-830; T2: 648-651; T5: 424, 425) und in der Vollkontaktvariante, dass schwierige Kinder hauptsächlich vom Training in der Gruppe (mit anderen, normalen Kindern) profitieren können (T6: 1348-1353). In beiden traditionellen Varianten finden sich sowohl Aussagen, die das Ausleben von Aggressionen in der Fantasie speziell im Kampfsport (über die Wirkung von Sport allgemein hinaus) der Variante ohne Kontakt (T2: 648-651) beinhalten, oder deren Umwandlung in etwas Positives unter den (Wettkampf-)Vorgaben in der Leichtkontaktvariante (T1: 817-830). Hier wird dem Kampfsport eine (zusätzliche) besondere Wirkung zugeschrieben (T2: 648-651; T1: 817-830). Es finden sich aber auch solche Aussagen, die das Auspowern des Körpers aufgrund der sportlichen Bewegung (T5: 388-394, 397, 398; T4: 481-503) beinhalten, wo in der Leichtkontaktvariante von Sparring abgeraten wird (T4: 539-545). Dies entspricht Aussagen, wonach positive Wirkungen nicht so sehr speziell dem Kampfsport zugesprochen werden müssen (T5: 388-394; T4: 481-503; T6: 1362-1377). In der Leichtkontaktvariante wird dazu außerdem die Bedeutung von einem Training der Selbstkontrolle angeführt, was auch der Variante ohne Kontakt zugesprochen wird, weil man gerade dann gar nicht treffen darf (T4: 588-597), oder die Unterscheidung zwischen extrovertierten (Zweikampf, Selbstverteidigung sowie Bruchtest) und introvertierten (Formenlauf und das traditionelle Üben vor dem Spiegel oder mit einem Partner ohne Kontakt) Disziplinen, welche in der Variante ohne Kontakt auch praktiziert werden (T1: 835-838; 840-844). In der Vollkontaktvariante wird zur Gewaltprävention im Strafvollzug angegeben, dass die Sportübungen aus dem Taekwondo dazu dienen, den Körper zu ermüden und Frust

abzubauen (T6: 1380-1396), aber auch, um sich in einer unangenehmen Situation zu beherrschen; Zweikampf machen nur diejenigen, denen es zutraut wird, mit vielen Einschränkungen (T6: 1487-1498). Insofern wird ein ‚Auspowern‘ angesprochen und Zweikampf-Elemente spielen eine bedeutende Rolle, jedoch eher, um sich zu kontrollieren und weniger, um Aggressionen in irgendeiner Form auszuleben. Hier gleichen sich Leicht- und Vollkontaktvariante in der Auffassung, speziell anhand von Kampfsport zu einem veränderten Umgang mit Aggressionen zu gelangen (T1: 817-830; T6: 1487-1498), auch wenn dies in der Vollkontaktvariante ausdrücklich auf die Arbeit im Strafvollzug (im Unterschied zum Verein) bezogen wird (T6: 1362-1377). Wenn man also die beiden Erklärungsmuster (zwischen Auspowern und Ausleben) damit identifiziert, inwieweit positive Effekte dem Sport im Allgemeinen zugeschrieben wird, oder eben speziellen Kampfsportelementen, so lassen sich keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Varianten ausmachen. Eine besondere Bedeutung der Rolle des Gegnerkontaktes wird nicht erwähnt, allenfalls, dass damit vorsichtig umgegangen werden muss bei der Gewaltprävention im Strafvollzug (nach der Vollkontaktvariante) (T6: 1519-1543), oder, dass man sich im üblichen Trainingsbetrieb (der Leichtkontaktvariante) daran gewöhnt und eher keine Aggressionen entstehen (T4: 555-563). Interpretiert man etwas großzügiger, so könnte man sagen, dass gerade der Kampfsport der Leichtkontaktvariante unter den Vorgaben in Bezug auf den Gegnerkontakt es ermöglicht, Aggressionen in etwas Positives umzuwandeln (T1: 817-830), wobei man hier aber genauso gut lernt, mit Aggressionen umzugehen, ob man nun mit Kontakt sowie mit fairen Regeln oder ohne Kontakt trainiert (T1: 835-838). Oder man könnte sagen, dass auch der Gegnerkontakt bei der Gewaltprävention im Strafvollzug von den Adressatinnen erfordert, sich angesichts einer unangenehmen Situation zu kontrollieren (T6: 1487-1498), wo aber die Adressatinnen schon provoziert genug sind (T6: 1500-1505) und vor allem eine notwendige Gruppendynamik in der Einheit betont wird (T6: 1402-1423), bestehend aus Sportübungen aus dem Taekwondo (T6: 1380-1396), Gesprächen (T6: 1380-1396), Vertrauensspielen (T6: 1402-1423) sowie Rollenspielen (T6: 1519-1543). Während also in allen Varianten Erklärungen zu finden sind, die eine Bedeutung des Kampfsports im Besonderen für die Verminderung von Aggressionen nicht berücksichtigen, so lassen sich in den traditionellen Varianten gleichzeitig Aussagen finden, die dies tun, allerdings nicht, wie erwartet wurde. Denn in der Variante ohne Kontakt wird (teilweise) von einem Ausleben von Aggressionen in der Fantasie gesprochen (T2: 648-651) und in der Leichtkontaktvariante von einer Umwandlung von Aggressionen in etwas Positives (T1: 817-830). Besonders interessant sind die diesbezüglichen Gemeinsamkeiten, die von Vertretern der Leichtkontaktvariante mit der Variante ohne Kontakt benannt wurden und die in einem Training der Selbstkontrolle durch die notwendige Kontrolle im Zweikampf (T4: 588-597) sowie die Unterscheidung zwischen extrovertierten (Zweikampf, Selbstverteidigung sowie Bruchtest) und introvertierten (Formenlauf und das traditionelle Üben vor dem Spiegel oder mit einem Partner ohne Kontakt) Disziplinen (T1: 835-838; 840-844) bestehen, welche jedoch für die Vollkontaktvariante im Breitensport nicht unbedingt ausgeschlossen werden muss. Außerdem werden in allen Varianten günstige Wirkungen auf die Aggressivität im üblichen Trainingsbetrieb nicht vorrangig auf Kampfsport (und insbesondere den eigenen Kampfsport) bezogen, sondern vor allem auf allgemeine sportliche Bewegung (in den

traditionellen Varianten) oder vor allem auf den Umgang miteinander in der Gruppe (in der Vollkontaktvariante).

In allen Varianten wird eine Verbesserung von Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein angegeben (T2: 616-620; T3: 960-962; T5: 372-382; T4: 481-503; T6: 1331-1334), die auch für den Alltag berichtet wird (T2: 633, 634; T3: 960-962; T1: 792-807; T6: 1331-1334) sowie günstige Wirkungen auf den Umgang miteinander (T2: 608-613; T3: 941-946; T5: 372-382; T4: 481-503; T6: 1317-1329). In der Vollkontaktvariante wird die größte Vorsicht bei der Bewertung dieser Beobachtungen geäußert, da man nicht beurteilen kann, ob sich Verhaltensweisen tatsächlich (auch im Privaten) verändern (T6: 1331-1334) und Veränderungen nur in vereinzelt Fällen nachvollzogen werden können, die Gruppe sieht man dafür zu wenig (T6: 1362-1377). Während in der untersuchten Vollkontaktvariante die Besonderheit aufgetreten ist, dass Erfahrungen in der Gewaltprävention im Strafvollzug vorliegen (weshalb Fragen zur Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen ausgeblieben sind), so scheint in der Variante ohne Kontakt die Besonderheit gegeben, Erfahrungen im Training von Menschen mit Behinderungen vorweisen zu können (T3: 1046-1050, 1027-1032; T2: 663-671) – was in der Leichtkontaktvariante teilweise verneint (dabei aber nicht abgelehnt) wird (T4: 644, 645, 652-657) – und, darüber hinaus, Erfahrungen im regelmäßigen Training von Klassen von Förderschülern (T2: 663-671). Während das Taekwondo-Training (nach der Vollkontaktvariante) für die Gewaltprävention im Strafvollzug deutlich verändert wird (T6: 1380-1396), so erfolgt nur eine geringe Anpassung des Taekwondo-Trainings (nach der Variante ohne Kontakt) für die Förderschüler (T2: 720-727).

11. Gesamtdiskussion

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zeigen, dass sich unterschiedliche Aggressivitätswerte nicht auf die Art des Gegnerkontaktes bei Distanzkampfsportarten reduzieren lassen, sondern, dass dabei auf die bekannte Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Varianten zurückgegriffen werden muss. Die Unterscheidung nach der Art des Gegnerkontaktes (ohne Kontakt – mit Leichtkontakt – mit Vollkontakt) hilft nicht viel weiter und auch die bloße Fokussierung auf den Vollkontakt reicht nichts aus, da es nicht der Fall zu sein scheint, dass der Vollkontakt einfach eine Provokation darstellt und darüber zu erhöhten Aggressivitätswerten führt. Zwischen den traditionellen Varianten ohne Kontakt und mit Leichtkontakt konnten keine Unterschiede gefunden werden, beide weisen jedoch signifikant niedrigere Werte als die moderne Vollkontaktvariante auf, wo die Selbstkontrolle unter Kontrolle des Alters keinen signifikanten Einfluss auf die Aggressivitätswerte hat. Aus den Ergebnissen der qualitativen Erhebung ergibt sich, dass der Unterschied zwischen traditionellen und modernen Varianten vor allem darin zu sehen ist, dass gefährlicher Körperkontakt negativ sanktioniert wird. Weniger deutlich sind die Unterschiede in Bezug auf das Verhältnis von Formenlaufen gegenüber Zweikampf, auf einen respektvollen Umgang und auf die Bedeutung von Meditation, Philosophie oder Wettkampf. Ein wichtiger Punkt ist, dass die moderne Vollkontaktvariante dem Breitensport zuzurechnen ist, im Unterschied zu spezialisierten Vereinen moderner Varianten. Für die Erklärung der gefundenen höheren Aggressivitätswerte in der Vollkontaktvariante bietet sich somit nicht die Art des Gegnerkontaktes an, sondern die gängige Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Varianten – und dabei besonders das Fehlen von Sanktionen bei gefährlichem Körperkontakt, was hier mit der Möglichkeit in Verbindung gebracht wird, einen Sieg durch K.o. zu erringen und mit dem Abbau von Hemmungen, richtig zuzuschlagen. Auch letzteres kann einen Akt der Selbstkontrolle darstellen, insofern eben überhaupt Hemmungen bestehen und überwunden werden müssen. Wenn aggressives Verhalten abgelehnt wird, so wie es in den traditionellen Varianten durch ein Verbot von gefährlichem Körperkontakt der Fall ist, dann geht dies damit einher, dass solche mit einer hohen Selbstkontrolle niedrigere Aggressivitätswerte zeigen. Dies ist nicht der Fall, wenn gefährlicher Körperkontakt nicht verboten wird und Hemmungen zu aggressivem Verhalten abgebaut werden, da in der modernen Variante mit Vollkontakt die Selbstkontrolle (unter Kontrolle des Alters) keinen bedeutenden Einfluss mehr hat. Die Selbstkontrolle bzw. Handlungskontrolle lässt sich zum impulsiv-spontanen Modus (Eifler, 2009, S. 58) zählen, was auf die vorliegende Arbeit übertragen wird, d.h. insofern z.B. aggressives Verhalten von der Fähigkeit zur Selbstkontrolle abhängt und erfolgreiche Selbstkontrolle aggressives Verhalten verhindert, erfolgt aggressives Verhalten im automatisch-spontanen Modus. In der modernen Variante besteht zu den Aggressivitätsfaktoren keine signifikante Korrelation bzw. verschwindet diese unter Kontrolle des Alters. Dies wird hier so interpretiert, dass die erhöhten Aggressivitätswerte in der Vollkontaktvariante womöglich eher über einen reflektiert-kalkulierenden Modus erklärt werden könnten (was aber in weiteren Studien überprüft werden müsste). Hier wird davon ausgegangen, dass sich die gefundene höhere Neigung zu aggressivem Verhalten nicht

unbedingt in aggressiverem Verhalten der Schülerschaft äußern muss, sondern dass sie in der Tat auf dem Zweikampf bezogen bleibt. Bei einem Selbstkontrolltraining im Rahmen von Gewaltprävention im Strafvollzug oder Jugendvollzug, bei dem auf Aggressionsauslöser verzichtet werden kann, sollten höhere Neigungen zu aggressivem Verhalten vermieden werden, die vor allem durch einen Abbau von Hemmungen bewirkt werden können. Wie bereits ausgeführt, ist das Ausüben von Selbstkontrolle zunächst nicht mit einer bestimmten Wertigkeit verbunden; auch das Nachgeben von aggressiven Impulsen kann als erfolgreiche Selbstkontrolle verstanden werden, insofern dies mit der Überwindung einer Abneigung dagegen verbunden ist – was in einem entsprechenden Training ja tatsächlich auch erst eingeübt werden muss und kann (eben in der modernen Vollkontaktvariante). Das Motiv wird hier nicht nur darin vermutet, zur Gruppe dazugehören zu wollen, sondern auch in der subjektiven Erwartung von Erfolg im Wettkampf, also zur Leistungskontrolle. Diese Interpretation kann auch in Einklang gebracht werden mit Eifler (2009), wonach eine Entscheidung zu (dort) kriminellern Handeln vor allem dann erfolgt, „wenn Akteure sich zuvor von der Verpflichtung, Normen zu befolgen, aufgrund von kognitiven Strategien der Rechtfertigung befreien können“ (S. 198). Gleichzeitig soll damit allen Versuchen widersprochen werden, im Rahmen von pädagogischen Maßnahmen zur Gewaltprävention auf Aggressionsauslöser zu setzen oder aggressives Verhalten in irgendeiner Form zu dulden (auch nicht vom Leiter). Selbst der Umgang mit unangenehmen Situationen (über die Überwindung von etwa Durst oder Müdigkeit hinaus) scheint nicht notwendig zu sein, sondern womöglich eher kontraproduktiv, beachtet man, dass (nur) eine positive Atmosphäre bei sportlicher Betätigung günstige Wirkungen auch bei psychopathologischen Beeinträchtigungen möglich erscheinen lassen (Kubesch, 2016c, S. 152). Dies gilt auch für die Schule, nicht nur für gewaltpräventive Maßnahmen im Jugendvollzug. So etwa setzt Herz (2016) beim koedukativen Kampfsportunterricht auf die Anbahnung von Körperkontakt (S. 121), während auf die großen Probleme, die dabei bei den Kindern und Jugendlichen bestehen, durchaus hingewiesen wird (S. 119). Diesem Problem kann begegnet werden, wenn man der hier vertretenen Auffassung folgt, dass eine Anbahnung von Körperkontakt kein notwendiger Bestandteil ist. Außerdem muss der Zweikampf, auch nicht, wenn man ihn etwa als ‚tonischen Dialog‘ fasst, als zentrales Element behandelt werden (Happ & Liebl, 2016, S. 94) (die Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Kampfsportarten gilt zunächst sowohl für Distanz- als auch für Kontaktkampfsportarten), womöglich könnte man sogar auf ihn verzichten, aber auf jeden Fall sollte gefährlicher Kontakt und ein Sieg durch K.o. dabei vermieden werden – außer dort, wo legitimerweise ein Interesse an einem Abbau von solchen Hemmungen besteht. Damit soll nicht behauptet werden, dass traditionelle Varianten dazu nicht in der Lage seien, allerdings zielt der Unterricht dort – ohne Adaptionen, z.B. gesonderte Einheiten, die speziell den Straßenkampf fokussieren – eben nicht auf den Abbau von Hemmungen gegenüber der situationsgemäßen Anwendung von Gewalt, sondern vielmehr auf deren konsequente Vermeidung. Und schließlich ist es keineswegs der Fall, dass Körperkontakt ein wichtiger Bestandteil gewaltpräventiven Trainings ist (Barnickel, S. 2009, S. 41) bzw. sein sollte, auch wenn sich Leichtkontaktvarianten mindestens genauso zu empfehlen scheinen wie Varianten ohne Kontakt. Im entsprechenden Angebot der

Vollkontaktvariante wurde die Bedeutung des Körperkontakts nicht hervorgehoben im Vergleich zu der von Gruppenprozessen. Eine Einordnung des gewaltpräventiven Trainings im Strafvollzug in der Vollkontaktvariante erfolgt hier nicht und die Schlussfolgerungen beziehen sich nicht darauf, weil im Vorfeld keine Hypothesen dazu formuliert wurden. Jedoch wird dort darauf hingewiesen, dass mit Gegnerkontakt die Gefahr von Eskalationen verbunden ist und daher nur mit großer Vorsicht einzusetzen ist. Zusammen mit der Überlegung, dass in pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Selbstkontrolle der Einsatz von Aggressionsauslösern nicht vorgesehen (Denson, 2015, S. 139) werden muss, scheinen sich Varianten ohne Kontakt sogar besonders anzubieten.

Zum Abschluss werden in einer Gesamtschau verschiedene Vorschläge aus dieser Arbeit (inklusive der verwendeten Theorien) stichpunktartig angegeben, die sich für die Gestaltung von (sozial-)pädagogischen Kampfsportangeboten (auch in der Schule) – ohne weitgehende Anpassungen am Training, wie es im Breitensport üblich ist, vorzunehmen – zur Gewaltprävention formulieren lassen:

- Konsequente Ausrichtung auf das Ziel, aggressives Verhalten zu vermeiden, so wie es im üblichen Umgang miteinander erwartet werden kann
- Verzicht auf Aggressionsauslöser und auf das Auslösen unangenehmer Emotionen zur Schaffung einer positiven Atmosphäre
- Vorzug von freiwilligen Angeboten vor solchen, die nicht freiwillig sind (vor allem, wenn Gegnerkontakt vorgesehen ist); im Strafvollzug oder Jugendvollzug sollten Defizite in der Teilnahmebereitschaft nicht mit disziplinarischen Maßnahmen (Arrest) sanktioniert werden, sondern etwa mit dem Ausschluss aus dem Training
- Vorzug von Varianten ohne Kontakt oder mit Leichtkontakt (im Rahmen eines koedukativen Angebots, das nicht freiwillig ist, sollte auf Gegnerkontakt wenn möglich verzichtet werden)
- Verzicht auf ein K.-o.-System (negative Sanktionierung von gefährlichem Gegnerkontakt), welches einen Abbau von entsprechenden Hemmungen begünstigt
- Die Wettbewerbsorientierung (im Breitensport) kann variieren
- Es kann unterstellt werden, dass Kampfsportarten im Breitensport einen respektvollen Umgang einfordern, da andernfalls ein geordneter Unterricht schwer möglich scheint; dies ist notwendiger Bestandteil, kommt aber im Ergebnis nur in Kombination mit einem Verzicht auf ein K.-o.-System zum Tragen
- Vorzug von Varianten, die auf körperliche oder psychische Beeinträchtigungen individuell reagieren können, ohne grundsätzliche Anpassungen am Unterricht, um die Zielgruppe nicht einzuschränken

12. Selbstreflexion

Die folgenden Ausführungen behandeln die vier Standards der Wissenschaftlichkeit, die sowohl für quantitative als auch für qualitative Erhebungen anzulegen sind (Döring & Bortz, 2016, S. 85, 85), ebenso wie die dazugehörigen Kriterien wissenschaftlicher Qualität (S. 89-92). Anschließend wird auf quantitative Gütekriterien (S. 93-97) und auf Qualitätskriterien der Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 126-128) bzw. auf Kriterien der Glaubwürdigkeit im qualitativen Forschungsprozess (Döring & Bortz, 2016, S. 109-114) eingegangen. Dies ist im Sinne einer erforderlichen Selbstreflexion der wissenschaftlichen Qualität zu sehen (Döring & Bortz, 2016, S. 92). Für beide Erhebungen (sowohl quantitativ als auch qualitativ) wird – erstens – beansprucht, damit ein wissenschaftliches Forschungsproblem adressiert zu haben (S. 85). Zum einen handelt es sich um empirisch untersuchbare Sachverhalte (ebd.), zum anderen wurde das Problem „in einen bestehenden wissenschaftlichen Forschungs- und Publikationskontext“ (ebd.) eingeordnet. Die empirische Prüfbarkeit wird hier deswegen angenommen, weil sowohl die (quantitativ geprüfte) Annahme, die Aggressivitätswerte würden sich nach Art des Gegnerkontaktes unterscheiden, als auch die (qualitativ geprüfte) Annahme, das Unterscheidungsmerkmal besteht in der Art des Gegnerkontaktes (beide Annahmen werden hier verkürzt formuliert), sich auf überprüfbare Sachverhalte beziehen, die anhand der gewählten Instrumente erhoben wurden. Außerdem sind diese Sachverhalte beim aktuellen Kenntnisstand wissenschaftlich anerkannt (ebd.). Auch wenn die gängige Unterscheidung sich an Unterschieden zwischen traditionellen und modernen Varianten von Kampfsport/Kampfkunst orientiert, so wurden hier aus der Forschung bekannte Hinweise zu möglicherweise bedeutsamen Unterschieden zwischen Sportarten allgemein herangezogen, welche eben in der Art des Gegnerkontaktes bestehen. Da dies nicht bedeuten muss, dass eine solche Unterscheidung auch auf der Ebene einzelner, bestimmter Sportarten wirksam ist, lohnt sich eine Überprüfung, auch weil die gängige Unterscheidung ein Zusammenspiel aus mehreren unterschiedliche Faktoren abdeckt und allenfalls berichtet, aber (empirisch) kaum herausgefordert wurde, vermutlich auch, weil ethische Bedenken gegen eine experimentelle Prüfung sprechen. Das dazugehörige Kriterium der inhaltlichen Relevanz (S. 90) wird insofern erfüllt, als hier in Anspruch genommen wird, zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt beigetragen zu haben, da eine Erklärung über die Art des Gegnerkontaktes ausgeschlossen werden konnte, während sich Hinweise darauf ergaben, die dabei relevanten Unterscheidungsmerkmale auf die Sanktionierung von gefährlichem Gegnerkontakt eingrenzen zu können. Darüber hinaus soll hier auch beansprucht werden, zukünftig zur Lösung praktischer Probleme (ebd.) beitragen zu können, nämlich, wie Kampfsport-Interventionen zur Gewaltprävention gestaltet werden können, in Übereinstimmung mit aktuellen, anerkannten wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen. Hier konnte gezeigt werden, dass ein K.-o.-System vermutlich auch zu mehr Aggressivität (auf der Kampffläche) führt und für entsprechende Interventionen insofern keine Aussicht auf Erfolg bietet (zu Ableitungen mit Anwendungsbezug aus der theoretischen Wissenschaft siehe Miller, 2013, S. 55), insofern unter Bezug auf aktuelle Theorien auf Aggressionsauslöser verzichtet werden kann. Dies kann jedoch nicht z.B. für die Art des Gegnerkontaktes

(abgesehen davon, dass die Vollkontaktvariante gleichzeitig diejenige Variante mit einem K.-o.-System darstellt) oder für eine gewisse Wettbewerbsorientierung konstatiert werden, was nicht bedeuten soll, deren Bedeutung besonders hervorzuheben, allerdings konnten ungünstige Wirkungen im Rahmen dieser Arbeit auch nicht nachgewiesen werden. Insgesamt können die Ergebnisse einigermaßen eindeutig interpretiert werden, insofern versucht wurde, mögliche Alternativerklärungen zu adressieren, die angesichts des relativ schwachen Untersuchungsdesigns nicht ausgeschlossen werden können. Außerdem wird für beide Erhebungen – zweitens – beansprucht, einen wissenschaftlichen Forschungsprozess realisiert zu haben (S. 85). So wurde das Vorgehen anhand gängiger Methodologien begründet (ebd.), es wurde Bezug zur Methodenliteratur hergestellt (ebd.) sowie zu inhaltlich vergleichbaren publizierten Studien (S. 86). Bezogen auf das dazugehörige Kriterium der methodischen Strenge (S. 90) muss allerdings konstatiert werden, dass trotz der verwendeten Methoden, die durchaus zur Bearbeitung der gewählten Probleme geeignet sind, Abstriche eingeräumt werden müssen, da keine Zufallsstichproben vorliegen, da für die quantitative Erhebung ein nicht-experimentelles Design gewählt werden musste und da für die qualitative Erhebung eine Einschätzung über die Einhaltung von Gütekriterien kaum möglich ist (ausführlicher dazu, siehe unten). Darüber hinaus wird für beide Erhebungen – drittens – der Anspruch erhoben, den Regeln der Wissenschafts- und Forschungsethik (S. 86) gerecht zu werden. Es wurden keine Daten manipuliert, keine Ideen gestohlen und keine Interessenskonflikte verschwiegen; auch wurden die Untersuchungsteilnehmenden nicht geschädigt (ebd.). Das dazugehörige Kriterium der ethischen Strenge (S. 91) wurde insofern erfüllt, als zunächst auf hohen Verbandsebenen über die Studie und beide geplante Erhebungen informiert und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen wurde (S. 124) sowie die Daten anonym erhoben und verarbeitet werden (S. 128). Zusammen mit den Einverständniserklärungen zur Teilnahme an den qualitativen Interviews wurde zugesichert, dass bei der Auswertung der Interviewtexte alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person (oder der zugehörigen Institution) führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt werden (siehe Anhang). Forschungsethische Überlegungen – im Sinne einer möglichen Beeinträchtigung der Untersuchungspersonen (S. 124) – müssen gegenüber wissenschaftsethischen Überlegungen – im Sinne einer möglichen Verletzung der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis (S. 132) – abgewogen werden. Dort, wo vereinzelt auf Internetquellen der Verbände zurückgegriffen werden musste, wurden diese Quellen nicht angegeben (siehe das Kapitel zur Durchführung der Erhebung, in dem weitere forschungsethische Vorkehrungen angesprochen werden). Das gewählte Vorgehen bringt es mit sich, dass stark darauf geachtet werden muss, eine Identifizierung nicht durch die (zusätzlichen) Informationen aus den qualitativen Interviews zu erleichtern. Für je beide Datentypen sowie für deren Kombination muss eine „faktische Anonymität“ (Ebel & Meyermann, 2015, S. 4) gewahrt werden, wobei „Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nicht mehr oder nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmbarer natürlichen Person zugeordnet werden können“ (Bundesdatenschutzgesetz, §3 Abs. 6, zit. nach ebd.). Schließlich wurde das gesamte Forschungsprojekt – viertens – schriftlich dokumentiert und archiviert (S. 86). Im Sinne des dazugehörigen Kriteriums der Präsentationsqualität (S. 90)

wurde versucht, den Ablauf der Studie nachvollziehbar darzustellen. Während in Bezug auf die quantitative Erhebung Vorgaben aus der wissenschaftlichen Methodenlehre (u.a. Döring & Bortz, 2016) herangezogen wurden, so müssen Abstriche in Bezug auf die qualitative Erhebung eingeräumt werden, wo zwar versucht wurde, sich an Vorgaben entsprechender Methodenliteratur (Mayring, 2015) zu orientieren; da sich hier jedoch größere Spielräume (im Vergleich) eröffnen, können die Anforderungen der „Checkliste zur Einhaltung der vier Kriterien der Glaubwürdigkeit in Zeitschriftenartikeln“ (Schou et al., 2012, zit. nach Döring & Bortz 2016, S. 109) diskutiert werden. Darauf wird im Folgenden noch eingegangen, bevor ausführliche Angaben zur Einschätzung der methodischen Strenge beider Erhebungen gemacht werden. Im Sinne des Wahrheitsgehalts (entsprechend der internen Validität; S. 109) wurden Angaben gemacht zum Zweck und zur Wahl der Methode der qualitativen Erhebung; es wurden Gründe dazu angeführt und es wurde angesprochen, inwiefern die Methode dem Forschungsinteresse dient; außerdem wurde der gesamte Forschungsprozess beschrieben (inklusive Erhebung und Verarbeitung der Daten), allerdings fand keine Triangulation statt (dies wird bei der Diskussion zur methodischen Strenge nochmals angesprochen). Im Sinne der Anwendbarkeit (entsprechend der externen Validität; ebd.) wurde die Wahl der Informanten diskutiert und die Informanten selbst beschrieben, auch die Beziehung zwischen Forscher, Kontext und Informanten wurde angesprochen, aber nicht weiter diskutiert, auch weil diesbezüglich kaum Probleme, Störungen oder Verzerrungen offensichtlich geworden sind (die nachträgliche Verweigerung in einem Fall hätte aus Sicht des Verfassers ein solcher Hinweis sein können, wurde aber angesichts des insgesamt reibungslosen Ablaufs als Einzelfall bewertet). Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Verbände über den Zweck der Studie informiert wurden – im Zuge dessen können weitere Verzerrungen bestehen. Dies scheint jedoch weniger für die qualitative Erhebung von Bedeutung, wo in der Hauptsache nach Unterscheidungsmerkmale gefragt wurde, als für die quantitative Erhebung, wo in der Hauptsache eben Aggressivitätswerte erhoben wurden (weshalb hier Einbußen in der methodischen Strenge eingeräumt werden müssen). Im Sinne der Konsistenz (entsprechend der Reliabilität; ebd.) wurde der Prozess der Datenanalyse und die gefundenen Ergebnisse beschrieben, welche mit Zitaten belegt wurden und mit den Schlussfolgerungen übereinstimmen; außerdem wurde auf die deduktive Logik der Kategorienprüfung hingewiesen. Im Sinne der Neutralität (entsprechend der Objektivität; ebd.) wurde beschrieben, dass die Kategorien vor der Datenerhebung vorlagen, mit ausdrücklichen Hinweisen auf theoretische Bezüge; es wurde beschrieben, dass der Forscher selbst die Interviews durchführte, mit Hinweisen auf den eigenen persönlichen Hintergrund.

Im Folgenden werden ergänzende oder vertiefende Angaben zum Kriterium der methodischen Strenge gemacht, welches in der quantitativen Forschung einen zentralen Platz einnimmt (S. 93), zunächst für die quantitative Erhebung und abschließend für die qualitative Erhebung. Die Literaturrecherche (S. 94) erfolgte u.a. anhand von verschiedenen wissenschaftlichen Datenbanken (ERIC, FIS Bildung, PsycINFO), wodurch deutsch- und englischsprachige Quellen gewonnen werden konnten. Der Forschungsstand wurde ausführlich diskutiert und die Hypothesen wurden mit Quellen unterlegt. Es wurde darauf hingewiesen, dass die interne Validität gering ist und dass „nicht-experimentelle Studien [...]

nur Zusammenhänge zwischen Variablen aufzeigen [können], ohne dass empirisch eindeutig klärbar ist, wie diese ursächlich zustande kommen“ (S. 95; Herv. i. O. wegg. P.T.). Gleichzeitig wurde beachtet, dass es sich um keine repräsentative Stichprobe handelt und die externe Validität gering ist. Andererseits kann darauf hingewiesen werden, dass in Bezug auf die Konstruktvalidität (ebd.) zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden konnten, insofern die verwendeten Messinstrumente zum großen Teil ausreichende Reliabilitätswerte aufweisen. Zur statistischen Validität kann angemerkt werden, dass die Signifikanztests hypothesenbasiert durchgeführt wurden (S. 96), unter Beachtung der jeweiligen Voraussetzungen. Abschließen wird nun auf Qualitätskriterien der Inhaltsanalyse eingegangen, wie sie bei Mayring (2015) in Anlehnung an Krippendorff angegeben werden (Mayring, 2015, S. 126-128). Dabei muss eingeräumt werden, dass zur durchgeführten Inhaltsanalyse keine Angaben zur Reliabilität und zur Validität im engeren Sinne gemacht werden können. Reliabilität im engeren Sinne wird bei Mayring (2015) mit Intracoderreliabilität in Verbindung gebracht, wobei das Material am Ende nochmals vom gleichen Inhaltsanalytiker kodiert wird, ohne seine ersten Kodierungen zu kennen (S. 124). Dies wird selten eingesetzt (ebd.) und auch hier wurde darauf verzichtet. Genauso jedoch kann hier keine Intercoderreliabilität bestimmt werden, wobei üblicherweise die gesamte Analyse von mehreren Analytikern durchgeführt und die Ergebnisse verglichen werden (ebd.; was nach Mayring eher Objektivität denn Reliabilität misst). Allerdings kann darauf hingewiesen werden, dass es sich um Kategorien handelt, bei denen kaum Unstimmigkeiten aufgetreten sind, mit einem groben, aber exakt anwendbaren Kategoriensystem (S. 128). Die qualitativen Daten wurden verwendet, obwohl – aber dann letztendlich auch weil – ein geeignetes Kriterium zur deren Ausschluss – wie es für die quantitativen Daten der Fall ist – nicht bestimmt werden konnte. Dies ist jedoch nicht als Rechtfertigung für die methodischen Schwächen zu verstehen. Validität wird u.a. mit semantischer Gültigkeit (Angemessenheit der Kategoriendefinition) in Verbindung gebracht, die durch Expertenurteile überprüft wird (S. 126), worauf verzichtet wurde, da die Kategorien theoretisch erarbeitet wurden. Zur Stichprobengültigkeit wurde bereits erwähnt, dass keine repräsentativen (zufälligen) Stichproben vorliegen. Im Rahmen der qualitativen Erhebung wurden sechs Repräsentanten befragt, wobei versucht wurde, von jeder Variante mehrere Interviewpartner zu bekommen, die als Schul- oder Gruppenleiter fungieren und eine bestimmte Anzahl an Fragebögen für die quantitative Erhebung angefordert haben (verbunden mit der Überlegung, dass Schulleiter mit vergleichbar wenigen Schülerinnen und Schülern eher nachrangig interviewt werden sollten). Zur Konstruktvalidität als inhaltsanalytisches Kriterium kann angeführt werden, dass bei der (inhaltlichen) Entwicklung des Leitfadens auf etablierte Theorien und Modelle zurückgegriffen wurde (S. 127). Und schließlich wurde aber auch auf eine kommunikative Validierung (ebd.) verzichtet. Während also die Darstellung zur qualitativen Erhebung den Anforderungen der „Checkliste zur Einhaltung der vier Kriterien der Glaubwürdigkeit in Zeitschriftenartikeln“ (Schou et al., 2012, zit. nach Döring & Bortz, 2016, S. 109) zum Teil entsprechen mag, so konnten im Rahmen der Untersuchung kaum „Techniken zur Sicherung der vier Kriterien der Glaubwürdigkeit im qualitativen Forschungsprozess“ (Lincoln & Guba, 1985, zit. nach ebd.) umgesetzt werden. Zu den vier Kriterien (Vertrauenswürdigkeit,

Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit, Bestätigbarkeit) können keine Angaben gemacht werden. Bestimmte Techniken (v.a. Forschungs-Audits, Triangulation; S. 109, 110) wurden – wie z.T. bereits erwähnt – nicht realisiert (hauptsächlich aus forschungsökonomischen Gründen). Dies stellt Einbußen bezüglich der methodischen Strenge (S. 114) – hier v.a. der qualitativen Erhebung – dar. Jedoch wurde auf dieses Vorgehen nicht verzichtet, da bereits ein breites Fachwissen zum Untersuchungsgegenstand vorliegt (welche Unterscheidungsmerkmale grundsätzlich in Betracht zu ziehen sind) und sich Aussagen dazu relativ eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung müssen angesichts der erwähnten methodischen Einschränkungen mit zusätzlichen Vorbehalten verbunden bleiben. In Verbindung mit der quantitativen Erhebung konnten hilfreiche ergänzende Informationen durch die qualitative Erhebung gewonnen werden – im Sinne eines Methoden-Mix (Döring & Bortz 2016, S. 73). Während aufgrund der quantitativen Ergebnisse die Art des Gegnerkontaktes ausgeschlossen werden kann, so kann unter zusätzlicher Berücksichtigung der qualitativen Ergebnisse (bei allen methodischen Schwächen) auch die Bedeutung der übrigen Faktoren doch zumindest eingeschränkt werden – abgesehen von der Sanktionierung gefährlichen Körperkontaktes. In dieser Arbeit wurde das Ziel formuliert, kontaktloses Taekwondo als sozialpädagogische Maßnahme nutzbar zu machen. Dazu wurde diskutiert, in welchem Rahmen und mit welchen theoretischen Bezügen Kampfsportangebote stattfinden. Anschließend wurde eine anerkannte Selbstkontroll-Theorie herangezogen und es wurde beleuchtet, inwiefern sie innerhalb der Pädagogik angewendet werden kann. Daraufhin wurde versucht, bereits bekannte Unterscheidungsmerkmale zwischen Distanzkampfsportarten, die in Bezug auf die Aggressivität von Bedeutung sind, mithilfe der Selbstkontrolltheorie zu erklären und entsprechende Hypothesen zu überprüfen. In Anerkennung der Widerlegung einiger der Hypothesen konnten die Ergebnisse eingeordnet und die Unterscheidungsmerkmale konkretisiert werden.

13. Literatur

- Aleksandrowicz, D. (2001). Kritischer Rationalismus und das Problem der Interdisziplinarität. In D. Aleksandrowicz, & H. G. Ruß (Hrsg.), *Realismus Disziplin Interdisziplinarität* (S. 131-152). Amsterdam – Atlanta: Rodopi.
- Aßmann, A. (2015). Sozialisation, Kognition und Bildung. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 767-787). Weinheim und Basel: Beltz.
- Barlett, C.P., & Anderson, C.A. (2012). Direct and indirect relations between the big five personality traits and aggressive and violent behavior. *Personality and individual differences*, 52, 870-875.
doi: 10.1016/j.paid.2012.01.029
- Bauer, I., & Baumeister, R. (2011). Self-Regulatory Strength. In K.D. Vohs (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Application* (S. 64-80). New York et al.: Guilford.
- Baumeister, R. (2016). Wo ein Wille ist In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 67-73). Bern: Hogrefe.
- Baumeister, R., & Alquist, J. (2009). Self-Regulation as a limited Resource: Strength Model of Control and Depletion. In J. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Hrsg.), *Psychology of self-regulation: cognitive, affective, and motivational processes* (S. 21-35). New York, Hove: Psychology Press.
- Baumeister, R., Gailliot, M., DeWall, C., & Oaten, M. (2006). Self-Regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of Personality*, 74 (6), 1773-1802.
doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x
- Baumeister, R., Vohs, K., & Tice, D. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current directions in psychological science*, 16 (6), 351-355.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Barlett, C., & Anderson, C. (2012). Direct and indirect relations between the Big 5 personality traits and aggressive and violent behavior. *Personality and Individual Differences*, 52, 870-875.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.029>
- Barlett, C., Oliphant, H., & Jones, D. (2016). Ego-Depletion and Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 9999, 1-9.
doi: 10.1002/ab.21648
- Barnickel, L. (2009). *Gewaltprävention durch Kampfsport. Theorie, Einflussfaktoren und praktische Anwendung*. München: AVM Verlag.
- Becker, N. (2015). Der Beitrag der Neurowissenschaften zur Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 80-95). Weinheim und Basel: Beltz.
- Beer, R., & Bittlingmayer, U. (2015). Der Beitrag von Philosophie und Ethik zur Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 128-141). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bertams, A., & Dickhäuser, O. (2009). Messung dispositioneller Selbstkontroll-Kapazität. Eine deutsche Adaption der Kurzform der Self-Control Scale (SCS-K-D). *Diagnostica*, 55 (1), 2-10.
<https://doi.org/10.1026/0012-1924.55.1.2>

- Betrans, A., & Englert, C. (2013). Umsetzung subjektiver Sporthäufigkeitsstandards. Zur Rolle dispositionell verfügbarer Selbstkontrollkraft. *Sportwissenschaft*, 4, 275-282.
- Betrans, A., & Schmeichel, B. (2014). Improving Self-control by Practicing Logical Reasoning. *Self and Identity*, 13 (4), 419-431.
<https://doi.org/10.1080/15298868.2013.836562>
- Betrans, A., Unger, A., & Dickhäuser, O. (2011). Momentan verfügbare Selbstkontrollkraft – Vorstellung eines Messinstruments und erste Befunde aus pädagogisch-psychologischen Kontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (3), 185-196.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000042>
- Betrans, A., Baumeister, R., & Englert, O. (2016). Higher Self-Control Capacity Predicts Lower Anxiety-Impaired Cognition during Math Examinations. *Frontiers in Psychology*, 7 (458), 1-10.
 doi: 10.3389/fpsyg.2016.00485
- Bennett, J.C. (1991). The irrationality of the Catharsis Theory of Aggression as justification for educators' support of interscholastic football. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 415-418.
 doi: 10.2466/pms.1991.72.2.415
- Birbaumer, N. (2007). Des Teufels Hirn: Zur Neurobiologie der Angstfreiheit. In: G. Klosinski (Hrsg.), *Über Gut und Böse. Wissenschaftliche Blicke auf die gesellschaftliche Moral* (S. 147-168). Tübingen: Attempto Verlag.
- Birbaumer, N. (2016). Hirnforscher als Psychoanalytiker. In Ch. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 265-289). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Birbaumer, N., & Schmidt, R. (2010). *Biologische Psychologie*. Heidelberg: Springer
- Bitzer-Gavornik, G., & Unterrainer, H. (2011). Karate-Do und Resilienz/Kohärenz als Ausdruck psychischer Gesundheit. In M. v. Saldern (Hrsg.), *Meisterung des Ichs. Budo zur Gewaltprävention?* (S. 59-81). Norderstedt: Books on Demand.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin Heidelberg: Springer
- Bosold, C., Prasse, A., & Lauterbach, O. (2006). Anti-Gewalt-Trainings im Jugendvollzug. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 27 (1), 1-21.
- Bloem, J., Moget, P., & Petzold, H. (2004). Budo, Aggressionsreduktion und psychosoziale Effekte: Faktum oder Fiktion? Forschung, Aggressionspsychologie, Neurobiologie. *Integrative Therapie*, 30 (1-2), 101-150. Abgerufen von <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/bloem-moget-petzold-2004-budo-forschungsergebnisse-psychologische-neurobiologische-konzepte-modelle.pdf>
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae*. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Brünig, R. (2011). Gewaltprävention und -therapie durch Karate an Schulen. In M. v. Saldern (Hrsg.), *Meisterung des Ichs. Budo zur Gewaltprävention?* (S. 117-137). Norderstedt: Books on Demand.
- Carter, E., & McCullough, M. (2014). Publication bias and the limited strength model of self-control: has the evidence for ego depletion been overestimated?, *Frontiers in Psychology*, 5 (823), 1-11.
 doi: 10.3389/fpsyg.2014.00823
- Carver, C., & Scheier, M. (2009). Action, Affect, Multitasking, and Layers of Control. In J.

- J. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Hrsg.). *Psychology of self-regulation: cognitive, affective, and motivational processes* (S. 109-127). New York, Hove: Psychology Press.
- Carver, C., Johnson, S., Joorman, J., & Scheier, M. (2015). An Evolving View of the Structure of Self-Regulation. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Hrsg.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 9-23). New York: Springer.
- Choi, H.-H. (1994). Taekwon-Do. *Der koreanische Weg der Selbstverteidigung*. Dreieich: Budo-Verlag.
- Conroy, D.E., Silva, J.M., Newcomer, R.R., Walker, W.W., & Johnson, M. (2001). Personal and Participatory Socializers of the Perceived Legitimacy of Aggressive Behavior in Sport. *Aggressive Behavior*, 27, 405-418.
doi: 10.1002/ab.1026
- Denson, Th. (2015). Four promising psychological interventions for reducing reactive aggression. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 136-141.
<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.04.003>
- Denson, Th. (2009). Angry Rumination and the Self-Regulation of Aggression. In J. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Hrsg.). *Psychology of self-regulation: cognitive, affective, and motivational processes* (S. 233-249). New York, Hove: Psychology Press.
- Denson, Th., Capper, M., Oaten, M., Friese, M., & Schofield, T. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality*, 45, 252-256.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.001>
- Denson, Th., DeWall, C., & Finkel, E. (2012). Self-Control and Aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (1), 20-25.
<https://doi.org/10.1177/0963721411429451>
- DeWall, C., Baumeister, R., Stillman, T., & Gailliot, M. (2007). Violence restraint: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 62-76.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.12.005>
- Diamond, A. (2016). Biologische und soziale Einflüsse auf kognitive Kontrollprozesse, die vom präfrontalen Kortex abhängen. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 27-56). Bern: Hogrefe.
- Diamond, A. & Lee, K. (2016). Interventionen, die sich bei der Entwicklung exekutiver Funktionen bei 4- bis 12- jährigen Kindern als hilfreich erwiesen haben. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 161-177). Bern: Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Drewniak, R. (2011). Ambulante sozialpädagogische Maßnahmen als Alternativen zum Freiheitsentzug. In B. Dollinger, & S. Henning (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 392-404). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ebel, Th., & Meyermann, A. (2015). Hinweise zur Anonymisierung von quantitativen Daten. *forschungsdaten bildung informiert*, 3. Abgerufen von https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-3.pdf
- Eifler, S. (2009). *Kriminalität im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Englert, C, Bertrams, A., & Dickhäuser, O. (2011). Dispositional Self-Control Capacity and Trait Anxiety as Relates to Coping Styles. *Psychology*, 2 (6), 598-604.

- doi: 10.4236/psych.2011.26092
- Ennigkeit, F. (2016). Kämpfen in den gymnasialen Lehrplänen der Bundesländer. In M. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 104-113). Hamburg: Feldhaus.
- Finkel, E., DeWall, C., Slotter, E., & Oaten, M. (2009). Self-Regulatory Failure and Intimate Partner Violence Perpetration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (3), 483-499.
doi: 10.1037/a0015433.
- Finkenauer, C., Engels, R. & Baumeister, R. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 58-69.
<https://doi.org/10.1080/01650250444000333>
- Forgas, J., Baumeister, R., & Tice, D. (2009). The Psychology of Self-Regulation. An Introductory Review. In Dies. (Hrsg.), *Psychology of self-regulation: cognitive, affective, and motivational processes* (S. 1-21). New York, Hove: Psychology Press.
- Furley, P., Bertams, A., & Delphia, A. (2013). Ego depletion, attentional control, and decision making in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 900-904.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.08.006>
- Francescon, G. (2009). Sport und Männlichkeit unter Verschluss. In Deutsche Sportjugend (Hrsg.), *Eine Frage der Qualität: Sport im Jugendstrafvollzug. Sport, Spiel und Bewegung als wirksame Erziehungs- und Bildungsbestandteile eines neuen Behandlungskonzeptes* (S. 33-41). Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Friese, M., & Wänke, M. (2014). Personal prayer buffers self-control depletion. *Journal of experimental social psychology*, 51, 56-59.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.11.006>
- Friese, M., Wänke, M., & Hofmann (2009). Unscrambling Self-Regulatory Behavior Determination: The Interplay of Impulse Strength, Reflective Processes, and Control Resources. In J. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Hrsg.), *Psychology of self-regulation: cognitive, affective, and motivational processes* (S. 53-73). New York, Hove: Psychology Press.
- Gendolla, G., Tops, M., & Koole, S. (2015). Introduction: Grounding Self-Regulation in the Brain and Body. In Dies. (Hrsg.). *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 1-9). New York: Springer.
- Giesinger, J. (2006). Erziehung der Gehirne? Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 87-109.
- Giudice, M. (2015). Self-Regulation in an Evolutionary Perspective. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Hrsg.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 25-41). New York: Springer.
- Grabert, K.-I. (2001). Karate-Do und Gewaltverhalten. *Report Psychologie*, 26, 608-623.
- Hagger, M., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136 (4), 495-525.
doi: 10.1037/a0019486.
- Happ, S., & Liebl, S. (2016). Elementares Kämpfen: ein Kampfstil-übergreifender Ansatz für pädagogische Kontexte. In M. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 93-104). Hamburg: Feldhaus.
- Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2015). Neural Foundations of Mitational

- Orientations. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole. *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 175-189). New York: Springer.
- Hartnack, F. (2015). Mädchen kämpfen gegen Jungen? In A. Marquart, & P. Kuhn (Hrsg.), *Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014*. Hamburg: Feldhaus (S. 84-91).
- Heese, C., & Thaler, P. (2017). Traditionelles Taekwondo – auch für Menschen mit Behinderung. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 3, 185-194.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Henz, S., Kutz, D., Werner, J., Hürster, W., Kolb, F., & Nida-Ruemelin, J. (2015). Stimulus-dependent deliberation process leading to a specific motor action demonstrated via a multi-channel EEG analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 355. <http://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00355>
- Herz, A. (2016). Koedukation im Kampfsportunterricht. In M. J. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 114-122). Hamburg: Feldhaus.
- Heubrock, D., & Petermann, F. (2008). *Kurzfragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Hillenkamp, Th. (2015). Hirnforschung, Willensfreiheit und Strafrecht – Versuch einer Zwischenbilanz. *ZSTW Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft*, 127 (1), 10-96.
- Hofmann, J. (2015). Gewalt und Sport sowie Möglichkeiten sportbezogener Gewaltprävention. In H., Lange, & Th., Leffler (Hrsg.), *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens"* (S. 113-127). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hopf, W. (2015). Bildung, Ungleichheit und Sozialisation. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 788-806). Weinheim & Basel: Beltz.
- Huber, B. (2013). Delinquenz als Schicksal? Zur Stabilität delinquenter Verhaltensmuster vor dem Hintergrund der Kontrolltheorien (zugl. Heidelberg, Univ., Diss., 2012). In D. Hermann, E., S. Eifler, A. Pöge, & D. Pollich (Hrsg.), *Kriminalsoziologie Band 1*. Baden-Baden: Nomos
- Hurrelmann, K. (2004). Sieben Maximen der Sozialisationstheorie. In F. Baumgart (Hrsg.), *Theorien der Sozialisation* (S. 19-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M., & Walper, S. (2015). Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 9-13). Weinheim und Basel: Beltz.
- Janssen, J., & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS*. Heidelberg: Springer Gabler.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2013). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klein, M., & Frenger, M. (2013). Gehaltvoller Kampfsport – Überlegungen zum pädagogischen Potenzial von Kampfsportarten und Kampfkünsten. In S. Happ, O. Zajonc (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012* (S. 187-195). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Kleinert, J., & Kleinknecht, C. (2012). Sportliche Aktivität, Aggression und Gewalt. In R. Fuchs,

- & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 272-294). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Knoch, D. & Nash, K. (2015). Self-Control in Sozial Decision Making: A Neurobiological Perspective. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Hrsg.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 221-234). New York: Springer.
- Kreckl, R., & Mordt, G. (2001). Brücken zwischen nomologisierender und historisierender Soziologie. *Soziologische Revue*, 24, 280-285.
- Kubesch, S. (2016a). Vorwort. In Dies. (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 9-19). Bern: Hogrefe.
- Kubesch, S. (2016b). Entwicklung, Testung und neuronale Korrelate ‚kalter‘ und ‚heißer‘ exekutiver Funktionen. In Dies. (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 75-85). Bern: Hogrefe.
- Kubesch, S. (2016c). Der Sport macht's! In Dies. (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 137-160). Bern: Hogrefe.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, Th., & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: Springer
- Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 533-548.
doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02042.x.
- Kwon, J.-H. (1977). *Zen-Kunst der Selbstverteidigung. Taekwon-Do – Karate*. Bern u.a.: Otto Wilhelm Barth Verlag.
- Lakes, K., & Hoyt, W. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25, 283-302.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.002>
- 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, 992-996.
doi: 10.2466/pms.1999.88.3.992
- Lechner, C., & Silbereisen, R. (2015). Der Beitrag der Entwicklungspsychologie zur Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 96-113). Weinheim und Basel: Beltz.
- Leffler, Th. (2011). Kämpfen im Sportunterricht. In P. Kuhn, H. Lange, Th. Leffler, & S. Liebl (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011* (S. 129-139). Hamburg: Feldhaus.
- Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 128-134). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Liebl, S., Happ, S., & Zajonc, O. (2016). Review zu Wirkungen von Kampfkunst und Kampfsport auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. In M. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 82-91). Hamburg: Feldhaus.
- Libet, B. (2005). *Mind time*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Libet, B. (2016). Haben wir einen freien Willen? In Ch. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 265-289). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lindemann, U., & Pahmeier, I. (2014). Sportpädagogische und erlebnispädagogische Ansätze.

- In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 522-528). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lopez, R., Vohs, K., Wagner, D., & Heatherton, T. (2015). Self-Regulatory Strength: Neural Mechanisms and Implications for Training. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Hrsg.). *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 43-55). New York: Springer.
- Markl, P. (2016). Darwin, Popper und die Evolutionsbiologie. In R. Neck (Hrsg.), *Evolution – Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 153-189). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Maßholder, H. (2009). Entwicklungsbezogene Ziele und Zielebenen von sportpädagogischen Angeboten. In Deutsche Sportjugend (Hrsg.), *Eine Frage der Qualität: Sport im Jugendstrafvollzug. Sport, Spiel und Bewegung als wirksame Erziehungs- und Bildungsbestandteile eines neuen Behandlungskonzeptes* (S. 29-30). Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Matta, C. (2015). Interpretivism and Causal Explanations: A case from educational research. *Philosophy of the Social Sciences*, 45 (6), 543-567.
<https://doi.org/10.1177/0048393115595961>
- Maxwell, J.P., Visek, A.J., & Moores, E. (2009). Anger and perceived legitimacy of aggression in male Hong Kong Chinese athletes: Effects of type of sport and level of competition. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (2), 289-296.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.07.010>
- Meyer, M. (2016). Das Kamehameha-Problem – Was ist Kampfkunst und Kampfsport? In Ders. (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 18-39). Hamburg: Feldhaus.
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. *forschungsdaten bildung informiert*, 1. Abgerufen von https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf
- Mosebach, U. (2011). Vergleichende Betrachtungen zu einigen Kampfformen und deren Auswirkungen auf den Schulsport. In P. Kuhn, H. Lange, Th. Leffler, & S. Liebl, (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011* (S. 123-129). Hamburg: Feldhaus.
- Mühlum, A. (2009). Annäherung durch Wandel. In B. Birgmeier, & E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n)* (S. 85-94). Wiesbaden: VS Verlag.
- Muraven, M., Baumeister, R., & Tice, D. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology*, 139 (4), 446-457.
doi: 10.1080/00224549909598404
- Muraven, M., Shmueli, D., & Burkley, E. (2006). Conserving Self-Control Strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (3), 524-537.
doi: 10.1037/0022-3514.91.3.524
- Niemann, H.-J. (Hrsg.). (2015). *Karl R. Popper. Gesammelte Werke in deutscher Sprache*, Bd. 13, *Erkenntnis und Evolution*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Niemann, H.-J. (2016). Alles Leben ist Wissen und Wollen – Karl Poppers Evolutionsbiologie. In R. Neck (Hrsg.), *Evolution – Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 239-263). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Niemeyer, C. (2012). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – ‚klassische‘ Aspekte der

- Theoriegeschichte. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 135-150). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nosanchuk, T.A. (1981). The Way of the Warrior: The Effects of Traditional Martial Arts Training on Aggressiveness. *Human Relations*, 34 (6), 435-444.
<https://doi.org/10.1177/001872678103400601>
- Nosanchuk, T.A., & Lamarre, B.W. (2002). Judo training and aggression: Comment on Reynes and Lorant. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 1057-1058.
- Nosanchuk, T.A., & MacNeil, M.L. (1989). Examination of the Effects of Traditional and Modern Martial Arts Training on Aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 15, 153-159.
doi: 10.1002/1098-2337(1989)15:2<153::AID-AB2480150203>3.0.CO;2-V
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Longitudinal gains in selfregulation from regular physical exercise. *British Journal of Health Psychology*, 11 (4), 717-733.
doi: 10.1348/135910706X96481
- Obrecht, W. (2009). Probleme der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft und Bedingungen ihrer kumulativen Entwicklung. In B. Birgmeier, & E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n)* (S. 113-130). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ohlemacher, Th., Sögding, D., Höynck, Th., Ethe, N., & Welte, G. (2001). Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung. Versuch einer Evaluation. *KFN Forschungsbericht Nr. 83*, 1-41. Abgerufen von
http://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_83.pdf
- Palermo, M. (2006). Externalizing and Oppositional Behaviors and Karate-do: The Way of Crime Prevention. A Pilot Study. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50 (6), 654-660.
doi: 10.1177/0306624X06293522
- Petermann, F., & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Petzold, H., Bloem, J., & Moget, P. (2004). Budokünste als ‚Weg‘ und therapeutisches Mittel in der körper- und bewegungsorientierten Psychotherapie, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung, *Integrative Therapie*, 30 (1-2), 24-100. Abgerufen von
http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-_bloem-moget-2004-budokuenste-als-weg-und-therapeutisches-mittel-koerper-bewegungsorientierte-psychotherapiepdf.pdf
- Pessiglione, M., & Lebreton, M. (2015). From the Reward Circuit to the Valuation System: How the Brain Motivates Behavior. In G. Gendolla, M. Tops & S. Koole (Hrsg.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 157-175). New York: Springer.
- Plewig, H.-J. (2011). ‚Konfrontative Pädagogik‘. In B. Dollinger, & S. Henning (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 427-439). Wiesbaden: VS Verlag.
- Popper, K. R. (2001). *Karl R. Popper. Gesammelte Werke in deutscher Sprache*, Bd. 8, *Das offene Universum* (E. Schiffer, Übers.). Hrsg. v. W. W. Bartley. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Popper, K. (2003a). *Karl R. Popper. Gesammelte Werke in deutscher Sprache*, Bd. 6, *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band II*. Hrsg. v. H. Kieseewetter. Tübingen: Mohr Siebeck
- Popper, K. (2003b). *Karl R. Popper. Gesammelte Werke in deutscher Sprache*, Bd. 4, *Das Elend des Historizismus*. Hrsg. v. H. Kieseewetter. Tübingen: Mohr Siebeck
- Popper, K. (2012). *Karl R. Popper. Gesammelte Werke in deutscher Sprache*, Bd. 12, *Wissen*

- und das Leib-Seele-Problem*. Übers. & Hers. v. H.-J. Niemann. Tübingen: Mohr Siebeck
- Popper, K. (2015a). *Karl R. Popper. Gesammelte Werke in deutscher Sprache*, Bd. 13, *Erkenntnis und Evolution*. Hers. v. H.-J. Niemann. Tübingen: Mohr Siebeck
- Popper, K. (2015b). *Alles Leben ist Problemlösen* (17. Aufl.). München, Zürich: Piper
- Popper, K. (2015c). *Alle Menschen sind Philosophen*. Hrsg. v. H. Bohnet, & K. Stadler. München, Berlin: Piper
- Preis, W., (2009). Perspektiven einer Praxeologie Sozialer Arbeit. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n)* (S. 157-170). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rammstedt, B., & John, O. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203-212.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001>
- Rauch, W., Gawrilow, C., Schermelleh-Engel, K., & Schmitt, K. (2014). Dispositionelle Selbstkontrollkapazität bei Kindern. Erprobung einer Fremdbeurteilerversion der SCS-K-D. *Diagnostica*, 60 (2), 61-72.
<https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000099>
- Rauschenbach, Th., & Züchner, I. (2012). Theorie der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 151-173). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reynes, E., & Lorant, J. (2001). Do competitive martial arts attract aggressive children? *Perceptual and Motor Skills*, 93, 382-386.
doi: 10.2466/pms.2001.93.2.382
- Reynes, E., & Lorant, J. (2002a). Effect of traditional Judo training on aggressiveness among young boys. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 21-25.
doi: 10.2466/pms.2002.94.1.21
- Reynes, E., & Lorant, J. (2002b). Karate and aggressiveness among eight-year-old boys. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 1041-1042.
<https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.3.1041>
- Richter, S., & Stanek, J. (2015). The muscle metaphor in self-regulation in the light of current theorizing on muscle physiology. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Hrsg.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 55-69). New York: Springer.
- 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, Th. Leffler, & S. Liebl, (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011* (S. 151-157). Hamburg: Feldhaus.
- Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (2015). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 114-127). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rost, H.R. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Satow, L. (2012). Skala zur Erfassung von Testverfälschung durch positive Selbstdarstellung und sozial erwünschter Antworttendenz (SEA). In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*.
<http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.417>
- Sayette, M., & Griffin, K. (2011). Self-Regulatory Failure and Addiction. In K.D. Vohs (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Application* (S. 505-521). New York et al.: Guilford.

- Schefold, W. (2012). Sozialpädagogische Forschung – Stand und Perspektiven. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 1123-1144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scherr, A. (2012). Sozialarbeitswissenschaft. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 283-296). Wiesbaden: VS Verlag
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag
- Schröder, H.-J. (2014). Budo-Pädagogik: Exemplarische Darstellung anhand eines Konkreten Projektes mit sozial-emotional auffälligen Kindern. In S. Liebl, & P. Kuhn (Hrsg.), *Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013* (S. 87-95). Hamburg: Feldhaus.
- Schultze-Kraft, M., Bierman, D., Rusconie, M., Allefeld, C., Görgen, K., Dähne, S., ... Haynes, J.-D. (2016). The point of no return in vetoing self-initiated movements. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113 (4), 1080–1085.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1513569112>
- Simon, T. (2014). Geringe Wirkmächtigkeit und ein gehöriges Maß an Selbstüberschätzung. Notizen zum Stand der Debatte um AAT/AGT. *Sozialmagazin*, 39 (9-10), 92-97.
- Skelton, D.L., Glynn, M.A., & Berta, S.M. (1991). Aggressive Behavior as a function of taekwondo ranking. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 179-182.
- Speck (2008). *Hirnforschung und Erziehung*. München: Reinhardt
- Siegel, D. (2016). Blick ins Gehirn. Das Gehirn in Ihrer Hand. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 247-265). Bern: Hogrefe.
- Spitzer, M. (2016). Geld und Glück, Karies und Kriminalität. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 57-66). Bern: Hogrefe.
- Staub-Bernasconi, S. (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 267-282). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stucke, T., & Baumeister, R. (2006). Ego depletion and aggressive behavior: Is the inhibition of aggression a limited resource? *European Journal of Social Psychology*, 36, 1-13.
doi: 10.1002/ejsp.285
- Tagney, J.; Baumeister, R., & Boone, A. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72 (2), 271-322.
- Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In Ders. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 19-72). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tice, D. (2009). How Emotions Affect Self-Regulation. In J. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Hrsg.), *Psychology of self-regulation: cognitive, affective, and motivational processes* (S. 201-217). New York, Hove: Psychology Press.
- Tolksdorf, K. J. (2009a). Sport im Jugendstrafvollzug. In Deutsche Sportjugend (Hrsg.), *Eine Frage der Qualität: Sport im Jugendstrafvollzug. Sport, Spiel und Bewegung als wirksame Erziehungs- und Bildungsbestandteile eines neuen Behandlungskonzeptes* (S. 11-14). Frankfurt a. M.: Deutsche Sportjugend.
- Tolksdorf, K. J. (2009b). Sport, Spiel und Bewegung im Erziehungs- und Bildungskonzept des Jugendstrafvollzugs. In Deutsche Sportjugend (Hrsg.), *Eine Frage der Qualität: Sport im Jugendstrafvollzug. Sport, Spiel und Bewegung als wirksame Erziehungs- und Bildungsbestandteile eines neuen Behandlungskonzeptes* (S. 15-23). Frankfurt a. M.: Deutsche Sportjugend.
- Tolksdorf, K. J., & Sommerfeld, B. (2009). Sportpädagogische Leistungen und Perspektiven. In

- Deutsche Sportjugend (Hrsg.), *Eine Frage der Qualität: Sport im Jugendstrafvollzug. Sport, Spiel und Bewegung als wirksame Erziehungs- und Bildungsbestandteile eines neuen Behandlungskonzeptes* (S. 57-66). Frankfurt a. M.: Deutsche Sportjugend.
- Trulson, M.E. (1986). Martial Arts Training: A Novel 'Cure' for Juvenile Delinquency. *Human Relations*, 39 (12), 1131-1140.
<https://doi.org/10.1177/001872678603901204>
- Twemlow, S.W., Biggs, B., Nelson, T.D., Vernberg, E.M., & Fonagy, P. (2008). Effects of participation in a martial arts-based Antibullying Program in Elementary Schools. *Psychology in the schools*, 45 (10), 947-959.
 doi: 10.1002/pits.20344
- Van Dillen, L., & Papies, E. (2015). From Distraction to Mindfulness: Psychological and Neural Mechanisms of Attention Strategies in Self-Regulation. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Hrsg.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 141-157). New York: Springer.
- Vohs, D., Lasaleta, J., & Fennis, B. (2009). Self-Regulation in the interpersonal Sphere. In J. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Hrsg.), *Psychology of self-regulation: cognitive, affective, and motivational processes* (S. 289-303). New York, Hove: Psychology Press.
- Wirth, A., Reinelt, T., Gawrilow, C., & Rauch, W. (2015). Selbstkontrolle in der Schule: Der Zusammenhang von geringer Selbstkontrolle und schlechten Schulleistungen bei Kindern mit ADHS. *Lernen und Lernstörungen*, 48 (4), 245-259.
<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000114>
- Wolters, J.-M. (1994). Modelle der Behandlung von Gewalttätern im Jugendstrafvollzug: Darstellung der Theorie und Praxis eines sporttherapeutischen Anti-Gewalt-Trainings. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe*, 43 (1), 20-24.
- Wolters, J.-M. (2008). Budo-Pädagogik: Vom Wesen und Wirken der Kampfkunst und Pädagogik und Therapie. In J.-M. Wolters, & A. Fußmann (Hrsg.), *Budo-Pädagogik. Kampf-Kunst in Erziehung, Therapie und Coaching* (S. 13-27). Augsburg: Ziel Verlag.
- Wright, R., & Agtarap, S. (2015). The Intensity of Behavioral Restraint: Determinants and Cardiovascular Correlates. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Hrsg.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (S. 287-301). New York: Springer.
- Zajonc, O. (2013). Kämpfen als Mittel zur Gewaltprävention – Bedingungen, Anforderungen und Perspektiven. In S. Happ, & O.Zajonc (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012* (S. 37-51). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Zelazo, P., & Lyons, K. (2016). Das Potenzial frühkindlichen Achtsamkeitstrainings: Neurowissenschaftliche Perspektive auf entwicklungsbezogene und sozial-kognitive Prozesse. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 103-114). Bern: Hogrefe.
- Ziegler, H. (2015). Soziale Arbeit als Sozialisationsinstanz. In K.Hurrelmann, U.Bauer, M.Grundmann, & S.Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 453-465). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Zippelius, R. (2010). *Allgemeine Staatslehre*. München: C.H. Beck.
- Zivin, G., Hassan, N., DePaula, G., Monti, D., Harlan, C., Hossain, K.D., & Patterson, K. (2001). An effective approach to violence prevention: Traditional Martial Arts in Middle School. *Adolescence*, 36 (143), 443-459.

Anhang

I. Kategoriendefinition

Tabelle 13: Kategoriendefinition

Kategorien:	Fragen:	Textbestandteile:
<i>(i) Persönliche Motivation</i>	<p>„Warum machen Sie gerade Taekwondo?“</p> <p>„Ist das etwas Besonderes im Vergleich zu anderen Sportarten?“</p> <p>„Warum nicht Fußball oder Tischtennis?“.</p>	<p>T1: 7-82;</p> <p>T2: 5-45;</p> <p>T3: 10-260;</p> <p>T4: 6-67;</p> <p>T5: 4-44;</p> <p>T6: 4-34;</p>
<i>(ii) Unterschied zwischen ‚traditionell‘ und ‚modern‘</i>	<p>„Was macht das Taekwondo „traditionell“ bzw. „modern“?“</p> <p>„Was ist der Unterschied zu anderen Systemen?“</p>	<p>T1: 87-215;</p> <p>T2: 49-88;</p> <p>T3: 265-440;</p> <p>T4: 71-126;</p> <p>T5: 47-69;</p> <p>T6: 38-340;</p>
<p><i>(iii) Wettkampf spielt im üblichen Trainingsbetrieb keine große Rolle, allerdings nur in den traditionellen Varianten.</i></p> <p><i>(iv) Das Formenlaufen wird gegenüber dem Zweikampf betont, jedoch nicht in der modernen Vollkontaktvariante</i></p>	<p>„Wie ist der Unterricht aufgebaut?“</p> <p>„Welche Rolle spielt der Wettkampf?“</p> <p>„Welche Rolle spielt das Formenlaufen (Hyongs) im Vergleich zum Zweikampf (Sparring)?“</p>	<p>T1: 222-240, 344-404;</p> <p>T2: 93-97, 167-210;</p> <p>T3: 457-472;</p> <p>T4: 129-137, 150-159;</p> <p>T5: 74-99, 119-139;</p> <p>T6: 348-422;</p>
<i>(v) Meditation und philosophische Unterweisung spielen eine geringe Rolle</i>	„Spielen Meditation oder Erläuterungen der Philosophie eine Rolle?“	<p>T1: 242-340;</p> <p>T2: 114-164;</p> <p>T3: 475-623;</p> <p>T4: 140-147;</p> <p>T5: 102-117;</p> <p>T6: 425-490;</p>
<i>(vi) Sanktioniert wird jeder (ohne Kontakt) bzw. gefährlicher (mit Leicht-Kontakt), aber nicht in der Vollkontaktvariante.</i>	<p>„Welche Rolle spielt der Körperkontakt im normalen Training?“</p> <p>„Wird von Anfang an mit oder ohne Kontakt gekämpft?“</p> <p>„Falls mit Kontakt: Wird gefährlicher Kontakt (zum Kopf) sanktioniert?“</p> <p>„Es gibt ja auch Systeme, die (im Gegensatz zu Ihrem System) mit Kontakt bzw. ohne Kontakt trainieren, was denken sie darüber?“</p>	<p>T1: 407-451, 499-585;</p> <p>T2: 213-318, 348-367;</p> <p>T3: 628-631;</p> <p>T4: 174-215, 278-325;</p> <p>T5: 145-148, 170-179;</p> <p>T6: 494-535, 703-977;</p>
<i>(vii) Es herrscht ein respektvoller Umgang (Verbeugung, Etikette, Rituale) vor allem in den traditionellen Varianten, aber auch in den modernen Varianten.</i>	<p>„Wie ist der Umgang der Schüler untereinander und wie ist das Umgang der Schüler zum Meister?“</p> <p>„Welche Rolle spielen Umgangsregeln, Verbeugung, Etikette?“</p>	<p>T1: 454-495;</p> <p>T2: 321-346;</p> <p>T3: 633-692;</p> <p>T4: 219-276;</p> <p>T5: 150-167;</p> <p>T6: 538-700;</p>

<p><i>(viii) Aggressive Teilnehmer werden ausselektiert, gehen wieder oder kommen erst gar nicht (ohne Kontakt) bzw. werden teilweise ausselektiert (mit Leichtkontakt, Vollkontakt).</i></p> <p><i>(ix) Es werden weniger Zwischenfälle (aggressive Auseinandersetzung) in der Gruppe ohne Kontakt berichtet als in der mit Leichtkontakt und wiederum weniger als in der Vollkontaktvariante.</i></p>	<p>„Ist der Kontakt besonders reizvoll bzw. sind die Schüler enttäuscht, wenn „nicht gekloppt wird“?“</p> <p>„Welche Erfahrungen haben Sie mit aggressiven Teilnehmern?“</p> <p>„Wie gehen Sie mit diesen um?“</p> <p>„Unterrichten Sie jemanden, der besonders aggressiv auffällt?“</p> <p>„Welches Verhalten führt zum Ausschluss vom Training?“</p> <p>„Aus welchen Gründen hören Schüler auf?“</p> <p>„Gibt es bestimmte Kriterien, wonach Schüler ausgewählt bzw. ausgeschlossen werden, oder kann einfach jeder mitmachen?“</p> <p>„Gibt es denn Bedenken z.B. von Seiten der Eltern, dass die Schüler das Gelernte anwenden?“</p> <p>„Und gibt es da Erfahrungen, kommt so etwas vor?“.</p>	<p>T1: 591-758; T2: 371-538; T3: 697-830; T4: 331-433; T5: 182-335; T6: 980-1231;</p>
<p><i>(x) Provokationen</i></p>	<p>„Welche Reaktion wird von jemanden, der Taekwondo macht, bei Provokationen (in der Disco, auf der Straße, in der U-Bahn) erwartet?“</p>	<p>T1: 762-785; T2: 543-569; T3: 835-884; T4: 437-454; T5: 339-351; T6: 1235-1271;</p>
<p><i>(xi) Es werden weniger Verletzungen in der Gruppe ohne Kontakt berichtet als in der Leicht- und wiederum weniger in der Vollkontaktvariante</i></p> <p><i>(xii) Training verringert Aggressionen, durch "Auspowern" (ohne Kontakt) bzw. durch "Ausleben" (mit Leichtkontakt, Vollkontakt).</i></p>	<p>„Wie häufig kommt es zu Verletzungen?“</p> <p>„Was macht das Taekwondo charakterlich mit den Aktiven?“</p> <p>„Welche Auswirkungen hat es Ihrer Meinung nach auf die Aggressivität?“</p>	<p>T1: 788-844; T2: 573-659; T3: 887-979; T4: 458-604; T5: 365-445; T6: 1274-1377;</p>
<p><i>(xiii) Gewaltprävention im Strafvollzug (ein Interview)</i></p>	<p>„Wie ist die Gewaltprävention im Strafvollzug gestaltet?“</p> <p>„Wie kann man sich das vorstellen?“</p> <p>„Welche Rolle spielt Taekwondo dabei?“</p> <p>„Welche Rolle spielt Gegnerkontakt?“.</p>	<p>T6: 1380-1544;</p>
<p><i>(xiv) Taekwondo für bestimmte Gruppen</i></p>	<p>„Haben Sie Erfahrungen mit Teilnehmern mit ADHS oder mit Behinderungen?“</p> <p>„Mit alten Menschen, Rentnern, oder mit Kindern?“.</p>	<p>T1: 848-890; T2: 663-734; T3: 984-1165; T4: 608-724; T5: 451-530; T6: 1547-1568;</p>

II. Fallbeschreibungen

a. ‚Traditionell vs. Modern‘

Variante ohne Kontakt: Nach Aussagen der Vertreter der Variante ohne Kontakt besteht der Unterschied von ‚traditionellen‘ Varianten zu anderen Varianten vor allem darin, dass eben kein Gegnerkontakt stattfindet (T2: 46-88; T3: 265-440; T5: 47-69); aber auch die Formen spielen eine Rolle (T:3 265-440) und die Tatsache, dass alle Disziplinen (u.a. Formenlauf, Zweikampf, Bruchtest, Ein-Schritt-Kampf) trainiert werden (T2: 46-88). Man will Schläge nicht haben (T2: 46-88; T3: 265-440; T5: 47-69), auch wenn Berührungen vorkommen können (T5: 47-69). Die Leichtkontaktvariante sei (im Unterschied zur Vollkontaktvariante) dennoch sehr ähnlich, auch in den Formen; sie sei mehr wettkampforientiert (T3: 265-440). Man will den Kontakt nicht, der auch als ‚barbarisch‘ bezeichnet wird (‚Wildes Geklopfe‘) (T2: 46-88; T:3 265-440): „[M]it Kontakt kämpfen, auch wenn nichts passiert, [...] das ist doch so, als wenn man sich irgendwie immer Beleidigungen zuwerfen würde. [...]. Ich mache das halt nicht, also das ist schon höher entwickelte Kampfkunst“ (T2: 46-88). Moderne Varianten würden sich spezialisieren und nicht das ganze Spektrum abdecken, sondern nur noch z.B. Formenlaufen (T2: 46-88). Betont wird die höhere Verletzungsgefahr durch den Kontakt, wenn man bewusst (und nicht aus Versehen) mit voller Wirkung trifft (T:3 265-440). Aber auch die Ästhetik geht im Zweikampf verloren (z.B. Kämpfer moderner Varianten, die nicht gelenkig sind); die Trainingsgestaltung in der Variante ohne Kontakt fördert z.B. die höchstmöglichen Kicks und die Ästhetik, man will durch umfassendes Training das Beste aus dem Einzelnen herausholen, persönliche Grenzen überwinden, auch wenn es im Zweikampf nicht direkt notwendig ist (z.B. ein senkrechter Kick), gleichzeitig aber die Technik insgesamt (auch auf niedriger Höhe) verbessert (T:3 265-440). Wenn der Schwerpunkt auf Wettkampf gelegt wird (und auf Zweikampf), wirkt sich das auch auf die Gestaltung des Trainings aus (kurz Aufwärmen, viel Sparring); dann würde jemand, der nicht entsprechend dazulernt, nie etwas gewinnen (T:3 265-440); außerdem wird bewirkt, dass damit Menschen ab einem Alter von etwa 30 Jahren weniger angesprochen werden (wegen dem ständigen Kontakt im Training) und Aktive dann eher als Funktionäre auftreten mit unsportlicher Figur (T:3 265-440). Es würde argumentiert, dass das Training mit Gegnerkontakt einen praktischen Vorteil in tatsächlichen Gefahrensituationen darstellt, weil man nicht aufgrund des Adrenalinstoßes versagt; derweil bestehe ein ähnlich gravierenderer Unterschied zwischen einem Kampf im Ring nach Regeln und einem Straßenkampf (ohne Regeln) (T:3 265-440).

Leichtkontaktvariante: Nach Aussagen von Vertretern der Variante mit Leichtkontakt gibt es mit der Leicht- und Vollkontaktvariante zwei Verbände, die Taekwondo auf Leistungssportebene anbieten (T1: 87-215). Im Unterschied zu traditionellen Varianten sind in modernen Varianten das Formenlaufen und das Wettkampfsystem unterschiedlich (Vollkontakt statt Leichtkontakt, kein Fauststoß) (T4: 71-126), außerdem muss man sich dort entweder für Formenlaufen oder Zweikampf entscheiden, anders als in der Leichtkontaktvariante, wo alles trainiert wird und die traditionelles Taekwondo anbietet genauso wie die Möglichkeit, auf nationalen und internationalen Wettkämpfen zu starten:

[...] [W]enn du in der [Vollkontaktvariante; P.T.] erfolgreich sein möchtest, dann musst du dich entweder entscheiden für den Formenlauf oder für den Wettkampf. Und bei uns ist es so, dass die meisten Sportler bei uns, die auch, sag ich mal, auf nationaler und auf internationaler Ebene sehr erfolgreich sind, eigentlich sehr gute Kämpfer sind und auch sehr gute Formenläufer sind. Die trainieren alles. (T1: 87-215)

Einmal wird für den Breitensport kein Unterschied festgestellt, wo eben der Wettkampf keine Rolle spielt und der Trainer entscheidend sei (T4: 71-126), ein anderes Mal werden durchaus Unterschiede für den Breitensport festgestellt, weil in der dafür optimalen Leichtkontaktvariante sowohl der (Zwei-)Kampfbereich (mit fairen Mitteln und Regeln) als auch der Formenbereich trainiert wird, außerdem wird die Möglichkeit zu Wettkämpfen gegeben (freiwillig), was sehr anstrengend sein kann, aber in der Leichtkontaktvariante kann man je nach Bedarf und Alter zwischen Leistungssport und ‚normalem‘ Training wählen (T1: 87-215). Traditionell wird mit ‚ganzheitlich‘ gleichgesetzt, wo der Kampf dazugehört (T1: 87-215). Im Unterschied zur Variante ohne Kontakt seien die Techniken ‚vergesundet‘ worden (z.B. verschiedene Kampfstellungen, welche nun das Knie entlasten), außerdem erfährt man in kleineren Verbänden (wie in der Variante ohne Kontakt) auf Meisterschaften nicht die gewünschte Wertschätzung und Anerkennung; in der Variante ohne Kontakt spielt der Leistungssport keine große Rolle, dort wird mehr für sich selbst trainiert, zur persönlichen Weiterentwicklung, mit philosophischen Grundsätzen; auch der Kontakt wird eher abgelehnt; insgesamt fehlt die Ausbildung internationaler Spitzensportler, kritisiert wird ein fehlender Ehrgeiz (T1: 87-215). Historisch gesehen haben sich die Verbände aufgespaltet, wobei es in der Vollkontaktvariante zu einer ‚Versportlichung‘ gekommen war, was in der Leichtkontaktvariante nicht mitvollzogen wurde; in der Variante ohne Kontakt wurde die gesamte Wettkampfschiene negiert (T1: 87-215).

Vollkontaktvariante: Nach dem Vertreter der Variante mit Vollkontakt lassen sich Varianten, die sportliche Ziele verfolgen, wo es um Medaillen geht, um große Turniere und messbare sportliche Leistungen, von solchen unterscheiden, wo es um Training um des Trainierens willens geht, um Weiterentwicklung von Körper um Geist, der Persönlichkeit (T6: 38-228). In der Vollkontaktvariante gibt es eine große Gruppe im Breitensport, wo es unerheblich ist, ob die Orientierung traditionell oder sportlich ausfällt, diejenigen wollen ein gutes Gefühl nach dem Training haben (und verfolgen keine explizit spirituellen oder sportlichen Ziele); daneben gibt es eine kleine Gruppe, die auf sportliche Erfolge abzielen und die von der Zielsetzung her damit stark abweicht (T6: 38-228). Die Vollkontaktvariante ist sehr modern, man kann aber auch in einem wettkampforientierten Verein sein und sich dabei dennoch eher traditionell orientieren, indem man die Turniere und den Kampf scheut (weil man keinen Erfolg haben will; es ist einem zu viel) (T6: 38-228). Der Grundgedanke bei der Vollkontaktvariante ist ein sportlicher, leistungsmessender Grundgedanke – und genau dafür besteht der Verband, wer das ablehnen würde, sei dort eigentlich falsch aufgehoben, es sind aber viele im Verband, die nicht leistungsbezogen trainieren:

Der Grundgedanke von der [Vollkontaktvariante; P.T.], ist ein sportlicher Grundgedanke, ein leistungsmessender Gedanke. [...] Der Verband ist da, um eine Struktur zu schaffen, dass sich Leute messen. [...] Weil je mehr sich messen und je besser die Leistung wird, desto populärer wird das,

desto professioneller wird das Ganze. Aber nicht jeder, der da mit dabei ist, hat das gleiche Ziel. [...]. Und darum sind auch viele bei uns im Verband, die halt doch sehr konservativ das Taekwon-Do machen und nicht leistungsbezogen, mehr für sich. (T6: 38-228)

In spezialisierten Formen des Wettkampf-Taekwondo, im Leistungs- und Spitzensport, geht es ausschließlich um sportliche Werte, dort wird in normalen Trainingsklamotten (ohne Dobok) trainiert, speziell in Hinblick auf das aktuelle Regelwerk und mit eingeschränktem Technik-Spektrum; andere Werte spielen keine Rolle (allenfalls eine sportpsychologische; solange die Leistung stimmt, kann das ein ‚Riesendepp‘ sein) (T6: 38-228). Die Leistungs- und Spitzensportler sind der eigentlich wichtige Kern aus Sicht des Verbandes – und die übrigen, die nicht leistungssportbezogen trainieren (im Breitensport), sind die Masse, die auch zur Finanzierung und zur Bekanntheit beitragen; für diejenigen wird Taekwondo – auch im Sinne von Marketingstrategien – entsprechend als völkerübergreifend verkauft, als Taekwondo-Familie, wo sie ihren Platz finden können (T6: 38-228). ‚Traditionell‘ dürfe nicht bedeuten, dass man Techniken und Bewegungen nicht mehr weiterentwickelt und optimiert, außerdem sind die Techniken auf Selbstverteidigung ausgelegt, zur geistigen Weiterentwicklung muss man kein Taekwondo machen, dazu gebe es z.B. Teezeremonien (T6: 38-228). Traditionelle Varianten scheuen den direkten sportlichen Vergleich, dort geht es um Ego-Stärkung und nicht darum, dass jemand besser ist als der andere (T6: 38-228). Zur Variante ohne Kontakt gibt es deutliche Unterschiede. Zum einen ist die Technikvielfalt dort höher, weil beim Kämpfen mit Kontakt die lebensgefährlichen Techniken verboten werden müssen; ein Zweikampf ohne Kontakt sei letztendlich kein sportlicher Vergleich, da man versuche, alles, was man kann, mit dem Partner umzusetzen: „Das heißt, einmal muss ich schauen, dass ich meine Körperbeherrschung beweise, und andererseits muss ich schauen, dass ich schnell reagiere, was der andere macht, dass ich die Lücken erkenne“ (T6: 275-287). In der Realität oder im Ernstfall birgt das aber Gefahren, insofern es dort nicht funktioniert, weil es etwas anderes sein, einen Körper zu treffen und die Wirkung beim Schlag zu sehen, als wenn die Erfahrung nicht gemacht wird: „Wenn ich sage, zur Selbstverteidigung oder zum sportlichen Vergleich kämpfe ich nie mit Kontakt, also ich treffe den anderen nie, sondern bin immer weg von ihm, dann wird das nicht funktionieren, weil ich bin im Ernstfall auch weg von ihm. Mit fehlen immer die paar Zentimeter (T6: 287-298)“. Manche Vereine, die ohne Kontakt trainieren, würden behaupten, die Techniken seien tödlich, was er nicht glaubt – diejenigen würden nie so treffen wie beabsichtigt; das kann man auch nicht über einen (starrten) Bruchtest trainieren; außerdem ist ein Widerstand notwendig, wie etwa bei einem Sandsack, einer Pratze oder einem Körper (T6: 302-314). Um die Schlagkraft mit einer entsprechenden Wirkung (z.B. ein Bruch) zu entwickeln, müsse man dies üben, aber nicht mit einem starren Ding, wie einem Brett, sondern man müsse die Angst nehmen, jemanden bewusst zu treffen:

Wenn man beim Boxen einem anderen direkt ins Gesicht schlägt, da haben ja viele Leute Hemmungen. Nur so tun als ob, da haben ja wenige Hemmungen, das ist kein Problem. Aber wenn ich sage, jetzt hau mal richtig drauf, hau dem mal richtig auf die Backe, dann [...]. Und das muss man ja irgendwie spielerisch nehmen, die Angst. [...] Also, wenn man jetzt wirklich die Situation simuliert [...] und sagt, das ist jetzt da dein Gegner, nicht dein Partner wie im Training [...]. Wenn du nicht aufpasst, dann haut er dir voll auf die Mütze, also volle Kanne, also du musst dich schon wehren [...] Also das ist eine Erfahrung, die in so komplett traditionellen Disziplinen [...] fehlt. (T6: 314-336)

Die Leichtkontaktvariante ist ähnlich zur Vollkontaktvariante, sie wollen auch olympisch sein, wodurch es zu einem Bruch in den Verbänden kommen kann, zwischen denjenigen, die olympisch sein wollen und den übrigen (T6: 38-228). Die Leichtkontaktvariante kritisiere das kleine Technikspektrum der Vollkontaktvariante, wo eben nur Techniken und Disziplinen behalten wurden, die funktionieren und die sich vermarkten lassen (T6: 38-228). Die Leichtkontaktvariante ist aber nicht traditioneller, weil dort auch Techniken weiterentwickelt wurden, aber leider aufgrund politischer Interessen (und nicht wegen biomechanischer Erkenntnisse, was nachvollziehbar gewesen wäre) (T6: 38-228). Die Leicht- und Vollkontaktvariante haben sich aneinander angeglichen:

Aber durch die ganzen Wettkampfbregeländerungen und- modifizierungen, obwohl wir jetzt komplett geschützt sind im Vollkontaktkämpfen, kämpfen jetzt wir [...] im Leichtkontakt. Weil durch die elektronischen Westen brauche ich bloß eine bestimmte Schlagkraft und einen Punkt zu erzielen. Und die Sportler kämpfen so effektiv, dass sie nur so viel Kraft einsetzen, dass es reicht, um den Punkt zu machen. Weil alles, was darüber hinausgeht, wäre ja Kraftverschwendung. Und die Schläge reichen nicht mehr aus, um den anderen jetzt wirkungsvoll [...] k.o. zu schlagen, außer ich treffe ihn jetzt wirklich mit der Ferse am Kopf [...]. Aber das kann ja beim Leichtkontakt versehentlich auch passieren, das ist ja auch schon oft passiert. Aber das Ziel ist jetzt nicht mehr das K.o., sondern das Ziel ist, möglichst schnell möglichst Punkt für Punkt zu erreichen und den Kampf zu beenden, also ökonomisch zu kämpfen. Also [...] möglichst schnell viele Kopftreffer zu machen, damit man [...] einen Punktevorsprung hat [...]. Es ist nicht mehr das K.o. das Ziel und auch nicht mehr die maximale Schlagkraft. Und so haben sich die Stile, [...] ohne dass sie es wollten, wieder angeglichen. Also der [...] Sportler [der Leichtkontaktvariante; P.T.] kann, wenn er seinen Kampfstil ein bisschen ändert, die Handtechniken, also die Fausttechniken weglässt, sofort bei uns mit einsteigen und mitkämpfen, von der Bewegung her, von den Kicks her [...]. (T6: 245-260)

b. ‚Zweikampf, Formenlauf und Wettkampf‘

Variante ohne Kontakt: Formen, Kombinationen und Partnerübungen werden in den traditionellen Varianten gegenüber dem Zweikampf betont (T1: 222-240; T2: 93-97; T3: 457-472; T4: 129-137; T5: 74-99):

Ja, Formenlauf ist der größere Teil, wobei ich nach Gürtelfarben unterscheide. In einer normalen Stunde sind natürlich wenige Schwarzgurte und Rotgurte da, [...] erst ab Blaugurt beginne ich zu üben mit Freikampf, und das sind natürlich die Wenigeren. [...] Der größere Teil sind Kombinationen und Formen. (T2: 93-97)

Auch in der Variante ohne Kontakt finden Wettkämpfe statt (T2: 169-176; T3: 265-440; T5: 138, 139). Dort werden einerseits überregionale Wettkämpfe als wichtig für Fortgeschrittene erachtet, um eine neutrale Einschätzung des Könnens zu erhalten, was für das Selbstbewusstsein gut ist (T2: 169-176), wozu traditionelle Varianten besonders geeignet seien (ebd.), da man in Vollkontaktvarianten auch gegen solche verlieren könne, die zwar schlechter sind, aber auf unsportliche Weise gewinnen (T2: 201-204). Andererseits wird betont, dass Wettkampf freiwillig und nicht zwingend ist, nicht notwendig und sogar überflüssig sowie allenfalls interessant für wilde, ambitionierte, 20-25-jährige Schwarzgurte (T5: 138, 139); so findet sich also auch eine gewisse Skepsis:

Der Wettkampf findet immer, oder sollte immer, mit sich selber stattfinden. Er soll sich auch nicht mit anderen Schülern vergleichen. Ich sage mal, vergleichen macht... vergleichen schürt Unmut [...]. [...] Also für mich geht es darum, dass jeder Schüler das Gefühl hat, dass er seine eigene Grenze noch verschieben kann. Und dann spielt das Alter keine Rolle und wenn ich mich nicht mit anderen vergleiche, sondern immer mit dem widerspiegeln, wie ich mich verändere, ich denke, das ist für mich sinnvoller. Gerade im traditionellen Taekwon-Do. Weil sonst würde ich eine Wettkampfform wählen, wo ich mich dann mit anderen messe. (T5: 119-128)

Leichtkontaktvariante: In der Variante mit Leichtkontakt wurden einmal Zweikampf und Selbstverteidigung in bestimmte Kurse ausgelagert, wodurch das Taekwondo-Training im Kampfbereich entschärft wurde (T1: 222-240); gleichzeitig wird die Teilnahme an Meisterschaften im Formenlaufen eingefordert und im Zweikampf nahegelegt (T1: 387-391), wodurch Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, die – ähnlich zu Gürtelprüfungen, welche aber selten stattfinden – auch für Alltagssituationen wappnen (T1: 348-352). Das andere Mal wird erwähnt, dass diejenigen, die Wettkampf im Zweikampf machen wollen, entsprechend darauf vorbereitet werden (T4: 150-159); die meisten wählen Formenlaufen und zumindest Zweikampf ist freiwillig (T1: 387-391; T4: 150-159).

Vollkontaktvariante: In der modernen Variante gibt es keine Gewichtung bezüglich des Verhältnisses von Freikampf und Formenlaufen im Training (T6: 416, 417) bzw. kommt man im Breitensport mit Formen durchaus in Berührung (in 90 Minuten Training) (T6: 405-411): Nach dem Aufwärm- und Gymnastikteil mache man im normalen Training dann Grundtechniken, ein oder zwei Formen und dann, je nach dem, etwas mit Schlagkissen, Pratzentraining, Einschrittkampf oder Wettkampf; es sei von allem ein bißchen dabei, weshalb man (im Breitensport) das Kämpfen oder Formenlaufen nicht zum Höchstmaß entwickeln kann (wie es in spezialisierten Vereinen möglich ist), „dafür ist die Zeit zu kurz beim Training“ (T6: 405-415). Im Breitensport wolle man Übungen machen, die einen nicht verletzen, man „möchte gesund wieder rausgehen, möchte ein gutes Gefühl haben und die Kinder möchten Spaß haben, zum Beispiel, und ab und zu sollte ein Gürtel rausschauen“ (T6: 420-422). Auf Wettkampfniveau muss man sich entweder für Formen oder für Zweikampf entscheiden (T6: 375-388) – und neben Vereinen, die einen gesundheitsorientierten Breitensport anbieten, lassen sich entweder Vereine unterscheiden (T6: 348-369), die formenlastig trainieren, oder Wettkampfvereine, die mit Taekwondo nicht mehr viel zu tun haben, „wo man auch an der Kleidung gar nicht mehr sieht, dass die Taekwon-Do machen, die im Trainingsanzug und mit Weste trainieren und die halt traditionelle Techniken, Stellungen und so teilweise auch gar nicht mehr beherrschen“ (T6: 360-362). Der untersuchte Verein ist dem Breitensport und Gesundheitssport zuzurechnen, mit einer kleinen Gruppe, die Formenlaufen, „also traditionelle Techniken darbieten im Wettkampfvergleich, im sportlichen Vergleich“ (T6: 372-373), der Schülerschaft würde es bei Wettkampfvereinen wahrscheinlich zu viel sein, sie wollten nicht jeden Tag nur kämpfen und Sparring machen, sondern wieder Techniken üben (T6: 388-395).

c. ‚Atmung, Meditation und philosophische Erläuterungen‘

Variante ohne Kontakt: Meditation spielt einmal keine Rolle, Atemübungen schon, im Rahmen von Gymnastik und da seine Frau sich damit befasse (T2: 114-118). Ein weiteres Mal werden bewusste Atemübungen und Meditation immer wieder mal gemacht, wobei man auch selber lernen müssen, etwa, dass man sich mit geschlossenen Augen hinsetzt und nur auf die Atmung achtet, durch die Nase ein- und durch den Mund ausatmen, oder die Luft anhalten und lange ausatmen, auch mit Ton (T3: 475-495). Wiederum ein weiteres Mal spielen Atemübungen im Unterricht eine Rolle, „eher mal zum Stundenabschluss, damit man mal in seinen Körper reinspürt, dass man alles sacken lässt, verarbeitet“ (T5: 102, 103). Philosophische Unterweisungen werden einmal durchaus gegeben, an manchen Tagen, „wo fast alle so blind daherkommen oder ständig eine Bock reinschießen“ (T3: 535), werden Erklärungen - „kurz ins Philosophische“ (T3: 536, 537) – gegeben, welche eine „Klärung, Aufmunterung“ (T3: 537, 538) darstellen, in dem Sinn, dass sie trotz eines schlechten Tages das Beste aus sich rausholen sollen (T3: 554-564). Dies sei wichtiger als das Geld (T3: 586, 587), denn wenn jemand keinen Bock mehr habe, dann sei man eher froh, wenn derjenige geht (T3: 591). Bezogen auf die Philosophie aus Korea würde er manchmal den ursprünglichen Gedanken des Taekwondo erklären, wobei nicht jeder Gedanke toll gewesen sei; er würde keine militärischen Gedanken vertreten wollen, sondern er finde verbunden mit dem Taekwondo Lebensphilosophien wichtiger (T3: 572). Zurückhaltende Positionen werden geäußert, wo man einmal gegen philosophische Unterweisungen ist, weil dann jeder anfangs, seine eigene Philosophie zu verbreiten, wozu man die geistige Tragweite oder einen Weitblick haben müsse, was den meisten (auch ihm) fehle (T5: 108-113). Die Schülerinnen und Schüler würden kommen wollen, um sich zu bewegen (und nicht wegen philosophischer Betreuung) (T5: 116, 117). Ein weiteres Mal werden philosophische Unterweisungen überhaupt nicht gegeben, außer vielleicht bei langjährigen Schülerinnen und Schülern in eher privaten Einzelgesprächen auf Nachfrage; obwohl er das gar nicht so wolle, weil er dort Lücken aufweise (T2: 121-131).

Leichtkontaktvariante: Meditation findet einmal „im Training statt, indem man Übungen teilweise macht, die sehr anstrengend sind und wo man dann durchhalten muss. Und das geht ohne eine gewisse Konzentration [...] nicht“ (T1: 242-244). Außerdem schaue man immer, „kurz vor Trainingsende, [...] dass wir uns wieder sammeln, dass wir uns absitzen, dass wir Atemübungen machen und durch die Atmung [...] den ganzen Körper wieder runterfahren und dann praktisch auch ein bisschen in uns gehen“ (T1: 247-250). Ein weiteres Mal sei Atmung ein ganz wichtiger Punkt im Unterricht, bei Gymnastik, Stretching, Kraftübungen, usw. und am Schluss des Trainings würden ab und zu Übungen für die Atmung gemacht (T4: 140-147). Philosophische Erläuterungen spielen einmal schon eine Rolle; man sage immer, „dass die Leute, die bei mir in die Schule rein- und rausgehen, keine Belastung für die Gesellschaft sein sollen, sondern ein Gewinn für die Gesellschaft“ (T1: 261, 262). Die Taekwon-Do-Regeln würden schon sehr hohe ethische Grundsätze darstellen (T1: 264, 265) und die finde man in den Grundlagen des olympischen Taekwondo (der Vollkontaktvariante) eher weniger, aber ganz sicherlich in der Variante ohne Kontakt (T1: 269, 270) (er zitiert spontan u.a. „die fünf

Ziele des Begründers des Taekwon-Do, Höflichkeit, Selbstdisziplin, Integrität, Durchhaltevermögen und die Entwicklung eines unbezwinglichen Geistes“; T1: 276, 277). Darauf legt er schon bei Kindern wert, um deren Disziplin ihn manche Turn- oder Fußballtrainer beneiden, was aber nicht an ihm liegt (T1: 285-289), da ein unterschwelliges Haltungstraining (T1: 295-297) erfolgt, durch die selbstverständliche Autorität (T1: 285) im Taekwondo (mit Elementen wie Verbeugen). Man sage den Kindern, dass man sich ordentlich und mit Respekt vor dem Gegner hinstellt, dann erfolgt eine Verneigung, um ihm Höflichkeit zu zollen, bevor man in die Kampfstellung geht: „Die Kinder trainieren mutige Bewegungen. Es schaut tapfer aus, wenn man so dransteht, [...] man übt [...] offensive Haltungen und kräftige Haltungen, die [...] sicherlich auch unterschwellig [...] den Taekwon-Do-Betreibenden ein gewisses Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen verleiht“ (T1: 289-301). Man versuche, auch an praktischen Lebensbeispielen zu zeigen, wie man sich verhält; man übe den Kampfschrei, weil die lauten Stimmen der Kinder ihre Waffen sind, und aus dem Kampfschrei wird später ‚lass mich‘ oder ‚fass mich nicht an‘: „Und auch die Wirkung von so einem Brüller, von so einem Schrei, der beim Gegenüber ein absolutes Chaos und durcheinander im Kopf verursacht, ich werde auch mal angebrüllt. Also ist die Stimme durchaus auch als Waffe zu sehen“ (T1: 313-321). Glaubenssachen (u.a. Buddhismus) würden draußen gehalten; es solle den Kindern klar sein, dass es egal ist, in welcher Glaubensrichtung sie erzogen wurden, sondern, dass es um die Ethik oder Lebensethik gehe (T1: 326-333): Er kenne sich mit dem Leben aus und damit, wie man sich richtig verhält, und er sehe es als Integrität an, dass er weiß, wann er sich einmischen soll und wann nicht (T1: 333-336). In manchen Situationen müsse man bereit sein, zu helfen, und in anderen müsse man sich zurückhalten (T1: 336-340).

Vollkontaktvariante: Die Atmung spiele aus sportlicher Sicht eine große Rolle, egal ob man kämpfe oder Formen laufe, der Grund liegt darin, effektiv zu sein (T6: 425-430). Inwieweit Atemübungen gemacht werden, die auf Meditation – bzw. meistens sei es Konzentration oder Fokussierung – hinauslaufen, sei abhängig vom Trainer (T6: 433-435). Er selbst mache es öfter am Ende des Trainings so, dass sie sich hinsetzen und eine bestimmte Technikabfolge bei geschlossenen Augen nachempfinden, man komme runter und man beschäftige sich mit sich selbst, was man Fokussieren nennen könne, aber nicht Meditation, das sei vermessen (T6: 439-449). Man könne so auch schwierige Stellen bei Formen überwinden oder Techniken verinnerlichen (T6: 451-461). Gerade Erwachsene würden Meditation mitunter ablehnen (T6: 469) und bei Kindern ist es schwierig, wenn sie aufgedreht sind und keine Ruhe entsteht (T6: 470-474). Philosophische Erläuterungen beziehen sich hier nur auf Techniken und finden während des Trainings statt, nicht wie im Karate, wo die ganze Tradition separat erklärt würde (T6: 480-487); eine entsprechende Unterweisung vom Meister zum Schüler ist kein Bestandteil (T6: 488-490).

d. ‚Körperkontakt‘

Variante ohne Kontakt: Laut Vertreter der Variante ohne Kontakt findet Gegnerkontakt grundsätzlich nicht statt (T2: 213-218; T3: 628-631; T5: 145-148), aber bei Selbstverteidigung

fasse man sich auch an (T3: 628-631), oder man könne bei Blockübungen mal auf Kontakt gehen, um zu sehen, wie es sich anfühlt (T5: 145-148); außerdem gibt es einen Graubereich im Freikampf, wo man streifen oder touchieren darf, ohne das etwas davon gespürt wird, das würde man als Kampfrichter sehen; aber sobald eine Wirkung da ist und z.B. der Kopf verreit, müsse das sofort geahndet werden, nicht weil dann schon eine körperliche Verletzung vorliegen müsse, sondern damit die Treffer nicht stärker werden, und vor allem dürfe es nicht nur körperlich verletzungsfrei ablaufen (T2: 218-224), sondern: „Es ist doch eine leichte Erniedrigung, wenn man da eine ins Gesicht kriegt, und es darf einfach auch deswegen nicht gemacht werden. Deswegen [...] bringt [auch ein Helm] für mich wenig [...]“ (T2: 224-227). Krpertreffer würden sich in der Praxis schwer vermeiden lassen, Kampfrichter würden es nicht sehen und werten können, wenn z.B. der Fauststo zu weit weg ist; man müsse so nah, dass man richtig berührt, ohne Schmerz oder Erniedrigung zu erzeugen (T2: 231-236). Auch beim Fußball würde z.B. beim Hochspringen zum Kopfball jemand voll den Ellenbogen eines anderen abbekommen; schlimmer könne es einen beim Taekwondo auch nicht treffen, der Punkt sei, dass es nicht mit Absicht und aus Versehen, ohne Erniedrigung, passiert ist – und das könne beim Taekwondo (der Variante ohne Kontakt) auch ganz selten mal vorkommen (T2: 237-245); beim Fußball käme es viel häufiger vor, er trage es aber keinem nach, sofern es eben nicht mit Absicht geschieht (T2: 255, 256). Etwas anderes ist es, „[w]enn ich [...] das Ziel habe, wie beim Vollkontakt, das erste Ziel, einen k.o. zu schlagen, [...] [o]der einen Kopftreffer zu landen möglichst hart“ (T2: 245-247). Es sei schlecht, wenn für Schülerinnen und Schüler dieses Ziel definiert wird, das man habe, wenn man auf der Straße kämpfen müsse; aber das dürfe man nicht in einem Wettkampf haben (T2: 247-249), wo man „mit tollen anderen hochentwickelten Leuten ist, die sich einfach nur messen wollen und die Sache vorwärtsbringen“ (T2: 249-251). Der Leichtkontakt (der Leichtkontaktvariante) käme seinem System nahe, er sei akzeptabel, weil dort auch nicht die Absicht bestehe, zu verletzen oder zu erniedrigen (T2: 269-271). Wenn der Unterschied zwischen Leichtkontakt und Vollkontakt so aufgefasst würde, dass der eine schwächer schlägt und der andere voll zuschlägt, dann könne man das in Wirklichkeit aber nicht messen; eine solche Unterscheidung sei unsinnig, viel eher gebe es einmal kein K.o. und das andere Mal schon (T2: 272-276). In der Leichtkontaktvariante gebe es ähnliche Regeln wie in seinem System, von der Kontaktart her gebe es einen minimalen Unterschied: Dort müsse man ein bischen treffen – wenn man nicht trifft, ist es auf keinen Fall ein Punkt, aber man darf nicht zu hart oder zu leicht treffen; während man in der Variante ohne Kontakt auch einen Punkt bekommt, wenn man nicht trifft – wenn man ein bischen trifft, wird entschieden, ob es sich um Kontakt handelt und ob es absichtlich passierte; für den Laien sei dabei kaum ein Unterschied sichtbar (T2: 283-288). Die Unterschiede sind nicht bedeutsam bezogen auf die Härte der Treffer, oder auf das Tragen von Schutzkleidung (T2: 293-301), auf Nachfrage sei klar, dass in Leicht- und Vollkontaktvarianten mehr Treffer abbekommen werden (T2: 317, 318). Danach gefragt, was er von Systemen halte, die mit (Voll-)Kontakt trainieren, gibt er an, dass er aufgrund der Erniedrigung nichts davon halte (T2: 348, 349); die Verletzungsgefahr käme noch hinzu, vor allem bei extremeren Wettkampfformen, die teilweise lebensgefährlich sind (T2: 351-354). In der Vollkontaktvariante hätten manche Probleme mit den Knien, weil sie falsch trainieren würden, etwa mit Schuhen; hinzukomme

aber noch die direkte Einwirkung (beim Kampf) (T2: 358-360), was „der schlimmste Barbarismus“ (T2: 360) ist.

Leichtkontaktvariante: Laut Vertreter der Leichtkontaktvariante wird zu harter Gegnerkontakt sanktioniert (T1: 437-442; T4: 180-182), er könne zur Disqualifikation führen; wenn es diese Regel nicht geben würde, dann würde versucht, den Gegner zu verunsichern und „eben allein durch Härte und egoistische Härte, nach vorne gehend, zu bezwingen. Wie es im Vollkontakt-Kickboxen und auch im Vollkontakt-Taekwon-Do natürlich der Fall ist“ (T1: 437-442). Auch im Training wird darauf geachtet, dass sich niemand verletzt, das bringe nichts, man wolle ja auf Meisterschaften fit sein und die nächste Woche wieder ins Training, weshalb gefährlicher Kontakt grundsätzlich komplett ausgeschlossen sei (T1: 444-447). Falls sie gegen den Kopf trainieren, dann nur mit Boxhandschuhen (T1: 449-451). Gefährlicher Kontakt bestehe dann, wenn er unkontrolliert ausgeführt wird und mit zu hartem Kontakt auf dem Körper des Gegners endet (T4: 204, 205), was man als Kampfrichter u.a. an der Reaktion des Getroffenen sehen könne (T4: 209, 210). Daneben wird Leicht- von Vollkontakt unterschieden:

Vollkontakt wird bei uns nicht trainiert. Vollkontakt kann man auch nicht trainieren. Vollkontakt-Sparring würde heißen: Zwei hauen auf einander bis einer k.o. geht. Das ist ja das Ziel. Das trainieren wir nicht. Wir trainieren Leichtkontakt, da kommt es darauf an, den Gegner auf bestimmten Punkten, die als Ziele definiert sind, ja. Den Gegner zu touchieren. (T4: 174-178)

Im Kinder- und Jugendtraining wird sehr leicht und vorsichtig mit Körperkontakt angefangen, im Taekwondo sei weniger Kontakt (T1: 407-410). Er mache es so, dass sie kein Problem haben, indem er nicht sage, dass sie kämpfen, sondern dass sie ein Spiel machen und versuchen sollen, den Gürtelknoten des Gegenübers zu berühren (T1: 411-414). So würden sie die Scheu verlieren und merken, dass man selbst oder die Welt nicht zusammenbricht, und sie würden die richtigen Distanzen lernen, „um nicht nur Luftkicker zu werden, wie [...] oftmals in rein traditionellen Schulen“ (T1: 417).

Da kann man dann Übungen machen, wie mit leichten Ohrfeigen geben oder so was, und der andere muss abwehren, oder mal die Schulter antapsen oder mit dem Fuß den Gürtelknoten zu berühren. Und so versuche ich, die Kinder langsam an den Kontakt hinzutrainieren. Im Erwachsenentraining ist das ein bisschen anders. Da stell ich schon mal, der eine steht so dran, und dann wird mal so ganz locker zehn Mal hin und her geklopft mit den Füßen, mit dem Spann, dass die sehen, okay. Das ist ein bisschen Muskeltraining auch, ein bisschen Abhärtungstraining [...]. (T1: 420-425)

Wenn jemand völlig neu dazukomme, würde er sagen, dass entsprechend vorsichtig trainiert werden müsse, wie mit einem rohen Ei, um auch nicht abzuschrecken (T1: 428-432). Einmal wird kein großer Unterschied im Kontakt festgestellt zwischen der Leichtkontaktvariante und der ohne Kontakt, wo man bei Wettkämpfen touchieren musste, „um einen Punkt zu bekommen. Und zwar ohne Schutzausrüstung. Das ist eine Herausforderung“ (T4: 187, 188). Es sei ohne Schutzkleidung gefährlicher, wobei Fußtechniken zum Kopf nicht erlaubt gewesen seien (T4: 192-195). Die Kontaktart sei die gleiche, nur mit Schutzausrüstung sei es sicherer (T4: 199-201). Dabei habe diverse Male Kontakt stattgefunden, unkontrolliert, weil vorgegeben war, dass die Technik ziemlich nah am Gegner ausgeführt wird: „Das gelingt nicht

immer perfekt, dann trifft man mal. Dann kommt es darauf an, wie hart war der Treffer, entsprechend gab es die Sanktionen oder nicht“ (T4: 308, 309). Der Stil der Variante ohne Kontakt habe sich weiterentwickelt und stark verändert; es sei der Leichtkontaktvariante früher ähnlicher gewesen (T4: 290-293). Das Formenlaufen sei nun wesentlich schneller und die Techniken verwischter, nicht mehr so exakt und hart, ansonsten liege der Schwerpunkt immer auf hohen Fußtechniken, was ein Markenzeichen sei (T4: 294-299). Das andere Mal wird angegeben, dass es ihm sehr gut gefalle (T1: 499-501), aber ihm war „das ein bisschen zu wenig [...], zu einseitig in eine Richtung. Ich wollte schon immer das ganzheitliche Taekwon-Do machen“ (T1: 501, 502). Der große Reiz am traditionellen Taekwondo sei die große Anstrengung mit interessanten Kampfbewegungen, und in manchen traditionell geprägten Schulen würde schwach trainiert und wenig geschwitzt (T1: 503-506). Die Variante ohne Kontakt gehört „jetzt sicherlich [...] nicht dazu, die trainieren sehr anstrengend, die schwitzen sehr viel, die machen sehr ordentliche Erziehungsarbeit und auch sehr ordentliches Basistraining“ (T1: 506-508). Er sei nur mittlerweile in Bezug auf die Gesunderhaltung einen Schritt weiter, in der Variante ohne Kontakt gebe es auffällig viele Fälle von Hüftoperationen und einen gewissen Raubbau am Körper, aufgrund mangelnder Schulung, falscher Stände – (Bein-)Stellungen und Haltungen (etwa bei einem bestimmten Handkantenschlag) – was nicht gesund sein könne (T1: 509-514). Sie würden es mittlerweile (in der Leichtkontaktvariante) so machen, dass sie mit der Belastung mitgehen, andere Stände hätten, knieschonender arbeiten; dies sei eine Entwicklung, welche in der Variante ohne Kontakt nicht mitgemacht wurde (T1: 515-517). Darüber hinaus würde der Kontaktkampf ein bisschen fehlen (T1: 521-525). Mit dem Stil der Variante ohne Kontakt (wo die Faust nur zum Rumpf gehen darf, der Fuß aber auch zum Kopf) sei man chancenlos, wenn man auf der Straße einmal angegriffen werden sollte – man habe „nur eine abstrakte Ahnung von der Selbstverteidigung [...] oder von der Auseinandersetzung gegen einen tatsächlichen Gegner“ (T1: 526, 527). Es komme nur ganz selten vor, aber im Fall möchte man der Schülerschaft mit Taekwondo einen Kampfsport bieten, mit dem sie sich verteidigen können, und die tatsächliche Auseinandersetzung im Kontakt sei dabei ein sehr großes Plus (T1: 530-533). Er möchte nicht sagen, dass die Schülerschaft der Variante ohne Kontakt nicht in der Lage wäre, sich zu verteidigen; es sei ja eine Kriegskunst, die auch im Krieg mit entsprechender Wirkung eingesetzt worden wäre (T1: 533-537); man dürfe die Variante ohne Kontakt dahingehend auch nicht unterschätzen (T1: 550-552). Auf Nachfrage würden in der Variante ohne Kontakt auch Wettkämpfe und Meisterschaften stattfinden (T1: 556-560).

Vollkontaktvariante: Laut dem Vertreter der Vollkontaktvariante sei es sehr wichtig, dass man bei Kampfsport Körperkontakt hat; manche würden sagen, dass ein gewisser Austausch (sich anfassen, sich spüren) zur Weiterentwicklung dazugehört: „Es gibt [...] viele, die das auch scheuen, die wollen das [...] nicht, den vielen Kontakt [...], und der andere schwitzt [...], oder trifft mich [...] und tut mir weh. Aber es gehört dazu irgendwie“ (495-501). Es sei kein ständiges Muss und er verstehe diejenigen, die sich z.B. am Schweiß von anderen stören, aber es gebe „auch Momente, wo du [...] die Erfahrung machen [musst]. Das gehört dazu zum Kampfsport. Und wenn er das gar nicht will, dann ist er vielleicht doch falsch [...]. Also wenn ich jetzt Taekwon-Do mache, gehört das dazu. (T6: 503-508). Dies gelte von Anfang an, jedoch macht

der Anfänger keinen richtigen Freikampf, erst ab Blaugurt, wenn jemand die Regeln kennt und sich einigermaßen beherrschen könne (T6: 510-515). Dann würde langsam mit dem Sparring begonnen, bei einem guten Körpergefühl auch früher, aber „der Weißgurt im ersten halben, dreiviertel Jahr, der kämpft eigentlich gar nicht frei“ (T6: 517, 518). Es wird dann ohne Weste und ohne Kontakt trainiert, teilweise abgesprochen und schön langsam, um reinzukommen (T6: 518-520); es würde nicht gleich mit Weste trainiert und gegen einen Schwarzgurt (als überstarken Gegner) (T6: 520-523). Derjenige solle keine Angst haben, etwa davor, k.o. geschlagen zu werden; man würde langsam hingeführt, auf eine Weise, dass man Spass hat dabei und weiß, dass einem jetzt nichts passiert, ähnlich wie beim Radfahren, von dem es einen auch herunterhauen kann:

Aber wenn ich alle Spielregeln einhalte, außer vielleicht manchmal ein blauer Fleck, passiert nichts. Dann haben die Leute auch, egal, was für ein Alter, und egal, was für ein Können, [...] Spaß dabei, weil es [...] auch spielerisch ist. Man sollte [...] schauen, dass man dann zwei gleichstarke im Training zusammentut [...]. (T6: 526-534)

Danach gefragt, was er über Systeme denke, die ohne Kontakt trainieren, gibt er an, es für ein paar Monate ausprobiert zu haben, er würde es nicht machen, weil es unvollständig sei (T6: 703-706). Die Frage der geistigen Weiterentwicklung würde nicht davon abhängen, ob man mit Kontakt oder ohne Kontakt trainiert (T6: 710-715). Die Frage, ob ihm die Anwendbarkeit fehle, wenn der Kontakt fehlt, wird bejaht, und er vergleicht es damit, zu sagen: man spiele eine bestimmte Ballsportart ohne Ball (T6: 718-724). Das sei zwar überspitzt, aber, „wenn ich jetzt Kampfsport mache und berühre den anderen nie, mache ich keinen Kampfsport. Dann tue ich ja nur so als ob“ (T6: 729, 730). Wenn man die Anwendbarkeit der Technik nur theoretisch behandelt, oder „nur die Form zu üben um der Form willen“ (T6: 742), dann würde man den Bezug zum ursprünglichen Gedanken dahinter verlieren (T6: 735-737), nämlich gefährliche Techniken zu üben, weil man sie vielleicht einmal braucht (T6: 739-742); man müsse dann vorsichtig sein, zu glauben, man mache tödliche Techniken oder Kampfsport (T6: 742-745). Ohne Kontakt zu trainieren, das sei ein Stadium, das man durchlaufen sollte, „um zu wissen, was man überhaupt macht. Um zu wissen, wie sich das anfühlt, wie das ist [...]. Aber ansonsten fehlt [...] irgendeine Komponente“ (T6: 754-756). Die eigentliche Bedeutung der Techniken stehe infrage (T6: 764-777). Auf die Frage, ob dann nicht mehr von Kampfsport, sondern von Sport zu reden ist, wird bejaht: es sei „Sport, genau, das ist eine sportliche Bewegung, die unter Umständen auch gesund ist“ (T6: 780, 781). Manche mit einer traditionellen Orientierung würden es aber nicht als Sport, sondern als Kunst bezeichnen – was ein Streitthema sei (T6: 782-787). Martial Arts oder Kampfkunst bezieht sich auf die Fertigkeit zu kämpfen und nicht darauf, nur so zu tun, da man in einem Kampf jemandem gegenübersteht, der einen womöglich umbringen will – es geht darum, es zu überleben, nicht durch Glück oder brachiale Gewalt, sondern durch Können (T6: 794-800). Die Unterscheidung zwischen Kampfkunst und Kampfsport (wo man kämpft und sich trifft) sei unsinnig, weil es eine Kunst sein kann, wie jemand den anderen trifft oder wie er sich bewegt (T6: 807-814), auch innerhalb des Boxens gebe es – in diesem Sinne – richtige Künstler, filigran und mit guter Technik, aber auch Sportler (T6: 817-823). Das Wort Kunst würde oft und bewusst verwendet, genauso die Schreibweise ‚Taekwon-Do‘ (statt ‚Taekwondo‘) (T6: 830-837). Das

allerschwierigste sei, dass man da keine falschen Vorstellungen bekomme (T6: 868, 869). Bei der Selbstverteidigung sei es so:

[...] [W]enn einer kommt, der halt einfach stärker ist und einen stärkeren Willen hat, dann hast du verloren. Da wirst du dich nicht mit zwei Handgriffen wehren können, weil du einfach... Das ist ja auch eine Kopfsache, du musst dir ja vorstellen können, dass du gewinnst. [...] Das ist [...] auf der Straße wie beim Sport, das ist eine mentale Sache. (T6: 884-888)

Die mentale Stärke sei sehr wichtig und würde immer unterschätzt (T6: 888, 889). Die Frage – ‚warum gerade du und nicht der andere?‘ – diese Frage dürfe sich dann nicht stellen; man müsste für einen Punkt der Bedingungslosigkeit trainieren (T6: 888-897). Aber das, was (auch) die Vollkontaktvariante zur Selbstverteidigung anbieten würden, sei in dieser Hinsicht nicht absolut realistisch (T6: 915, 916):

[...] [W]enn du jemanden hast, der so bedingungslos ist, warum auch immer, wirst du gegen den nicht gewinnen, wenn du nicht genauso bist. Das hat nichts mit der Kraft zu tun, nichts mit irgendwelcher Technik, der ist bedingungslos. Der sagt, du oder ich, einer geht jetzt drauf. Der sagt ja nicht, ich werde es nicht sein, sondern du. [...] [D]er ist komplett frei davon. (T6: 916-920)

Das ursprüngliche Ziel von Kampfkunst sei, es zu erreichen, dem anderen gegenüberzustehen und durch Ausstrahlung womöglich den Kampf zu beenden und klarzumachen, dass es beide nicht weiterbringen würde (T6: 920-925). Es sei eine mentale Sache und es sei schwierig, sich davon zu befreien (T6: 933-936). Man könne jemanden schon führen in der Selbstverteidigung, diese müsse aber absolut realitätsnah sein, an Orten stattfinden, wo so etwas stattfinden kann (nicht in der Halle), mit realitätsnahen Übergriffen und Waffen, so wie es in der heutigen Umwelt tatsächlich passiert (T6: 937-943); so gewinne man eine Strategie und Sicherheit, Selbstvertrauen; man arbeite eine Stresssituation ab (T6: 943-948). Im Training helfe der Kontakt, weil man einen Anflug von Kampf bekommt, mit dem man sich auseinandersetzen müsse, spielerisch und ohne, dass es weh tut; er als Trainer könne dann schon bei Anfängern einschätzen, wer Angst hat und wer nicht, oder wer eher unüberlegt vorgeht und wer nicht (T6: 962-968). Es würde traditionelle Vereine geben, die sich neuen Techniken zum Beispiel verschließen, wobei es nicht darum gehe, ob sie funktionierten, sondern man halte starr an Strukturen fest (T6: 969-976).

e. ‚Umgangsformen‘

Variante ohne Kontakt: Der Umgang der Schülerschaft untereinander wird als freundschaftlich beschrieben (T5: 150), als familiär und nett (T3: 633-638) und als toll, ganz respektvoll, nett und lieb (T2: 321, 322). Umgangsregeln, Etikette und Verbeugen sind üblich: es sei Tradition, gehöre dazu und würde praktiziert; es müsse gemacht werden, weil es halt Taekwondo sei (T2: 340-346). Es wird hochgeschrieben, der Lehrer würde vor Unterrichtsbeginn begrüßt (Verbeugung), genauso wird vor dem Gegenüber abgegrüßt vor und nach Partnerübungen und man würde schauen, dass man einen sauberen Anzug anhat (T5: 163-165). Einmal wurde das ursprüngliche Begrüßungsritual verkürzt (T3: 669-675), weil er nicht als großer Guru auftreten will – auch, wenn er einen schwarzen Gürtel habe, gestehe er Fehler offen ein, um

zu vermitteln, dass er wie sie menschlich sei (T3: 676-681) und dass „ich sie jetzt nicht als Maschinen [...] herzüchten möchte“ (T3: 681). Es ist nicht mehr dieser übertriebene Respekt wie früher, was man daran sehen könne, dass er mit denjenigen, die mindestens gleich alt sind, per Du sei, was früher nicht möglich gewesen sei, da wäre man mit allen per Sie gewesen (T2: 324-328). Einmal ist es nicht erwünscht, wenn Kinder ihn mit ‚Du‘ anreden, aber nicht, weil so Respekt entstehen würde, sondern persönliche Distanz (T3: 644-646). Es würde schaden, weil das Kind (aber auch der Erwachsene) sonst (wenn geduzt wird) die Distanz verliert (T3: 655-658) und manche Sachen dann plötzlich persönlich nimmt (T3: 662). Gleichzeitig wird betont, dass Fehler offen eingestanden werden, um zu vermitteln, dass er wie sie menschlich sei (siehe oben). Eine gewisse Geselligkeit wird angegeben (T2: 331-339; T5: 157-160). So wird einmal berichtet, man trinke ab und zu einen Kaffee oder ein Bier mit ihnen und würde signalisieren, dass man auch nur ein Mensch sei, langsam alt werde und die Jüngeren es besser machen würden; und trotzdem hätten sie Respekt (T2: 331-339). Ein weiteres Mal wird erwähnt, dass gemeinschaftliche Unternehmungen initiiert werden – nicht verpflichtend – oder dass man ein Bier oder Getränk zu sich nimmt, was einem Verein immer guttue (T5: 157-160). Dort wird versucht, auf Augenhöhe zu sein und sich eben nicht darüber zu stellen, was gut funktioniere (T5: 152-154).

Leichtkontaktvariante: Der Umgang der Schülerschaft untereinander wird als höflich (T1: 454, 455) und kameradschaftlich beschrieben, vermutlich wie in jedem anderen Verein (T4: 219, 220). Der Umgang mit dem Lehrer wird einmal als genauso freundschaftlich (wie untereinander) beschrieben, ein „Lehrer-Schüler-DEMUTSVERHÄLTNISS GIBT ES BEI MIR NICHT. [...] Wir haben diese Ordnung natürlich, die man im Kampfsport haben muss, in dem man nach der Graduierung geht [...]. Aber Autorität entsteht für mich durch Kompetenz“ (T4: 222-226). Das Verhältnis sei locker, fast schon ein freundschaftlich, vor allem zu den Jüngeren (T4: 232, 233). Kinder und Erwachsene sollten sich wohlfühlen und einen militärischen Drill wolle er nicht (T4: 235-238). Manche würden es anders machen (T4: 240, 241), „also da gibt es einen Meister der steht vorne und was er sagt ist Gesetz. Da gibt es keinen Widerspruch. Bei mir ist es so, ich bin ein Mensch [...]“ (T4: 241-243). Wenn eine Technik falsch ausgeführt würde, weil sie falsch beschrieben wird, und wenn dann z.B. einer sagen würde, ‚pass auf, das ist so und so‘, dann würde er überlegen, ob derjenige recht habe (T4: 240-245), und wenn das der Fall sei, dann würde er sagen, „okay, passt, danke. Wir sind ein Team“ (T4: 246). So erfahre man den Respekt der anderen durch Kompetenz, da man nicht jedes Training etwas anderes erzählen würde (T4: 248-250). Man finde keine koreanische Fahne (T4: 259-268), aber man könne sich vor dem Gründer, dessen Portrait, aufgrund seiner großartigen Leistung verbeugen (T4: 273-276). Das andere Mal wird betont, dass es sich um einen besonderen Trainingsraum handelt, wo z.B. Kraftausdrücke nicht geduldet werden: „Die Kinder wissen bald, dass sie ein schlechtes Gewissen haben müssen, wenn sie sich unfair gegeneinander benehmen“ (T1: 454, 455). Die Kinder würden sehr wohl wissen, dass er wolle, dass sie höflich miteinander umgehen, sie würden bei ihm keine Kraftausdrücke verwenden und sie würden von ihm geschimpft, wenn sie es täten (T1: 455-457). Einem Kind, welches einen Kraftausdruck verwendet hat, sage er, dass er das nicht wolle und dass ‚Scheiße‘ hier in der Schule nicht

stattfinde, das Wort sei gestrichen (T1: 457-459). Er sei davon überzeugt, dass, je mehr sie das als Normalität erleben würden, desto eher würde sich das auf ihr normales Leben auswirken; wo man wieder bei einem Verhaltenstraining angelangt sei (T1: 459-462). Genauso würde er bei Erwachsenen dann stopp sagen:

Dieser Dojang soll für uns auch ein gewisser Zufluchtsort sein [...], wo man sagen kann, [...] da kann ich jetzt mal [...] die ganzen Schwächen [...] abfallen lassen. Das ist ein reiner Ort, und da wird ordentlich trainiert, und da finden solche Sachen wie Unbeherrschtheit [...] nicht statt. (T1: 465-470)

Es geht um die Vermittlung von Respekt vor den Gürtelhöheren: Der Umgang der Schülerschaft zum Meister sei sehr respektabel, der Respekt ist auch in den (traditionellen) Werten enthalten (T1: 473). Die Aufstellung sei derart, dass ganz vorne die mit der höchsten Graduierung stünden und nach hinten gehe es bis runter zum weißen Gürtel (T1: 474, 475). Der Respekt zum Lehrer oder Trainer würde hochgehalten und beim Kindertraining würde nicht er z.B. dazu auffordern, wenn sie sich hinten absetzen sollen, sondern dann nehme er seine gürtelhöchsten Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung, etwa die Uhrzeit zu beachten und zu einer bestimmten Uhrzeit die Aufforderung zum Absetzen zu verkünden (T1: 475-479). Ab und zu wollten manche nicht darauf hören – und dann gebe es eine Ansage (T1: 480, 481), da den höher Graduierten gefolgt werden soll, was bedeutet, genau darauf zu achten, was sie sagen (T1: 481-486). Die Gürtelhöchsten hätten in seinem Auftrag das Sagen, dürfen aber auch niemanden anschreien, sondern sollen es laut, deutlich und sachlich sagen: „Somit werden die höher graduierten Schüler, auch im Alter von zehn bis zwölf Jahren schon, schon mal an so eine Rolle gewöhnt, und die Kinder akzeptieren das auch“ (T1: 488-491).

Vollkontaktvariante: Der Umgang der Schülerschaft untereinander wird als freundschaftlich (T6: 538-540) beschrieben. Niemand würde versuchen, sich als Meister darzustellen und abzuheben; man trainiere miteinander und der eine könne es besser (erklären) und leite das Training (T6: 544-548). Die Wertschätzung gegenüber demjenigen, der besser sei, müsse wachsen; diejenigen, die kommen, würden sehen, „der kann was, was ich gerne können würde und [...] das ist der Meister. Aber das muss von denen kommen, das fordert man nicht ein oder man will das auch nicht“ (T6: 552, 553). Natürlich gebe es einen ‚Chef‘, aber man könne es nicht einfordern, nicht ohne der Philosophie dahinter zu widersprechen, weil man es einfordern muss (T6: 572-575). Es geht darum, authentisch zu sein, Fehler und Schwächen zu haben, wie jeder Mensch; das würde man manchmal ausblenden und nicht sehen wollen; es geht darum, dann trotzdem als Meister akzeptiert zu werden, weil man als Vorbild wahrgenommen wird (T6: 635-640). Bei so manchem sei aber im Training alles sehr streng – und am abend betrinkt er sich dann stark (T6: 641, 642). Entweder sei man zu hundert Prozent Meister oder eben nicht – und da niemand hundertprozentig sei, könne man auch nicht so tun, als wäre man es (T6: 648-651). Im Training sei man der Meister, man habe die Autorität und es würde kaum jemand widersprechen, weil das Wissen höher ist (T6: 652-655), aber jeder könne nur in einem begrenzten Bereich wirklich gut sein (T6: 662-666).

Es sei vom Trainer abhängig, wieviel Verbeugen eingefordert wird, üblicherweise bei Betreten und Verlassen der Halle, vor und nach dem Training (gegenseitige Verbeugung vor dem

Trainer); alles Weitere (etwa Verbeugen vor einer Fahne) liege im Ermessen des Trainers (T6: 683-688). Es wird im Training nicht gegessen, es wird kein Kaugummi gekaut und nur getrunken, wenn der Trainer es erlaubt, außer bei gesundheitlichen Einschränkungen; aufs Klo wird nur mit Abmeldung gegangen, mit dem Hinweis, eigentlich vorher oder nachher gehen zu können; gerade bei Kindern wolle man nicht fördern, dass sie etwa laufend aufs Klo gehen, eine gewissen Disziplin sei natürlich da, was auch mit dem Gruppenverhalten zu tun hat (T6: 670-681). Verbeugen vor Beginn und nach Partnerübungen sei schon immer dabei, die Leute würden in asiatischen Kampfsportarten erwarten, dass Verbeugungen vorgesehen sind; sie würden in verschiedenen Kampfsportarten verschieden aussehen, aber es sei immer eine Zeremonie dabei, die einem das Gefühl gebe, dazuzugehören (T6: 697-699).

f. ‚Selektion‘

Variante ohne Kontakt: In der Variante ohne Kontakt wird einvernehmlich berichtet, dass es welche gibt, die den Kontakt suchen, für die der Kontakt also reizvoll ist – und diejenigen werden dann auf andere Angebote (mit Kontakt) verwiesen (T2: 432-442; T3: 697-720; T5: 182-188). Einmal wird dabei ein Interesse z.B. an Judo festgestellt, wovor er jedoch viele warne, weil man dazu einen gleichstarken Partner brauche; er habe aber auch schon Jugendliche verloren (T5: 182-188), die „wilder den Kontakt wollen, die wandern dann auch ab. Das ist ein Kommen und Gehen“ (T5: 189). Ein weiteres Mal wird angegeben, dass manche den Kontakt suchen würden – auch Eltern für ihre Kinder – und dass er dann sagen würde, dann seien sie bei ihm falsch und müssten woanders hingehen (T3: 697-720). Manchmal mache er sich die Mühe, bei den Eltern nachzufragen, ob sie das wirklich für ihr Kind wollen, angesichts des jungen Alters und Gesundheitsrisiken, und manche würden das dann trotzdem wollen (T3: 720-726). Und schließlich sei es sicher so, dass der Kontakt für manche besonders reizvoll ist; als junger Bub wolle man das ausprobieren, man denke nur, dass nichts passiere, und man denke nicht daran, dass man erstmal verlieren würde, was nicht so schön sei, vor allem am darauffolgenden Tag, an dem alles weh tut; man würde das ausprobieren wollen, man wolle mächtig sein, was aber unsinnig sei (T2: 371-374). Er merke das bei neuen Interessierten nicht mehr (T2: 278-281). Enttäuscht seien eher diejenigen, die nicht unbedingt stark sind, die eher nicht geeignet sind und den Kontakt komischerweise suchen würden; sie würden im Kopf (T2: 383-387) „die anderen verprügeln, ohne überhaupt zu realisieren, sie werden das sein, die verprügelt werden“ (T2: 388). Von denen, die den Kontakt wollen, kämen manche trotz des fehlenden Kontakts, manche schicke er auch weiter (T2: 432-438); diejenigen, die den Kontakt wollen, würden manchmal meinen, es gehe mit Tricks und ohne (anstrengendem) Training (T2: 438-442). Man wolle nicht mehr unbedingt alle unterrichten (T2: 445-447), es gebe eben andere Angebote mit Kontakt (T2: 495-464). Sowohl in der Leicht- als auch in der Vollkontaktvariante wird (einvernehmlich) berichtet, dass der Kontakt für die jeweilige Schülerschaft nicht unbedingt besonders reizvoll ist (T1: 591; T4: 331; T6: 980-984). Es wird erwähnt, dass Fälle ausgeschlossen werden mussten, wegen Lügen, Beleidigungen und Beschimpfungen (nie wegen Kontakt oder Schlagen) (T2: 467-473) oder wegen Respektlosigkeit und eines leichten Delikts (T3: 760-779); einmal musste noch nie jemand

wegen Fehlverhalten ausgeschlossen werden (T5: 206-208), schwierige Jugendliche würden von alleine aufhören (T5: 201), weil eine sehr schwere, langwierige und intensive Arbeit im Training notwendig ist, die mental und körperlich kräftezehrend ist (T5: 203, 204; 194-199). Alle geben an, dass es keine allgemeinen Kriterien gibt, wonach die Schülerschaft ausgewählt wird (T2: 452-456; T3: 760-779; T5: 216-220), zunächst wird jeder unterrichtet, außer jemand benimmt sich völlig daneben (T2: 452-456; T3: 760-779) bzw. solange der Leumund oder Umgang gut ist (Fehlverhalten ist z.B., wenn auch nur zu Ohren kommt, dass Taekwondo angewendet wurde; siehe auch T3: 814-819) (T5: 216-220). Einmal würden Aggressivere (hypothetisch) so behandelt wie solche, die einen komischen Umgang und rauen Ton pflegen, die schon extra unterrichtet wurden (T2: 420-423); auch weil die Schule eine heile Welt darstellt (T2: 409-418), die Leute würden kommen und vom Alltag abschalten wollen (T2: 476-479). In einem weiteren Fall sei es grundsätzlich schon ein Ausschlussgrund, wenn jemand aggressiv auffällt, er habe aber bisher keine solche Erfahrung gemacht; wenn jemand unbeherrscht sei, bremse er und greife gleich ein, er warte nicht bis jemand ausrastet, den anderen richtig anschreit oder sogar angeht; er rede sofort mit denen und mache klar, wie es laufen soll – und wer das akzeptiert, könne bleiben, sonst nicht (T3: 742-757). Im dritten Fall würde jemand grundsätzlich rausfliegen, wenn er mit den erlernten Techniken (draußen) Streit und Kampf sucht, denn es gehe darum, sich verteidigen zu können oder den Schwachen zu helfen (T5: 225-229). Eigene Gründe für das Ausscheiden werden darin gesehen, dass diejenigen für sich nach einiger Zeit weniger oder keine Fortschritte mehr sehen (T2: 482-493; T5: 251-255), wobei einmal ein Knickpunkt vom grünen zum blauen Gürtel angegeben wird (T5: 236-238) und ein anderes Mal kann keine Gürtelfarbe angegeben werden, bei der sie vermehrt ausscheiden würden (T2: 492-502) bzw. ab Rot- oder Schwarzgurt wird es seltener (T2: 505-511). Als weitere Gründe werden private Rückschläge angegeben, wo auch zu viel Hoffnung in die Kampfkunst gesetzt wird, dass es einem (in jedem Fall) weiterhilft (T2: 514-517); Gründe im familiären Bereich oder im Verlust der Motivation (T3: 788-804); oder eine falsche Einschätzung der eigenen Leistung, dass man sich im Vergleich zum anderen besser sieht, als man ist (T5: 260-269). Bedenken von Seiten der Eltern, dass das Taekwondo angewendet wird, sind selten (T2: 521, 522; T3: 809-812; T5: 297, 298), alle seien wohlgezogen (T2: 399-401) – vor allem zeigen die Mädchen mittlerweile mehr Energie (T2: 402-406) – und bei den meisten äußern die Eltern im Gegenteil, dass die Kinder und Jugendlichen mehr aus sich rausgehen sollen (T2: 521, 522) und sich mehr behaupten und durchsetzen sollten (T2: 522-524), oder selbstbewusster und weniger ängstlich sein sollten (T3: 809-812). Einmal wird erwähnt, dass sich die Eltern zu wenig Gedanken machen und das Kind einfach abliefern (T5: 302-312). Einmal fallen angebliche Störenfriede überhaupt nicht auf und benehmen sich hervorragend (T2: 531). Es wird vereinzelt angegeben, dass zu Ohren kam, dass Taekwondo in der Schule angewendet wurde: einmal wohl aus nachvollziehbaren Gründen und ohne Konsequenzen (T3: 822-830); einmal muss überlegt werden, ob es nicht doch einen Fall von einem Kind in der Schule gegeben hatte (T5: 333-335).

Leichtkontaktvariante: In der Leichtkontaktvariante kann einmal nicht festgestellt werden, dass der Kontakt besonders reizvoll sei oder jemand enttäuscht wäre, wenn es keinen Kontakt

gebe (T4: 331). Das andere Mal wird angegeben, dass ein Großteil seiner Schüler in diesem Sinne nicht sehr ‚kontaktfreudig‘ sei (T1: 591). Auch sei vereinzelt der Kontakt, die Schläge, mittlerweile zu hart geworden; aufgrund von Nackenschmerzen; man müsse die Schläge, die auf einen eindreschen, irgendwie aushalten, was schon sehr hart ist; vereinzelt wird der Kontakt aber auch manchmal als ein bisschen zu wenig empfunden (T5: 591-600). Es gebe einige, die keinen Kontakt wollen, was bei ihm in der Schule kein Problem sei, weil die Härte des Kontakts im Training bei ihm eine sehr geringe Rolle spiele (T1: 608-611). Anders sei es bei der Vorbereitung zu einer Wettkampf-Meisterschaft, was nur wenige Leistungssportler betrifft, da die Zielsetzung der Schule nicht auf Leistungssport ausgerichtet ist, sondern auf ein ganzheitliches Training, ohne sich auf entweder Kontaktsport oder Formenlauf zu beschränken (T1: 611-617). Auch angesichts von (einmaligem) gravierendem Fehlverhalten in einem Fall (Auseinandersetzung mit Gewaltanwendung) wurde von einem Ausschluss abgesehen, da es sich um einen Ausrutscher handelt und die Angelegenheit gemeinsam durchgestanden wird (T1: 627-639; 641-652; 656-659; 668-672). Manchmal kämen sportlich agile, selbstbewusste Kinder (T1: 689-692), denen Selbstdisziplin beigebracht wird (T1: 692, 693) bzw. ihnen wird die notwendige Disziplin für diesen gefährlichen Sport (wo man lernt, professionell zuzuschlagen) beigebracht (T1: 694-698). Manche würden nach ein paar Wochen merken, dass es nichts für sie ist, was akzeptiert wird (T1: 694). Bestimmte Kinder würden aufhören, weil ihnen vielleicht der Spaßfaktor fehle und weil sie sich auch angesichts der Disziplin, der Etikette und einer gewissen Unterwerfung oder eines Trainings in Demut (strammstehen, in einer Reihe stehen, ordentlich sein) langweilen würden und sich im Fußball doch eher austoben könnten (T1: 700-709). Ein weiteres Mal musste noch nie jemand dazu aufgefordert werden, nicht mehr zu kommen (T4: 361-363). Solche Dinge – wie vorlaut sein, die Mitschüler necken oder mobben, den anderen von hinten schubsen (T4: 339-341) – werden unterbunden, aber diejenigen werden nicht gleich rausgeschmissen, man versucht, sie zu erziehen, und wenn das nicht gelingt, dann müssen sie gehen (T4: 341-345). Man könne z.B. demjenigen klarmachen, wie er sich verhalten muss und damit drohen, dass er sonst wieder gehen muss und dass er sich entscheiden muss (T4: 349-352); weil nicht wie im regulären Schulsystem jeder unterrichtet werden müsse (T4: 352-354). Es gebe keine allgemeinen Ausnahmekriterien (T1: 717-724; T4: 366-368), man nehme alle auf, auch Flüchtlinge (T4: 366-368). Es wird allerdings klargestellt, dass es sich nicht um eine Örtlichkeit handelt, wo sich Schläger ausleben können (T1: 679-686), oder wenn jemand die Leute anpöbelt, würde derjenigen vermutlich schnell aus dem Training entfernt (T4: 331-337). Eigene Gründe für das Ausscheiden werden einmal – neben der erwähnten Thematik mit der Disziplin, wo relativ früh wieder aufgehört wird – in schulischen Anforderungen, einem Interesse am anderen Geschlecht in der Pubertät, einem Wechsel ins Berufsleben, Studium u.a. vermutet (T1: 727-735), wobei Einzelne nach Jahren wieder ins Training kommen (T1: 737). Im anderen Fall wird von einer natürlichen Fluktuation gesprochen, aus verschiedenen Gründen: etwa, dass man in der Schule so viel lernen muss, oder es kollidiert mit anderen Aktivitäten, andere haben keine Lust mehr (T4: 376-379). Eine Konkurrenz der Vollkontaktvariante bestehe vermutlich nicht, dort würde nicht mit Vollkontakt trainiert (T4: 385, 386), deren Vorzug (den auch die Leichtkontaktvariante aufweist) gegenüber anderen

(kleineren) Verbänden bestehe in (demokratisch) geordneten Verhältnissen eines anerkannten (großen) Verbandes (T4: 386-395). Kontaktvarianten haben außerdem den Vorzug, dass Punkte leichter gezählt werden können, weil Berührung da sein muss und man das als Kampfrichter leichter sieht (T4: 397-404), sonst besteht die Gefahr, dass der Kampf härter wird – aber nicht, weil die Kämpfenden aggressiver werden, sondern weil sie einen Punkt anerkannt haben wollen (T4: 416-419). Bezogen auf Bedenken von Seiten der Eltern würde es sie einmal nicht geben (T4: 426) und im anderen Fall würden Eltern eher fragen, ob das Kind, das beispielsweise schon zwei Jahre lang Taekwondo macht, aber gehänselt wird, es nicht anwenden dürfe, wo versucht wird, Selbstbewusstsein aufzubauen (T1: 743, 744; 755-758); es wird den Kindern gesagt, dass sie es sich nicht gefallen lassen müssen, sich hänseln, anfassen, wegschubsen oder schlagen zu lassen – und sie dann ‚lass das gut sein‘ sagen sollen sowie: ‚nein, das lasse ich mir jetzt nicht gefallen, ich lasse mich nicht von jemand anderem schlagen‘ (T1: 745-749).

Vollkontaktvariante: In der Vollkontaktvariante wird nicht angenommen, dass welche enttäuscht wären; viele würden sich keine Vorstellungen über Taekwondo machen und sich überraschen lassen – und entweder es gefällt ihnen dann, oder nicht (T6: 980-984). Wenn jemand in zwei Monaten kämpfen lernen wolle, merke derjenige nach dem ersten Training, dass das nicht funktioniert (T6: 987-989). Manche – besonders Frauen – schreckt der Kontakt eher ab, alles andere lasse man auf sich zukommen, wobei es stark darauf ankommt, wie gut man mit dem Trainer zurechtkommt (T6: 989-993). Selbst wenn das System einem nicht ganz entspricht, könne der Trainer gut sein und man habe mit Spaß; es sei von so vielen Faktoren abhängig, da auch jeder Kompetenzen und Fähigkeiten mitbringe (T6: 993-999; 999, 1000). Manche haben berufliche Bedenken und Frauen würden eher blaue Flecke bekommen, weil sie empfindlicher sind; das lasse sich im Training nicht vollständig regeln; und in Jobs mit Kundenkontakt werden sie gegebenenfalls darauf angesprochen (T6: 1005-1009; 1009-1019). Man könne das im Training individuell ein bisschen regeln (T6: 1021-1024). Es könne auch jemand mittrainieren, der gar keinen Kontakt will, aber bei den Prüfungen sei es ein Problem, weil sich zwar bei den Farbgurten eine Lösung finden lassen würde, aber ab den Dan-Prüfungen nicht mehr (T6: 1027-1034). Es sind vereinzelt Fälle aus dem Verein ausgeschlossen worden, wo wo rumgerauft und Taekwondo angewendet wurde; das sei selten, der Verein sei eher in einem ruhigen Umfeld und abgeschottet im Vergleich zu Vereinen in anderen, schwierigen Städten oder Stadtvierteln (T6: 1221-1231). Es mussten schon Kinder und auch Erwachsene gehen (T6: 1046-1048) – aber nicht wegen Aggressivität: in einem Fall habe man sich geweigert, mit einem Partner mit Migrationshintergrund zu trainieren (T6: 1051-1063). Aggressive Auffälligkeiten betreffen nur Kinder und Jugendliche, woraufhin man mit ihnen redet, und wenn es nicht besser wird, dann redet man mit den Eltern und trennt sich dann von ihnen, weil man im normalen Training nicht darauf eingehen kann, das geht nicht, dazu bräuchte man kleinere Gruppen, häufigeres Training und weitere pädagogische Vorkenntnisse als Trainer (T6: 1066-1079). Teilweise reicht es schon, mit ihnen zu reden, und oft hören sich nach einer gewissen Zeit von selbst auf, weil sie sehr gegen sich selbst ankämpfen müssen und wenn sie was falsch machen, müssen sie sich ständig etwas (vom Trainer) anhören (T6: 1083-

1086). Es gebe keine allgemeinen Kriterien, wonach die Schülerschaft ausgesucht wird (T6: 1094-1098), Auffälligkeiten werden außerdem erst nach dem zweiten oder dritten Training sichtbar (T6: 1103-1108). Aggressive Teilnehmer würde sich allerdings nicht lange halten, gerade im Jugendsportbereich habe er Kinder gehabt, die aggressiv sind; aktuell habe er auch Fälle, von denen er weiß, dass sie sich (bei einem schwierigen familiären oder häuslichen Hintergrund) ganz anders durchsetzen müssen und womit man als Trainer entsprechend umgehen muss (T6: 1039-1046). Eigene Gründe für das Ausscheiden werden darin gesehen, dass man etwas Neues machen möchte – nicht immer das Gleiche – und dass man sich langweilt; und bei Kindern ist es so, dass die Freunde aufhören und man sehr talentiert sein muss, um Freude am Sport zu haben und Spaß am Training, auch ohne die Freunde (T6: 1127-1137). Auch manche Trainer haben schon mal eine Pause gemacht, manche fangen wieder an, dadurch gibt es nicht viele große Meister; ein Großteil würde beim grünen Gürtel aufhören (T6: 1142-1166); ab Blaugurt wird es weniger (T6: 1191-1193). Die Anwendung von Techniken außerhalb des Trainings, in der Schule, sei bei Kindern schon mal vorgekommen, ganz selten – man kriege das über die Eltern mit (T6: 1204-1214).

g. ‚Provokationen‘

Variante ohne Kontakt: Sie sollen nicht handeln, wenn sie bloß provoziert werden (T2: 542-544) und bei Aggressionen cool bleiben (T2: 568). Solange es möglich ist, sollen sie der Sache aus dem Weg gehen, sich lieber beleidigen lassen und darüberstehen, was in der Situation Kraft kosten kann (T3: 835-841), weil draufhauen die einfachste Lösung wäre (T3: 849-855). Sie sollen sich (bei Belästigungen) höflich verabschieden und gehen, solange es möglich ist (T5: 350, 351). Es wird danach unterschieden, wie weit jemand ist, da ein junger, unerfahrener und unsicherer Schüler schon einmal glauben mag, dass er sich ausprobieren muss; jemand, der den Sport länger betreibt, wird ruhiger und muss niemandem etwas beweisen, weil er weiß, was er kann (T5: 340-343). Es wird einmal hervorgehoben, dass es vor allem Frauen (und Kinder) betrifft, die sich vermutlich nicht wehren können, weil sie nicht entsprechend denken, zu nett und menschlich sind (T3: 860-862), wenn – neben der Betonung, dass man die Techniken nicht anwenden und missbrauchen darf (T3: 883, 884) – genauso klargestellt wird, dass, wenn sie geschlagen werden (ohne, dass sie etwas dafür können), wenn jemand sie bewusst haut und richtig auf sie einprügelt, dann sollen sie zurückhauen und sich wehren (T3: 849-855). Wenn man das übe, dann müsse man es so realistisch wie möglich üben, man müsse es ernst nehmen (T3: 864-866) und bei den Partnerübungen „auch mal spüren, dass das weh tut. Nur dann weiß ich ja, wie es funktioniert“ (T3: 867, 868). Man müsse sich wehren können und es den Leuten schon sagen; man sage den Kindern ja nicht, geh raus und prügel dich; aber manche Kinder seien selbst betroffen, und wenn sie zum Beispiel in der Schule sind und niemanden zu Hilfe rufen können, dann sollen sie sich auch nichts gefallen lassen (T3: 869-879). Ein weiteres Mal wird deutlich erwartet, dass, wenn sie lebensgefährlich angegriffen werden, dass sie kämpfen, tatsächlich zuschlagen und damit handeln können (T2: 542-544); das würde man am besten in einer traditionellen Kampfkunstschule lernen, aufgrund der Disziplin und aufgrund von Kommandos von außen, wodurch man besser in der Lage sei, sich

selbst die richtigen Kommandos zu geben und umzuschalten (T2: 548-557). Sie müssten handlungsbereit sein; die Erfahrung könne man nicht lernen oder üben, aber Einsatzbereitschaft und Entschlossenheit müsse man lernen; Brutalität müsse man Entschlossenheit entgegensetzen (T2: 559-562).

Leichtkontaktvariante: Sie sollen sich aus körperlichen Auseinandersetzungen heraushalten und Hilfe holen, wenn sie solche beobachten, weil man vor Gericht als Kampfsportler zur Rechenschaft gezogen werden kann (T1: 779-783). Sie sollen verbalen Angriffen (etwa von einem Betrunkenen) mit Freundlichkeit begegnen und sich entschuldigen, um zu deeskalieren (T4: 437-446). Sie sollen einmal gefährliche Orte meiden und eben Deeskalations-Strategien anwenden (die im Training behandelt werden), wobei nicht bekannt ist, inwiefern das in der Praxis helfe, weil keine entsprechenden Erfahrungen gemacht wurden (T4: 437-446); man habe Glück gehabt, würde in der richtigen Landschaft leben, in anderen Städten sei das anders (T4: 448-454). Im anderen Fall wird für die Geschlechter unterschieden: Die Jungen (und Männer) werden sich verteidigen (können) und müssen aufpassen und sich zurückhalten, weil sie sich (sonst) vor Gericht für ihr Handeln verantworten müssen; die Mädchen (und Frauen) müssen sich – ohne Regeln, mit Vollgas – so hart verteidigen, wie es geht (T1: 762-769).

Vollkontaktvariante: Sie sollen schlichten, nicht provozieren und sich zurückziehen (T6: 1235-1239). Es wird betont, dass von einem Kampfsportler noch mehr erwartet wird, sich an allgemeine (Spiel-)Regeln zu halten (T6: 1257-1267), nämlich dass niemand Gewalt anwenden soll (T6: 1249-1251), was im Training vermittelt wird; jedoch, ob sich jemand danach richtet, hängt von der Persönlichkeit ab (T6: 1257-1267).

h. ‚Wirkungen‘

Variante ohne Kontakt: In der Variante ohne Kontakt wird angegeben, dass Verletzungen verschwindend gering sind, sie kommen zwar vor (Fuß umgeknickt, leichte Bänderdehnung, Prellung z.B. der Ferse bei einem erfolglosen Bruchtest), aber von ernsthaften Verletzungen ist nichts bekannt (T3: 365-368); oder es kommt (einmal in zwei Jahren) zu Verletzungen ohne Fremdeinwirkung (verstauchter Knöchel, überdehntes Knie) (T2: 581) und (einmal in zehn Jahren) zu Verletzungen mit Fremdeinwirkung (T2: 575). Außerdem wird angegeben, dass, wenn sich jemand in all den Jahren wirklich ernsthaft (z.B. am Knie) verletzt hätte (einmal in zehn Jahr; T3: 900-904), dann ohne fremden Einfluss, meistens vor dem Training (T3: 887-891), z.B. wenn jemenand, anstatt sich aufzuwärmen, kurz vor Beginn des eigentlichen Trainings (wild) herumspringt (T3: 892-894). Zunächst wird angegeben, dass etwaige Wirkungen in einer Verbesserung des Selbstbewusstseins oder des Selbstvertrauens (T2: 616-620; T3: 960-962; T5: 372-382) zu suchen sind, nämlich über die Entwicklung einer bestimmten Körperhaltung (T2: 608-613; T5: 372-382), über den Kontakt (das Miteinander) mit anderen (selbstbewussten) Menschen (T2: 608-613; T3: 908-917) sowie über zunehmende Fähigkeiten (T2: 616-620; T3: 960-962) bzw. die Bewältigung von Aufgaben, die man sich vorher nicht zugetraut hat, was auch in privaten Situationen helfe und aus Einzelgesprächen

bekannt sei (T3: 960-962). Etwaige Verbesserungen werden vor allem der sportlichen Bewegung (allgemein) zugeschrieben (T2: 648-651; T5: 388-394) und betreffen durchaus den Alltag (T2: 633, 634; T3: 964-966). Die Aggressivität wird vermindert (T2: 648-651; T5: 424, 425). Wie bei jedem Sport (Fahrrad fahren, Laufen) würde die Aggressivität vermindert und beim Taekwondo noch mehr, weil man sich – wenn auch in der Fantasie – ausleben kann (T2: 648-651). Jeder habe ein Bedürfnis zu kämpfen, sich zu beweisen und aufgestaute Energie wieder loszuwerden, zu befrieden, wodurch man weniger aggressiv wird (T2: 654-659). Man traue sich, laut zu sprechen (T2: 608-613), wird insgesamt stabiler und cooler, auch gegenüber alltäglichen Kleinigkeiten (T2: 633, 634). Oder es ist so, dass jemand, der regelmäßig trainiert, ausgeglichen und weniger aggressiv ist, auch weil man weiß, was man kann und man sich nicht ständig beweisen muss (T5: 424, 425); wobei man aber keinen Kampfsport brauche, um entspannter zu werden, das erreiche man auch mit Laufen oder Radfahren, allgemein mit Bewegung (T5: 388-394), bei der man sich auspowert (T5: 397, 398). Das Selbstvertrauen wird gesteigert, weil man aufgrund der Bewegung eine andere Körperhaltung entwickelt, keine gebückte Opferhaltung, sondern aufrecht, dem anderen ins Gesicht schauend und sogar anlächelnd, woraufhin noch nie jemand aggressiv geworden ist; da man in sich ruht und gelassen ist, nicht ängstlich – und bei einer solchen Ausstrahlung habe man leichter seine Ruhe (T5: 372-382). Auch im Taekwondo müsse man ständig schieben, damit sich die Anwesenden bewegen, wo es doch eigentlich wünschenswert wäre, dass der Lehrer seine Schüler bremsen muss, damit sie sich nicht verletzen, weil sie zu ehrgeizig sind (T5: 401-404). Bei Kindern würde er es machen, sie zur Bewegung zu motivieren, aber bei Erwachsenen nicht (T5: 404-406). Es sei auch ein Zeichen von Respekt, und wenn er zu einem anderen Dan-Träger ins Training gehe, „dann [...] gebe ich Gas, da will ich was mitnehmen“ (T5: 418, 419). Es wird auch geäußert, dass sich am Charakter nichts verändert (T2: 592) – insofern man derselbe bleibe, der man schon vor Jahrzehnten war (T2: 604) – oder Verbesserungen eher bei Kindern zu beobachten sind (T3: 926): Nach einigen Jahren würden die ungeschriebenen Regeln akzeptiert (T3: 908-917), jedoch seien die Leute sowieso nett (T3: 920, 921) – man kann allenfalls bei Kindern etwas beobachten, bei Erwachsenen nicht (T3: 926). Die meiste Resonanz kommt von Eltern mit auffallend ruhigen oder auffallend wilden Kindern, die eben deswegen gebracht werden (T3: 966-979), deren Verhalten sich nach einem halben oder dreiviertel Jahr ein bisschen verbessert (und sie z.B. mehr Respekt zeigen) (T3: 928-931), und deren Eltern voll des Lobes sind, weil das Kind z.B. disziplinierter geworden ist (T3: 931-933) oder die schulischen Leistungen besser geworden sind, was so gut wie immer berichtet würde (T3: 966-979). Die Erwachsenen sind üblicherweise begeistert und hätten in dem Sinne kein schlechtes Benehmen (T3: 935-938), weshalb man nicht sagen könne, dass sie dadurch noch netter geworden sind (T3: 939). Manche werden ruhiger oder gesprächiger, oder Frauen treten ein bisschen selbstbewusster auf (T3: 941-946). Er habe auch welche, die eher keine Vermittlung von Selbstvertrauen benötigen; andere seien schüchtern und ruhig; Verbesserungen merke man schon, aber man sehe es nicht sofort (T3: 948-957).

Leichtkontaktvariante: In der Leichtkontaktvariante wird angegeben, dass es sehr selten zu Verletzungen kommt (T1: 788) oder mal zu Prellungen oder einen verdrehten Fuß, aber auch

zu stärkeren Verletzungen (z.B. am Fuß) wegen falscher Bewegungen (T4: 458-469), wobei die Verletzungshäufigkeit niedriger als im Fußball eingeschätzt wird (T4: 473, 474), besonders auch im Wettkampf (T4: 476-478). Das Selbstbewusstsein oder Selbstvertrauen steigt, wo man nach ein bis zwei Jahren eine Steigerung sehe, wenn jemand zuerst mit gebeugter Haltung durch das Leben geht und dann nach einer gewissen Zeit aufblüht; wodurch die Gefahr von Mobbing u.s.w. zurückgeht; aber man wisse nicht, ob es speziell am Kampfsport liegt, da jeder Sport Menschen zum Positiven hin verändert und mit dem Anliegen verbunden ist, faire Menschen zu erziehen, Leute, die auch im Leben stehen und sozialkompetent sind; das Spezielle am Kampfsport sei, aber nur vielleicht, die Verleihung von Gürtelgraden, wobei die Kinder und Erwachsenen mit jeder Farbe im Selbstbewusstsein mitwachsen, was man auch sehe (T4: 481-503). Daneben wird die Koordination, die Gesundheit, der Körper, die Bauchmuskulatur sowie das Herz-Kreislauf-System trainiert und gestärkt (T4: 506, 507). Jemanden, der viel Aggressivität (oder besser: Mobilität) mitbringt, würde man versuchen, auszupowern (am Sandsack oder bei Übungen mit sich selbst, aber nicht im Sparring) – im Bewusstsein, dass man kein Experte dafür ist und wüsste, woher Aggressivität kommt und wie man sie bekämpfen kann (T4: 539-545). Mit Aggressivität habe er aber nicht viel Erfahrung, dazu sei er im falschen Umfeld (T4: 547, 548). Auf Nachfrage entstehen bei Zweikämpfen eher keine Aggressionen, weil man lernt, mit einem Treffer umzugehen, auch einmal etwas abzukriegen und man weiß, dass es nichts mit einer aggressiven Grundeinstellung des Gegenübers zu tun hat, sondern mit dessen Ziel, einen Punkt zu machen; wenn es normal ist, einen Treffer abzukriegen, reagiert man eher damit, nur besser aufzupassen, die Deckung vielleicht hochnehmen; im Unterschied dazu, wenn man aus dem Nichts heraus einen Treffer kriegt, oder dabei nie mit Kontakt trainiert, in welchem Fall man sich schon mal darüber ärgern kann (T4: 555-563). Entsprechendes könne man vielleicht anfangs (bei Kindern) bemerken, wenn man getroffen wird, wobei man aber sehr schnell lernt, damit umzugehen und vorsichtig zu sein, ähnlich wie beim Fechten (T4: 565-567). In Bezug auf Aggressivität schade es zumindest nicht, wenn man lernt, Kontakt einzustecken (T4: 582-584). Selbstkontrolle sei aber – als einer der Grundsätze – der wichtige Punkt, was man im Kampf bzw. Wettkampf optimal trainieren können, wo man sich kontrollieren muss, wie man mit dem Gegenüber umgeht; das könne man auch ohne Kontakt trainieren, weil man gerade dann gar nicht treffen darf, weshalb man sich unter Kontrolle haben müsse, man könne den anderen ja nicht umhauen (T4: 588-597). Es finden sich auch Äußerungen, wonach durch das Taekwondo die ganzheitliche Entwicklung – körperlich, psychisch und seelisch – positiv beeinflusst wird; es wird vereinzelt berichtet, dass keine andere Sportart eine solche innere Ruhe und Gelassenheit, auch nach dem Training, bewirkt; der Körper wird stabil und gesund und erlangt eine naturgegebene Bewegungsfreiheit zurück, man wird elastisch, schneller, die gesamte Körpermuskulatur wird trainiert, die Reflexe und die Geschwindigkeit, aber auch die geistige Flexibilität durch das Erlernen neuer Formen, wodurch das Gehirn mittrainiert wird (T1: 792-807). Beim Taekwondo gebe es Bewegungen, bei denen zum Beispiel der linke Fuß zusammen mit der rechten Hand bewegt werden muss, wodurch beide Gehirnhälften miteinander verknüpft würden (T1: 807-809). Man entwickle allmählich eine Ruhe und Gelassenheit, die auch nach außen strahlt (T1: 809, 810). Es sei ungünstig, wenn man den Leuten nicht die

Möglichkeit gebe, ihre Aggressivität auszuüben, wie es eben im Sport der Fall ist, wo man es gut ausleben und ausarbeiten könne; gerade im Taekwon-Do könne man unter Vorgabe von bestimmten Grundregeln und von Anstand und Respekt, im sportlichen Wettkampf, Aggressivität sehr gut kanalisieren; man könne mit dem Taekwondo unter guter, fachmännischer Anleitung, wo Anstand und Werte weitervermittelt werden (T1: 817-830), (aus der Aggressivität) etwas „ganz Hervorragendes und Schönes [...] machen“ (ebd.). Man könne genauso gut mit Aggressionen umgehen, ob man nun mit Kontakt sowie mit fairen Regeln oder ohne Kontakt trainiert (T1: 835-838). Es wird zwischen ‚extrovertierten‘ Disziplinen, wie Zweikampf, Selbstverteidigung sowie Bruchtest (die in Varianten ohne Kontakt genauso Bestandteil sind) und ‚introvertierten‘ Disziplinen, wie Formenlauf und das traditionelle Üben vor dem Spiegel oder mit einem Partner ohne Kontakt, unterschieden; wobei es die Verknüpfung von beidem ausmache (T1: 840-844).

Vollkontaktvariante: In der Vollkontaktvariante wird angegeben, dass es gravierende Verletzungen (aufgrund deren man sich krankschreiben lassen müsste) fast gar nicht gibt (T6: 1274-1277). Leichte Verletzungen (Knie anhauen; Schulter tut weh, weil der andere – etwa bei Hebelübungen, T6: 1309-1313 – zu fest angesetzt hat) kommen vor, richtige Verletzungen (etwas reißt ab oder bricht) einmal in vier Jahren (T6: 1281-1289), meist nicht wegen Fremdeinwirkung (T6: 1291-1293), sondern, weil jemand nicht aufpasst (etwa den anderen am Ellenbogen trifft und sich damit selbst verletzt) (T6: 1295-1297). Es können andere Denkweisen entstehen, wo die Gruppe (bzw. das Soziale in der Gruppe) den Einzelnen formt; es muss sich die richtige Gruppe finden und es muss harmonisch sein, entsprechend kommen nur Leute in die Gruppe hinzu, die reinpassen, andere würden sich nicht (lange) halten; die Teamfähigkeit verbessert sich, wo jemand am Anfang nur trainieren möchte, findet er später Gefallen auch an den sozialen Kontakten, engagiert sich und steht für Veranstaltungen zur Verfügung; die Gruppe wird lockerer, es wird angenehmer mit der Person zu arbeiten, weil sie mehr aus sich rausgeht und man die Persönlichkeit kennenlernt; aber ob sich Verhaltensstrukturen verändern und die Person friedfertiger wird, kann man so nicht eindeutig beurteilen (T6: 1317-1329). Ein größeres Selbstbewusstsein wird zwar im Training sichtbar, weil die Personen die Gruppe besser kennen und dann natürlich aufblühen, aber man wisse nicht, wie sie im Privaten sind, ob sie gegenüber Fremden selbstbewusster sind; man wisse nicht, wie sie vorher waren und sei ja nicht dabei; es wird (jedoch) entsprechendes berichtet (T6: 1331-1334). Eltern haben manchmal den subjektiven Eindruck – aber man wisse nicht, ob es objektiv der Fall ist, dass Kinder selbstbewusster werden, am Pausenhof nicht mehr so viel Angst haben, sich besser durchsetzen können, oder mit den Geschwistern netter umgehen; aber auch, dass sie sie leichter und schneller hauen; man wisse nicht, ob es mit der generellen Entwicklung der Kinder zu tun hat, natürlich werden sie geprägt durch den Umgang mit anderen Kindern in der Gruppe, die den Umgang miteinander vorleben; wenn man alleine trainiert, würde der Effekt nicht so groß sein (T6: 1336-1346). Kinder mit schwierigem Hintergrund kommen im Training mit anderen Kindern zusammen und werden dadurch anders, nicht durch den Trainer, sondern durch die Gruppe, denn entscheidend ist, dass die Gruppe seine Vorgaben umsetzt, dann profitieren die anderen davon, wobei auch immer

schon welche da sind, die von Haus aus (den Vorgaben) entsprechend miteinander umgehen (T6: 1348-1353). Deutlich wird das bei der Arbeit im Strafvollzug, wo keine der Frauen entsprechend ‚tickt‘ und man sich sehr schwer tut, ein moralisches Level zu halten, was ein Kraftakt sei und man wisse ganz genau, dass es nach dem Training wieder verloren geht; als Trainer kämpfe er dagegen an und sie richten sich danach, teilweise weil sie auch Angst hätten, aus der Gruppe zu fliegen, als negative Konsequenz; es gehe größtenteils nur mit Druck, nicht mit Verständnis (T6: 1353-1360). Dies sei ganz anders im Verein, wo sich viele ‚normale‘ Kinder befinden, welche die gemeinsamen Wertvorstellungen vertreten; diese werden allenfalls ein bisschen ‚ausgerichtet‘, sie machen bei einer Sache mit, die ihnen gefällt, das sei der Effekt, aber sie werden nicht ‚umprogrammiert‘; Eltern mögen feststellen, dass manche Kinder ruhiger werden, dabei bleibt es aber unklar, ob es an den wenigen Stunden Taekwondo liegt, oder eher an der Gruppendynamik oder an parallelen Aktivitäten; man müsste die Person ganz anders beobachten und trainieren, vielleicht täglich zweimal; dort, wo der (Groß-)Meister eine richtige Bezugsperson darstellt, was (nur) vereinzelt der Fall ist, konnte er auch Veränderungen feststellen, im Unterschied zur ganzen Gruppe, die er wenige Male in der Woche sieht, bei der man es nicht beurteilen kann (T6: 1362-1377).

i. ‚ADHS‘

Variante ohne Kontakt: In der Variante ohne Kontakt wird einmal angegeben, dass viele Eltern behaupten, ihre Kinder hätten z.B. ADHS, aber bei vielen könne man nichts Entsprechendes feststellen; bei manchen möge es wirklich so sein (T3: 984, 985). Manche scheinen tatsächlich überaktiv zu sein (T3: 986-988), was aber menschlich sei, der menschliche Apparat sei nicht zum Sitzen gemacht und in der heutigen Zeit würden sich die Kinder zu wenig bewegen (T3: 990-993). Das Training tut ihnen gut, man müsse nur versuchen, die Energie aufzubringen und Wege zu finden, was bisher immer der Fall war (T3: 1008-1012). Aber auch da sei es so, dass das Kind entweder bleibt oder aufhört, wenn es ihm zu intensiv würde, weil man es im Auge behält (T3: 1013-1015). Wenn jemand auffällt, dann schnappe man sich denjenigen gleich, weil es stört, wenn ein Kind rumblödelt und andere ablenkt, so kann man nicht unterrichten; es gebe dann genug Übungen, die körperlich anstrengend sind (T3: 1016-1026). Ein weiteres Mal wird angegeben, dass so etwas (Berichte über ADHS) nicht mehr das Thema sei und sich lösen würde, sobald sich ein Kind bewegt; sie wollen sich bewegen und die meisten hätten zu wenig Bewegung; allenfalls besteht ein Problem, wenn sie sehr jung sind und es ihnen vom Kopf her zu viel wird, die dann herausgegriffen werden und mit denen eine andere Übung gemacht wird, während das Training z.B. von einem Rotgurt (oder einem Co-Trainer) weitergeführt wird, um mit dieser kleinen Gruppe, bei der es länger dauert, weiterzukommen (T5: 451-465). Das wird auch im normalen Training so gemacht (T5: 469), wo Schüler, die z.B. eine Übung gut können, diese übernehmen – und alle gewinnen, da die einen daran wachsen und die anderen eine besondere Betreuung bekommen (T5: 472-475).

Leichtkontaktvariante: In der Leichtkontaktvariante wird einmal angegeben, dass Eltern öfter berichten, das Kind habe ADHS und bekomme Ritalin, was nie ein Problem sei; man müsse die

Kinder deutlich ansprechen, z.B. bei Aufforderungen zum Stehenbleiben, hinten absetzen, Schneidersitz, ordentlich hinsetzen; sie seien dann damit konfrontiert und machen es auch; es sei in der Rolle als Trainer, speziell als Taekwondo-Trainer, einfacher damit umzugehen; viele Eltern berichten, dass das Kind (in der Schule) konzentrierter und ruhiger sei, seitdem es Taekwondo mache (T1: 848-858). Ein weiteres Mal wird angegeben, dass derzeit jemand mit ADHS, oder der sich zumindest schwer konzentrieren kann, im Training ist (T4: 608-618). Wenn derjenige schnell abdrifte und durch die Gegend schaut, erkläre man wiederholt und man müsse Geduld haben; man könne auch diese Kinder im Training beschäftigen – mit einer speziellen Aufgabe, oft gehe man dann speziell auf sie ein – und ihnen etwas beibringen, es gehe (genauso), nur ein bisschen langsamer (T4: 618-622). Ein Problem entstehe, wenn es zu viele würden; ab fünf bis acht Fällen müssten es dann mehrere Trainer sein (T4: 624-626).

Vollkontaktvariante: In der Vollkontaktvariante wird angegeben, dass es Teilnehmer mit ADHS gibt, wobei man geteilter Meinung sein könne; manche Kinder nehmen Medikamente, was man ab und zu mitbekommt – wenn sie Medikamente nehmen, fallen sie nicht auf; diejenigen, die auffällig sind, können mitmachen, solange sie die Gruppe nicht deutlich stören, die anderen laufend traktieren und damit nicht aufhören oder als Pausenclown die ganze Gruppe immer ablenken (T6: 1547-1568).

j. ‚Menschen mit Behinderung‘

Leichtkontaktvariante: In der Leichtkontaktvariante wird einmal angegeben, keine Erfahrung mit Menschen mit einer Behinderung im Training zu haben (T4: 644, 645) und von niemandem zu wissen, der das speziell anbietet; man müsse es sich zutrauen, bestenfalls eine spezielle Ausbildung haben und zusätzliche Zeit investieren, wobei es manche vielleicht gerne machen würden und wünschenswert ist; aber die Zeit reiche dort vermutlich auch nicht aus, wo viele den Sport schon neben einer regulären Arbeit betreiben (T4: 652-657). In Bezug auf Menschen im Rentenalter wird hier angegeben, es gebe schon Überlegungen, eine Gruppe ab einem bestimmten Alter separat zu trainieren, wobei es doch schön sei, wenn junge und alte Menschen zusammen trainieren und junge Leute von älteren profitieren, auch wenn sie körperlich oder technisch nicht mehr so fit sind; umso mehr trainiere man sie mit der Sprache, indem man ihnen erklärt, was sie tun sollen (T4: 667-676).

Variante ohne Kontakt: In der Variante ohne Kontakt wird dazu einmal angegeben, dass ein Kollege eine Gruppe für Menschen in hohem Alter habe (T5: 509-511), dort gehe es nicht um Kampf, sondern darum, Vertrauen in den Körper und Selbstsicherheit zu erlangen, z.B. wie man alleine wieder aufstehen kann, wenn man hingefallen ist, wodurch man anders lebt, ohne ständige Angst davor, hinzufallen, die einen unaufmerksam macht; sie werden extra trainiert, auch Bruchtest wird gemacht (T5: 513-526). Zu Menschen mit körperlichen oder geistigen Behinderungen wird in der Variante ohne Kontakt einmal angegeben, dass keine Erfahrung bestehe, aber bekannt sei, dass es Gruppen gebe, wo es funktioniert (T5: 481, 482). Dort gebe es aber auch bei Prüfungen keine Sonderstandards, es sind die gleichen Prüfungsstandards

(T5: 486-488). Man habe bei einem Kollegen die Prüfung eines Schwarzgurtes mit Behinderung miterlebt, was eine der beeindruckendsten Erfahrungen darstellt, weil man die Disziplin im Taekwondo erleben konnte, eine absolute Ruhe und einzigartige Aufmerksamkeit für den Prüfling (T5: 495-507). Ein weiteres Mal wird angegeben, man wisse von einem Kollegen, der schon jahrelang Gruppentraining mit Menschen mit Behinderung macht, was auch geholfen habe (T3: 1039-1042). Man habe es auch immer wieder erlebt mit Kindern, die Probleme hatten, leichte Behinderungen, körperliche Einschränkungen oder auch (augenscheinlich) geistige Einschränkungen (T3: 1046-1050; 1027-1032), wo vereinzelt deutliche Erfolge oder Fortschritte berichtet wurden (T3: 1032-1038). Das Taekwondo habe geholfen, man sehe die Verbesserungen anders, denn sie wollten wirklich und tun mehr dafür (T3: 1052-1059). Am Anfang gebe vielleicht schon die Gemeinschaft bzw. ein familiäres Klima etwas (T3: 1060-1062). Natürlich sehe jeder die Behinderung und es schaue jeder irgendwie darauf, aber sie werden aufgenommen und die Schüler üben mit denjenigen – wie mit Neulingen üblich – und fragen sie, ob man helfen kann (T3: 1063-1071). Mindestens einmal im Monat bekomme ein fortgeschrittenes Kind ein Anfängerkind und macht alleine mit ihm die Übung, ist kurz wie ein Lehrer, muss vermitteln; der andere profitiert davon, jemand hat für ihn alleine Zeit und beide kommen sich näher; manchmal müssen beide die Übung dann zusammen vorführen – wodurch der Geist weitergebildet wird (T3: 1074-1089). Der Körper würde sowieso immer betätigt, Taekwondo bestünde aus Bewegung, es ist anstrengend, aber jeder kann es machen, man müsse nur wollen und Spaß daran haben (T3: 1090-1097). Die Qualität des Taekwondo läge in der Berufserfahrung der Kollegen (als Trainer), manchen sei es nicht bewusst oder würden es vielleicht erst nach einem Umzug merken, oder bei anderen Systemen, denn es mache fast alles der Trainer oder gut ausgebildete Menschen (T3: 1104-1120). Eine schöne Schule mache noch lange keinen guten Unterricht, man habe schon an verschiedensten Orten trainiert (T3: 1143-1153).

Ein weiteres Mal wird angegeben, dass sich im üblichen Training jemand mit einer bestimmten Behinderung befindet und man daneben in Zusammenarbeit mit Förderschulen Taekwondo anbietet, wo leichtere Einschränkungen vorliegen; es handelt sich um eine Doppelstunde, d.h. 60 Minuten Training und eine halbe Stunde ist für das Umziehen vorgesehen; die Schülerschaft ist danach ausgepowert und diszipliniert, sie können danach wieder ein paar Stunden Unterricht besuchen (T2: 663-671). Es handelt sich um Einrichtungen, für die man täglich mit zwei bis drei Taekwondo-Lehrern Training anbietet, die Gruppen seien klein und die meisten Kinder hätten keine Behinderung, sondern seien benachteiligt hinsichtlich des Intellekts, der Erziehung oder der Sprache (sie sprechen einfach die hiesige Sprache nicht) (T2: 674-678). Das funktioniere gut, obwohl sie es müssen und es keine freiwillige Angelegenheit ist; manche mögen zu Beginn nicht; aber es gebe die Zeremonien im Taekwondo, worüber sich (auch) eben diejenigen freuen; außerdem wird oft ein Spiel gemacht und der Taekwondo-Unterricht ist nicht so hart wie im üblichen Training, zu dem alle freiwillig kommen; in den Gruppen gibt es oft einen Altersunterschied von mehreren Jahren (z.B. wenn sie ein paar Mal durchgefallen sind); man sei sicher, dass es den Förderkindern viel bringt (T2: 683-690). Einen neuen Taekwondo-Lehrer müsse man erst einmal nur zuschauen lassen; es könne passieren, dass jemand stark auffällt (sich hinschmeißt, um sich schreit etc.), da müsse man ruhig bleiben

(T2: 696-702). Man könne einen Schwarzgurt schulen und ein ungefähres Rezept geben, z.B. was zu machen ist, wenn jemand rumschreit und weint, oder dass man die Förderkinder erst einmal Seilspringen lässt – damit sie nicht viel denken müssten – und anschließend Gymnastik macht (T2: 711-716). Das Taekwondo-Training erfordert zwar eine Anpassung, aber diese ist nicht so groß; der Rahmen müsse der gleiche sein und es sei eine große Erleichterung, dass alle einen Dobok anhaben, alle in Reihe und Linie dastehen und man beim Taekwondo nicht viel zu erklären braucht, etwa warum man Liegestütze macht, weil man sagen kann: ‚beim Taekwondo ist das so‘; im Taekwondo gibt es Schüler und Meister und der Meister macht die Ansagen (T2: 720-727) (siehe einschränkend dazu das Kapitel zu den Umgangsformen). Am Unterricht müsse nichts verändert werden, aber der Lehrer brauche trotzdem eine gewisse Erfahrung; es müsse klar sein, dass man dort keine zwanzigteilige Kombination macht, sondern welche mit fünf oder drei Bewegungen; oder für die erste Form wird ein Jahr angesetzt (T2: 730-734) (sonst üblicherweise ein halbes Jahr).

k. ‚Gewaltprävention im Strafvollzug‘

Vollkontaktvariante: Der Vertreter der Vollkontaktvariante hat Erfahrung mit Gewalt- oder Aggressionstraining im Strafvollzug, auf Basis von Kampfsport (T6: 1465-1470). Es wird bedingt mit Kontakt trainiert, nach strengen Regeln; und nach ein bis zwei Monaten sieht man, dass es nachhaltig etwas bewirkt – ein bisschen, ein Tropfen auf den heißen Stein (T6: 1396-1398). Es wird berichtet, dass es manchen etwas bringt, weil sie sich auf die Gruppe freuen und sich kontrolliert austoben dürfen; es handelt sich um mehrere Doppelstunden für besonders gewalttätige Frauen, die extrem auffällig und kampfesmutig (auch gegenüber Beamte) sind – bestehend aus Sportübungen aus dem Taekwondo, um Aggressivität zu kanalisieren oder abzubauen, durch das Ermüden des Körpers und um die Frustration rauszubringen, gelassener zu werden und Dampf abzulassen – und aus Gesprächen darüber, warum jemand auf bestimmte Weise reagiert, die schwierig sind und wo oft Kraftausdrücke fallen, was die Gruppe schnell ansteckt (T6: 1380-1396). So machen Zweikampf nur diejenigen, denen er es zutraut, mit vielen Einschränkungen; dabei geht es nicht darum, sportlich miteinander zu kämpfen, sondern um Beherrschung in einer unangenehmen Situation; das muss man aufarbeiten; man kann sie nicht kämpfen lassen und dann einfach aufhören (wie im normalen Training), das ist zu gefährlich, wenn sie noch aufgeladen oder schlecht drauf sind; man muss hinterfragen, ob sie es eigentlich machen wollten oder nicht, ob es Spaß gemacht hat und warum (T6: 1487-1498). Es ist eine Mischung aus Gesprächen und Training, wobei man das Training viel öfter unterbrechen muss zum Reden, was im normalen Training undenkbar ist; man kann es nicht vorbereiten, sondern muss auf die Gruppe, die Situation reagieren; wenn er z.B. etwas mit Pratzen macht und dann merkt, dass sie sich nur prügeln und hauen, noch aggressiver und unkontrollierbarer werden, dann muss man es stoppen; aber mit anderen kann man sogar Freikampf machen, was für manche Gruppen undenkbar ist und in einer Massenschlägerei enden würde; es kommt vor, dass zwei aufeinander losgehen, die kriegt man dann auch nicht mehr auseinander; wenn es fünf oder sechs wären müsste man dann Verstärkung rufen, was nicht sein soll; es ist eine Gratwanderung und wenn es mit einer nicht

funktioniert, dann fliegt sie schnell wieder raus (T6: 1425-1448). Man kann sich auch nicht wie im normalen Training hinstellen und die Übungen (wie den Hampelmann) vormachen; sie machen es nicht nach, sondern schauen dir zu; man muss sie motivieren und überreden, dass man es zwar nicht machen will, weil es anstrengend ist, aber man es trotzdem macht, weil es was bringt; dazu ist die Gruppendynamik wichtig, man hat immer zwei bis drei dabei, die voll mitmachen und die anderen mitziehen, diejenigen muss man entsprechend platzieren und mit Fingerspitzengefühl die Gruppe steuern (T6: 1451-1463). Außerdem sind Vertrauensspiele dabei, z.B. Übungen, bei denen man sich auf den Partner verlassen muss, je nach Stimmung der Gruppe; niemand wird gezwungen, was auch nicht geht, aufgrund von möglichen (schlimmen) Vorerfahrungen, was auch den Kontakt betrifft, so darf man manche nicht falsch anlangen (jemand fängt zum Heulen an oder greift einen an). Und es gibt für sie keinen Unterschied zwischen Übung und Ernst, man muss extrem vorsichtig sein, wenn man zwei (oder drei) aufeinander loslässt; dafür muss er die Gruppe kennen (T6: 1402-1423). Man muss sie nicht provozieren, sie sind provoziert genug, das sei fehl am Platz; man bräuchte einen Psychologen um die Vergangenheit zu erforschen, oder wo die Ängste liegen (T6: 1500-1505). Es wird ihnen vorher genau gesagt, was passiert oder nicht und wie sie sich fühlen könnten; bei Verlassspielen wird es vorher genau gezeigt und wenn sie es nicht wollen, dann wird es nicht gemacht (T6: 1508-1516). Neben diesen Vertrauensspielen, bei denen man sich nach hinten fallen lassen muss, gibt es Rollenspiele, wo man mit Situationen umgehen muss, z.B. Gewaltdinge, in die sie sich sehr schnell reinsteigern und die bei ihnen schnell zur Realität im Kopf werden; wo man als Trainer merkt, dass sie gar nicht mehr spielen, man dachte noch, die spielen aber gut, sondern sich tatsächlich beleidigen und es wirklich so meinen und handgreiflich werden; worauf man hereinfallen kann (gerade am Anfang); mit der Zeit bekommt man ein Gefühl dafür; man macht es nicht, um ihnen vorzuhalten, dass sie sich nicht an Regeln halten, das wird ihnen oft genug dokumentiert; bei starken Beleidigungen ist das Training zunächst vorbei (sie wird wieder eingesperrt) und das nächste Mal macht sie dann vielleicht wieder besser mit (T6: 1519-1543). Man kann vernünftig arbeiten, wenn man die Gruppendynamik entsprechend herstellen kann, so dass das Positive überwiegt und die eine oder andere es annimmt und für sich entdeckt, nicht mit Beschimpfen zu reagieren, sondern auf eine andere, souveräne Art; was schwierig ist, weil sie danach wieder mit ihresgleichen sind und in alte Rollen zurückfallen, so dass z.B. jemand sich in der Einheit lammfromm verhält, aber eine Stunde später schlägert sie und kommt in den Arrest, weil sie sich nichts gefallen lässt, aus Statusgründen; ihm ist es wichtig, dass sie sich in den 90 Minuten anders kennenlernen und wahrnehmen (T6: 1402-1423). Vielleicht schafft er es, dass sie sich mit sich selbst auseinandersetzen oder zumindest für eine gewisse Zeit andere Denkmuster haben, auch wenn sie vereinzelt nach ein paar Jahren wiederkommen; manche hat er schon ein paar Mal gehabt, mit denen kann er ganz gut, auch wenn sie sonst sehr aggressiv sind; er ist wohl eine Bezugsperson, die z.B. nicht angegangen wird (T6: 1473-1484).

III. Einverständniserklärung/Anonymitätssicherung – Interviews

Mit folgendem Wortlaut wurde die Wahrung der Anonymität zugesichert:

[...]. Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojekts in Schriftform gebracht (Transkription). Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person (oder der zugehörigen Institution) führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person (oder Institution) führen kann. Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. (Zutreffendes [Ja, Nein] bitte ankreuzen)
[...] (Ort, Datum, Unterschrift)

IV. Verwendeter Fragebogen

Abbildung 5: Fragebogen – Seite 1

Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
AlterJahre	
Schulabschluss	Sonderschule oder vergleichbar	<input type="checkbox"/>
	Hauptschule oder vergleichbar	<input type="checkbox"/>
	Realschule oder vergleichbar	<input type="checkbox"/>
	Abitur oder vergleichbar	<input type="checkbox"/>
	Kein Abschluss	<input type="checkbox"/>
Ausgeübter Beruf	Auszubildende/r, Wehr- oder Zivildienst	<input type="checkbox"/>
	Schüler/in, Studierende/r	<input type="checkbox"/>
	Angestellte/r	<input type="checkbox"/>
	Beamten/er	<input type="checkbox"/>
	Selbständige/r	<input type="checkbox"/>
	Arbeitslose/r	<input type="checkbox"/>
	Sonstiges	<input type="checkbox"/>
Seit wie vielen Jahren machen Sie Taekwon-Do?	 Jahren
Was ist Ihre aktuelle Gürtelfarbe / Graduierung?	

Sie werden jetzt eine Reihe von Aussagen lesen. Bitte kennzeichnen Sie auf der folgenden Skala, inwieweit diese Aussagen auf Sie zutreffen; je höher die Zahl, desto stärker die Zustimmung.

Arbeiten Sie so schnell wie möglich und benutzen Sie die Antwort, die Ihnen zuerst einfällt. Es ist unbedingt notwendig, dass alle Aussagen beantwortet werden.

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt, es wird kein Rückschluss auf Ihre Person möglich sein!

Abbildung 6: Fragebogen – Seite 2

Bitte kreuzen Sie die Zahl an, wie sehr die jeweilige Aussage Ihrer eigenen Meinung nach auf Sie selbst zutrifft!		Trifft überhaupt nicht zu = 0					Trifft voll und ganz zu = 5							
		0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	
1	Ich schlage selten zurück, wenn man mich schlägt.	0	1	2	3	4	5							
2	Ich verliere schnell die Beherrschung, beruhige mich aber auch schnell wieder	0	1	2	3	4	5							
3	Bekomme ich beim Einkaufen zu viel Rückgeld ausgezahlt und stecke ich es ein, so bekomme ich ein schlechtes Gewissen.	0	1	2	3	4	5							
4	Manchmal gefällt es mir, andere zu quälen.	0	1	2	3	4	5							
5	Wenn mich jemand schlecht behandelt hat, habe ich den Wunsch nach Vergeltung.	0	1	2	3	4	5							
6	Ich denke, dass man auf Gewalt nicht mit Gegengewalt reagieren soll, und handle auch danach.	0	1	2	3	4	5							
7	Provoziert jemand einen meiner Freunde, rächen wir das gemeinsam.	0	1	2	3	4	5							
8	Ist jemand ungewöhnlich freundlich zu mir, werde ich misstrauisch.	0	1	2	3	4	5							
9	Wenn ich mich mit Gewalt verteidigen muss, dann tue ich das auch.	0	1	2	3	4	5							
10	Ich streite mich oft.	0	1	2	3	4	5							
11	Ich glaube, dass schlechte Taten auch irgendwann bestraft werden.	0	1	2	3	4	5							
12	Als Kind hatte ich manchmal Spaß daran, andere zu quälen, z.B. Arme umdrehen, an Haaren ziehen usw.	0	1	2	3	4	5							
13	Manchmal stelle ich mir vor, was eine gerechte Strafe für diejenigen wäre, die mich schlecht behandeln.	0	1	2	3	4	5							
14	Wenn eine Fliege im Zimmer ist, verfolge ich sie solange, bis ich sie erschlagen habe.	0	1	2	3	4	5							
15	Ich habe vieles im Leben falsch gemacht.	0	1	2	3	4	5							
16	Ich habe manchmal das Gefühl, dass andere über mich lachen.	0	1	2	3	4	5							
17	Rückblickend würde ich sagen, dass andere es im Leben leichter gehabt haben.	0	1	2	3	4	5							
18	Ich glaube, dass es „das Böse“ gibt und dass es bestraft werden muss.	0	1	2	3	4	5							
19	Ich war schon mal auf jemanden so wütend, dass ich wünschte, er wäre tot.	0	1	2	3	4	5							
20	Kinder, die nicht gehorchen, sollte man ruhig etwas härter anfassen.	0	1	2	3	4	5							
21	Ich habe oft depressive Stimmungen.	0	1	2	3	4	5							
22	Ich vertraue keinem Fremden.	0	1	2	3	4	5							
23	Ich tue vieles, was ich hinterher bereue.	0	1	2	3	4	5							
24	Wenn mich jemand hintergeht, sollte es ihm kräftig heimgezahlt werden.	0	1	2	3	4	5							

Abbildung 7: Fragebogen – Seite 3

		<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Trifft überhaupt nicht zu= 0</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Trifft voll und ganz zu = 5</div> </div> 					
25	Wenn jemand meinem Freund etwas Böses tut, bin ich bei der Rache dabei.	0	1	2	3	4	5
26	Ich habe schon Tiere gequält.	0	1	2	3	4	5
27	Manchmal bin ich bedrückt, ohne dass ich recht weiß, warum.	0	1	2	3	4	5
28	Wenn ich schummle, bekomme ich im Nachhinein ein unheimlich schlechtes Gewissen.	0	1	2	3	4	5
29	Es macht mir Spaß, anderen Fehler nachzuweisen.	0	1	2	3	4	5
30	Ich stelle mir manchmal vor, dass meinen Gegnern etwas zustößt.	0	1	2	3	4	5
31	Bin ich in einer Gruppe unterwegs, habe ich oft Lust Schaden anzurichten.	0	1	2	3	4	5
32	Wenn ich wütend bin, kann es passieren, dass mir die Hand ausrutscht.	0	1	2	3	4	5
33	Wenn man mich anschreit, schreie ich zurück.	0	1	2	3	4	5
34	Manchmal habe ich – einfach so Lust, etwas kurz und klein zu schlagen.	0	1	2	3	4	5
35	Wenn ich überlege, was alles Schreckliches in der Welt passiert, möchte ich gar nicht geboren worden sein.	0	1	2	3	4	5
36	Wenn ich wütend bin, nehme ich kein Blatt vor den Mund.	0	1	2	3	4	5
37	Es macht mir Spaß – einfach so – mit einem Stock Blumen zu köpfen.	0	1	2	3	4	5
38	Leider werde ich schnell wütend.	0	1	2	3	4	5
39	Es ist nicht schwer, mich aus der Ruhe zu ringen, wenn man mich provoziert.	0	1	2	3	4	5
40	Ich habe schon mal ernsthaft an Selbstmord gedacht.	0	1	2	3	4	5
41	Ich spreche oft Drohungen aus, ohne sie ernst zu meinen.	0	1	2	3	4	5
42	Ich mache mich gerne über andere Leute lustig.	0	1	2	3	4	5
43	Ich schlage lieber zu, als feige zu sein.	0	1	2	3	4	5
44	Wenn man mich reinlegt, kocht mein Blut.	0	1	2	3	4	5
45	Ich habe oft das Gefühl, dass mir mein Leben aus dem Ruder läuft.	0	1	2	3	4	5
46	Ich verbreite manchmal Gerüchte über Leute, die ich nicht leiden kann.	0	1	2	3	4	5
47	Ich fühle mich oft wie ein Pulverfass kurz vor der Explosion.	0	1	2	3	4	5
48	Es passiert mir oft, dass ich im Streit laut werde.	0	1	2	3	4	5
49	Bevor es zum Streit kommt, gebe ich lieber nach.	0	1	2	3	4	5

Abbildung 8: Fragebogen – Seite 4

Die nachfolgenden Fragen haben eine veränderte Skala die von
„1 = völlig unzutreffend“ bis „5 = trifft ganz genau zu“
 geht! Bitte kreuzen Sie die Zahl an, wie sehr die jeweilige Aussage
 Ihrer eigenen Meinung nach auf Sie selbst zutrifft!

Völlig unzu-
zutreffend =
1

Trifft ganz
genau zu =
5



50	Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.	1	2	3	4	5
51	Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.	1	2	3	4	5
52	Ich bin faul.	1	2	3	4	5
53	Ich sage unangemessene Dinge.	1	2	3	4	5
54	Ich tue manchmal Dinge, die schlecht für mich sind, wenn sie mir Spaß machen.	1	2	3	4	5
55	Ich wünschte, ich hätte mehr Selbstdisziplin.	1	2	3	4	5
56	Angenehme Aktivitäten und Vergnügen hindern mich manchmal daran, meine Arbeit zu machen.	1	2	3	4	5
57	Es fällt mir schwer, mich zu konzentrieren.	1	2	3	4	5
58	Ich kann effektiv auf langfristige Ziele hinarbeiten.	1	2	3	4	5
59	Manchmal kann ich mich selbst nicht daran hindern, etwas zu tun, obwohl ich weiß, dass es falsch ist.	1	2	3	4	5
60	Ich handle oft ohne alle Alternativen durchdacht zu haben.	1	2	3	4	5
61	Ich lehne Dinge ab, die schlecht für mich sind.	1	2	3	4	5
62	Andere würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.	1	2	3	4	5
<p>Bitte beantworten Sie folgende Fragen wie folgt:</p> <p>1 = trifft gar nicht zu! 2 = trifft eher nicht zu! 3 = trifft eher zu! 4 = trifft genau zu!</p>						
63	Ich habe schon mal über andere gelästert oder schlecht über sie gedacht	1	2	3	4	
64	Ich würde niemals schlecht über einen Kollegen oder meinen Arbeitgeber reden.	1	2	3	4	

Abbildung 9: Fragebogen – Seite 5

<p>Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu. Bitte beachten Sie, dass diese Skala auch die Aussage „3 = weder noch“ beinhaltet!</p> <p style="text-align: right;"> 1 = trifft überhaupt nicht zu! 2 = trifft eher nicht zu! 3 = weder noch! 4 = eher zutreffend! 5 = trifft voll und ganz zu! </p>						
65	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	1	2	3	4	5
66	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	1	2	3	4	5
67	Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	1	2	3	4	5
68	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	1	2	3	4	5
69	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	1	2	3	4	5
70	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	1	2	3	4	5
71	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	1	2	3	4	5
72	Ich erledige Aufgaben gründlich.	1	2	3	4	5
73	Ich werde leicht nervös und unsicher.	1	2	3	4	5
74	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	1	2	3	4	5
75	Ich bin rücksichtsvoll zu anderen, einfühlsam.	1	2	3	4	5

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Balkendiagramm zum gruppierten Alter	146
Abbildung 2: Balkendiagramm zum Schulabschluss	147
Abbildung 3: Balkendiagramm zum ausgeübten Beruf	148
Abbildung 4: Balkendiagramm zu den Aggressivitätsfaktoren	155
Abbildung 5: Fragebogen – Seite 1	244
Abbildung 6: Fragebogen – Seite 2	245
Abbildung 7: Fragebogen – Seite 3	246
Abbildung 8: Fragebogen – Seite 4	247
Abbildung 9: Fragebogen – Seite 5	248

Tabellen

Tabelle 1: Soziodemographische Angaben, Graduierung, Ausübung in Jahren	145
Tabelle 2: Kumulierte Häufigkeiten zur Graduierung (Gürtelfarbe)	149
Tabelle 3: Reliabilitätswerte	152
Tabelle 4: Aggressivitäts- & Persönlichkeitsfaktoren, Selbstkontrolle	153
Tabelle 5: Korrelationskoeffizienten nach Pearson (1-seitige Testung)	157
Tabelle 6: Varianzanalytische Ergebnisse zur Art des Gegnerkontaktes	159
Tabelle 7: Maßzahlen nach Geschlecht	161
Tabelle 8: Ergebnisse der t-Tests zum Geschlecht	162
Tabelle 9: Maßzahlen nach Geschlecht & Art des Gegnerkontaktes	163
Tabelle 10: Varianzanalytische Ergebnisse zu den (gruppierten) Schulabschlüssen	165
Tabelle 11: Maßzahlen zur (gruppierten) Graduierung	166
Tabelle 12: Ergebnisse der t-Tests zur (gruppierten) Graduierung (2-seitig)	167

(Anhang)

Tabelle 13: Kategoriendefinition	213
--	-----

Eidesstattliche Erklärung

Philipp Thaler
Josef-Priller-Str. 9
86159 Augsburg

Erklärung

Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig, ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Schriften und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe. Insbesondere habe ich für die Erstellung der Dissertation keine entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- beziehungsweise Beratungsdiensten (Promotionsberatern oder anderen Personen) in Anspruch genommen.

(Ort, Datum)(Unterschrift)

Erklärung

Die unterzeichnete Person versichert hiermit, dass

- Promotionsversuche bislang nicht unternommen wurden;
- ein Promotionsverfahren bislang nicht abgeschlossen wurde;
- die vorliegende Dissertation in gleicher oder anderer Form in einem anderen Prüfungsverfahren nicht vorgelegen hat.

Zu einem früheren Prüfungsverfahren mache ich folgende Angaben:

Universität: -

Zeitraum: -

Art der Prüfung: -

Ergebnis der Prüfung: -

Thema der Dissertation: -

(Ort, Datum)(Unterschrift)