universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wertebildung durch Kampfkunst(Training).

Eine christliche Wertereflexion.“

Verfasser

Rainer Grill

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 / 020 / 482
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium
	UF katholische Religion UF Bewegung und Sport
Betreuerin / Betreuer:	Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Andrea Lehner-Hartmann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ……5

1. Einleitung ……6

2. Grundlegung und Begriffsbestimmung: Zur Hermeneutik der moralischen Erfahrung……8

2.1. Wertebildung: Was lässt sich darunter verstehen? ……8

2.1.1. Wertebegriff, Tugenden, Normen ……9

2.1.2. Wertewandel ……11

2.1.3. Möglichkeiten und Grenzen der Wertebildung ……13

2.1.3.1. Möglichkeiten der schulischen Wertebildung ……16

2.1.3.2. Direkte und indirekte Formen der schulischen Wertebildung ……16

2.2. Moralische Kompetenz ……19

2.2.1. Blick in die Geschichte ……19

2.2.2. Tugend aus theologischer Perspektive ……22

2.2.3. Frage der Lehrbarkeit ……26

2.2.3.1. Zusammenfassung ……29

2.2.4. Grundfähigkeiten für die sittliche Kompetenz ……30

2.2.5. Gewissensbildung ……31

2.2.5.1. Authentische Gewissenserfahrung ……34

3. Wertewelt der Kampfkünste ……36

3.1. Begriffsbestimmung: Kampfkunst und Kampfsport ……36

3.2. Wing Chun Kung Fu ……40

3.2.1. Einleitung ……41

3.2.1.2. Geschichte und Prinzipien ……41

3.2.2. Werthaltungen im Wing Chun ……43

3.2.2.1. GM Sunny Tang ……43

3.2.2.2. Wing Chun Kuen Steine ……44

3.2.2.3. Zur Trainingsmethodik ……43

3.2.2.4. Schülerschaft und Meisterschaft ……46

3.2.3. Zusammenfassung ……53

3.3. Hap Ki Do ……54

3.3.1. Einleitung ……54

3.3.1.2. Geschichte ……55

3.3.1.2.1. Jüngere Geschichte ……56

3.3.2. Werthaltungen im Hapkido ……57

3.3.3. Meisterinterviews (Auszüge) ……60
3.3.3.1.1. GM Choi ……60
3.3.3.1.2. GM Han-Jae Ji ……61
3.3.3.1.3. GM Bong-Soo Han ……64
3.3.3.1.4. GM Tae-Man Kwon ……67
3.3.4. Zusammenfassung ……68
4. Kampfkunsttraining aus sportpädagogischer Perspektive ……69
4.1. Vorüberlegungen zu den erzieherischen Absichten ……69
4.1.1. Pädagogischer Intentionalismus, Funktionalismus
oder Lernen am guten Beispiel ……69
4.1.2. Was Kampfkunsttraining für Jugendliche und Erwachsene interessant macht ……72
4.2. Gewaltpräventives Potential des Kämpfen-Lernens ……73
4.2.1. Gefährdungen, Grenzen, Gefahrenpotentiale ……73
4.2.2. Weitere Anforderungen an ein gewaltpräventives Training ……75
4.2.3. Perspektiven eines gewaltpräventiven Kampfkunsttrainings ……76
4.2.4. Zusammenfassung ……77
4.3. Praxis im Übungsraum ……78
4.3.1. Einleitung ……78
4.3.2. Psychosoziale Komponente: Psychische Aspekte und soziale Kompetenz ……79
4.3.2.1. Umgang mit Aggression ……79
4.3.2.2. Soziale Kompetenz ……80
4.3.3. Methodische Überlegungen ……82
5. Abschließende und zusammenführende Diskussion sowie Conclusionen zur Wertebildung durch Kampfkunsttraining ……86
5.1. Moralpädagogische Diskussion ……86
5.2. Zur Kampfkunstpädagogik ……91
5.2.1. Zusammenfassung zum gewaltpräventiven Potential ……93
5.2.2. Zusammenfassung zur Praxis im Übungsraum ……95
5.3. Wichtige Werte, Normen, Tugenden und Einsichten der Kampfkünste ……96
5.3.1. Wing Chun ……96
5.3.1.1. Zusammenfassung ……100
5.3.2. Hapkido ……101
5.3.2.1 Zusammenfassung ……104
5.4. Ausblick ……105
6. Tabellenverzeichnis ……107

7. Bibliographie ……109
7.1. Quellen ……109
7.2. Fachliteratur Kapitel 2 ……109
7.3. Fachliteratur Kapitel 3 ……111
7.4. Fachliteratur Kapitel 4 ……112
8. Indizes ……115
8.1 Bibelstellenregister ……115
9. Anhang ……116
10. Abstract ……118
11. Lebenslauf ……120

Vorwort

Danksagungen

Univ.-Prof. Andrea Lehner-Hartmann für die sehr gute Betreuung.

Univ.-Prof. Gunter Prüller-Jagenteufel für die freundliche Unterstützung.

Univ.-Prof. Martin Jäggle für die Idee zu dieser Arbeit.

Meinem Trainer Perry Zmugg für seine Unterstützung.

Meinem Kollegen Daniel Carich für seine Unterstützung.

Meiner Familie für ihre Unterstützung und Kraft, die sie mir geben.

All unseren Lehrern und Lehrerinnen, die uns dorthin führen, unterstützen und begleiten, wo wir stehen.

Meinem Herrn und Gott, unser Vater und Mutter im Himmel, auf den ich baue und vertraue, von dem ich mich getragen weiß und der mir die Kraft, Ausdauer, Disziplin, Intuition und Kreativität für meine Arbeit schenkt.

1. Einleitung

Im Folgenden wird ein Überblick über diese Arbeit, der spezifischen wissenschaftlichen Forschungsfrage sowie der für die Bearbeitung der Forschungsfrage gewählten Methodik der Arbeit gegeben.

In meiner Arbeit setze ich mich mit dem Thema Wertebildung durch Kampfkunsttraining auseinander. Im Besonderen recherchiere ich Wertvorstellungen in asiatischen Kampfkünsten. Dabei habe ich zwei Bereiche ausgewählt: Die Kampfkunst Wing Chun Kung Fu (China) und Hap Ki Do / Hapkido (Korea). Methodisch gehe ich in einem Dreischritt vor.

In einem ersten Schritt werde ich eine Grundlegung unternehmen. Grundsätzliches und Definitionen zum Thema Moral, Werte, Bildung, Erziehung, Tugend und der Frage, ob Tugend lehrbar ist soll geklärt werden. Hier geht es mir um die Hermeneutik der moralischen Erfahrung und um diverse Ansätze der Moralerziehung / Moralbildung.

In einem nächsten, zweiten Schritt suche ich anhand von anerkannten Meistern der Kampfkünste heraus, welche Wertvorstellungen sich in genannten Kampfkünsten auffinden lassen. Hierfür habe ich Interviews von Meister, ihre Biographien, Auszüge aus der Geschichte der jeweiligen Kampfkunst und die Vermittlungsstrategien bzw. –prinzipien, die sie mit ihrer Kunst verbinden, herangezogen. Dabei beziehe ich das religiös-philosophische Umfeld in meiner Darstellung mit ein, da meinen Recherchen nach, die hier zitierten Meister von ihrem religiös-philosophischen Umfeld geprägt sind.

In einem dritten Schritt untersuche ich, welchen Beitrag Kampfkunsttraining zur Wertebildung leisten kann bzw. in welche Richtung der Trainer / Lehrer bzw. die Trainerin / die Lehrerin verstärkende Impulse setzen kann. Hier stelle ich eine Verbindung zwischen den ersten beiden Kapitel her. Und ich verwende die aktuelle Fachliteratur zur Vermittlung von Kampfkunst bzw. Kampfsport.

Ich bearbeite oben genanntes Thema von einem westlichen (europäischen), christlichen und pädagogischen Standpunkt aus.

Meine Arbeit beruht auf drei Säulen:

Säule 1: Moralpädagogische Fachliteratur

Säule 2: Kampfkunstwissen in Bezug auf die ihr zugrundeliegenden Wertvorstellungen und Vermittlungsstrategien. Quellen über Meister.

Säule 3: Sportpädagogische Fachliteratur und Zusammenschau von Säule 1,2 und 3.

Die Hauptforschungsfrage lautet:

- Welchen Beitrag kann Kampfkunst(training) zur Wertebildung leisten und in welche Richtung können vom Trainer / Lehrer verstärkende Impulse gesetzt werden?

Zwischen den beiden Bereichen Kampfkunst und Kampfkunsttraining muss hierbei unterschieden werden. Da der eine Bereich die Theorie und das Wissen über (die jeweilige) Kampfkunst und der andere Bereich die Vermittlung, das, von einem individuellen Trainer / Lehrer bzw. einer individuellen Trainerin / Lehrerin geleitete, jeweilige Kampfkunsttraining vor Ort darstellt. Die Theorie auf der einen Seite und die Praxis im Übungsraum auf der anderen Seite, wobei diese beiden Bereiche in einem reziproken Verhältnis stehen.

Für die Bearbeitung der Hauptforschungsfrage kläre ich Weiters vorab die Fragen:

- Was kann man unter Wertebildung verstehen? (welche substanziellen Wertvorstellungen lassen sich auffinden und welche Wertebildungskonzepte gibt es?)

- Welche Wertvorstellungen lassen sich in der Kampfkunst auffinden? / Welche Wertvorstellungen verbinden anerkannte Meister mit dem Kampfkunsttraining / der Kampfkunst?

2. Grundlegung und Begriffsdefinitionen. Zur Hermeneutik der moralischen Erfahrung.

2.1. Wertebildung: Was lässt sich darunter verstehen?

In der Geschichte waren Wertauseinandersetzungen von Gewalt und Unterdrückung geprägt (Bsp. Missionierung), wohingegen heute im Zuge des Zivilisationsprozesses diese Auseinandersetzungen vor allem diskursiv geführt werden[1]. Kennzeichen dieses Zivilisationsprozesses war der Paradigmenwechsel von der Fremdbestimmung, den Fremdzwängen, der Heteronomie zur Selbstbestimmung, den Selbstzwängen und der Autonomie. Zu diesem Paradigmenwechsel gehört ebenfalls der Rückgang der öffentlichen Gewalt. In der Geschichte des Sports kann man diesen Prozess exemplifizieren: In der Antike wurden Boxkämpfe bei der Olympiade bis zum Tod des Kontrahenten geführt. Heute gibt es reglementierte Zweikämpfe mit einem komplexen Regelwerk, einer Schutzausrüstung und schwere unter Umständen lebensbedrohliche Verletzungen sind eher die Ausnahme. Ebenso in der Geschichte der Entwicklung der Kampfkünste. Früher waren Kampfkünste Kriegskünste, die vor allem als Traiing für den Krieg sowie zur Verteidigung bei Überfällen auf Straßen und Wanderungen dienten. Heute stehen gesundheitliche Motive im Vordergrund[2].

Damals wie heute beeinflussten Werte das individuelle wie das gesellschaftliche Handeln fundamental. Deshalb beschäftigen sich seit je her diverse Wissenschaften mit der Frage, welche Werte eine Gesellschaft zusammenhalten bzw. ob es gesellschaftlich notwendige Grundwerte gibt und wenn ja, wie diese der nächsten Generation weitergegeben werden können[3].

In dieser Arbeit möchte ich mich auf die Suche nach solchen Grundwerten begeben und mich mit der Frage der Vermittlungsarbeit auseinandersetzen.

Die Fachwelt postuliert in den vergangenen ca. 50 Jahren einen *Wertewandel* in der Gesellschaft. Dieser Wertewandel wurde und wird in der Öffentlichkeit immer wieder als *Werteverfall* gedeutet[4]. So taucht in der Öffentlichkeit regelmäßig der Ruf nach mehr *Wertevermittlung*, nach mehr Mut zur Erziehung sowie nach mehr Autorität und Disziplin auf. Im Unterschied zur Allgemeinheit deuten Fachwissenschaften (Pädagogik, Soziologie, Philosophie, Psychologie etc.) den Wertewandel nicht als Verfall, sondern sprechen von *Wertepluralisierung*, *Wertewandel* sowie *Wertesynthese*. Den Werteforschern ist es ein Anliegen den Diskurs zu versachlichen. In einem Punkt sind sich die Forscher bereits einig: Werte sind nicht einfach linear von Erwachsenen zu Kindern und Jugendlichen zu

[1] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 21.
[2] Vgl. Tedeschi. (2000). S 20.
[3] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 21.
[4] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 21 - 23.

vermitteln. Vielmehr gehen sie vom Begriff der *Wertebildung* aus, mit dem sie versuchen die Komplexität des Themas besser zu umfassen[5].

Das Neue an der Wertedebatte ist, dass es einen weitgehenden Konsens bei vielen Akteuren des öffentlichen Lebens (Politiker, Pädagogen, Journalisten, Wissenschaftler,…) hinsichtlich der Relevanz des Themas gibt[6]. Aufgrund des Wertewandels und des Pluralismus an Werten besteht ein wachsender Bedarf zur Verständigung über Werte zwischen den verschiedenen öffentlichen Gruppen. Wertefragen berühren *existentielle Fragen des Menschseins* - Krieg und Frieden; Demografische Entwicklungen; Verteilung von Ressourcen in der Welt; soziale Fragen; multikulturelle Gesellschaft, die ausufernde Umweltzerstörung. All diese Bereiche bedürfen der Klärung. Das Bewusstsein für den Bedarf nach Verständigung über Werte ist gewachsen. Insofern kann man von einem *allgemeinen Konsens* über die Notwendigkeit von *Werteverständigung* und *Werteerziehung* ausgehen. *Offen bleibt die Frage nach der Umsetzung und Realisierung von Wertebildung.* Gerade in einer globalen Welt in der es stark konkurrierende Werte gibt. Schubarth spricht von einer herausfordernden Entwicklungsaufgabe im Selbstmanagement der eigenen Werte. Somit ist dies eine große Aufgabe für jeden Einzelnen und jede Einzelne.

2.1.1. Werte, Tugenden, Normen

In der Wissenschaft ist der Wertebegriff nicht eindeutig definiert. Konsens gibt es darüber, dass Werte Vorstellungen von *persönlich wie gesellschaftlich Wünschenswertem* sind, die das menschliche Handeln beeinflussen und ihm *Orientierung* geben[7]. Normen, Tugenden und Erziehungsziele sind von Werten zu unterscheiden. Werte bilden die Grundlage für Normen (Soll-Vorstellungen, Regeln, Gebotenem) und Tugenden (Verhaltensweisen)[8]. Beispielsweise kann man von dem Wert „Ehrfurcht vor Gott“ die Norm „Du sollst deinen Gott lieben, mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer

[5] Schubarth benennt *vier Funktionen* der regelmäßig wiederkehrenden Wertedebatten: 1. Die Wertedebatte ist eine *reaktive Debatte.* Sie ist eine Reaktion der Gesellschaft auf die Unsicherheit und Verunsicherung im Zusammenhang mit dem Wertewandel und Wertepluralismus in einer immer schneller und komplexer werdenden Welt. 2. Sie ist eine Abgrenzungsdebatte der älteren gegenüber der jüngeren Generation, die die Fremdgruppe abwertet und die eigene Gruppe aufwertet und sich dadurch der eigenen Identität zu vergewissern versucht. 3. Sie ist eine *Tugenddebatte* und versucht die jüngere Generation durch die scheinbare Sicherheit alter Werte (Gehorsam, Autorität, Disziplin) unter Druck zu setzen. Der Dialog wird durch diesen Druck jedoch verhindert und nicht gefördert. 4. Und schließlich ist die Wertedebatte eine *Symboldebatte*, anhand derer politische Akteure sich zu profilieren suchen. Indem sie an vorhandenen Vorurteilsstrukturen gegenüber Jugendlichen anknüpfen.

[6] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 24.

[7] Vgl. Helmken (2008). Stein (2008).

[8] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 25.

Kraft“ (Dtn 6,5)[9] und das Erziehungsziel „Frömmigkeit“ ableiten. Weiters unterscheidet Schubarth zwischen Werten und Werthaltungen (Disposition zur Beurteilung von Werten) sowie zwischen Werthaltungen und dem konkreten Handeln eines Menschen[10].

Marschütz[11] definiert Werte als *moralische Überzeugungen*. Sie implizieren *Sinngehalte* über die Bedeutung des Menschseins und dessen Einbettung in der Welt. Im Gewissen erfahren wir die verpflichtende und anziehende Kraft des moralisch Guten. Im Gewissen entdecken und entwickeln wir, sozial eingebettet, moralische Überzeugungen. Diese können als *inhaltliche Anschauungsformen des Guten* verstanden werden, welche relativ stabile Gewissheiten für das Handeln enthalten. Diese Gewissheiten weisen *Handlungsmotivationen* (Beweggründe des Handelns) und *Handlungsintentionen* (Ziele des Handelns) auf. Sie konkretisieren sich in der Ausbildung *bestimmter Grundhaltungen* (in der Tradition *Tugenden* genannt) und stehen für die *moralische Kompetenz eines Menschen*.

Losgelöst von jeweils personenbezogenen Kontexten spricht man in allgemeiner Form von *objektiven moralischen Überzeugungen* oder häufiger von Werten, die eine Glaubensgemeinschaft oder Gesellschaft prägen[12]. Diese Werte markieren zentrale und relativ stabile Orientierungsmuster für das moralisch Anzustrebende. Da sie weithin von allen geteilt werden, beinhalten sie eine hohe emotionale Bindungskraft und damit Attraktivität.

Moralische Überzeugungen sind nicht nur etwas unter anderem, sie definieren die Identität von Individuen und Gesellschaften[13]. Sie haben einen stark identitätsstiftenden Charakter. Deshalb birgt der Wertediskurs in modernen Gesellschaften die Gefahr von Intoleranz, Polarität und Radikalität bei divergierenden Wertvorstellungen unterschiedlicher Gruppen bzw. Individuen. Marschütz sieht im Zuge eines Wertediskurses in moderner Gesellschaft nur einen Weg aus dem Dilemma divergierender Wertvorstellungen: Moralische Überzeugungen müssen mithilfe *vernünftiger Argumente* anderen plausibel nachvollziehbar gemacht und stringent argumentiert werden. Wobei derjenigen Argumentationslinie Vorrang zu geben ist, welche die höhere Plausibilität aufweist. Moralische Überzeugungen sind somit rechenschaftsfähig und rechenschaftspflichtig. Nur wenn es meinem Gegenüber nachvollziehbar ist, können sich bestimmte fundamentale Werte durchsetzen. Dies setzt eine hohe Dialogkompetenz bei allen beteiligten Diskurspartnern voraus. Wobei, laut Marschütz, ein

[9] Dtn 6,5. Stellt die Grundnorm des Alten Testamentes dar. Dieses Grunddogma ist der hermeneutische Schlüssel für die im folgenden Kapitel formulierten Normen (Dtn 5 – 28 Gesetze bzw. Lebensordnung). Für den jüdischen und christlichen Glauben ist dies eine sehr zentrale Norm.
Vgl. Zenger, Erich et al. (2008). Einführung in das Alte Testament.
[10] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 25.
[11] Vgl. Marschütz. (2009). S 16.
[12] Vgl. Marschütz. (2009). S 17.
[13] Vgl. Marschütz. (2009). S 18.

begründeter Dissens oft tragfähiger ist, als ein fragwürdiger, hohler Konsens. In einer Wertedebatte kann infolgedessen ein Dissens mehr nützen, als ein Konsens.

Laut Beirer[14] sind sittliche Werte Gesinnungen, Überzeugungen, Einstellungen und Handlungen, an denen der Mensch sein Verhalten ausrichtet. Sie prägen den personal-subjektiven Lebensbereich und die eigene Identität entscheidend und haben als Motive und Ziele sittlichen Handelns normativ-auffordernden Charakter. Sie sind nicht selbst sittliche Normen. Sittliche Normen sind Anweisungen für konkretes Verhalten - in Form von *formellen Normen*[15] wie beispielsweise in Gesetzen, Regeln, Hausordnungen etc. und in Form *informeller Normen*, die den Bereich des Zwischenmenschlichen ebenfalls regeln. Die informellen Normen können durch gruppendynamische bzw. psychosoziale Verfahren sichtbar gemacht werden. Sittliche Normen richten sich immer auf die Durchsetzung sittlicher Werte[16]. Neben moralischen Werten gibt es viele andere für ein gelingendes Leben wichtige Werte wie religiöse, geistige, künstlerische, ästhetische, wissenschaftliche, ökonomische und politisch-soziale Werte. Werte werden von Menschen für gut und wertvoll erachtet und sind auf breiter Basis anerkannt. Sie dienen dem Menschen zu seiner Selbstverwirklichung und Menschwerdung und bilden sich im Rahmen der Sozialisation und Identitätsgewinnung heraus bzw. werden bewusst gestaltet. Sie sind Teil des jeweiligen Daseins- und Weltverständnisses. Werte werden diskursiv in intersubjektiver Auseinandersetzung herbeigeführt und gefunden. Sie müssen begründet werden und bestimmten Kriterien genügen: Vernünftig sein, transparent, kommunikabel, gestaltungsoffen und plausibel.

Beier ist wie Marschütz der Meinung, dass aufgrund des Zusammenlebens in (pluraler) Gesellschaft ein inhaltlicher Konsens darüber notwendig ist, welche Werte ein gelingendes Leben für alle Menschen ermöglichen[17]. Die im Konsens gefundenen Werte haben sich allerdings in der Alltagswirklichkeit zu bewahrheiten, indem sie ein Mehr an Lebensqualität im Sinne der *Verwirklichung des Humanum* ermöglichen.

2.1.2. Wertewandel

Unter *Wertewandel* wird die Veränderung von soziokulturellen Werten und Wertsystemen sowie von individuellen Wertorientierungen in einem bestimmten Zeitraum verstanden[18]. Aufgrund des Wohlstandswachstums in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist es zu einer Höherbewertung von *Selbstentfaltungswerten* im Vergleich zu *Pflicht- und Akzeptanzwerten* (einschließlich Tradition und Religion) gekommen. Zu den Selbstentfaltungswerten zählen: Selbstverwirklichung, Autonomie,

[14] Vgl. Beirer. (1995). S 80.
[15] Vgl. König. (2008). S 45.
[16] Vgl. Beirer. (1995). S 81 – 82.
[17] Vgl. Beirer. (1995). S 82.
[18] Schubarth et al. (2010). S 25.

Genuss, Partizipation. Zu den Pflicht- und Akzeptanzwerten zählen: Disziplin, Treue, Pflichterfüllung, Sicherheit, Leistung, Konventionen.

Selbstentfaltungswerte	Selbstverwirklichung, Autonomie, Genuss, Partizipation
Pflicht- Akzeptanzwerte	Disziplin, Treue, Pflichterfüllung, Sicherheit, Leistung, Konventionen

Tab 1. Gegenüberstellung von Selbstentfaltungswerten und Pflichtwerten[19]

Klages weist nach, dass der Wertewandel in Richtung einer *Wertesynthese* verläuft, das heißt der Koexistenz scheinbar gegensätzlicher Werte, wie das Nebeneinander von modernen Selbstentfaltungswerten und traditionellen Pflichtwerten[20]. Dies hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche wie Konsum, Bildung, Geschlechterverhältnis, Freizeit, Politik, Religion, Erziehung, Lebensziele und Lebensstile[21]. Geltende Werte werden von der nächsten Generation nicht einfach übernommen, sondern kritisch hinterfragt und selbstbestimmt angeeignet bzw. nicht angeeignet. Der Wertewandel wurde in der Wertewandelforschung ausführlich untersucht. Folgende Ergebnisse sind hervorhebenswert: Jugendliche verfügen über ein stabiles Wertesystem mit wenig Unterschied zur Gesamtbevölkerung. An oberster Stelle der Wertehierarchie steht „Private Harmonie“ (Familie, Freunde, Partnerschaft) gefolgt von „Persönlicher Profilierung“ (Individualität, Kreativität, Unabhängigkeit) und die Akzeptanz gesellschaftlicher Spielregeln (Fleiß, Ehrgeiz, Sicherheit – den sogenannten ‚Sekundärtugenden‘). Tradition, Konformität und politisches Engagement sind den Jugendlichen weniger wichtig. Die Jugendgeneration wird in der gegenwärtigen Werteforschung als „pragmatische Generation“ bezeichnet, die sich trotz unsicherer Zukunftsverhältnissen anpassen kann und optimistisch ihren Weg geht. Die Deutsche Shell Studie[22] bezeichnet die junge Generation als eine Generation von „Egotaktikern“, die sich vor allem für sich und ihr unmittelbares Lebensumfeld interessiert bzw. engagiert.

Es gibt keine empirischen Belege für einen Werteverfall unter Jugendlichen[23]. Das Gegenteil ist der Fall: Jugendlichen ist vieles wichtig. Die beschriebenen Veränderungen stellen erhöhte Anforderungen an das Wertmanagement jedes Einzelnen wie den Wertediskurs der Gesellschaft.

[19] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 25.
[20] Vgl. Klages (2001).
[21] Schubert et al. (2010). S 25 – 26..
[22] Vgl. Deutsche Shell .(2002). S 33.
[23] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 27.

2.1.3. Möglichkeiten und Grenzen der Wertebildung

Werte können nicht einfach wie Fachwissen vermittelt werden[24]. Eine bloße Wissensvermittlung über Werte führt noch lange nicht zu einer Wertebildung bei den Adressaten. Deshalb verwendet Schubarth den Begriff *Wertebildung* anstelle von *Wertevermittlung*. Unter Wertebildung[25] versteht man den Prozess der Entstehung und Entwicklung von Werten bzw. Werthaltungen im Zuge der *Persönlichkeitsentwicklung*. Wertebildung betont im Unterschied zur Werteerziehung und Wertevermittlung den *aktiven Anteil des Individuums* bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen, Wertangeboten. Wertebildung, im Folgenden mit WB abgekürzt, umfasst mehrere Dimensionen:

- WB ist unter Bezugnahme auf einen emanzipatorischen, erweiterten Bildungsbegriff ein zentraler Teil von Bildung.
- WB vollzieht sich in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt, vor allem durch das Erleben von Werten und deren Reflexion.
- WB hebt die aktive Rolle des Subjekts hervor, deshalb spricht man von Werteaneignung.
- WB betont den Prozesscharakter des Wertelernens. (Wobei dieser Prozess sich über das ganze Leben erstreckt und bei dem der Kindheits- und Jugendphase eine besondere Bedeutung zukommt).
- WB verweist auf die Notwendigkeit pädagogischer Angebote der WB.
- Ziel der WB ist das Erlernen moralischer Werturteilsfähigkeit und die Aneignung moralischer Werthaltungen.

[24] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 28 – 29.
[25] In Anlehnung an den Sozialisationsbegriff.

Die Komplexität der Wertebildung wird bei Schubarth mit folgender Tabelle dargestellt.

Makrosoziale Ebene	Politische, ökonomische, soziokulturelle Bedingungen
Mikrosoziale Ebene (sozialer Nahraum)	Jugendhilfe, Freizeitorganisationen
	Medien
	Peers
	Kindergarten, Schule, Bildungseinrichtungen
	Familie
Personale Ebene	Physische / psychische Bedingungen und Dispositionen

Tab. 2: Strukturmodell der (Werte-)Sozialisation[26]

Dieses Modell veranschaulicht die Vielfalt an Faktoren, die auf die Wertebildung Einfluss haben[27]. Pädagogische Institutionen sind dabei nur ein Faktor von vielen, deshalb sind pädagogischen Initiativen und Institutionen in ihrer Wertearbeit Grenzen gesetzt. Oder anders gesagt: Der „mächtigste Werterzieher" ist das Leben selbst, laut Friedrich Schleiermacher. Die Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen sind für die Wertebildung primär. Deshalb sind die Sozialisationsbedingungen unter denen Kinder aufwachsen von eminenter Bedeutung. Diesen muss im Zusammenhang mit dem Thema Wertebildung Aufmerksamkeit geschenkt werden, wenn man die prekären Lebensbedingungen bedenkt, unter denen manche Kinder aufwachsen, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sie überflüssig sind, Kinder primär als Kostenfaktor betrachtet werden bzw. sie erfahren, dass der dominante Wert Geld ist. Unter diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dürfen sich Erwachsene nicht wundern, wenn Jugendliche sich nicht an die von ihnen propagierten Werte halten. Jugendliche durchschauen diese Doppelmoral, den Graben zwischen intendierter Werteerziehung und der heimlichen Wertesozialisation durch die (Erwachsenen)Gesellschaft. Die *heimliche Wertesozialisation* ist stärker, als die intendierte Wertevermittlung durch Erwachsene.

[26] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 29.
[27] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 29

Für Schubarth gehören daher zu den wichtigsten Aufgaben von Wertebildung[28]:

1. Kritisch zu hinterfragen in welcher Gesellschaft wir leben.
2. Sich konkurrierende Werte anzuschauen und
3. Sich zu fragen, in welcher Gesellschaft wir zukünftig leben wollen.

Das Strukturmodell zeigt welch vielfältige Faktoren sich auf die Wertebildung auswirken, wobei es einen engen reziproken Zusammenhang gibt und sich die Faktoren wechselseitig beeinflussen. Das *Werteklima* einer Gesellschaft wirkt sich auf alle Bereiche (siehe Tabelle 2) aus und umgekehrt, das Werteklima wird von den verschiedenen Bereichen beeinflusst. Jeder Einzelne / jede Einzelne kann somit einen bedeutenden Einfluss auf das Werteklima einer Gesellschaft haben.

In Schule und Jugendarbeit macht es Sinn, ein förderndes Umfeld für Wertebildung zu schaffen[29]. Wobei ein *systemischer Ansatz* der am meisten Erfolg versprechenste ist (siehe Kap. 2.1.3.2.). Dabei versucht man alle relevanten Bereiche mit einzubeziehen. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass die Wertesozialisation in einem chronologischen Prozess verläuft. Beginnend mit der personalen Disposition (zB Temperament) verläuft die primäre Wertesozialisation in der Familie, gefolgt von der sekundären Wertesozialisation in Kindergarten und Schule und der tertiären Wertesozialisation in der Gleichaltrigengruppe sowie durch Medien und Freizeitorganisationen.

Die Moralforschung[30] hat herausgefunden, dass die Moralentwicklung einen kumulativen Prozess mit eigener Entwicklungslogik darstellt. Das Individuum setzt sich dabei mit den eigenen Erwartungen und Gefühlen sowie mit den Erwartungen und Gefühlen anderer auseinander. Soziale Erfahrungen werden dabei anhand eigener Kompetenzen und Motivationen interpretiert. Bei diesem Prozess spielen die Kultur, die Familie, die Gleichaltrigengruppe sowie die institutionalisierten Lernkontexte eine entscheidende Rolle. Wichtige moralische Lernziele wie die *Perspektivenübernahme* sowie *moralisches Regelwissen* kommen nur zum Tragen, wenn eine affektiv-motivationale Orientierung am *Wohlergehen anderer* gegeben ist. Dabei können *demokratische* und *partizipatorische Strukturen* die kognitive wie die affektive sozio-moralische Entwicklung fördern.

[28] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 29.
[29] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 29.
[30] Vgl. Keller, Malti. (2008). S 419 - 423.

2.1.3.1. Möglichkeiten schulischer Wertebildung

Der Auftrag zur Wertebildung bzw. Werteerziehung ist in den Bundesgesetzen[31] eindeutig festgeschrieben[32]. Das Ziel von Wertebildung ist das Erlernen moralischer Werturteilsfähigkeit und die Aneignung moralischer Werthaltungen zu fördern. Dabei soll das allgemeine Bildungs- und Erziehungsziel, junge Menschen zu mündigen, selbständigen, gemeinschaftsfähigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeiten zu erziehen, nicht aus den Augen verloren werden, sondern ist konsequent in der Institution umzusetzen.

Dabei hat Theodor Adornos Diktum von der notwendigen Befähigung zur autonomen Persönlichkeit, zur Reflexion, zur Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen als oberstes Ziel jeglicher „Erziehung nach Ausschwitz“ an Aktualität nichts eingebüßt[33].

2.1.3.2. Direkte und Indirekte Formen der schulischen Wertebildung

In der Schule ist zwischen indirekten und direkten Formen der Wertebildung zu unterscheiden[34]. *Indirekte Formen* gehen davon aus, dass die Schule als Institution - als sozial-kommunikativer Erfahrungsraum - wertebildend wirkt. *Direkte Formen* schulischer Wertebildung wollen durch gezielte Maßnahmen Einfluss auf das System Schule bzw. die Schüler nehmen.

---

[31] SchOG, Paragraf 2 (1): „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

[32] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 31.

[33] Vgl. Adorno. (1971). S 88 – 104.

[34] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 32 – 34.

Indirekte Wertebildung	*Direkte Wertebildung*
Schulebene: Schulethos, -leitbild, und –programm Schule als ‚Wertegemeinschaft' Demokratisch-partizipative Schulkultur Schulklima der Wertschätzung und klaren Verhaltenserwartungen (Regeln) Lehrer-Schüler-Verhältnis Aktives Schulleben **Unterrichtsebene:** Klassenklima der gegenseitigen Wertschätzung und klaren Regeln Lehr-Lernkultur, werteorientierter, erziehender Unterricht Schülermitbestimmung, Klassenrat **Persönliche Ebene:** Vorbildwirkung der Lehrkräfte (Ethos) Anerkennungs- und Achtsamkeitskultur **Ebene des Schulumfeldes:** Wertorientierte Kooperation mit Eltern und anderen Schulpartnern	- Wertevermittlungsmodell: Einweisung in objektive, nicht hinterfragbare Werte - Modell des öffentlichen Werteklimas in Schule und Gesellschaft - Wertelernen am besonderen Vorbild - Wertanalysemodell: Mehrperspektivische Diskussion von Wertkonflikten - Modell zur Sensibilisierung für Überlebensverantwortung und Nachhaltigkeit - Wertklärungsmodell: Angebote, um eigene Werte zu erkennen und umzusetzen -Wertfühlungsmodell: Förderung von Sympathie und Empathie -Wertdiskursmodell: Realistischer Diskurs in der Gruppe -Wertentwicklungsmodell: Angebote zum Erlernen moralischer Autonomie -Wertelernen durch soziale Tätigkeiten -Programme zur Gewaltprävention: ZB Mediation, Sozialtrainings, Buddy-Projekte

Tab. 3: Indirekte und direkte Formen der Wertebildung in der Institution Schule[35]

Wertebildung gehört zu den zentralen Qualitätsdimensionen von Schule und Unterricht und ist Grundlage jeglicher Schulentwicklung[36]. Die in Tab. 2 aufgeschlüsselten Modelle sind nicht nur auf bestimmte Fächer wie Ethik, Sozialkunde, Religion, politische Bildung uä. beschränkt, sondern als übergreifende Schul-/Unterrichtsprinzipien zu verstehen. Für Schulen und Institutionen ist empfehlenswert: Verbindliche Grundwerte zu diskutieren, zu benennen und einzufordern (Wertevermittlung). Im Fachunterricht Wertelernen am außergewöhnlichen Vorbild zu betreiben. Wertekonflikte zu diskutieren. Übergreifende Werte wie Frieden, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu thematisieren. Ein eigenes Wertesystem zu reflektieren. Und zu einer empathischen Grundhaltung zu finden.

[35] Schubarth et al. (2010). S 33.
[36] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 33 - 34.

Übergreifende Werte	Frieden
	Gerechtigkeit
	Nachhaltigkeit
Grundhaltung	Empathie

Tab. 4: Wichtige Grundwerte[37]

Aus der Werteforschung ist bekannt, dass kognitive Wertemodelle zu Wissenszuwachs führen, jedoch nicht zu Haltungs- und Verhaltensänderungen führen[38]. Die größten Erfolgsaussichten haben mehrdimensionale Ansätze, die Erfahrung und Tätigkeit miteinschließen. Es bedarf folgedessen nicht nur des Lernens von Wert-Urteilsstrukturen und der Reflexion von Werten, sondern auch der Einübung durch praktische Tätigkeiten. Diese Erkenntnis ist bereits bei Aristoteles in seiner Tugendlehre zu finden[39]. Aristoteles hält fest, dass es der *beständigen Übung* bedarf, um tugendhaft und damit einhergehend glücklich zu werden. Gesellschaftliches Engagement fördert, Studien zur Werteforschung folgend, nachweislich die Wertebildung[40]. Didaktisch umsetzen kann man dies durch den methodischen Dreischritt von Vorleben, Nachdenken und Mitmachen (soziales Engagement). Zum Beispiel kann sich die Schule im Zuge eines Diskursprozesses mit den Schulpartnern und externen Partnern auf ein Sozialprojekt einigen und dies in die Schule implementieren. Christlich gedacht, den Überlegungen der seligen Mutter Theresa folgend, dorthin zu gehen (im übertragenen Sinn, durch Spenden und Engagement) wo die Not am größten ist und sich dauerhaft für ein Projekt wie zum Beispiel für die Fair Traide-Initiative zu engagieren. Die Schüler, Lehrer, Eltern, Schulangestellte und Kooperationspartner könnten freiwillig jeder in eigenem Ermessen den Gelderwerb der Arbeit von einem halben Tag für dieses Projekt zur Verfügung stellen[41].

Im folgenden Kapitel wird näher auf das Thema Tugend eingegangen.

[37] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 34.
[38] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 34.
[39] Aristoteles, Nikomachische Ethik II, 1103 b1f: Denn wir „werden gerecht dadurch, dass wir Gerechtes tun, mäßig dadurch, dass wir Mäßiges tun, und tapfer dadurch, dass wir Tapferes tun“ . Und ich möchte ergänzen: Wir werden fröhlich, indem wir Fröhliches tun, einfühlsam, indem wir uns in die anderen einfühlen, lernen andere Perspektiven einzunehmen, indem wir andere Perspektiven einnehmen, reflexiv, indem wir Sachverhalte reflektieren, sozial, indem wir uns sozial engagieren und so weiter.
[40] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 34.
[41] Beispielsweise ist im Jakobusbrief die Aufforderung zu geben bzw. Tugend des Gebens als christliche Grundhaltung zu finden.

2.2. Moralische Kompetenz

Moralische Überzeugungen als inhaltliche Anschauungsformen des Guten konkretisieren sich in der Ausbildung *bestimmter Grundhaltungen* (in der Tradition *Tugenden* genannt) und stehen für die *moralische Kompetenz* eines Menschen[42].

2.2.1. Ein Blick in die Geschichte

Im 18 Jahrhundert setzten sich die *bürgerlichen* Tugenden (Fleiß, Pünktlichkeit, Disziplin, Gehorsam, Ordnungsliebe, Sparsamkeit) sowie die Ethik Kants durch[43]. Bei Kant wurde die Tugend zum Synonym für den guten Willen. Es galt vorgegebene Regeln pflichtgemäß zu befolgen und infolgedessen bestimmte Normübertretungen zu vermeiden. Anders als in der Antike. Es galt das Ideal der *Arete* (Bestheit, Gutheit, Vorzüglichkeit). Tugend ist das Beste, das ein Mensch besitzen kann, um selbst gut zu sein und ein gutes (=glückliches) Leben zu führen. So liegt zum Beispiel die Tüchtigkeit des Messers im Gut-Schneiden, sonst taugt es zu nichts. Worin die Arete des Menschen besteht, dazu gab es Uneinigkeit.

In der Nikomachischen Ethik geht Aristoteles davon aus, dass alle Menschen nach einem Gut, das für sie Glück bedeutet streben[44]. Obwohl alle Menschen danach streben, so lehrt uns die Erfahrung, dass Menschen bei dieser Suche auch scheitern können. Für Aristoteles war die zentrale Frage worin das Glück besteht und wie man es dauerhaft erreichen kann? Wobei mit Glück kein zufälliges Glück gemeint ist zB ein Lottogewinn, sondern ein Glück, welches sich über das ganze Leben verwirklichen lässt. Dies nannte er Strebensglück. Dieses Glück können wir aus eigener Macht erreichen. Wobei es für Aristoteles zwei Arten v. Strebenszielen gibt: Die Poiesis, das Herstellen (das angestrebte Ziel ist Mittel für etwas) und die Praxis (Selbstzweck, Ziel im Vollzug selbst). Wenn alles menschliche Tun nur Mittel für etwas wäre, würde unser Streben ins Leere laufen. Er folgert daraus, dass es ein höchstes Ziel geben muss und nennt dieses höchste Ziel *Eudaimonia.* Die Eudaimonia wird übersetzt mit Glück, Glückseligkeit und ist jenes höchste Strebensziel, welches um seiner selbst willen gewählt wird. Damit das menschliche Leben glückt, bedarf es des Gut-Lebens (Vormoralischer Bereich) und das Gut-Handeln (Moralischer Bereich). Bestimmte Lebensweisen für ein glückendes Leben weist Aristoteles zurück wie: ein Leben um des Reichtums willen (kaufmännische Leben), ein Leben um der Lust willen (Genussorientierte Leben), ein Leben um der Ehre willen (politische Leben), ein Leben um der Gesundheit (Körperkult) willen. Diese stellen kein Endziel dar und sind für die Eudaimonia nicht geeignet.

[42] Vgl. Marschütz. (2009). S 17.
[43] Vgl. Marschütz. (2009). S 145.
[44] Vgl. Marschütz. (2009). S 146 -148.

Dauerhaftes Glück ist nur möglich, wenn der Mensch dem spezifisch menschlichen Vermögen der Seele entsprechend handelt[45]. Dies ist für Aristoteles ein vernunftgemäßes Leben zu führen und gemäß der arete zu verwirklichen. Dauerhaftes Glück ist durch Gut-Leben (man braucht ausreichend äußere Güter) und Gut-Handeln möglich. Tugendhaftes Handeln ist somit konstitutiver Bestandteil des menschlichen Glücks.

Aristoteles unterscheidet folgende wichtige Tugendarten:

Intellektuelle Tugenden	*Weisheit*
	Klugheit
Charakter-Tugenden	*Tapferkeit*
	Besonnenheit/Mäßigung/das rechte Maß
	Gerechtigkeit

Tab. 5: Tugendarten bei Aristoteles[46]

Der Mensch kann durch beide Bereiche die Eudaimonia erreichen[47]. Die zentrale Tugend ist für Aristoteles die Klugheit, da durch sie erst erkannt wird, was das Glück des Menschen ausmacht und wie es dauerhaft erreicht werden kann. Die intellektuelle Tugend entsteht und wächst durch Belehrung. Die Charaktertugenden lernt man praktisch, durch die praktische Übung und Gewöhnung. Durch das beständige Üben werden diese Haltungen internalisiert und zu einem festen Habitus. Wie bei einem Musikinstrument. Ein Musikinstrument lernt man nicht durch die Belehrung über das Instrument, sondern durch das Spielen des Instruments. Tugendhaftes Handeln lernt man folglich nicht durch ein Ethikstudium, sondern durch eine moralische Praxis, die beständig gewollt wird[48]. Vorbilder sind dabei ein wichtiger Orientierungspunkt.

Da sie durch Einübung entstehen, können sie sich durch nachlassende oder fehlende Übung wieder abschwächen oder vergehen[49]. Darum ist es wichtig, dass wir „von Kindheit an“[50] daran gewöhnt werden, unser Handeln zu formen. Auch Absichtserklärungen alleine reichen nicht aus. Tugendhaftes Handeln hat dabei nichts Monotones - monoton im Sinne von immer dasselbe tun, wo schon von Vornherein klar ist, wie ich reagiere - sondern ist bei Aristoteles etwas Kreatives, vermittelt Lust und Freude und ist ein Handeln, das mit Leichtigkeit geschieht. Tugendhaftes Handeln ist dem Menschen

[45] Vgl. Marschütz. (2009). S 149.
[46] Vgl. Marschütz. (2009). S 149 -150.
[47] Vgl. Marschütz. (2009). S 150.
[48] Siehe Fußnote 45. NE II, 1103 b 1.
[49] Vgl. Marschütz. (2009). S 150 – 151.
[50] NE II 1, 1103 b 25.

nicht von Natur aus gegeben. Das Streben kann von unterschiedlichen Seelenkräften beeinflusst sein: Von der Vernunft, oder von den Leidenschaften, Begierden und Affekten. Das wahrhaft Gute wird dabei verfehlt. Deshalb bedarf es der vernunftbestimmte Formung des Strebevermögens. Beim Einüben der Tugend gilt es ein richtiges Verhältnis zu den Affekten zu finden und sie ins eigene Leben zu integrieren (und nicht zu negieren).

Für die moralische Kompetenz braucht es das (a) Wissen (was das Glück des Menschen ausmacht; Wissen um Traditionen und Vorbilder) und (b) das vorsätzliches Handeln (ein überlegtes Handeln, wo wir mit Sicherheit wissen, dass es gut ist)[51]. Marschütz bezeichnet dieses Wissen als Lebenswissen. Es ist ein Wissen, dass aus der Erfahrung kommt und Jahrtausende überdauern kann. Im Unterschied zum Fachwissen, welches sich permanent verändert. Somit braucht es für die moralische Kompetenz ein *Wissentliches und willentliches Moment*. Zum ersten Moment braucht es die Klugheit (als Lebenswissen und hat nichts mit Gerissenheit zu tun, sie führt in den Bereich des Amoralischen). Durch die Klugheit kommt es zu einer situationsgemäßen Verwirklichung des Guten. Durch sie sind die Charaktertugenden möglich. Und für Aristoteles ist es „unmöglich, klug zu sein, wenn man nicht gut ist“[52]. Zum zweiten Moment braucht es ein entschiedenes Handeln und nicht bloß ein Meinen. Durch diese beiden Momente formt sich im Individuum eine *beständige Disposition*, eine feste Haltung, aus der heraus es mir leicht fällt, gut zu handeln (wie es einem Musikanten leicht fällt, sein Instrument zu spielen). Diese feste Haltung nennt sich: *Hexis* bzw. *Habitus*. Durch Einüben wird mir das gute Handeln zur festen Gewohnheit, so handelt der tugendhafte Mensch mit einer gewissen Verlässlichkeit, Spontanität, Leichtigkeit und Freude. Dieses Handeln geht demjenigen / derjenigen leicht von der Hand, jedoch nicht im Sinne eines Automatismus. Die Tugend ist bei Aristoteles weiter eine Haltung in Bezug auf die Mitte: Das *Mesotes-Schema*. Er nennt als Bsp. die Tapferkeit: Tapferkeit ist weder Tollkühnheit noch Feigheit, sondern etwas dazwischen. Ich erinnere mich an den Geschichtsunterricht. Als Hitler-Deutschland den Krieg begann, rannten an den Fronten SS-Leute scharenweise in den Tod, weil es in ihren Augen mutig war, mit aller Kraft den Feind zu bekämpfen. Die ideologische Verblendung und mangelnde ethische Bildung kostete vielen unnötig das eigene Leben.

Für bestimmte Handlungen gibt es laut Aristoteles keinen Raum für eine Mitte, wie Ehebruch, Diebstahl und Mord[53]. Bei diesen Handlungen kann man „niemals das Richtige treffen, sondern immer nur fehlen“[54]. Diese Mitte im tugendhaften Handeln ist eine Mitte in Bezug auf uns (und somit für jeden anders) und eine Mitte in Bezug auf das Beste in uns. Sie ist jedoch schwierig zu erreichen, weil die Mitte schwierig zu finden ist. Aristoteles schlägt vor, den Klugen als Orientierungsmaßstab zu

[51] Vgl. Marschütz. (2009). S 152 – 154.
[52] NE VI 13, 1144 a 35.
[53] Vgl. Marschütz. (2009). S 154 – 156.
[54] NE II 6, 1106 a 14.

nehmen. Der *Kluge als letzte Norminstanz*, weil er als ethisch hochstehender Mensch all das repräsentiert, was der Tugend entspricht. Der Kluge beurteilt nämlich „jedes Einzelne richtig, und in allen Einzelsituationen zeigt sich ihm, was wahr ist.“[55]

Diese Einschätzung ist auch bei Konfuzius finden. Er spricht vom *Edlen* als Maßstab des (gesellschaftlichen) Handelns[56]. Die Kampfkunstlehrer sind von seinem Denken und Lehren beeinflusst, wie man in den Interviews erkennen kann. Und auch im NT sind bei Jesus entsprechende Loggien[57] zu finden, wie „Jesus hörte es und sagte zu ihnen: Nicht die Gesunden brauchen den Arzt, sondern die Kranken. Ich bin gekommen, um die Sünder zu rufen, nicht die Gerechten.“[58] Dies ist ein großer Zuspruch Jesu, im Unterschied zu der im katholisch-christlichen Bereich oft einseitigen Betonung der Sündhaftigkeit des Menschen.

2.2.2. Tugend aus theologischer Perspektive

Zum biblischen Befund: Der Begriff Tugend findet kaum Verwendung in der Bibel, obwohl verschiedene Tugenden genannt werden[59]. Es ist zu vermuten, dass diese Zurückhaltung darin gründet, dass im klassischen antiken Tugendverständnis die Vorstellung einer moralischen Eigenleistung dominiert, wohingegen der biblische Mensch das rechte Handeln wie auch das Gut-Sein des Menschen primär als ein unverdientes Geschenk Gottes versteht. Insofern Gott all unserem Tun mit seiner Gnade zuvor kommt. Deshalb kann tugendhaftes Handeln nicht nur als etwas aus eigener Kraft Erworbenes begriffen werden.

Meinen Recherchen zufolge wird im Buddhismus, Taoismus und Konfuzianismus ebenso die Eigenleistung des Menschen betont. Der Mensch soll sich im Buddhismus dem Dharma entsprechend verhalten. Im Taoismus und Konfuzianismus dem Tao entsprechend. Anders gesagt: Der Mensch soll sich den Prinzipien des Universums entsprechend verhalten. Diese universalen kosmischen Prinzipien verweisen auf ein Gesetz außerhalb unserer selbst[60], welches in uns selbst wirksam werden kann (und soll, laut diesen Lehren). So üben zum Beispiel Menschen in China am Morgen bereits Chi Gong oder Tai Chi, um sich in die Harmonie des Kosmos einzufinden und Kraft für ihren (ethisch-praktischen) Alltag zu finden. Mehr dazu im 3. Kapitel.

---

[55] NE III 6, 1113 a 29.
[56] Vgl. Kubin. (2011).
[57] Aussprüche Jesu.
[58] Mk 2,17. Weitere: Mt 9,13. 12. Lk 5,31.32.
[59] Vgl. Schockenhoff. (2007). S 135 – 137.
[60] Theologisch-philosophisch spricht man von der metaphysischen Verfasstheit des Menschen. Die anthropologische Wirklichkeit des Menschen weist auf eine Wirklichkeit hin, die über den physisch-organisch verfassten Menschen hinausgeht. Die Wissenschaft, die sich mit diesem Thema beschäftigt nennt man Metaphysik bzw. Ontologie und ist eine philosophische Disziplin der westlichen Philosophie.

Im NT werden die aufgezählten Tugenden in einen christlichen Sinnhorizont integriert[61]. Sie verdanken sich nicht primär menschlicher Leistung, sondern veranschaulichen das Handeln Gottes am Menschen und in der Welt[62]. Im Nachfolgenden werden theologische Tugenden aufgezählt, wie sie bei Paulus, im NT und den Kirchenvätern zu finden sind. In Gal 5,22 f finden wir folgenden Tugendkatalog: „Liebe, Freude, Friede, Langmut, Freundlichkeit, Güte, Treue, Sanftmut und Selbstbeherrschung". Paulus versteht diese Tugenden als Früchte des Geistes. Sie entspringen der geistigen Dimension des Menschen. In dieser Dimension besteht die Verbindung zwischen Mensch und Gott. Weitere im NT erwähnte Tugenden: Wachsamkeit, Standhaftigkeit, Nüchternheit und Geduld. Diese verdeutlichen die endzeitliche Hoffnung des christlichen Glaubens. Demut (=nicht Gott-sein-Wollen bzw. das Bewusstsein, dass ich Mensch und nicht Gott bin) und gegenseitige Unterordnung sowie das gegenseitige Dienen finden sich ebenfalls im NT und gaben dem Christentum eine gewichtige Prägung.

Weiters finden wir bei Jesus den Aspekt des Rückzugs und der Ruhe (Jesus zieht sich immer wieder zurück). Jesus übt sich im persönlichen und öffentlichen Gebet, der Liturgie, der sakramentalen Dimension der Wirklichkeit. Interessanterweise finden wir bei Jesus auch Zorn. Jesus ist immer wieder ungestüm über „diese Generation"[63].

Bei Paulus finden wir die christliche Trias von Glaube, Hoffnung und Liebe[64]. Diese Trias bringt die Grundprägung christlicher Existenz auf den Punkt. Die Kirchenväter haben das antike Erbe mit dem christlichen Erbe verbunden und das Siebener-Tugendschema im christlichen Kontext entwickelt: Glaube, Hoffnung und Liebe als die theologischen Tugenden und die philosophischen Grundtugenden Klugheit, Maßhaltung, Tapferkeit und Gerechtigkeit, die sogenannten Kardinaltugenden[65]. Dieses Siebener-Schema ist im christlichen Kotext geschichtswirksam geworden.

Christliche Tugenden **„Früchte des Geistes"**	*Liebe,* Freude, Friede, Langmut, Freundlichkeit, Güte, Treue, Sanftmut, Selbstbeherrschung
	Wachsamkeit, Standhaftigkeit, Nüchternheit, Geduld

[61] Vgl. Schockenhoff. (2007). S 138 – 140.

[62] Paulus übernimmt folgenden Tugendkatalog (Gal 5,22) aus der stoischen (antiken) Ethik. Stellt ihm jedoch die Liebe voran und verändert dadurch dessen Sinngehalt. Die *Liebe* ist die christliche Primärtugend, sozusagen der Schlüssel zu allen andern Tugenden und zum höchsten Ziel menschlichen Seins. Dies findet man auch bei Thomas von Aquin.

[63] Vgl. (Mt 17,14 – 20). Auch findet man Stellen wie diese „Ich bin nicht gekommen, um Frieden zu bringen, sondern Feuer und Schwert" (Mt 10,34 – 42).

[64] Vgl. Schockenhoff. (2007). S 138 – 140.

[65] Ambrosius (4 Jhd.) bezeichnete sie erstmals als Kardinaltugenden. Gregor der Große (6 Jhd.) fügte dem Vierer-Schema die theologische Trias hinzu und stellte sie den Kardinaltugenden voran. *Kardinaltugenden* kommt vom lateinischen cardo (Türangel). Es sind jene Tugenden, um die sich alles dreht, wie die Tür an der Angel, damit ein gutes Leben gelingen kann. Sie werden auch *Grundtugenden* genannt.

	Demut und gegenseitige Unterordnung Das Sich-gegenseitig-Dienen
	Ruhe, Rückzug und Einkehr
Christliche Trias	Glaube, Hoffnung, Liebe

Tab. 6. Christliche Tugenden im NT[66]

Bei Thomas von Aquin ist der Mensch ein von Gott geschaffenes Wesen, der zur Gemeinschaft und deshalb zur Glückseligkeit mit Gott berufen ist[67]. Thomas denkt die Welt und den Menschen teleologisch von Gott her und in einem relationalen, personalen Verhältnis. Leben ist somit ein Beziehungsgeschehen mit einem der Beziehung von Natur aus innewohnendem Ziel. Endziel allen menschlichen Erkennens und Handelns ist daher nicht die Eudaimonia, sondern Gott selbst, denn das

> „*Glück findet, wer auf Gott vertraut*." (Spr 16,20)[68]

Wobei Thomas mit Aristoteles darin übereinstimmt, dass der Mensch im Vollzug der Tugend der Glückseligkeit nahe kommt. Auch bei ihm ist die Tugend das Höchste, das ein Mensch vollbringen kann, die *ultimum potentiae*, die *höchste Seinsmöglichkeit des Menschen*. Wobei es der Einübung bedarf, um eine entsprechende Disposition zu erwerben. Jedoch muss Gott vorher durch sein Handeln mir diese Haltung überhaupt erst ermöglichen. Somit kommt Gott unserem Handeln mit seiner Gnade zuvor. Er denkt die Tugend ausgehend von einer Relation zwischen Gott und Mensch. Die Ausrichtung auf Gott als das vollkommenste und letzte Ziel, würde der Mensch von sich aus nämlich gar nicht aufbringen können, wenn sie ihm zuvor nicht von Gott eingestiftet worden wäre. Dieses Handeln Gottes verdrängt jedoch nicht menschliches Tun. Theonomie und Autonomie schließen einander nicht aus, sondern sind einander zugeordnet und aufeinander verwiesen in einer untrennbaren Einheit. Dieses Verhältnis muss somit dialektisch gedacht werden. Thomas zufolge handelt Gott so an uns, dass zugleich wir

[66] Vgl. Schockenhoff. (2007). S 138 – 140.
[67] Vgl. Schockenhoff. (2007). S 141 – 148.
[68] Zur Untermauerung im Folgenden Zitate aus dem Wort Gottes. Der biblische Gott will, dass unser Leben gelingt:
„Wer auf das Wort des Herrn achtet, findet Glück; / wohl dem, der auf ihn vertraut." (Spr 16,20);
„Du zeigst mir den Pfad zum Leben. / Vor deinem Angesicht herrscht Freude in Fülle, /
zu deiner Rechten Wonne für alle Zeit." (Ps 16,11)
„Suchet mich, so werdet ihr leben" (Am 5,4)
„Unsere Stärke ist die Freude am Herrn" (Neh 8,10)
„Ich bin gekommen, damit sie das Leben haben, damit sie das Leben in Fülle haben" (Joh 10,10)
„Dies habe ich euch gesagt, damit meine Freude in euch ist und damit eure Freude vollkommen wird." (Joh 15, 11.)

selbst handeln, indem wir zunächst zustimmen, dass Gott an uns handelt und sodann aus dieser Zustimmung heraus selbst handeln. In einer neuen Weise, die Gottes Handeln an und in uns bewirkt.

Ich kann von meiner Erfahrung und Biografie her bestätigen, was Thomas meint. Oder anders gesagt, ohne die Begegnung mit dem christlichen Glauben, den christlichen Werten und der christlichen Spiritualität würde ich nicht so handeln, wie ich handle. Der Glaube an Gott verändert einen Menschen zum Guten. Zusammenfassend kann man sagen, dass theologisch gedacht, das gute Handeln den ganzen Einsatz des Menschen herausfordert und dennoch ganz Gnade bleibt. Diese Einsicht eröffnet sich im Vollzug. Voraussetzung für diesen Vollzug sind geistliche Übungen durch die der Mensch in jene innere Haltung hineinwächst, die ihm der Glaube schenkt, und die es ihm ermöglicht Gottes Wirken wahrzunehmen und diesem Wirken entsprechend zu handeln.

Handelt Gott auch außerhalb des christlichen Kontextes in der Kampfkunst?[69] Könnte sich das in diesem Kapitel Gesagte in der Kampfkunst ebenfalls exemplifizieren? Zeigt sich in der Moral und der Spiritualität, welche sich in unterschiedlichen kulturellen und religiösen Kontexten äußert, nicht dieselbe zugrunde liegende Wirklichkeit, die wir im Christentum Gott nennen?

Das gute Handeln und die Moralfähigkeit des Menschen deutet, meines Erachtens, auf die „Spuren Gottes“ in der Welt hin. Nicht nur im christlich geprägten Menschen, sondern bei allen Menschen, jeder Kultur, jeder Epoche handelt Gott, indem er Menschen dabei hilft, sich auf das (objektiv) Wahre, Schöne und Gute hin auszurichten. Auch in den Kampfkünsten sind infolgedessen „Spuren Gottes“ zu finden[70].

2.2.3. Frage der Lehrbarkeit

Interessanterweise findet man unabhängig von der Offenbarung bereits bei Sokrates einen ähnlichen Gedanken, wie Anfangs des Kapitels Tugend aus theologischer Perspektive beschrieben. Im Dialog

[69] Thomas zufolge müsste man diese Frage klar mit Ja beantworten. Da Gott den Gnadenraum für alles Geschaffene darstellt.

[70] Bei Kant, der *Metaphysik der Sitten* findet man folgende Formulierung: „Der bestirnte Himmel über mir, das moralische Gesetz in mir“. In jedem Menschen findet sich dieses moralische Gesetz. Jeder Mensch der sich seiner Vernunft bedient, kann gar nicht anders als sich die Frage nach Gott, der Wahrheit, dem Sinn seiner Existenz sowie der Frage nach dem guten Handeln zu stellen.
Fichte, *Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung*, sieht in der Moral das „einzig absolut gültige Objektive“. Gott zeigt sich uns infolgedessen in der Moral.
Im Konzilstext des II. Vatikanums Nostra Aetate liest man: (2) […] Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet. […][…]Deshalb mahnt sie ihre Söhne, dass sie mit Klugheit und Liebe, durch Gespräch und Zusammenarbeit mit den Bekennern anderer Religionen sowie durch ihr Zeugnis des christlichen Glaubens und Lebens jene geistlichen und sittlichen Güter und auch die sozial-kulturellen Werte, die sich bei ihnen finden, anerkennen, wahren und fördern. […].

Menon[71] denkt Sokrates über die Tugend nach, über deren Erkenntnis und über die Frage der Lehrbarkeit der Tugend. In Definitionsversuchen kommen die Gesprächpartner zu folgenden Ergebnissen: Es gibt verschiedene Tugenden. Gerechtigkeit, Besonnenheit, Tapferkeit, Weisheit, Großmut und viele andere. Man kann die Tugend nicht aus der Vielzahl ihrer Teile erklären. Alle Menschen sind auf einerlei Art gut, sie ist eine und dieselbe für alle (ob Greis oder Kind)[72]. Sie ist ein *Streben nach dem Guten*. Und die Gesprächspartner kommen in einem weiteren Versuch zu einer weiteren Definition: *Tugend ist das Vermögen, das Gute herbeizuführen*. Sie ist nicht Erkenntnis, sonst wäre sie lehrbar und von einer Generation auf die andere übertragbar. Wobei Sokrates die professionellen Tugendlehrer, die Sophisten, schätzt. Im Dialog kommen die Gesprächspartner zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass die Tugend nicht lehrbar ist und nicht durch Erkenntnis erreichbar. Dennoch handeln Menschen (Sokrates nennt Orakelsprecher, Wahrsager, Dichter, Staatsmänner) tugendhaft. Er nennt dies göttlich und spricht von der Göttlichkeit des vernunftlosen richtigen Handelns. Sie handeln richtig, weil sie viel Gutes bewirken, ohne genau zu wissen, wovon sie sprechen. Der Dialog endet mit der These Sokrates':

> Tugend ist ein „*göttliches Geschenk*"[73].

Nichtsdestotrotz fordert er abschließend seinen Gesprächspartner Menon auf, seinen Freund Anytos über seine Überzeugungen zu belehren, damit dieser sanftmütiger werde. Sokrates selbst hat sein Leben dem Thema Tugend gewidmet, hat seine Gesprächspartner sehr gefordert und ist für seine Überzeugungen gestorben.

Mieth schließt an Sokrates und seinen Gesprächspartnern an[74]. Mieth definiert Werte als *verbindliche Sinneinsichten*. Unter Moral ist in erster Linie die *freie Selbstverpflichtung* zu verstehen, als die Einsicht in die Verbindlichkeit von Sinngehalten des Lebens, die jeder anerkennen muss, wenn er dieses Leben so führen will, dass es der Würde eines jeden Menschen entspricht. Mit Würde ist gemeint, dass der Mensch sich nicht unter andere Zwecke unterwirft (bzw. unterworfen wird), als sich selbst. Die *Selbstzwecklichkeit* und *Unverfügbarkeit* ist die Bedingung der Möglichkeit der wechselseitigen Anerkennung. Verbindliche Sinneinsichten (=Werte) bilden die Brücke zwischen Person und Gesellschaft. *Erfahrung* ist dabei die Quelle des sittlichen Lebens. Sie bedarf immer wieder des

[71] Vgl. Platon. (2002). S 461. 466. 468. 499 - 500.
[72] Als Beispiele nennt er Staat und Hauswesen: Beides muss man mit Besonnenheit und Gerechtigkeit verwalten und führen. Beide Mann und Frau brauchen dasselbe: Gerechtigkeit und Besonnenheit. Weiters nennt er einen Greis und ein Kind: Wenn sie zügellos und ungerecht wären, könnten sie nicht gut sein. Besonnenheit und Gerechtigkeit gilt auch in diesem Fall für beide. Die Tugenden gelten für alle Menschen gleich. Es ist ein und dasselbe für alle. Etwas das alle Menschen eint.
[73] Vgl. Platon. (2002). S 499.
[74] Vgl. Mieth. (1999). S 32 – 33.

Nachdenkens. Eine Erfahrung ohne Nachdenken, ohne Vernunft, könnte sich nicht selbst erschließen und bezeugen. Mieth bezeichnet somit die Erfahrung als *Quelle* der moralischen Einsicht und die Vernunft als die *Instanz* des moralisch Richtigen. Um das moralisch Richtige zu erkennen, ist es daher notwendig, auf vernünftige Weise die Folgen abzuwägen, die sich aus verschiedenen Optionen ergeben können. Diese Abwägung der Folgen im Hinblick auf bestimmte Sinneinsichten nennt man *Verantwortung*. Um verantwortliche sittliche Urteile fällen zu können, ist man jedoch wiederum auf Sinneinsichten angewiesen, sonst wüsste man nicht, woraufhin man abwägen soll. Aus Sinneinsichten generierte Werte fungieren folglich als Kriterien einer rationalen Folgenabschätzung. Probleme ergeben sich aus der Historizität und Pluriformität von Werten, denn Erfahrungen, auf denen Sinneinsichten beruhen, können sich im Laufe der Zeit ändern. So zum Beispiel haben wir aus der wissenschaftlichen Erfahrung gelernt, dass sich Sachverhalten erweitern, vertiefen oder korrigieren. Es gibt somit einen Wandel an Sinn- und Sacheinsichten, genauso wie einen Wandel in der Präferenz von Werten wie zum Beispiel im Hinblick auf die Geschlechtermoral, auf Herrschaftsformen oder auf eine gerechte Verteilung von Ressourcen. Diesen Wertewandel, der bei den einen Anlass zu Besorgnis, bei den anderen Anlass zum Aufatmen sein kann, unterliegt der kritischen Verantwortung durch die Vernunft des Menschen. Wobei Wandel zweierlei bedeutet, einerseits *Umbruch*, andererseits *Kontinuität*. Über den Sinn von Gerechtigkeit zum Beispiel und den Wert in der Geschichte konnten sich Menschen immer verständigen, jedoch betrachten sie diesen Wert immer unter einer bestimmten Perspektive zum Beispiel der Verteilungsgerechtigkeit zwischen Arm und Reich. In dieser Veränderung und Vervielfältigung der Wertoptionen kann es ebenfalls sein, dass sich verschiedene Problemstellungen ergeben. So mag es zwar sein, dass das Leben des Menschen, seine Friedensfähigkeit, seine Umweltgerechtigkeit und Solidarität *theoretisch* als Werte in besonderer Weise moralisch geachtet werden. Jedoch *praktisch* es so ist, dass die individuelle Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung so übertrieben wertbesetzt ist, dass es nur sehr schwer zu einer wirklichen Achtung des anderen in seinem Anderssein kommen kann.

Der Mensch kann nicht ohne Werte leben[75]. Er muss sich nach der konkreten Richtigkeit seines Handelns fragen. Mit den Antworten findet er zu moralischen Normen, diese sind jedoch vorgegeben und stehen in Spannung zueinander. Hier muss jeder Mensch seinen eigenen Weg finden, um sich inmitten der Konkurrenz der Orientierungen entscheiden zu können. *Moralische Kompetenz ist somit Kompetenz für Orientierung und Entscheidung zugleich*. Deswegen liegt sie letztlich im Gewissen. Mit der Anlage des Gewissens erhält der Mensch die Fähigkeit, die verschiedenen Elemente der sozial auferlegten Sittlichkeit, der Anerkennung der Würde des anderen sowie der Verantwortung vor Gott miteinander zu verbinden und vernünftig in seine eigenen Lebensentscheidungen zu integrieren. Für

[75] Vgl. Mieth. (1999). S 33 – 34.

die *moralische Kompetenz bedarf es der Transformation von Sinneinsichten in konkrete Handlungen*. Es gehört zur sittlichen Seite des Lebens, dass man die richtigen moralischen Optionen erkennt und anerkennt. Dafür braucht es Impulse und Motive, das Richtige nicht nur einzusehen, sondern es zu tun. Das Ethische vollendet sich nicht in der Einsicht allein, sondern im Tun. Die konkrete Moral wird daher weniger über einen Katalog von Normen vermittelt, sondern vielmehr über eine Reihe von Grundhaltungen, in denen die Menschen ihre eigenen Impulse erkennen, denen sie nachfolgen können, ohne dabei das Gleiche zu tun - den Tugenden. Die Tugend liegt in der Konsequenz einer Lebenseinstellung, die sich im ständigen Tun bezeugt und dadurch zu einer Haltung wird. Mieth bezeichnet die Moral als *eine Fähigkeit, unter widrigen Umständen seine guten Entschlüsse durchhalten zu können*. Dies gilt für personale Werte wie Wahrhaftigkeit, Zivilcourage, Klugheit und ebenso für sozial wichtige Grundhaltungen wie Gerechtigkeit, Solidarität, Selbstbegrenzung, Lebensförderlichkeit, Friedensfähigkeit.

Die moralische Erfahrung beschreibt Mieth folgendermaßen: Unsere Grundüberzeugungen bilden sich durch Erfahrung[76]. Erfahrung besteht aus drei Komponenten: *Wahrnehmung, Erlebnis, Begegnung*. Die Wahrnehmung ist unsere sinnliche Erfahrung, die wir für unsere Erkenntnis brauchen. Nichts kommt uns zur Einsicht, was uns nicht vorher durch unsere Sinne gegangen ist. Wer Erfahrung bilden will, muss die Sinne bilden, ihre Wahrnehmungsarten, ihre Sensibilität, ihre ästhetische Qualität. Die zweite Komponente ist das Erlebnis. Die dritte ist die Begegnung. Erfahrungen bedürfen der Verarbeitung durch die Vernunft. Wobei neben den intellektuellen Fähigkeiten auch das Gefühl angesprochen ist. Erfahrungen brauchen immer neue Erfahrungsimpulse, als Kontrasterfahrung (Empörung), Sinnenerfahrung und Motivationserfahrung („es geht mich was an“). Weiters argumentiert Mieth, dass Erfahrungen der Beratung, Begleitung und Begegnung bedürfen, jedoch als diskrete Hilfestellung, damit sie mündige Menschen ermöglicht. Die Begleitung bedarf der sensiblen Wahrnehmung, eines einfühlsamen Verstehens und einer dialogischen Kooperation. Grundüberzeugungen bilden sich nicht durch Dressur, auch nicht in distanzierter Gleichgültigkeit, sondern in lebendiger Kommunikation und praktischer Einübung.

Was ist moralische Erfahrung?[77] Diese Frage erläutert Mieth Weiters folgendermaßen: Phänomenologisch gesehen entdecken wir uns im Hinblick auf Moral - auf die Unterscheidung von Gut und Böse, von Richtig und Falsch - in Bezug auf unser Denken, Vorstellen und Handeln, als unausweichlich erfahrungs*fähig*. Die Moralfähigkeit ist eine anthropologische Vorgegebenheit, die in den Quellen der Erfahrung (Wahrnehmung, Erlebnis, Begegnung) bedeutsam wird und sich über die Brücke Erfahrung dem moralischen Bewusstsein – damit einhergehend der moralischen Vernunft -

[76] Vgl. Mieth. (1998). S 19 – 22.
[77] Vgl. Mieth. (1999). S 28 - 30.

erschließt. Im Unterschied zur ästhetischen Erfahrung ist die moralische Erfahrung nicht genießend und im Sinne des Genusses selbstzwecklich, sondern sie ist selbstbindend, selbstverpflichtend, im kantischen Sinne *autonom*. Dieser Grundansatz kann teleologische Elemente als gelingendes Leben in sich aufnehmen, als individuelles Glück oder als Glück der Gemeinschaft (Bonum commune). Die ästhetische und moralische Erfahrung sind aufeinander bezogen und zugleich different. Die moralische Erfahrung ist Teil einer Vernunfterfahrung. Die Erfahrung wird konstruiert und gehalten über die Wege der Sensibilität und Reflexivität. Wichtig für die moralische Erfahrung ist das *Erleiden der moralischen Erfahrung*. Ohne das Erleiden wäre die Betrachtung von Ethik wie ein Betrachten eines ethischen Sachverhaltes mit einem Fernrohr, jedoch befinde ich mich nicht dort, wo die Reflexion ihren Sitz hat. Das Verbindliche ist dann logisch, jedoch nicht existentiell bindend bzw. verbindlich. Folglich ist es wichtig ein Erleiden, eine Sensibilität und die Reflexivität des Verstandes zu verbinden.

2.2.3.1. Zusammenfassung

Zusammenfassend ergibt sich Folgendes[78]: Sokrates wie Aristoteles verneinen klar die Frage der Lehrbarkeit. Tugend braucht mehr als kognitive Einsicht. Die *existentielle Erfahrung* ist gefordert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch pädagogische Prozesse dazu notwendig sind, diese Erfahrungen zu erschließen. Erfahrung ist schließlich immer gedeutete Erfahrung. Somit ist das Erschließen von Erfahrungen und das Bereitstellen von Erfahrungsräumen ein aktiver Beitrag zur Werte- und Tugendbildung; ebenso wie die rationale Erschließung von Begründungen und die kommunikative Mitteilung von Erfahrungen.

[78] Vgl. Prueller-Jagenteufel. (2013).

2.2.4. Grundfähigkeiten für sittliche Kompetenz

Laut Beirer[79] sind folgende Grundfähigkeiten wichtig für die moralische Kompetenz und damit einhergehend ein gelingendes Leben. Sie fördern die Menschwerdung des Menschen.

- Lernbereitschaft und Lernfähigkeit
- Kritik- und Konfliktfähigkeit
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kommunikation
- Fähigkeit zu Solidarität bzw. solidarischem Handeln
- Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis
- Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstannahme, Selbstgestaltung und Selbstverantwortung
- Fähigkeit zur Einheit von Denken und Fühlen, von Verstand und Willen
- Fähigkeit zur Freiheit und Verantwortung
- Fähigkeit zu Annahme und Bewältigung von Schuld[80]
- Fähigkeit zu Abschied, Leid und Trauer[81]
- Fähigkeit zur Sinnannahme und Sinngestaltung

Auf den Weg zur Tugend und damit einhergehend einer *identischen Selbstgestaltung* gilt es, in kleinen Schritten mit der Realisierung einer der Fähigkeiten zu beginnen, um sich nicht mit einer Vielzahl zu überfordern[82]. Niemand kann sich selbst mit gleicher Identität auf allen Ebenen verwirklichen. Es ist dabei nicht wichtig mit welcher Fähigkeit man beginnt, entscheidend ist, dass man beginnt, denn all diese Fähigkeiten sind ein *Einüben in die Menschlichkeit* und somit Schritte *identischer Menschwerdung*. Das Lernen der Fähigkeiten durchwirkt alle Seinsbereiche und ist Selbstgestaltung, Hilfe zu Identität und Mündigkeit. Gelingt eine der Fähigkeiten zum Beispiel in der Partnerschaft (zB Konfliktfähigkeit), so wird dieser Mensch auch im beruflichen Alltag mit Spannungen besser umgehen können und Konfliktlösungen anstreben, die dem anderen ebenso seine Identitätsentfaltung ermöglichen. Durch das Lernen der Kommunikation mit anderen wird die Kommunikation nach innen, mit sich selbst immer mehr gelingen. Lässt sich eine erlernte Fähigkeit nicht in die anderen Lebensbereiche hinein verwirklichen, ist diese Fähigkeit noch nicht die wirklich eigene *existentiell*

[79] Vgl. Beirer. (1995). S 98 – 100.
[80] Es geht darum zu einer reifen Schulderfahrung und zu adäquaten Schulgefühlen zu finden. Sie ist eine Realität des Lebens. Durch die Annahme kommt es zur Schuldbewältigung, Vermehrung der Lebensqualität in der Beziehung zu sich selbst und zum Mitmenschen und zu Gott. Durch die Umkehr und Neuorientierung, wird man fähig zu Vergebung und Versöhnung.
[81] Diese Fähigkeit meint das Zurücklassen und Loslassen-Können von bestimmten Lebensabschnitten und Selbstbildern. In der Annahme und Verarbeitung der Enttäuschungen des Lebens (Trauer) wird der Mensch durch das Leiden an sich selbst sensibel für das Leid anderer und das, was Leid verursacht.
[82] Vgl. Beirer. (1995). S 100 – 106.

angeeignete Fähigkeit, sondern zunächst erlernt für bestimmte Situationen des eigenen Lebens. Um zur eigenen Fähigkeit und damit zur Grundhaltung zu werden, muss sie in immer anderen Lebensbereichen und - Situationen versucht und gelebt werden. Dabei geht es weniger um ein Beherrschen einer Fähigkeit, als um das *sensible Wahrnehmen des eigenen Standortes*, der tragenden Überzeugungen und um das Einüben im radikalen Sehen dessen, was man schon vermag. Wie die Fähigkeiten berühren sich Tugenden einander und bringen sich gegenseitig zur Entfaltung. Mit den Tugenden kommt man wie mit der Identität nie an ein Ende. Sie sind wie die Werte und Fähigkeiten in ihrer *Idealität real nie voll auszuschöpfen*, nie ganz zu verwirklichen**.** Als Lebensorientierungen *halten sie den Menschen auf dem Weg zu sich selbst,* auf das hin, was jeder Mensch immer auch sein kann und werden soll. Sie bleiben, weil der Mensch immer zu seiner Fülle unterwegs ist, *Aufgabe und Auftrag*. Als Handlungsziele haben sie ihren Wert und Sinn nicht darin, dass sie erreicht werden, sondern sie sollen inspirieren, motivieren und herausfordern. Sie sollen auf dem Weg helfen und Wegweiser sein, sich eigenverantwortlich und engagiert am Menschen und seiner Selbstverwirklichung auszurichten. Sie bilden sich, in den Fähigkeiten geübt, zu bleibenden Haltungen (Tugenden) aus, die zum Leben stimulieren, das eigene Selbst ausdifferenzieren und zu solidarischem Mit-sein führen.

2.2.5. Gewissensbildung

Die Ausbildung des Gewissens verläuft parallel zur Entfaltung der Persönlichkeit eines Menschen, parallel zu dessen Selbstwerdung[83]. Je mehr sich der Mensch sein Gewissen bildend entfaltet, umso mehr verwirklicht sich sein individuelles Selbst und gestaltet sich zum personalen Wertentwurf seines Seins. Das Gewissen ist soweit entwickelt, wie der Mensch mit sich selbst ist. Wie Selbstverwirklichung ist Gewissensbildung ein lebenslanger Prozess. Es vollzieht sich nicht von selbst, sondern bedarf in den sozialen Konkretisierungen der Identität der aktiven Gestaltung durch den Menschen und bleibt Aufgabe an sich selbst. *Gewissensbildung ist die Entfaltung von Werten, Tugenden und Fähigkeiten und damit identische Selbstgestaltung*. Soll sie gelingen, sind einige grundlegende moralpädagogische Aspekte zu berücksichtigen. Im Folgenden werden diese Aspekte beschrieben.

Eine zentrale Aufgabe der Gewissensbildung ist, Menschen auf sich selbst hin zu motivieren, zu sich selbst auf den Weg zu bringen und für *sich selbst und so auch für andere sensibel zu machen*[84]. Man vermeidet fertige Antworten vorzusetzen. Sie fragt, provoziert und problematisiert, um den Einzelnen / die Einzelne zu befähigen, aus der Reflexion seiner Werte und Erfahrungen heraus die verschiedensten Probleme und Situationen seines Lebens gelingend zu bewältigen. Sie fördert so die

[83] Vgl. Beirer. (1995). S 106 – 107.
[84] Vgl. Beirer. (1995). S 107 – 109.

Entscheidungskompetenz. Gewissensbildung sensibilisiert für die Gestalt der eigenen Identität. Sie ermöglicht, dass der Mensch sich selbst bejahen und annehmen kann, Mut gewinnt, das Wagnis, man selbst zu sein, auf sich zu nehmen und sein Leben gestaltend zu entwerfen. Sie führt durch die Förderung identitätsgestaltender Einstellungen und persönlichkeitsentfaltender Fähigkeiten von einer altersgemäßen Kasuistik zu einem ausbaufähigen persönlichen Moralkonzept. Wird das Gewissen in der Sozialisation nur auf eine gut funktionierende Verhaltenskontrolle reduziert, wird dem Menschen die Möglichkeit verbaut, sein wirkliches Selbst zu entdecken und zu entfalten. Es wird zu einem festen Normenraster, wobei im Hintergrund Angstmechanismen wirken. Man verhält sich immer gleich aus Angst, etwas falsch zu machen. Jedoch ist eine irrationale, unverhältnismäßige Angst ein schlechter Berater. Das Ziel einer guten Gewissenbildung sollte deshalb sein, Handlungsorientierungen / Perspektiven aufzuzeigen. Das Gewissen sollte eher eine Weisungsfunktion, als eine Kontrollfunktion freisetzen.

Wird das Gewissen manipulativ gestaltet, werden zentrale Werte wie Freiheit, Glück, Selbstverwirklichung und Liebe manipulativ[85]. Sie sind jedoch nicht herstellbar, genauso wenig wie Autonomie, Mündigkeit und kritisches Bewusstsein. Viele Fehlformen des Gewissens und damit einhergehend Identitätsstörungen haben ihre Ursache im Versagen der pädagogischen Instanzen. Wenn diese autoritativ-manipulativ Werte und Tugenden „pädagogisch“ verordnen und nicht die im Menschen und der Gemeinschaft angelegten Selbstgestaltungskräfte entfalten, auf sie vertrauen und auf Selbstkompetenz hin fördern.

[85] Vgl. Beirer. (1995). S 109 – 110.

Zentrale Werte	Freiheit Glück Selbstverwirklichung Liebe
Fähigkeiten	Autonomie[86] Mündigkeit Kritisches Bewusstsein
„Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Ausschwitz wäre Autonomie, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ [87]	

Tab. 7. Zentrale Werte und Fähigkeiten[88]

Gesprächsbereitschaft, Dialogfähigkeit und offene Kommunikation sind wichtige Rahmenbedingungen für eine gelingende Gewissensbildung. Nur Ich-Stärke, eine gelingende Selbstverwirklichung und das damit einhergehende Eingebunden-Sein in Welt und Mitmenschen (Mit-anderen-Sein) verhindert die Manipulation des Einzelnen / der Einzelnen durch übergreifende Systeme. Gewissensbildung bedeutet, *Erfahrungsräume* zu schaffen und Erfahrungen zuzulassen, in denen sich sittlich relevante Einstellungen und Fähigkeiten herausbilden und eingeübt werden können. So fördert Gewissensbildung *umfassend menschliche Kompetenzen* (emotionale, geistige, charakterliche,…).

Bestimmte Lebensmuster der Tugenden werden in der Gesellschaft vorgefunden[89]. Gewissensbildung bedeutet daher das *Ausbilden von sittlicher Urteilskompetenz* im Umgang mit der Tradition und deren Rezeption. Sensibilisieren für vergessene Grundüberzeugungen und – haltungen, sowie eine neue Prioritätensetzung. Oft sind Werte theoretisch zwar unbestritten, in der Praxis jedoch nicht bzw. zu wenig verwirklicht. Gewissensbildung fördert daher die *kritische Distanz zur herrschenden Moral* und vermittelt Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich gelebten Moral. Unter den Bedingungen der Pluralität von Wertmuster ermöglicht sie, die personalen und sozialen Kontexte der

[86] Vgl. Adorno. (1971). S 88.
[87] Vgl. Adorno. (1971). S 88
[88] Vgl. Beirer. (1995). S 109 – 110.
[89] Vgl. Beirer. (1995). S 110 – 112.

Identitätsbildung zu reflektieren. Wer die Gewissensbildung anderer fördern will, muss sich zuallererst um eine *umfassende und gute Bildung des eigenen Gewissens* sorgen und selbst echt und wahr zu leben. Im Prozess der Gewissensbildung ist die *Wertevermittlung* von entscheidender Bedeutung. Sie setzt eine kritische Konfrontation mit dem eigenen Wertbewusstsein voraus. Dabei sind die bereits internalisierten eigenen Werte biographisch zu erhellen. Die gelebten Wertmuster und die meist unreflektierten übernommenen Normen werden bewusst und der Bearbeitung zugänglich gemacht. Dabei kommt es zu einer bewussten Annahme oder Korrektur derselben. Wertevermittlung beinhaltet auch die *kreative Gestaltung von Werten in konkretes Handeln*. Die Weitergabe von Werten nimmt dabei die Freiheit des Individuums radikal ernst und befähigt es, zu Werten interpretativ Stellung nehmen zu können. Ethisch fragt man nach Werten, Normen und Handlungsmustern und welche davon *unter Berücksichtigung aller Betroffenen* verdienen als Leitorientierung des Handelns angenommen zu werden. Fragen der Gültigkeit, des Geltungsbereichs, der Gewichtigkeit und der intersubjektiven Verbindlichkeit sind dabei zu klären.

2.2.5.1. Authentische Gewissenserfahrung

Virt wie Beier plädieren für ein *bestmöglich gebildetes Gewissen*. Virt warnt vor einer Privatisierung des Gewissens und damit der Moral[90]. Dies ist ein schlechter Nährboden für wirkliche Gewissenskompetenz, inmitten einer Welt, die immer mehr von Sachzwängen gesteuert wird. Die Berufung auf das Gewissen kann so zu einer Fluchtreaktion werden. *Die Gefahr dabei ist, dass man sich aus der solidarischen Verantwortung zurückzieht* und Willkürentscheidungen trifft, die aus nicht ethisierbaren Interessen getroffen werden. Dies zerstört die *authentische Gewissenserfahrung*[91]. In der christlichen Tradition rangieren die theoretischen Positionen, was das Gewissen sei, zwischen den Polen A) Objektivität und B) Subjektivität. Die Gewissenserfahrung ist, Thomas von Aquin zufolge, etwas, das das den Menschen unbedingt bindet. Gegen sein Gewissen zu handeln, somit gegen das zu handeln, was der Mensch als Wille Gottes erkannt hat, ist demzufolge Sünde. Genauso Abelard. Er nimmt die Subjektivität der Gewissenserfahrung ernst. Sünde ist ihm zufolge, gegen das Gewissen und demnach wider besserer Einsicht und aus schlechter Absicht zu handeln. Lombardus vertritt dem entgegen einen objektiven Gewissensstandpunkt und verweist auf die schrecklichen Folgen, die ein

[90] Vgl. Virt. (1993).

[91] Ein Grundproblem in diesem Zusammenhang ist die Berufung auf Einzelinteressen, beispielsweise in der Wirtschaft oder in der Politik. Einzelne Gruppen sehen sich unabhängig von anderen Gruppen. Fondsmanager sehen sich in erster Linie ihren eigenen Interessen und gegebenenfalls den Interessen ihrer Aktionäre verpflichtet und nehmen keine Rücksicht auf die ethischen Probleme in den Wirtschaftsräumen, in denen sie Gewinne lukrieren. Politische Parteien fühlen sich der eigenen Wählerschaft verpflichtet, ohne auf den Gesamtstandort, für den sie verantwortlich sind, und langfristige über die Wahlperiode hinausgehende Zeiträume zu denken.

irrendes Gewissen bewirken kann. Es bedarf deshalb der Gewissensbildung nach objektiven Maßstäben. In der Neuzeit bestreiten Philosophen wie Nitzsche und Schopenhauer die authentische Gewissenserfahrung. Das Gewissen ist ihnen zu Folge zu gleichen Anteilen Furcht, Vorurteil, Desdämonie, Eitelkeit und Gewohnheit. Ebenfalls in den Humanwissenschaften gibt es den Trend das Gewissen als falsches Bewusstsein zu betrachten. Es erfüllt eine bloße Überwachungsfunktion und fungiert als solches als Fremdbestimmung und besteht aus auferlegten Normen und Zwängen. Heidegger hält dem entgegen, dass in der authentische Gewissenserfahrung den Menschen der Ruf der Wirklichkeit, des Da-Seins als ein In-der-Welt-Seins und als solches ein Mit-anderen-Seins erreicht. Er wehrt die Sichtweise des Gewissens als bloßes Anpassungsorgan ab. Eine erste wichtige Anwendung erfährt es in der Religionsfreiheit. Augustinus erkennt im Gewissen die Urerfahrung der Stimme Gottes, die der Mensch im Innersten seiner selbst erfahren kann. Ähnlich bei Sokrates. Er vernimmt diese Stimme als (guten) Dämon, der ihn davon abhält, bestimmte Dinge zu tun. Im II. Vatikanum wurde versucht diese Positionen in ihrer Definition zu verbinden:

> „Im Innersten seines Gewissens entdeckt der Mensch ein Gesetz, das er sich nicht selbst gibt, sondern dem er gehorchen muss und dessen Stimme ihn immer zur Liebe und zum Tun des Guten und zur Unterlassung des Bösen aufruft. […] Das Gewissen ist die verborgenste Mitte und Heiligtum im Menschen, wo er allein ist mit Gott, dessen Stimme in diesem seinem Innersten zu hören ist. Im Gewissen erkennt man in wunderbarer Weise jenes Gesetz, das in der Liebe zu Gott und dem Nächsten seine Erfüllung hat. Durch die Treue zum Gewissen sind die Christen mit den übrigen Menschen verbunden im Suchen nach der Wahrheit und zur wahrheitsgemäßen Lösung all der vielen moralischen Probleme, die im Leben der Einzelnen wie im gesellschaftlichen Zusammenleben entstehen. Je mehr also das rechte Gewissen sich durchsetzt, desto mehr lassen die Personen und Gruppen von der blinden Willkür ab und suchen sich nach den objektiven Normen der Sittlichkeit zu richten. Nicht selten jedoch geschieht es, dass das Gewissen aus unüberwindlicher Unkenntnis irrt, ohne dass es dadurch seine Würde verliert. Das kann man aber nicht sagen, wenn der Mensch sich zu wenig darum müht, nach dem Wahren und Guten zu suchen, und das Gewissen durch Gewöhnung an die Sünde allmählich fast blind wird.“[92]

[92] Gaudium et Spes. Nr. 16. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute.

Das II. Vatikanum vertitt hier einen dynamischen Wahrheitsstandpunkt und nimmt einen Standpunkt zwischen den Polen Objektivität und Subjektivität ein. Der objektive Bereich ist demnach die Transzendenz Gottes. Gott ist der Ermöglichungsgrund einer authentischen der objektiven Wahrheit entsprechenden Gewissenserfahrung. Der subjektive Bereich ist die Immanenz Gottes. Gott ist im Innersten des Menschen in der Gewissenserfahrung als innere Stimme Gottes wahrzunehmen. Der scheinbare Widerspruch der Zweiheit von Objektivität und Subjektivität löst sich dabei in der Einheit, der authentischen Gewissenserfahrung, auf und bleibt dennoch bestehen.

3. Wertewelt der Kampfkünste

3.1. Kampfkunst und Kampfsport

Im Folgenden wird versucht eine Begriffsbestimmung des Gegenstandes vorzunehmen. Dabei scheinen sich die Fachleute zwischen den beiden Bezeichnungen Kampfkunst und Kampfsport zu bewegen und diese in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden.

Tedeschi[93] beschreibt Kampfkunst folgendermaßen: Man muss sich mit einem größeren Rahmen befassen, um diese zu verstehen. Der kulturell-religiöse[94] Rahmen definiert die Kampfkünste. Jede Kampfkunst hat eine eigene Philosophie, welche den technischen Rahmen vorgibt. Diese Philosophien sind eingebettet in ein übergeordnetes religiöses und moralisches System, welches der jeweiligen Kultur zugrundeliegt. Viele Kampfkünste haben dadurch philosophische Ähnlichkeiten. In jeder Kampfkunst findet man einen bestimmten Zweck der jeweiligen Kunst, grundsätzliche Überzeugungen, moralische Werte, eine bestimmte Ästhetik, philosophische und technische Prinzipien. Für diese Arbeit wird der Aspekt der moralischen Werte und philosophischen Prinzipien reflektiert.

Der technische Rahmen der Kampfkünste umfasst folgende sieben Bereiche[95]: Schlag- und Tritttechniken, Techniken zum Blocken und Meiden bzw. Verhindern eines Treffers, Techniken zum Greifen und Halten, Wurftechniken, Waffentechniken, interne Techniken und Techniken um zu heilen. Der Aspekt des Heilens gehört zum Meister-Training und beinhaltet das Studium spezifischer Heilmethoden wie Akupunktur, Massage und medizinisches Wissen.

[93] Vgl. Tedeschi. (2000). S 18.
[94] Religiös wird hier im Sinne einer im Zusammenhang mit einer bzw. mehreren Religionen verbundenen und damit einhergehend traditionell verankerten Wertvorstellungen eines Kulturraumes verstanden.
[95] Vgl. Tedeschi. (2000). S 18.

Oesterreicher[96] teilt die diversen Zweikampfdisziplinen in zwei Gruppen ein, in Kampfkunst- und Kampfsport-Disziplinen. Die traditionell orientierten Kampfkünste legen das Hauptaugenmerk auf die Persönlichkeitsentwicklung. Als Beispiele nennt er Karate-Do, Aikido und Iaido aus dem japanischen Kulturkreis. Im 20. Jahrhundert führte die Entwicklung zu einer Versportlichung der Budokünste[97]. Im Zentrum der Kampfsportarten stehen der Wettkampf, fixe Regeln, Altersklassen, Gewichtsklassen und eine Geschlechtertrennung sowie die Förderung des Besten / der Besten. Dies bringe Nachteile für die Persönlichkeitsentwicklung mit sich, da die eigentlichen Ziele des Budo, die Persönlichkeitsentwicklung, in den Hintergrund trete.

Ähnlich argumentiert Ohms[98]. Jene, die für eine klare Trennung von Kampfkunst und Kampfsport eintreten, sehen im Wettkampf einen eigenen Bereich mit eigenen Wertvorstellungen und Regeln, die kaum etwas mit der Philosophie der Kampfkunst zu tun haben. Ohms[99] plädiert dafür, dass diese Lehre auch Einfluss auf den sportlichen Wettkampf haben sollte.

Im sportlichen und fairen Wettkampf dominiert oft jedoch der Sieg über den sportlichen Gegner als immanentes und explizites Ziel[100]. Wenn Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken dominieren geraten jedoch andere Werte in den Vordergrund. Dem Sieger / der Siegerin kommen Ruhm und Erfolg sowie gesellschaftliche Anerkennung zu. Dem Verlierer / der Verliererin bleibt die gemachte Erfahrung.

Der *in der direkten Auseinandersetzung gemachten Erfahrung* wird nicht der gleiche Stellenwert eingeräumt, wie dem Sieg[101]. Der Zweite / die Zweite hat es jedoch vollbracht sich einem Zweikampf zu stellen, mutig und beherzt zu kämpfen, eigene Grenzen zu überwinden und den eigenen Ängsten ins Auge geblickt. Es wäre sinnvoll den Wert dieser Erfahrungen zu erkennen und dieselbe Bedeutung einzuräumen, wie dem Sieg. Diese Erfahrungen sind weit mehr wert als eine Medaille oder ein Pokal. Für Ohms ist dies von essentieller Bedeutung, wenn man Kampfkunst in all ihren Facetten, also auch im Wettkampf, betreibt und gleichzeitig für sich beanspruchen möchte, auf dem geistigen Weg der Kampfkünste zu wandeln. Im Idealfall erkennt man im Wettkampf als Bestandteil der Kampfkunst das Ziel darin, sich selbst durch den sportlichen Wettkampf zu überwinden sowie den Gegner als Partner zu betrachten. Die Bedeutung von Sieg oder Niederlage gerät dabei in den Hintergrund.

Tedeschi plädiert ebenfalls für den pädagogischen Nutzen der im Kontaktkampf gemachten Erfahrungen[102]. Im Sparring[103] kann man diesen inneren Wachstum entwickeln: Man muss sich intensiv

[96] Vgl. Oesterreicher. (2004). S 5.
[97] Kampfkünste bzw. Kampfsportarten aus dem japanischen Kulturraum.
[98] Vgl. Ohms. (1997). S 56.
[99] Vgl. Ohms. (1997). S 53.
[100] Vgl. Ohms. (1997). S 56.
[101] Vgl. Ohms. (1997). S 55.
[102] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.
[103] Kontaktkampf von Leicht- bis Vollkontakt.

auseinandersetzen mit Gefühlen wie Angst, Wut, Eifersucht, dem Bedürfnis andere zu besiegen bzw. zu beherrschen bzw. mir den Gegner / Partner zu unterwerfen, dem eigenen Egoismus, den eigenen Schwächen. Für Tedeschi ist Sparring eine Übung nicht nur für den Körper, sondern auch für den Geist bzw. die geistig-seelische Verfasstheit der Übenden.

Eine gute Annäherung an die Gegenstandsbestimmung des Kämpfens bzw. Kämpfen-lernens ermöglicht die Differenzierung von Zajonc[104]. Im Zusammenhang mit den möglichen Rückschlüssen des Kämpfens auf den gewaltpräventiven Einsatz in Schule und Verein ist die Einteilung in die beiden Gattungen Kampf-Sport und Kampf-Kunst, wie sie sich im alltäglichen Sprachgebrauch sowie in der fachlichen Diskussion manifestiert hat, laut Zajonc zu grob gerastert und zu weitläufig. Er konstruiert ein deskriptives System, dass die Bestimmung von Kategorien des Kämpfens ermöglicht.

Kämpfen als klassisch-traditionelle Kunst

Kämpfen findet in philosophischer Orientierung an traditionell-fernöstliche Weltanschauungen, ihren Prinzipien und Ideen als spirituelle Praxis statt. Die Kampfhandlungen orientieren sich am kriegerischen Kampf, finden ohne Trefferwirkung statt und sind hochgradig ritualisiert. Merkmale des Kampfgeschehens sind: Ausgeprägte Entscheidungsorientiertheit und tendenziell energetische Totalität.

Kämpfen als westlich-moderne Kunst

Kämpfen findet angepasst an westliche Sportnormen und nur in geringem Maß in Orientierung an traditionell-fernöstliche Weltanschauungen, ihren Prinzipien und Ideen sowie (teilweise) als Wettkampf oder zum Leistungsvergleich statt. Über die hohe Kontrolle der Trefferwirkungen werden unmittelbare negative körperliche Folgen minimiert. Teilweiser Verzicht auf Trefferwirkungen, tendenziell nicht als Beschädigungskampf.

Kämpfen als Sport

Kämpfen findet angepasst an westliche Sportnormen und nicht in Orientierung an traditionell-fernöstliche Weltanschauungen, ihren Prinzipien und Ideen statt. Der Kampf zielt auf das schnelle Ausschalten des Gegners oder das Sammeln von Wertungen durch Trefferwirkungen (Beschädigungskampf) ab. Merkmale des Kampfgeschehens sind: Einseitige, übergeordnete und tendenzielle Siegorientierung; starke Zielgerichtetheit, die eine schnellstmögliche Beendigung des Kampfes anstrebt; starke Wirklichkeitsausrichtung, Minimierung spielerischer Anteile; tendenzielle Nähe zum echten Kampf, damit einhergehend starke Tendenz zur Regelüberschreitung und

[104] Zajonc. (2012). S 46 – 47.

Anfälligkeit für Instrumentalisierung; tendenziell mit Beschädigungscharakter; große extrinsische Motivationspotentiale am Leistungsverleich; starke Spannungsgeladenheit.

Kämpfen als Kampfspiel

Kämpfen findet angepasst an westliche Sportnormen statt. Eröffnet werden Gestaltungsmöglichkeiten jenseits sportiver Technikbezogenheit und Regelungen. Der Kampf wird überlagert durch das spielerische Moment und orientiert sich gering am Wettkampf und Leistungsaspekt. Win-Win-Situationen werden ermöglicht. Merkmale des Kampfgeschehens sind: Starke Tendenz zum gemeinsamen Hin und Her der Kampfpartner; Erhalt der Spannung des Kampfes; intrinsischer Anreiz des reinen Spiels; Pendeln zwischen Wirklichkeitsbezug und spielerischer Leichtigkeit; geringe Tendenz zur Regelüberschreitung und Anfälligkeit für Instrumentalisierung. Die Kombattanten beziehen sich auf reale Gegner.

Kämpfen als Extremsport

Kämpfen findet angepasst an westliche Sportnormen statt und weist eine hohe Nähe zum echten, kriegerischen Kampf auf. Der Kampf zielt auf das schnelle Ausschalten des Gegners ab. Die Entwicklung effektiver Kampftechniken ist erforderlich, die zum Zweck der maximalen Beschädigung des Kampfgegners eingesetzt werden (Beschädigungs- oder Vernichtungskampf). Merkmale des Kampfgeschehens sind: Einseitige, übergeordnete und tendenzielle Siegorientierung; starke Zielgerichtetheit, die eine schnellstmögliche Beendigung des Kampfes anstrebt; starke Wirklichkeitsausrichtung; maximale Trefferwirkungen bei wenigen Regelungen des Kampfes.

Kämpfen als (Selbst)Verteidigung

Kämpfen erfolgt zum Schutz der eigenen körperlichen und seelischen Integrität. Die Entwicklung effektiver Kampftechniken ist erforderlich, die zum Zweck der maximalen Beschädigung des Kampfgegners eingesetzt werden (Beschädigungs- oder Vernichtungskampf). Merkmale des Kampfgeschehens sind: Extrem ausgeprägte Entscheidungsorientiertheit und tendenziell energetische Totalität; echter, kriegerischer Kampf; Ziel ist das Ausschalten des Kampfgegners; maximale Trefferwirkungen ohne Regelungen des Kampfes.

Tab. 8: Kategorien-Modell des Kämpfens[105]

[105] Zajonc. (2012). S 46 – 47.

Hintelmann[106] definiert traditionelle Kampfkunst (im Unterschied zu den versportlichten Kampfkünsten bzw. den Kampfsportarten) in Rekurs auf den Kunstbegriff. Der Begriff der Kunst bezeichnet allgemein die Ausübung angeborener oder erworbener Fähigkeiten im Sinne schöpferisch-ästhetischen Gestaltens in hochentwickelter und spezialisierter Form als Können oder als Kunstfertigkeit. Das Resultat dieser Betätigung ist das Kunstwerk, sofern es durchschnittliche Leistungen übersteigt. Kampfkunst kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als eine Kunstform, die sich nicht überwiegend an leistungs- bzw. wettkampforientierten, sportlichen Gesichtspunkten misst, sondern eine eigene Dignität aufweist, welche sich auf ethisch-moralische Kriterien bezieht und sich an überlieferten ästhetischen und philosophischen Schulungsaspekten orientiert. Das schöpferische Kunstwerk der Kampfkunst ist die Bewegungskunst. Dies ist beispielsweise die Vorführung aneinander gereihter, spezifischer ästhetischer Bewegungsmuster, mit und ohne Partner, nicht notwendigerweise mit kämpferischen Absichten im Sinne eines Wettkampfes. Traditionelle Kampfkunstschulung ist zudem durch weitere fernöstliche, künstlerische Ausdrucksformen wie Kalligraphie, Dichtkunst, Meditation usw. beeinflusst. Östliche Kampfkunst kann deshalb definiert werden als: Umfassender Komplex von Kampftechniken, Kampfstilen, Waffen, Techniken, religiösen Vorstellungen, philosophisch-spirituellen Hintergründen, medizinischen Theorien, künstlerischen Auffassungen, sportlichen Elementen und lebenspraktischen Einstellungen.

Die folgenden Kapitel basieren auf den Einsichten, Lehren und Ansichten von international hochanerkannten Meistern der Kampfkunst. Die zitierten Meister verstehen sich als Teil dieser in der Geschichte sehr weit zurückreichenden fernöstlich-weltanschaulichen Traditionen. Deshalb wird der Begriff Kampfkunst verwendet, um diese Lebens- und Trainingswirklichkeit zu beschreiben, die sich auch heute noch in neuen gesellschaftlichen Kontexten in den Trainingsräumen und –hallen wiederfindet.

3.2. Wing Chun Kung Fu

Für folgende Ausführungen beziehe ich mich auf auffindbare und verwertbare Quellen zur Kampfkunst Wing Chun Kung Fu. Dabei stütze ich mich vor allem auf die Quelle eines anerkannten Meisters. Meister Belonoha ist Nationaltrainer in Canada. Er lernte in China, dem Ursprungsland des Wing Chun, direkt von sehr anerkannten Meistern dieser Kunst. Wing Chun ist die jüngste Richtung innerhalb der

[106] Hintelmann. (2005). S 38 – 39.

Kung Fu Stile. Es ist die einzige Kampfkunst weltweit, bei der Frauen einen starken Einfluss auf die Genese hatten.[107] Dies ist ein Aspekt der diese Kampfkunst besonders macht.

3.2.1. Einleitung

Wayne Belonoha ist ein Sifu in dieser Kampfkunst. Sowohl im deutschsprachigen als auch im angloamerikanischen Raum wird Sifu mit Meister und / oder Lehrer übersetzt. Das bedeutet, dass er einen langen Weg im praktischen Üben sowie in der theoretischen Beschäftigung rund um das Thema Wing Chun und Kampfkunst hinter sich hat. Er hat ein sehr umfassendes Werk über diese Kunst verfasst. Im Folgenden erläutere ich einige seiner Kernaussagen im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit[108].

Gleich am Titel seines Kompendiums bringt er Wing Chun in drei Begriffen auf den Punkt:

- Selbst-Entwicklung (Technisch und charakterlich = Persönlichkeitsentwicklung)
- Selbst-Bewusstsein
- Selbst-Verteidigung

Laut Belonoha lassen sich die Weisheit und Philosophien des Wing Chun Kung Fu auf alle Aspekte des Lebens anwenden.

3.2.1.2. Geschichte und Prinzipien des Wing Chun

Vor ca. 400 Jahren wurde Wing Chun von einer buddhistischen Nonne, *Ng Mui*, gemeinsam mit anderen Shaolin-Meistern entwickelt. Benannt ist das System nach einem jungen Mädchen namens *Yim Wing Chun*, der ersten Schülerin der Nonne. Das System wurde entwickelt, um sich gegen stärkere und größere Angreifer zu verteidigen, selbst wenn es mehrere Angreifer sind. Es ist verhältnismäßig einfach zu erlernen[109], so dass jeder / jede davon profitieren und die Bewegungen anwenden kann. So zeichnet sich Wing Chun vor allem durch Einfachheit, Natürlichkeit und Effizienz aus. Zwei wesentliche Prinzipien im Wing Chun sind: Die Ausnutzung der Kraft des Gegners gegen ihn selbst und die Gleichzeitigkeit von Abwehr und Gegenangriff.

---

[107] Vgl. Yong Chun, Ryckewaert Jonny. *Wing Chun the world of female power*. Der Autor befasste sich intensiv mit der Geschichte des Wing Chun und machte eigene private Studienreisen nach China. Die Geschichte des Wing Chun wird zum Teil unterschiedlich weitergegeben, wobei wesentliche Inhalte Großteils übereinstimmen. Eines kann mit Sicherheit gesagt werden: Wing Chun ist die einzige Kampfkunst, bei der Frauen einen großen Einfluss auf die Entwicklung dieser Kunst nahmen.

[108] Vgl. Belonoha. (2006). S 21 – 32.

[109] Im klassischen Shaolin Kung Fu braucht es 20 Jahre tägliches mehrstündiges Training. Durch Wing Chun Training soll diese Zeit verkürzt werden und man schneller verteidigungsfähig sein, so der Anspruch.

Belonoha hält zu Beginn seines Werkes fest, dass wenn man eine Sache im Wing Chun gemeistert hat, man alles gemeistert hat. Wenn ein Kampfkunststudierender / eine Kampfkunststudierende die Konfrontation transzendiert, also über die Konfrontation mit dem Gegner bzw. sich selbst hinausgeht, werden tiefere Erkenntnisse und Zusammenhänge sichtbar. Eine Methode für diese persönliche Entwicklung ist das Studium und Training dieser Kunst.

Die Philosophie und Übung des Wing Chun lehren, wie man in einer Bedrohung ruhig und zentriert bleibt. Die Lehren des Konfuzianismus und Buddhismus sowie die Harmonie-Lehre von Yin und Yang, in der zum Beispiel das Weiche und das Harte zusammenarbeiten, um starke Kräfte abzuwehren, haben und hatten einen starken Einfluss. Damit das ganze System des Wing Chun perfekt funktioniert, muss man lernen eine Balance zwischen Gegensätzen herzustellen. Im Wing Chun zielt man auf das Zentrum des Angreifers, besetzt die Mitte und sucht eine Balance zwischen Links und Rechts. Belonoha stellt den Anspruch, dass sich im Wing Chun *Philosophie und Kampfkunst begegnen*. So lassen sich beispielsweise soeben genannte Prinzipien nicht nur in der Technik, sondern auch im *Leben anwenden*.

Ähnlich beschreibt Vincent Lo in seiner Dokumentation[110] Wing Chun Kung Fu. In seiner Dokumentation wird die Bedeutung der Lehren des Wing Chun für das eigene Leben beschrieben und wie diese Kampfkunst dabei helfen kann, ein erfolgreicherer und besserer Mensch zu werden. In dieser Dokumentation wird Sifu Ho Kam Ming zitiert, der seinen Schülern und Schülerinnen den Nutzen des Wing Chun für das alltägliche praktische Leben lehrte. So kann das Konzept der Zentrallinie bedeuten, Prioritäten zu setzen. Wir brauchen im Leben leitende Prinzipien, um unsere Ziele zu erreichen. In der modernen Welt sind 24 Stunden nicht genug. Man muss seine Zentrallinie setzen und Prioritäten ordnen, wenn man seine Zeit einteilt (Familie, Arbeit, Freunde, Bekannte, Aufgaben, Haushalt, …). In dieser Dokumentation wird ebenfalls die Bedeutung der Ruhe und des inneren Friedens betont. Ohne diese Haltung funktionieren die Techniken nicht optimal und korrekt. Vom Kampf wird hier auf das praktische alltägliche Leben übertragen. In einer Auseinandersetzung verschafft sich der Anwender den entscheidenden Vorteil, durch eine Haltung der Ruhe und Gelassenheit und profitiert dadurch von besseren Instinkten und Reflexen. Nur durch eine Haltung des inneren Friedens können entschiedene und kontrollierte Schritte gesetzt werden.

Wing Chun ist der Überbegriff für verschiedene Wing Chun-Stile[111]. Bekannt wurde Wing Chun vor allem durch Meister Ip Man und den Filmschauspieler Bruce Lee, dessen Filme spektakuläre Wing Chun Choreografien beinhalten. Das System besteht im Wesentlichen aus drei Formen, einer Holzpuppenform, einer Langstockform und der Schmetterlingsmesserform. Verglichen mit anderen

[110] Vgl. Vincent Lo, Foshan Lingnan Tiandi. Wing Chun documentary. Gesichtet Jänner 2013 auf youtube. Die Dokumentation beschäftigt sich mit der Anwendung der Wing Chun Prinzipien im praktischen Leben.
[111] Vgl. Belonoha, Wayne. (2006). S 22 – 24. 32.

Kampfkünsten sind das sehr wenige Formen, jedoch verbergen sich dahinter eine unendliche Zahl an Lern- und Trainingsmöglichkeiten. Es bedarf jedoch nicht nur der Meisterung der Techniken und Prinzipien, sondern auch die Übung von „hei gung“, das sind Atemübungen um Lebensenergie zu kultivieren. Die Anwendung von Akupunktur bzw. chinesischer Medizin gehören ebenfalls in das Lernrepertoire von Wing Chun Studenten. „Hei“-Training (innere Kraft, Lebensenergie) wird in allen Kung Fu Stilen geübt. Die Kontrolle und Perfektion dieser inneren Kraft ist wesentlich um große Kraft zu generieren. Die Hei Energie wird durch die Gedanken, der mentalen Kraft gesteuert. Mit der eigenen Aufmerksamkeit kann man diese Kraft dorthin steuern, wo man sie hin haben will. Man kann diese Kraft nicht (er)zwingen oder durch Muskelkraft steuern. Im Chi-Sau Training (bei dieser Übungsform sind beide Partner durch beide Arme verbunden und üben das Erspüren des anderen) übt man das Bewegen, Halten, Aufbauen und Lösen des eigenen Hei. Chi-Sau ist eine Form der Bewegungsmeditation.

Wing Chun Studenten versuchen an diesen Prinzipien konsequent zu arbeiten, sie zu optimieren und zu verbessern.

3.2.2. Werthaltungen im Wing Chun

3.2.2.1. Großmeister Sunny Tang

Großmeister Sunny Tang war der Lehrer von Meister Belonoha. Folgende Aphorismen aus der chinesischen Weisheit veröffentlichte Sunny Tang in Belonohas Kompendium. Da Sunny Tang ausschließlich diese beiden Aphorismen zitiert hat, unterstreicht dies ihre Bedeutung.

„When one has patience, the wind and sea will be calm”

“Walk back two steps to appreciate

the magnificence of the sky and ocean.”

Aus diesen Aussagen sind folgende gewichtige Werthaltungen im Wing Chun und für das praktische Leben Kampfkunsttreibender ableitbar:

Großmeister Sunny Tang	Geduld und innere Ruhe (als Kraftquelle) sowie konsequentes Training.
	Innehalten; die Zeit unterbrechen[112].
	Die Schönheit dieser Welt wahrnehmen; Staunen lernen

Tab. 9: Tugenden Großmeister Sunny Tang[113]

3.2.2.2. Wing Chun Kuen Steine

Großmeister Ip Man, ein besonders anerkannter und berühmter Meister dieser Kunst, hat die Techniken, Geschichten, den Stammbaum und die Gefahren des Wing Chun Systems auf 51 Steine schreiben lassen, die „Wing Chun Faust Steine“[114]. Im Folgenden liste ich auszugsweise Aussagen dieser Sammlung auf[115].

Wing Chun Faust Seine	„Eine starke Haltung und ein guter Stand geben dir einen Vorteil gegenüber deinem Gegner.“ „Bitte deinen Lehrer bescheiden um Führung (und Anleitung).“ „Hochaufmerksam zu sein und sich an die Situation anzupassen, ermöglichen maximale Ergebnisse, bei minimalem Aufwand.“ Der Todestag von Großmeister Ip Man, 1. Dezember 1972. „Er verstarb friedlich in seinem Bett.“ „Riskiere nichts und du wirst immer mit dem Ziel verbunden sein.“ „Während der Jugend, vernachlässigt man die Übung; wenn das Alter kommt, wird/ist alles Leer.“

[112] Ein Kennzeichen der kontemplativen Lebensführung. „Sich verbinden mit der Ewigkeit (in der Gegenwart)“, wie es Kardinal Christoph Schönborn gerne formuliert.
[113] Vgl. Belonoha. (2006). S 16
[114] Wing Chun Fist Chops. Das Anfertigen dieser kleinen Steine gilt in China als eine Kunstform. Sechs Jahre wurde an diesen Steinen gearbeitet.
[115] Vgl. Belonoha. (2006). S 32 – 37.

	„Habe Vertrauen und Zuversicht und deine Ruhe wird die Situation beherrschen.“ „Mach die erste Bewegung, um Kontrolle zu haben. Greife an passend zum Timing.“ „Weiche und relaxte Stärke wird deinen Gegner in Gefahr bringen.“ „Die Faust trifft nicht zweimal, die Faust ist nicht höflich.“ „Die Augen und der Verstand reisen zusammen und achten auf die Führung des Angriffs.“ „Die Faust wird entfesselt vom Herzen.“ „Die Prinzipien von Yin und Yang sollten gut verstanden werden.“ „Im Bruchteil einer Sekunde zu gewinnen ist eine überlegene Kunst.“

Tab. 10: Zitate Wing Chun Faust Steine[116]

Folgende Werthaltungen kann man aus diesen Zitaten und dem Kontext Belonohas Werkes extrahieren:

Wing Chun fist chops	Stärke, Mut.
	Klugheit
	Besonnenheit
	Loyalität, Vertrauen und Respekt gegenüber dem Lehrer. Wertschätzung des Lehrers.
	Tiefe Ruhe aus Haltung des Vertrauens und der Zuversicht
	Frieden / friedvolle Haltung
	Balance / Harmonie
	Der Kampf bzw. die Auseinandersetzung mit einem Gegner wird nicht gescheut: Dabei gilt Folgendes anzuwenden: Klugheit, Aufmerksamkeit, Ruhe, Kontrolle des Gegners und gegebenenfalls höchste Kompromisslosigkeit.

Tab. 11: Wing Chun Fist Chops[117]

[116] Vgl. Belonoha. (2006). S 32 – 37.
[117] Vgl. Belonoha. (2006). S 32 – 37.

3.2.2.3. Zur Trainingsmethodik

Das Wing Chun System ist in klare Abschnitte geteilt[118]. Die Abschnitte zu üben braucht Fleiß und harte Arbeit sowie die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Tuns. Kung Fu bedeutet übersetzt „harte Arbeit". Vom theoretischen Verstehen zum praktischen Üben: Zuerst sollte der Schüler /. die Schülerin verstehen, was sie eigentlich üben. Sehr wichtig ist es einen Partner zu finden, der einem erlaubt zu üben, ohne sich sofort zu verteidigen bzw. einen Gegenangriff zu starten.

Trainingshaltungen eines Studenten/ einer Studentin	Bereitschaft sich etwas konsequent zu erarbeiten und reflexiv zu erschließen.
	Üben und den Partner üben lassen.
	Wenn der Partner schon besser ist – dh. die Grundform der Technik im Muskelgedächtnis abgespeichert ist - leichten Widerstand leisten oder korrekte Kontertechniken anwenden (in der Geschwindigkeit des Partners). - Sich gegenseitig fordern - das Könnensniveau des Partners berücksichtigen

Tab. 12: Trainingshaltungen eines Wing Chun Studenten / einer Wing Chun Studentin[119]

3.2.2.4. Schülerschaft und Meisterschaft

Ein sehr hoher Wert im traditionellen Wing Chun ist die Schülerschaft bzw. Loyalität gegenüber dem Meister[120]. Es gibt eigene Geschichten die diesen Wert beschreiben wie zum Beispiel diese: Im Alten China gab es einen General namens General Kwan. Er galt als sehr tugendhaft und vorbildlich. Vielen galt er als Held. Er schwor seinem Herrn Gefolgschaft und Loyalität bis zu seinem Tod und brach nie sein Versprechen. Er hatte einen sehr hohen Grad an Integrität. So begleitete er einmal die Frau seines Kung Fu Bruders auf eine sehr lange Reise. Jede Nacht blieb er vor der Unterkunft dieser Frau und ging nicht hinein. Er laß ein Buch während er Wache hielt, ging jedoch niemals hinein in das Zelt der Frau. Er beschützte sie gegenüber Dieben und Übeltäter und beschützte auch ihre Reputation, indem er außerhalb der Unterkunft blieb. Dies war eine Demonstration seiner Loyalität und wahren

[118] Vgl. Belonoha. (2006). S 38.
[119] Vgl. Belonoha. (2006). S 38.
[120] Vgl. Belonoha. (2006). S 41.

Freundschaft gegenüber seinem Kung Fu Bruder. Es gibt ein eigenes Ritual, bei dem Lehrer und Schüler eine Art Schwur eingehen: In Gegenwart des Bildes von General Kwan fragt der Schüler / die Schülerin um Aufnahme in die Kung Fu Familie des Lehrers. Diese Zeremonie nennt sich „Teezeremonie". Der Meister und der Schüler trinken gemeinsam eine Tasse Tee (zuerst offeriert der Schüler, dann offeriert der Meister). Dieses Ritual steht symbolisch für die Tugenden General Kwans, welche die Beziehung zwischen Schüler und Meister prägen sollen und gleichzeitig bittet man um dessen Segen.

Diese Zeremonie wird bei Ryckewaert[121] ebenfalls beschrieben. Er betont die spirituelle Dimension. Gastgeber und Gast nehmen diese Zeremonie sehr ernst und sie ist gleichzeitig ein freudiges Ereignis. Zee Teremonien stehen in China als eine Markierung, sie steht für Respekt und Ernsthaftigkeit gegenüber den Älteren und man wird in die Familie und Gemeinschaft aufgenommen und akzeptiert.

In China bedeutet dies die offizielle Bindung zwischen Lehrenden und Studierenden, ab diesem Zeitpunkt sind sie wie Vater und Sohn bzw. Mutter und Tochter usw. Indem der Lehrer / die Lehrerin den Tee trinken, akzeptieren sie den Schüler / die Schülerin als Wing Chun Kung Fu Studenten. Nach der Zeremonie werden die neuen Schüler dem Großmeister vorgestellt. Er ist die Verbindung zwischen der übenden Generation und den früheren Generationen, ohne die man nicht dort wäre, wo man ist.

Der Meister hat eine Verantwortung einen wertvollen Schüler / eine wertvolle Schülerin zu suchen, wie der Schüler die Verantwortung hat, einen anständigen Sifu zu suchen[122]. Der Schüler / die Schülerin sollte seinen / ihren Sifu wie einen Vater behandeln und die Trainingspartner wie Brüder und Schwestern. Man demonstriert sich gegenseitig Loyalität, Respekt und Freundschaft und baut ein gutes durch Vertrauen geprägtes Verhältnis auf. Wie die meisten Dinge im Kung Fu ist der Weg wichtig, nicht das Ziel, das heißt, man begibt sich gemeinsam auf einen Weg, wohlwissend, dass man das endgültige Ziel – charakterlich ist das höchste Tugendhaftigkeit - nie ganz erreichen wird.

Schüler-Lehrer-Verhältnis	Gegenseitiger Respekt
	Gegenseitiges Vertrauen
	Demütig, Hörend.
	Lebenslange Bindung, ähnlich einem Vater-Sohn-Verhältnis (Mutter-Tochter-Verhältnis)

Tab. 13: Beziehung Sifu und Schüler/in[123]

[121] Vgl. Ryckewaert. Yong Chun - The world of female power.
[122] Vgl. Belonoha. (2006). S 41.
[123] Vgl. Belonoha. (2006). S 41.

In der Ip Man Wing Chun Zentrale in Hong Kong, der Wing Chun Athletic Association Hongkong, findet man folgende 10 Regeln:

Die 10 Prinzipien des Wing Chun Kung Fu Weges	
Halte Disziplin	Verhalte dich ethisch korrekt als Kampfkünstler.
Übe Höflichkeit und Rechtschaffenheit	Diene der Gesellschaft und respektiere die Älteren.
Liebe deine Mitstudenten	Betrachtet euch als Einheit und vermeidet unnötige Konflikte.
Halte Maß in deinem Begehren und körperlichen Vergnügungen	Erhalte dir einen guten Geist.
Übe konsequent und gewissenhaft	Baue deine Fähigkeiten und Fertigkeiten aus.
Lerne spirituelle Ruhe zu entwickeln	Halte dich fern von Streiteren und Kämpfen.
Beteilige dich an der Gesellschaft	Sei angemessen und zuvorkommend in deinen Manieren.
Hilf den Schwachen und den ganz Jungen	Verwende deine Fähigkeiten als Kampfkünstler/in zum Guten der Menschheit
Gib die Traditionen weiter	Erhalte diese Chinesische Kunst und die dazugehörige Lebensführung.

Tab. 14: Die 10 Regeln der Wing Chun Schule[124]

Diese Lebensweisheiten sind geprägt von der konfuzianischen Lehre. Hier zeigen sich allgemein menschliche und für alle Menschen einsichtige Grundwerte, welche eine sinnvolle Orientierung für das menschliche Zusammenleben anbieten. Fraglich ist, wie weit die Anwendenden bereit sind, diese Vorgaben umzusetzen? Betreffen diese Vorgaben nur die eigene Gruppe? Ist mit Gesellschaft nur die chinesische Gesellschaft gemeint? Was ist mit der Liebe zu den Mitstudenten gemeint? Welche sind das, nur die der eigenen Schule oder die der eigenen Familie? Wer gehört zu dieser Familie? Die Umsetzung im praktischen Leben ist eine andere Sache und wirft kritische Fragen auf. Nichtsdestotrotz dient dieser Kanon als gute Orientierung.

[124] Vgl.Belonoha. (2006). S 42.

Belonoha betont in seinem Werk den *Beziehungsaspekt*, ein Kennzeichen des asiatischen Kulturkreises. Die Beziehung in der Kung Fu Familie wird geprägt durch gegenseitigen Respekt. Betritt man als Schüler eine Kung Fu Schule und entscheidet sich für dieses Training, wird man willkommen geheißen und ein Teil der Kung Fu Familie. Die älteren Brüder und Schwestern nehmen sich um einen an, im Gegenzug schuldet man den Älteren Respekt. Der *Respekt anderen gegenüber* ist für Belonoha der wichtigste Aspekt im Kung Fu[125]. Hier wird eine typisch konfuzianische Tugend hervorgehoben. Diese Haltung ist für Belonoha die Voraussetzung für den *Aufbau einer guten und starken Freundschaft*. Besonders hervorgehoben wird die Beziehung zum Sifu. Das ist der erste Lehrer und wie ein Vater / eine Mutter der Familie. Er wird möglicherweise zur wichtigsten Person im eigenen Leben. Dementsprechend sollte er / sie behandelt werden. Wie zeigt man seinem Sifu, Brüdern und Schwestern Respekt? Belonoha bietet eine Hilfestellung an: Essen zu gehen und, wenn möglich, die Familienmitglieder einladen. Für die chinesische Kultur ist das Essen mit der Familie eine sehr wichtige Sache. Nach dem Training ist das möglich. Dieses Ereignis sollte als etwas Besonderes gesehen werden. Die Jüngeren sind für die Ausschank des Tees zuständig. Dabei ist darauf zu achten, die leeren Tassen wieder nachzufüllen. Man erkundigt sich nach dem Wohlbefinden seiner Familienmitglieder. Der Sifu steht an erster Stelle. Bei diesem Essen fragt man nach Kung Fu Geschichten. So zeigt man Respekt und kann viel über Kung Fu lernen.

Bei aller Wertschätzung für diesen Aspekt des Kung Fu / der Kampfkunst, sehe ich diesen Aspekt problematisch. Was, wenn der Sifu kein so ehrenhafter bzw. tugendhafter und vorbildlicher Mensch ist? Oder was, wenn der Sifu zwar ein ehrenhafter Mensch ist, aber nicht in dem Maß gebildet, wie es eigentlich notwendig wäre, um die hier gestellten Ansprüche zu erfüllen? Weiters stellt sich die Frage: Passt diese Haltung in eine moderne und demokratische Gesellschaft? Gibt der Schüler / die Schülerin nicht seine / ihre kritische und selbständig denkende Haltung ab, eine Haltung die kennzeichnend für einen mündigen Menschen ist. Wird der Schüler / die Schülerin vielleicht sogar hörig und abhängig von der Meinung, dem Willen und womöglich der Willkür des Meisters? Was, wenn der Sifu in einem Bereich ein Experte ist und der Schüler in einem anderen Bereich. Wer ist dann der Sifu? Ein Meister ist ein Mensch, nicht mehr und nicht weniger. In der heiligen Schrift finden wir folgende Stelle:

> „Nennt euch nicht Meister, denn nur einer ist euer Meister, euer Vater im Himmel […] ihr alle aber seid Brüder. […] Auch sollt ihr euch nicht Lehrer nennen lassen; denn nur einer ist euer Lehrer, Christus. Der Größte von euch, soll euer Diener sein. Denn wer sich selbst erhöht, wird erniedrigt, und wer sich selbst erniedrigt, wird erhöht werden. “ (Mt 23,8)

[125] Vgl. Belonoha. (2006). S 43.

Die Heilige Schrift hält uns hier schonungslos einen Spiegel vor Augen und zeigt die Neigung des Menschen zum Hochmut[126], dem Wichtig-sein-Wollen bzw. Jemand-sein-Wollen auf. Diesem Streben wohnt immanent das Beherrschen anderer inne.

> „Immer und überall, wenn Dominanz zwischen Menschen aufbricht und die fundamentale anthropologische Egalität zerstört, arbeitet sich Gegengöttliches empor, das auf die Unterwerfung des anderen abzielt.“[127]

Im Zusammenhang mit dem Kampfkunstmilieu ist dies das Streben ein Meister bzw. eine Meisterin sein zu wollen. Dieses Streben ist ein Streben danach selbst Gott sein zu wollen. Dieses Verhalten führt im Regelfall nicht zu einer lebensbejahenden Kultur bzw. Lebensklima in einer Gesellschaft. Deshalb finden wir in obiger Stelle die Aufforderung einander auf Augenhöhe zu begegnen und einander zu dienen. Dieses Bewusstsein ist eine Lösungsstrategie im Sinne identischer Menschwerdung und höherer moralischer Kompetenz.

Diese Überlegungen Belonohas sind sehr wichtig. Sie sind ein guter Gegenpol zu der heutigen von ökonomischen Maßstäben geprägten Gesellschaft. Viele Schüler kommen in eine Kampfkunstschule, zahlen ihren bescheidenen Beitrag und meinen der Lehrer ist nun für sie als Kunden da und hat ihre Forderungen zu erfüllen. Mit dieser Kunden-Mentalität[128] lässt sich der Weg der Kampfkunst und damit der Weg der Mit-Menschlichkeit[129] nicht gehen, denn bei diesem Weg geht es um technische und persönliche Meisterschaft (im Sinne eines gemeinsamen Unterwegssein). Ähnliche Beobachtungen von Meister werden wir noch in den Meister-Interviews im Kapitel Hap Ki Do finden.

[126] Für Näheres zur Lasterlehre siehe den Katechismus der katholischen Kirche.
[127] Treitler. (2010). S 24. Professor Treitler führt in seinem Buch aus, was passiert, wenn der Mensch sich selbst zum Gott macht. Die Gefahr der Selbstvergottung ist im Grunde genommen für jeden Menschen immer gegeben und hat für den / die Betroffene und andere immer negative Konsequenzen. Prof. Treitler zeigt auch Lösungsansätze auf. Im Wesentlichen ist es die Besinnung auf den einen und damit einhergehend die kontemplative Lebensführung.
[128] Und damit einhergehend der Bewertung anderer nach ihrem bloßen Nutzen für das eigene Selbst.
[129] Siehe Martin Bubers Dialogphilosophie und Martin Heideggers Seinsphilosophie.

Respekt Haltung	vs	Konsumenten Haltung

Tab. 15: Haltung Kampfkunsttreibender

Belonoha betont ausdrücklich, dass die philosophische Haltung[130] der Studenten einen deutlichen Einfluss auf den Weg des Übens und der Technik nimmt. Als Beispiel nimmt er zwei Typen von Studenten: Ein Mensch, dem Werte wie Frieden, Harmonie und dergleichen wichtig sind, wird eine andere Technik erlernen, wie ein Mensch, dem es rein um praktische Dinge geht, wie eine besonders effektive Technik. Diese Art von Student wird weder Frieden schaffen noch Frieden finden. Diese Art von Student wird auch keine Freunde finden. Er / Sie erlernt im besten Fall eine effiziente Technik.

Die traditionelle Chinesische Medizin lehrt, eine Balance zwischen allen Organen zu halten bzw. zu schaffen. Diese Balance führt zu einem gesunden Menschen. Genauso führt eine Balance der mentalen und körperlichen Aspekte zu einer gesunden Lernvoraussetzung für das Wachstum im Wing Chun Weg bzw. Weg der Kampfkunst (Technisch und in der Persönlichkeit). Wenn sich körperlich etwas verändert, ändert sich auch etwas mental und umgekehrt. Körper und Geist bilden in der Kampfkunst eine Einheit. Eine Veränderung in einem Bereich wirkt sich auf den anderen Bereich aus. So wird man zum Beispiel durch Chi-Sau Training lockerer, entspannter und flexibler, weil die Technik unter diesen Umständen am besten funktioniert und man so unmittelbare Erfolgserlebnisse hat. Andererseits darf man für ein gutes Funktionieren der Technik auch nicht zu locker, zu entspannt und zu flexibel sein und braucht auch eine gewisse Spannung und Stärke bzw. Härte. Dies stellt sich jedoch erst mit der notwendigen Übung und dem notwendigen Verständnis ein. Damit Wing Chun gut funktioniert und sich auf verschiedene Situationen anwenden lässt, muss der / die Einzelne eine Balance der mentalen und physischen Aspekte in einem selbst finden. Wenn zu viel von einem Aspekt da ist, sollte man daran arbeiten: Nicht zu ängstlich sein, zu selbstbewusst, zu stark oder zu schwach usw. Echtes, traditionelles Wing Chun besitzt alle notwendige Komponenten, um die Anwendenden zu einer ausgeglicheneren, in Balance und Harmonie lebenden Persönlichkeit zu führen. Das alltägliche Leben verändert sich. Dies ist der Grund weshalb wahre Meisterschaft zu einer ruhigen und ausgeglichenen Lebenshaltung führt. So jemand hat seine Zentrallinie im Leben gefunden[131].

Belonoha schreibt Weiters über Meisterschaft Folgendes[132]: In der chinesischen Kultur gibt es kein Wort für „Meister“, nur das Wort „Sifu“, was so viel bedeutet wie „jemand, der sich gute Fertigkeiten

[130] Vgl. Belonoha. (2006). S 49 - 50.
[131] „Centerline-concept“ zu Deutsch: *Die Zentrallinie*: Ein wichtiges technisches und in weiterer Folge philosophisches Konzept im Wing Chun.
[132] Vgl. Belonoha. (2006). S 62 - 63.

erarbeitet hat bzw. besitzt". Dieses Wort wird in China auch auf Küchenchefs[133], Taxifahrer, Friseure usw. angewandt und ist ähnlich wie die Anrede „Herr" X oder „Frau" X. Es gibt noch weitere Titel in der chinesischen Kultur und infolgedessen in der chinesischen Kampfkunst: „sigung" für „der Lehrer des Lehrers" oder „Sijo" für „der Lehrer, des Lehrers des Lehrers" und ist ähnlich wie Vater, Großvater, Groß-Großvater. Kein Mensch in China würde auf seine Visitenkarte jedoch „Großvater Tang" oder „Vater Tang" drauf schreiben. Chinesen müssten über so etwas lachen. Meisterschaft in der Kampfkunst ist eng verbunden mit der Meistershaft im Leben. Es ist nicht möglich eine Meisterschaft in der Kampfkunst zu erreichen, ohne die Fertigkeiten fürs praktische (ethische) Leben verbessert zu haben. Im Wing Chun Kung Fu beschreibt Belonoha Meisterschaft folgendermaßen: (a) die Art wie du mit den Händen kommunizierst (b) das Herz (zeigt deine innere Haltung und Leidenschaft) (c) das Wissen (zeigt deine Wirkung als Vorbild und Lehrer) und (d) die Beziehungen, die du mit den Leuten lebst, zeigen deine praktischen (ethischen) Fähigkeiten. Um von anderen als Meister betrachtet zu werden, müssen alle Bereiche in einem hohen Grad realisiert werden. Meisterschaft setzt somit laut Belonoha eine hohe Kompetenz in folgenden Bereichen voraus:

- Können
- Herz / Einstellung(en)
- Wissen
- Beziehungsgestaltung

Wesentlich für Belonoha ist die Beziehung. Wenn man eine gute Freundschaft und eine enge auf Vertrauen basierende Beziehung mit jemandem hat, wird er / sie einen nicht in die Irre führen. Belonohas Lehrer[134] hat sich selbst nie als Meister bezeichnet, er wurde (aufgrund seines Auftretens und seiner Fähigkeiten) von anderen als Meister betrachtet. Er war bescheiden, freundlich und eine angenehme Persönlichkeit, mit der man gerne Zeit verbringt. So beschreibt Belonoha seinen Meister. Wahre Kampfkunst Meister strahlen diese Qualitäten aus und sind gesegnet mit guten und starken Freundschaften, welche mit Leichtigkeit entstehen.

[133] Ich verwende im Folgenden die männlichen Endungen bzw. Pluralformen als inklusive Termini für männlich und weiblich zwecks einfacherer Lesbarkeit.
[134] Vgl. Belonoha. (2006). S 65 - 66.

Sifu	• Selbst-Wahrnehmung (eigene Gefühle, Gedanken, Wirkung auf andere) • Selbst-Entwicklung (Persönlichkeitsentwicklung) • Anpassungsfähigkeit • Erfolgsorientiert • Leidenschaftlich • Ruhe (auch in Stresssituation) • Selbstvertrauen • Mut • Moralische Prinzipien, Integrität, Geduld, Freundlichkeit, Arbeitsethik, Respekt

Tab. 16: Eigenschaften eines Sifus[135]

3.2.3. Zusammenfassung

Belonohas Ausführungen sind geprägt vom konfuzianischen, taoistischen und buddhistischen Denken, welches dem chinesischen Kulturkreis und dem Wing Chun Kung Fu zugrundeliegt. Dieses Kapitel zusammenfassend könnte man die wesentliche Wertearbeit im Wing Chun im *Pflegen von Beziehungen und Freundschaften* sowie dem Aufbau einer *starken und ethisch orientierten Persönlichkeit* sehen. Die Beziehung zu meinen Mitmenschen und die Beziehung zu mir selbst sind zwei Seiten derselben Medaille. Wing Chun Kung Fu ist somit wesentlich *Beziehungsarbeit*. Die theoretische Grundlage für dieses Handeln sind die dem Wing Chun zugrundeliegenden religiös-philosophischen Lehren Asiens.

[135] Vgl. Belonoha. (2009). S 52 – 54.

3.3. Hap Ki Do

Um weitere Aspekte über Wertvorstellungen in den Kampfkünsten herauszufinden, widmet sich dieses Kapitel der aus Korea stammenden Kampfkunst Hapkido[136]. Als theoretische Grundlage dienen Interviews von international anerkannten Experten dieser Kampfkunst. Für die folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf Aussagen von Meister des Hap Ki Do[137].

3.3.1. Einleitung

Tedeschi beschreibt gleich zu Beginn seines umfangreichen Werkes[138] die Notwendigkeit sich mit einem größeren Rahmen zu befassen, um eine Kampfkunst zu verstehen. Dieser Rahmen definiert die Kampfkünste. Jede Kampfkunst hat eine Philosophie, welche den technischen Rahmen der jeweiligen Kampfkunst vorgibt. Diese Philosophien sind eingebettet in ein religiöses und moralisches Wertesystem, welches der jeweiligen Kultur zugrundeliegt. Diverse Kampfkünste haben dadurch philosophische Ähnlichkeiten. In jeder Kampfkunst findet man einen bestimmten Zweck der jeweiligen Kunst, grundsätzliche Überzeugungen, moralische Werte, eine bestimmte Ästhetik, philosophische Prinzipien und technische Prinzipien. Für diese Arbeit wird der Aspekt der moralischen Werte und philosophischen Prinzipien reflektiert.

Der technische Rahmen der Kampfkünste umfasst folgende sieben Bereiche[139]: Schlag- und Tritttechniken, Techniken zum Blocken und Meiden bzw. Verhindern eines Treffers, Techniken zum Greifen und Halten, Wurftechniken, Waffentechniken, interne Techniken und Techniken um zu heilen. Der Aspekt des Heilens gehört zum Meister-Training und beinhaltet das Studium spezifischer Heilmethoden wie Akupunktur, Massage und medizinisches Wissen.

Die Techniken im Hap Ki Do sind für Selbstverteidigungszwecke entwickelt worden und zur Schulung des Charakters, indem man mentale, physische und spirituelle Werte integriert[140]. Die Technik ist gekennzeichnet durch einen konstanten Fluss von Schlag-, Block-, Halte- und Wurftechniken, Kreisbewegungen, dem Wechsel zwischen defensiven und hochaggressiven Taktiken, sowie dem Aufbringen hoher Kraft durch den Einsatz des ganzen Körpers. Hap Ki Do besteht aus 1100 Haupttechniken. Besonders spektakulär sind die eingesetzten Tritttechniken. Die Philosophie des Hap

[136][136] Hapkido wird zusammen oder getrennt geschrieben. Beide Schreibweisen sind möglich. Bei der Trennung in Hap Ki Do werden die einzelnen Aspekte (Harmonie, innere Kraft, Weg) betonnt.
[137] Vgl. Tedeschi. (2000).
[138] Vgl. Tedeschi. (2000). S 18.
[139] Vgl. Tedeschi. (2000). S 18.
[140] Vgl. Tedeschi. (2000). S 18.

Ki Do betont die Integration von körperlichen und geistigen Aspekten, also der Integration von Körper und Geist. Zur *Charakterschulung* gehören die *Übernahme sozialer Verantwortung* und der angemessene Einsatz von Kraft. Die Übung und Entwicklung von interner Energie, beispielsweise durch spezielle Atem- und Meditationstechniken, ist wesentlich für das Hap Ki Do Training. Sie führt zu einem besseren Gesundheitszustand sowie größtmöglicher Effizienz in der Selbstverteidigung.

3.3.1.2 Geschichte

Tedeschi[141] attestiert einen Transformationsprozess in der Kampfkunst im 20. Jahrhundert. Im 20. Jahrhundert kam es zu einer zunehmenden Versportlichung der Kampfkünste. Dies führte zu einer Vereinheitlichung des Technikrepertoires sowie zu einer Betonung der athletischen Komponente des Trainings. Die Entwicklung vollzog sich vom Kämpfer zum Athleten / von der Kämpferin zur Athletin. Gewalttätige Konfrontationen waren nicht mehr abhängig von der Größe, Kraft, Schnelligkeit, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person, sondern von hochentwickelten Geräten. Die Entwicklung verlief von brutalen Kämpfen, mit oft tödlichem Ausgang, zu geregelten Kämpfen mit einem höheren Grad an sozialer Akzeptanz. Manche Kampfkünste entwickelten sich zu (olympischen) Sportarten[142], diese Kampfsportarten haben sich auf Wettkämpfe mit restriktiven Reglements spezialisiert, andere entschieden sich für den Weg in Richtung hochentwickelter Selbstverteidigungssysteme[143]. Manche Kampfkünste betreiben noch Sparring und Wettkämpfe für Übungszwecke, andere verzichteten vollkommen. Die Effektivität und Gefährlichkeit der Techniken sollten nicht zugunsten von Wettkämpfen aufgeben werden. Trotz des gesellschaftlichen Transformationsprozesses blieben bestimmte Werthaltungen in den Künsten weiter bestehen.

Die Geschichte des Hap Ki Do, wie im Wing Chun Kung Fu, ist mündlich überliefert[144]. Sehr wenig wurde schriftlich tradiert. Nicht alles ist eindeutig überliefert. Der Buddhismus entstand in Indien und verbreitete sich nach Zentral- und Südostasien. Diese Weltanschauung hatte einen großen Einfluss auf die Kulturräume Koreas, Chinas und Japans. Buddhistische und taoistische Mönche praktizierten Kampfkunsttraining und *vermittelten über die Kampfkunst ihre religiösen Ideen und Überzeugungen*[145]. In Korea, dem Herkunftsland des Hap Ki Do, wurde der Buddhismus über drei Königsdynastien (18 v. Chr. bis 668 n. Chr) zur Staatsreligion. Die Geschichte des Hap Ki Do kann bis zu dieser Zeit zurückverfolgt werden. In dieser Zeit entstanden Kriegerkasten mit einem strengen moralischen Codex. Diese Kasten bildeten sich in den intellektuellen und kulturellen Künsten der damaligen Zeit.

[141] Vgl. Tedeschi. (2000). S 20.
[142] Wie z.B. Taekwondo, Judo, Griechisch-römisches Ringen, Kickboxen, Boxen, Karate.
[143] Wie z.B. Hap Ki Do, Wing Chun Kung Fu, Aikido.
[144] Vgl. Tedeschi. (2000). S 26 - 27.
[145] Dasselbe gilt für die Kampfkunst Wing Chun. Die Gründerin Ng Mui war eine buddhistische Nonne.

Sie spielten eine wichtige Rolle bei der Vereinigung Koreas zu einem Staat und beeinflussten mit hoher Wahrscheinlichkeit die Entwicklung des japanischen Bushido. Bushido bedeutet der „Weg des Kriegers“ und ist ein moralischer Kode, dem die japanische Kriegerkaste folgte. Zwischen den großen Kulturräumen (China, Japan, Korea) gab es über Jahrtausende einen regen Austausch. Nicht nur in den Kampfkünsten, auch in der Kunst und Architektur. So waren zum Beispiel zeitweise mehr koreanische Architekten in Japan beschäftigt als japanische.

3.3.1.2.1. Zur jüngeren Geschichte im 20. Jhd.

Von 1890 bis 1945 wurde Korea immer wieder in Konflikte zwischen China und Japan involviert. Koreaner lernten in dieser Zeit viel über japanische Kampfkünste[146]. Koreanische und japanische Kampfkünste wurden in dieser Zeit fusioniert. 1910 annektierte Japan Korea und verbot die verschiedenen koreanischen Künste. Die Koreaner lernten nun viel über die Japanischen Künste wie Jujutsu, Judo und Kendo, praktizierten jedoch die koreanischen Künste im Geheimen weiter. Die Klöster spielten eine wichtige Rolle beim Bewahren der koreanischen Künste. Die japanischen Invasoren wurden jedoch zunehmend restriktiver und verboten koreanische Geschichte und Kultur zu unterrichten. Japanisch wurde zur Unterrichtssprache in Schulen. Öffentliche Schilder wurden in der japanischen Sprache verfasst. Während des II. Weltkrieges wurden hunderttausende koreanische Arbeiter als Zwangsarbeiter in China und Japan für die japanische Armee rekrutiert. Die meisten Koreaner und Koreanerinnen betrachten diese 36 Jahre andauernde Periode als einen Versuch des kulturellen Genozides, bei dem eine ganze Generation ihre Freiheit und kulturelle Identität verlor. Die Wunden sind bis heute spürbar.

Yong-Sul Choi (1904 – 1986), eine Schlüsselfigur des modernen Hap Ki Do, wurde als Kindarbeiter nach Japan gebracht[147]. Dort lernte er Daito Ryu Aiki-Jujutsu unter Großmeister Sokaku Takeda während der 30er Jahre bis zu seinem Tod im Jahre 1943. Takeda war einer der letzten in einer hochangesehenen Samuraifamilie. Die Japaner betrachteten sich zu dieser Zeit als eine Art überlegene menschliche Rasse, ähnlich dem deutschen Herrenrassen-Gedanken. Koreaner waren im untersten sozialen Rang der japanischen Gesellschaft und dienten üblicherweise als Diener oder Arbeiter. Dennoch kehrte Choi nach dem II. Weltkrieg mit außergewöhnlichen Fähigkeiten in den Kampfkünsten nach Korea zurück und unterrichtete was er in Japan gelernt hatte. Er nannte sein System zuerst Yu Sul (weiche Kunst) und später Yu Kwon Sul[148] (weiche Faust Kunst). Nach dem II. Weltkrieg kam es zu einem regen Austausch zwischen Meister diverser koreanischer Kampfkünsten. Eine Blütezeit folgte. Choi

[146] Vgl. Tedeschi. (2000). S 30.
[147] Vgl. Tedeschi. (2000). S 30 – 41.
[148] *Choi* änderte den Namen, weil Koreaner allem Japanischen ablehnend gegenüber standen und Yu Sul dem Japanischen Yu-Do (Judo) ähnlich klang. Yu-Do hat auch dieselbe Bedeutung wie Yu Sul.

unterrichtete vermutlich Zeit seines Lebens Daito-Ryu Aiki-Jujutsu[149] und hat sein System nicht mit den koreanischen Künsten fusioniert. Dies geschah in den 1950er und 60er Jahren durch seine Meisterschüler. Seit 1965 war die Bezeichnung Hap Ki Do üblich. Die Kunst wurde als Koreanische Kunst betrachtet und von der Regierung anerkannt[150]. Einige Meister emigrierten ins Ausland und verbreiteten diese Kunst über die Grenzen Koreas hinweg[151]. Hap Ki Do bedeutet *Harmonie, Lebensenergie und Weg*[152]. Großmeister Yong Sul Choi legte das philosophische und technische Fundament des Hap Ki Do. Seine beiden Meisterschüler Ji Han Jae und Moo Hong Kim fügten weitere Innovationen bei. Großmeister Choi starb 1987. Mit der Zeit bildeten sich mehrere Hap Ki Do Organisationen. Einzelne Meister machten sich unabhängig und gründeten eigene Organisationen. In einem Interview von 1982 drückte Großmeister Choi seine große Traurigkeit und Bedauern über den Mangel an Uneinigkeit innerhalb dieser Kunst aus.

3.3.2. Werthaltungen im Hap Ki Do

Nach dieser Verortung des Hapkido nun zu den philosophischen-ethischen Wertvorstellungen dieser Kampfkunst.

Wortbedeutung:	
Hap	Harmonie, zusammenkommen, koordinieren.
Ki	Universale (Lebens)Kraft, Energie
Do	Der Weg, Methode, Pfad
Vom Begriff abgeleiteter Zweck	Eins zu werden mit dem Universum indem man: Eine Harmonie von Geist, Seele und Körper mit der Natur sucht.

Tab. 17: Bedeutung und Zweck des Hap Ki Do[153]

Von dieser Definition ist ein Rückschluss auf die taoistisch-buddhistische Fundierung des Hapkido möglich. Teil des Hapkidotrainings sind auch Atemübungen und Meditationstechniken. Es werden

[149] Ein Familiensystem. Es wurde innerhalb des Familienklans weitergegeben. Ähnlich im traditionellen Wing Chun. Auch hier wird Erworbenes nur innerhalb der eigenen Kung Fu Familie, welche sich auf einen Großmeister begründet, weitergegeben.
[150] So war zum Beispiel Großmeister *Ji Han Jae* als Bodyguard von hohen Regierungsbeamten und Regierungsmitgliedern tätig.
[151] Wobei der Großteil der Hap Ki Do Praktizierenden in Korea leben, gefolgt von den USA. In 100 Ländern wird Hap Ki Do unterrichtet und setzt seine Erfolgsgeschichte weiter.
[152] Selbe Bedeutung wie Aikido, dennoch unterscheiden sich diese Künste stark.
[153] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.

somit nicht nur Schlag- und Tritttechniken, sondern über die technische Komponente hinausgehende Aspekte trainiert.

Im Kampfkunsttraining geht es laut Tedeschi[154] darum, körperliche, psychische sowie seelische Gesundheit herzustellen, um spirituellen Wachstum sowie die Perfektion des eigenen Charakters. Durch kontemplative Übungen und konsequentes Körpertraining sind diese Ziele erreichbar. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten transzendiert den Hang des Menschen zur Gewalt und führt zu einem friedvollen und wohlwollenden Charakter.

Ethisches Ziel Kampfkunsttraining	Die Haltung eines friedvollen und wohlwollenden Charakters.
Methode	Körperliches Training und kontemplative Übung

Tab. 18: Ziel Kampfkunsttraining[155]

Das Aufbauen besonderer Fähigkeiten im Zweikampf wird als zweitrangig begriffen und als physischer Aspekt eines übergeordneten spirituellen Rahmens. Die Technik darf nur für Schutz- und Verteidigungszwecke des eigenen Lebens und der eigenen Gesundheit bzw. dem Leben und der Gesundheit anderer angewandt werden. Motive für das Training können Weiters sein: Gesundheitsförderung, die Erhöhung der Fitness und des Selbstvertrauens sowie mentale und emotionale Stabilität. Für Hap Ki do Schüler und Schülerinnen ist die Integration des Gelernten in das eigene Leben ein wichtiges Ziel.

Die Moralvorstellungen im Hap Ki Do sind den gesellschaftlichen Moralvorstellungen sehr ähnlich[156]. Diese Werte zielen auf ein gesundes Individuum in einer gesunden Gesellschaft. Die verschiedenen Kampfkunst-Schulen unterscheiden sich, beinhalten jedoch im Wesentlichen folgende aus den religiösen Traditionen Asiens erwachsene Werthaltungen:

[154] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54 – 55.
[155] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.
[156] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.

Propagierte Werthaltungen in Hap Ki Do Schulen	• Respekt für das Leben • Respekt für die Gemeinschaft • Respekt einem selbst gegenüber • Bereitschaft sich einer Sache hinzugeben • Hilfsbereitschaft gegenüber anderen • Freundlichkeit und Sanftmut • Toleranz • Geduld • Loyalität • Mut und Entschlossenheit • Integrität • Nicht aufzugeben, Beharrlichkeit, Ausdauer • Ehrlichkeit • Bescheidenheit und Zurückhaltung • Leidenschaft • Verhältnismäßigkeit der Mittel (in der Anwendung)

Tab. 19: Moralische Wert(haltungen) im Hap Ki Do[157]

Für Tedeschi ist es unerheblich aus welcher Quelle diese Wertvorstellungen stammen. Wichtig ist die Konfrontation mit diesen Wertvorstellungen durch das Hapkidotraining. Er nennt als weitere Quelle zu diesen Werthaltungen die Meditation und (Selbst)Reflexion des Menschen. Der Prozess, diese Wertvorstellungen in die eigene Identität zu integrieren, ist für Tedeschi ein wesentlicher Aspekt im Kampfkunsttraining. Im Sparring[158] kann man diesen inneren Wachstum entwickeln: Man muss sich intensiv auseinandersetzen mit Gefühlen wie Angst, Wut, Eifersucht, dem Bedürfnis andere zu besiegen bzw. zu beherrschen bzw. den Gegner / Partner zu unterwerfen, dem eigenen Egoismus, den eigenen Schwächen. Für Tedeschi ist Sparring nicht nur eine Übung für den Körper, sondern auch für die geistig-seelische Verfassung der Übenden.

[157] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.
[158] Kontaktkampf von Leicht- bis Vollkontakt.

3.3.3. Meisterinterviews (Auszüge)

Die Interviews sind im vollen Umfang bei Tedeschi nachzulesen. Ich habe die für das Thema dieser Arbeit relevanten Aspekte aus den Interviews herausgenommen und kommentiert.

3.3.3.1.1. Großmeister Yong-Sul Choi

Lebte von 1904 bis 1986. 1912 wurde er von seinen Eltern getrennt und kam nach Japan[159]. Er wurde, als elternlos, von der Polizei in ein buddhistisches Kloster gegeben. Dort kümmerte sich ein Mönch, Kintaro Wadanabi, um ihn. Zwei Jahre verbrachte er an diesem Ort. An den Klosterwänden waren überall Szenen von Kämpfen und berühmten Schlachten nachgestellt. Diese Wandgemälde faszinierten den jungen Knaben. Als der richtige Zeitpunkt gekommen war, fragte ihn Wadanabi, welche Richtung er in seinem Leben einschlagen wolle. Sofort zeigte er auf die Wandgemälde. Wadanabi war ein sehr guter Freund von Takeda Sokaku und brachte den Jungen zu ihm. Takeda Sokaku mochte ihn und hatte großes Verständnis für die Situation des Jungen und beschloss, ihn zu adoptieren. Der Knabe bekam einen neuen japanischen Namen, Asao Yoshida und war zu diesem Zeitpunkt 11 Jahre alt. Takeda Sokaku war Vorsitzender des Daito Ryu Aiki-Jutsu, Familienoberhaupt einer alten traditionsreichen Samurai-Familie und Lehrer der königlichen Familie. Choi und Takeda unterrichteten die königliche Familie und ausgewählte Personenkreise. Im II. Weltkrieg wurden gegen Ende des Krieges alle anderen Instruktoren als Spezialkräfte eingezogen. Takeda Sokaku konnte aufgrund seines bedeutenden Einflusses und sozialen Status verhindern, dass Großmeister Choi in den Krieg ziehen musste. So konnte die Kunst des Daito Ryu Aiki-Jutsu nach dem Tod Takedas weiter bestehen bleiben. Seine Kollegen, Freunde und alle anderen Instruktoren wurden im Krieg getötet. Großmeister Takeda beschloss ebenfalls zu sterben. Die Schande, dass Japan den Krieg verloren hatte, war für Großmeister Takeda zu groß. Er entschied nichts mehr zu essen und beendete dadurch sein Leben. Kurz vor seinem Tod holte Takeda Choi zu sich und teilte ihm mit, dass er der einzige sei, den er in alle Techniken und Geheimnisse des Daito Ryu Aiki-Jutsu eingeweiht hatte. Er verabschiedete sich von Choi und sprach von Choi‘s lange gehegtem Wunsch wieder nach Korea zurückkehren zu wollen. Der Großmeister bat Choi diesem Wunsch nachzugehen. Er hatte Angst um Choi, als Koreaner und aufgrund seiner Stellung hätte Choi Opfer eines Mordkomplotts werden können. Kurz nach Takedas Ableben kehrte deshalb Choi mit seiner Familie zurück nach Korea.

In diesem Interview kommt das Denken und die Wertewelt von Großmeister Choi sehr gut zum Ausdruck. Er war geprägt vom Denken seiner Zeit, Ehre und Loyalität und die Beziehung zu seinem Adoptivvater und Lehrer standen für ihn an erster Stelle. Was mich ebenfalls fasziniert, ist der Umstand, dass Sokaku Takeda Choi als ausländisches Waisenkind sofort aufgenommen und sogar als

[159] Vgl. Tedeschi. (2000). S 64 - 65.

Adoptivsohn anerkannt hat. Hier zeigt sich für mich die Großherzigkeit und Mitmenschlichkeit des Großmeisters, der über alle sozialen Grenzen hinweg seinem Herzen den Vorrang in seiner Entscheidung gegeben hat.

3.3.3.1.2. Großmeister Ji Han Jae

Großmeister Ji Han Jae Ist der Gründer des Sin Moo Hap Ki Do im Jahre 1984. Diese Stilrichtung basiert auf den Prinzipien des Hap Ki Do und Ji's taoistischem Training. 9 Basisregeln sollen dabei helfen Geist (mental, spirituell) und Körper in Harmonie zu bringen sowie eine höchstmögliche Entwicklung an Ki Energie zu ermöglichen[160].

Körper	**Geist**	**Spirituell**
Richtige Diät	Richtiger Umgang mit: Wut	Richtige Zufuhr von: Wasser
Kontrollierte Sexualität	Traurigkeit / Melancholie	Luft
Nutzbringende Meditation	Gier	Sonnenschein

Tab. 20: Neun Regeln des Sin Moo Hap Ki Do[161]

Großmeister Ji ist der Ansicht[162], dass man nur Lebensmittel konsumieren sollte, welche dem Körper helfen mehr Adrenalin und Ki-Energie zu produzieren. Meditation konsequent anwenden, um den Geist zu fokussieren oder zu entspannen, um spirituelle Sensitivität zu erhöhen, die Gesundheit zu verbessern und das Leben zu verlängern. Im Sin Moo Hap Ki Do wird Nasenatmung angewandt. Es ist gut wenn dabei die Sonne von hinten auf den Rücken der Übenden scheint, so kann man seine Energiereserven wieder aufladen und Ki-Energie erhöhen. Lange Atemzüge von qualitativ hochwertiger Luft helfen Ki zu vermehren.

Großmeister Ji war in seiner Teenagerzeit ebenfalls bei einem taoistischen Mönch, welcher ihm koreanische Kampfkunst lehrte[163]. Das Training bestand aus: Waffentechniken und Kicks sowie innere Techniken um Ki Energie zu entwickeln. Weiters lernte Ji taoistische Meditationstechniken und spirituelle Übungen von einer berühmten Heilerin. Als in den 50er Jahren Hapkido immer bekannter wurde, war Ji Großmeister Choi's Top Kampfkunst-Student und brachte wichtige Innovationen in diese

[160] Vgl. Tedeschi. (2000). S 59.
[161] Für genauere Informationen Tedeschi, Marc. (2000) oder Literatur über taoistische Lehren.
[162] Vgl. Tedeschi. (2000). S 59.
[163] Vgl. Tedeschi. (2000). S 66.

Kunst (zB Kicking Techniken). Ji unterrichtete, wie GM[164] Choi, die Bodyguards des Präsidenten, Regierungsbeamte und Spezialeinheiten. Viele Studenten GM Ji's wurden bekannte Meister und Großmeister. Hapkido spaltete sich in mehrere Organisationen. GM Ji versuchte immer wieder die Organisationen zu vereinen und engagierte sich dafür. Ji war ebenfalls in der Produktion diverser Kampfkunstfilme involviert. Er spiele mit Bruce Lee in dessen berühmten Film „Game of Death". Nach der Ermordung des Südkoreanischen Präsidenten verließ er Korea und ging nach Amerika, San Francisco und widmete sich nur noch der Verbreitung des Hapkido. GM Ji beansprucht der Gründer des Hapkido zu sein. Andere Meister nennen GM Choi. Hier gibt es eine Debatte innerhalb der Hapkido-Welt. GM Ji wird von vielen anerkannt als einer der wichtigsten Pioniere dieser Kunst.

Die Symbolik des Hapkido ist ein Adler der einen Pfeil in seinen Krallen hält[165]. Dieses Symbol wurde von GM Ji kreiert. Der Adler ist der König der Lüfte und kann fliegen wohin er auch will. Somit steht dieses Symbol für höchste Kraft und höchste Freiheit, sowie Freiheit in der Kampfkunst. Der Pfeil repräsentiert einen starken und schnellen Angriff oder eine Waffe. Der Adler nutzt seine Krallen um einen Angriff mit Kraft und Schnelligkeit abzuwehren und zu kontrollieren. Der Globus steht für den Einfluss des Hapkido in der Welt. GM Ji spricht auch über die Spaltung innerhalb des Hapkido. 90% der Meister in der Welt haben von ihm gelernt, dennoch haben sich so viele Organisationen gebildet. Jeder wollte die Nummer eins sein, nachdem Ji Korea verlassen hatte.

1984 verließ GM Ji die Republik Korea und gründete in Amerika die Organisation Sin Moo Hapkido [166]. Er wollte das Image der Kampfkunst verbessern. Es störte ihn, dass man mit der Kampfkunst, besonders in Korea, das Image von Straßenkämpfern verband. Ji wollte die mentalen Aspekte der Kampfkunst wieder mehr betonen, Kampfkunsttraining für einen starken Körper und einen starken Geist betreiben. Die Religion macht den Geist stark, aber nicht den Körper. Viele Kampfkünste machen den Körper stark, jedoch nicht den Geist. Er wollte beides miteinander verbinden. Von daher kommt die Bezeichnung. Sin (Shin ausgesprochen) steht für Geist bzw. den mentalen Aspekt. Moo steht für die Kampfkunst. Hap für Geist und Körper zusammen. Körper und Geist zusammen bilden die Ki Kraft. Do bedeutet Weg. Weiter spricht GM Ji von der Ki Energie. Sie zu entwickeln bedarf es der Befolgung der 9 Regeln (siehe oben). Der Sitz dieser Energie ist das Tanjon, der Bereich des unteren Bauches, unterhalb des Bauchnabels. Durch spezielle Atemtechniken zum Beispiel beim Kampfschrei den Kihab kann man Adrenalin und damit Ki Energie generieren. Für GM Ji ist Ki-Kraft vor allem Adrenalin. Lebensmittel, welche die Produktion von Adrenalin hemmen und die Organe in einen schlechten Zustand bringen, sind Schweinefleisch, Geflügel, bestimmte Meeresbewohner, zu starke Gewürze, zu viel Salz und Alkohol. Bei gutem Ki Training kann man sogar einen besonderen Bewusstseinszustand

[164] Großmeister.
[165] Vgl. Tedeschi. (2000). S 67.
[166] Vgl. Tedeschi. (2000). S 68.

erreichen, der es einem erlaubt die Zeit anders wahrzunehmen. Ähnlich wie bei einem Autounfall, also in einer Stresssituation, wo man die Zeit anders wahrnimmt. Eine Sekunde kommt einem vor wie dreißig, man nimmt jedes Detail klar und deutlich wahr, so kann man besser reagieren und das eigene Leben retten. Dies ist in der Selbstverteidigung ebenfalls von großem Vorteil. Ki-Energie bzw. interne Energie und mentale Kräfte zu entwickeln stärkt diese Bewusstseins-Fähigkeiten.

Für GM Ji ist die Philosophie sehr wichtig und er hat den Anspruch, seine philosophischen Ideen an seine Studenten weiterzugeben[167]: Nicht wütend zu sein, davon bekommt man eine Herzattacke. Nicht aufgeregt zu sein, davon wird der Geist schwach. Nicht gierig zu sein, das verhindert spirituellen Wachstum. GM Ji versucht, seine Studenten zu freundlicheren Menschen zu machen, nicht eifersüchtig. Es ist für ihn sehr wichtig, die Gefühle zu kontrollieren. Nicht auf das Schlechte von jemandem zu schauen. Die Wörter klug zu wählen und nichts Falsches gegen den Nächsten zu sagen nur die Wahrheit zu sagen, freundlich und sanft. Nicht die Zeit mit falschen Personen zu verbringen, sondern mit Menschen die leidenschaftlich und freundlich sind. Auch bei ihm findet man zum Beispiel die Wichtigkeit des Aspektes der Ruhe:

> „Understanding comes when one is calm."[168]

Für Kampfkünstler und Kampfkünstlerinnen ist es laut Ji sehr wichtig, wahrhaftig, weise und stark zu sein[169]. Um so eine Haltung einnehmen zu können sind das Kontrollieren von Emotionen sowie das Studium philosophischer Lehren hilfreich. GM Ji stört das Image von Kampfsportarten, wie es durch gegenwärtige besonders in Amerika kommerziell im TV vermarktete Wettkämpfe[170] verbreitet wird. Bei diesen Wettkämpfen steht der Sieg über den anderen und damit einhergehend der persönliche Ruhm und Reichtum im Vordergrund. Für GM Ji ist diese Einstellung sehr falsch, weil es dafür keine philosophische Fundierung gibt. Echte Kampfkunst beschäftigt sich mit Persönlichkeitsentwicklung, wie man Glück schafft und wie man physisch und spirituell stärker wird.

> „Real martial arts is about how to develop yourself. How to create happiness. How to make yourself strong – physicallay and spiritually."[171]

[167] Vgl. Tedeschi. (2000). S 69.
[168] Tedeschi. (2000). S 69.
[169] Vgl. Tedeschi. (2000). S 69.
[170] Wie die UFC-Wettkämpfe in Amerika. UFC steht für „Ultimate Fighting Championship". Es geht bzw. ging um die Frage, wer der Ultimative Kämpfer ist. Zu Beginn dieser Kämpfe gab es sehr wenig Regeln und man hat damit geworben „Kämpfe ohne Regeln" auszutragen. Mittlerweile ist das Reglement umfangreicher geworden.
[171] Tedeschi. (2000). S 69.

Ji erläutert seine Position mit folgendem Vergleich: Wenn ein Baby schreit, schlägt man es nicht. Weshalb? Weil man zu stark ist und man es verletzen würde. Wenn ein Baby schreit braucht es Liebe. Genauso ist es mit Erwachsenen. Hoch trainierte Kampfkunsttreibende können nicht einfach eine andere Person zusammenschlagen, nur weil sie sich wie ein Baby verhält. Wenn man physisch und spirituell stark ist, gibt man automatisch Liebe und Dankbarkeit. Man braucht nicht kämpfen, stattdessen sagt man „Entschuldigung, vergibt mir, mein Fehler".

Man erkennt hier die enge Verbindung von Kampfkunst und Religion. Beide Großmeister lernten bei Mönchen. Buddhistische wie taoistische Mönche verwenden Kampfkunsttraining, um ihren Körper und Geist zu schulen. Ich habe einen mexikanischen Schamanen kennen gelernt, welcher ebenfalls Kampfkunst trainiert, um seine geistigen Fähigkeiten und Ki-Energie zu entwickeln. Er hat dieselbe Einsicht, obwohl aus einem ganz anderen Kulturkreis kommend, wie sie die GM hier beschreiben. GM Ji wie GM Choi bedauern den Streit innerhalb der Meisterstudenten von GM Choi. Wie so oft bei Menschen geht es um die Frage, wer an erster Stelle steht. Dieselbe Situation findet man im Wing Chun. Nach dem Ableben von GM Ip Man, kam es ebenfalls zu einem Nachfolgestreit, wobei jeder GM anders damit umgeht. Wie man aus der Bezeichnung des Sin Moo Hapkido ableiten kann, wird in dieser Kampfkunstrichtung besonders auf die Verbindung von Körper und Geist sowie ein ganzheitliches Trainingskonzept Wert gelegt. Wobei nicht nur körperliche Stärke, sonder auch innere Stärke, Ki-Energie, entwickelt werden will. GM Ji's philosophischen Konzepte sprechen eine klare Sprache. Im Unterschied zum Kampfsport, geht es ihm um größere Sinnzusammenhänge und grundsätzliche Fragestellungen des Menschen im Unterschied zu kommerziellen Kampfsportveranstaltungen. Bei GM Ji sind ähnliche philosophische Erkenntnisse wie in der europäischen Philosophie[172] zu finden. Er betont die Wichtigkeit der Kardinaltugenden (Wahrhaftigkeit, Weisheit, Stärke / Mut / Tapferkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit) sowie das Kontrollieren der Emotionen und die Herstellung eines Zustandes der Glückseligkeit.

3.3.3.1.3. Großmeister Bong-Soo Han

GM Bong-Soo Han leitet die internationale Hapkido Federation mit der Zentrale in Los Angeles, Kalifornien und widmet mittlerweile mehr als 50 Jahre seines Lebens dem Training und der Verbreitung des Hapkido. Er ist einer der höchstgraduierten Meister[173]. Ein Großmeistertitel bedeutet für Han eine Auszeichnung für ein Lebenswerk und geht einher mit großer Verantwortung, denn wenn man Studenten in die falsche Richtung führt, hat das verheerende Auswirkungen. Für ihn sind nicht nur die Weitergabe von Zweikampftechniken, sondern ebenso die Vermittlung der zugrundeliegenden

[172] Siehe Kapitel 2.2.
[173] Vgl. Tedeschi. (2000). S 70.

Philosophie wichtig. Es bereitet GM Han große Freude, dass ihn viele Studenten über mehrere Dekaden aufsuchen. Dies ist für ihn wichtiger, als über viele Mitglieder und Schulen zu verfügen. Diese Studenten streben weniger nach Graduierungen und widmen sich sehr ernsthaft dem Training. Han hat seine Unterrichtsmethode dahingehend geändert, dass viele Menschen vom Hapkidotraining profitieren können und nicht nur wenige besonders Talentierte. Hapkido ist für ihn für die breite Öffentlichkeit und nicht nur für wenige Champions wie zB dem Nationalteam. Besonders freut ihn, wenn unsportliche Leute, mit wenig Orientierung im Leben zu ihm kommen und nach einigen Jahren Training ihren Zustand verbessern konnten, fitter und fokussierter geworden sind sowie mehr Selbstrespekt gewonnen haben. Dann hat Han das Gefühl, etwas geschafft zu haben. Ein guter Kampfkunstlehrer ist für ihn jemand, der seine Studenten führen und begeistern kann und ebenfalls auf die Charakterschulung achtet und nicht bloß Techniken unterrichtet. Dieser Weg ist ein lebenslanger Weg und kann nicht in kurzer Zeit erreicht werden. Gute Studenten zeichnen sich für ihn vor allem durch die Hingabe aus und weniger durch besondere körperliche Voraussetzungen. Durch Hingabe und Geduld kann jeder seine Ziele erreichen. Kampfkunst definiert GM Han: Technisch (die Zweikampftechnik), Mental (Wissen in mehreren Bereich) und Spirituell (als unbeugsamen Geist).

GM Han hat vor vielen Jahrzenten die Bedeutung von Zen und Taoismus für das Lernen einer Kampfkunst entdeckt, so kann man das Wesen der Kampfkunst besser verstehen[174]. Aus der Perspektive des Universums betrachtet, sind wir Menschen nur ein sehr, sehr kleiner Teil. Wenn jemand einen zu starken Willen besitzt, etwas zu erreichen, wird es schwieriger bis unmöglich werden, das Ziel zu erreichen. Wir müssen unserer Natur folgen, so kann man viel leichter lernen. Die Natur wird symbolisiert im Zeichen von Ying und Yang („Um“ und „Yang“), entgegengesetzte jedoch voneinander abhängige Kräfte. Wichtige Prinzipien sind den Verstand zu leeren („empty your mind“) und die Natur nachzuahmen („follow nature“). Ohne einen „leeren Verstand“ werden Studenten nichts lernen, sondern Bewegungen nur nachmachen. Mit einem leeren Verstand ist es möglich, sich voll zu konzentrieren. Was auch immer gemacht oder gehört wird, wird im Verstand mit Leichtigkeit abgespeichert. Studenten lernen spontan zu reagieren, anstatt vorauszudenken. Vorauszudenken und zu planen ist nicht der natürliche Weg. Dafür braucht es jedoch jahrelanges Training, ständiges Wiederholen und sich der Kampfkunst zu einem großen Teil zu widmen (körperlich, mental, spirituell). Ein unbeugsamen Geist[175] ist vonnöten, um in einer Bedrohungssituation nicht zu erstarren. Tanjon Atmung[176] dient dazu den Körper in einen Zustand der Ruhe zu bringen, dann kann der Körper natürlich funktionieren.

[174] Vgl. Tedeschi. (2000). S 71.
[175] Den unbeugsamen Geist erklärt GM Han so: Im II. Weltkrieg kamen Soldaten in Gefangenschaft, sie hätten, obwohl körperlich schwer verletzt, jedoch lieber ihr Leben gegeben, anstatt ihr Land zu verraten. Dies ist für GM Han ein Beispiel für den unbeugsamen Geist.
[176] Bauchatmung , spezielle im Hapkido praktizierte Atemtechniken.

GM Han bedauert, dass sich die Mentalität von Studenten, in Korea wie in den USA, geändert hat[177]. Es fehlt den Studenten an Geduld sowie an Haus- bzw. Sachverstand. Es geht sogar so weit, dass er Verträge abschließen muss, in denen den Studenten erklärt wird, dass mit dem Training Risiken verbunden sind und die Trainingspartner Verantwortung für sich und für den Partner tragen. Mit dem Training sind auch Schmerzen verbunden (bei Techniken, Hebel, Würfen). Viele wollen das nicht und wollen stattdessen einen netten, einfachen Trainingsweg gehen. Nur wenige besitzen die Stärke im Hapkido den Weg bis zum Meister zu vollenden. GM Han bevorzugt jedoch den langsamen, traditionellen und fundierten Weg des Lernens.

GM Han erwähnt in seinem Interview mit besonderer Hochachtung zwei GM anderer Stile, für Judo, Kano Jigoro und für Aikido, Ueshiba Morihei[178]. Beide haben etwas erschaffen, was es vorher nicht gab. GM Han erklärt dies folgendermaßen: Sie schufen etwas, weil sie sich für die Menschheit interessierten und Sorge dafür trugen. Sie schufen etwas, was den Menschen sehr viel helfen und geben kann, nicht nur körperlich, sondern auch mental, philosophisch und spirituell.

Genauso wie Meister Ji sieht Meister Han den Aspekt der Wettkämpfe sehr kritisch, weil die Idee des Wettkampfes gegen die Idee der Kampfkünste steht[179]. Die Kampfkünste stellen vor allem ein philosophisches System dar. Der Weg der Kampfkunst ist ein Weg der Entwicklung des Individuums (körperlich, mental und besonders spirituell). Es geht somit um Persönlichkeitsentwicklung und nicht um Trophäen, übertriebene Bewunderung oder darum mit den Siegen prahlen zu können. Wie GM Ji möchte GM Han mithilfe der Kampfkunst seine Studenten anleiten, den nächsten Tag ein besserer Mensch zu sein.

Sparring ist für GM Han eine gute Übung um zu erfahren wie es ist, getroffen zu werden, Timing, richtiges Reagieren, das Gefühl zwischen den beiden Partnern usw.[180] GM Han möchte, dass in Hapkido Schulen einen guten Geist erfahrbar ist. Technisch gesehen, arbeitet Hapkido nicht Kraft gegen Kraft, sondern man akzeptiert den Fluss des Angreifers und komplettiert den Angriff des Gegners indem man ihn weiterführt. Anders gesagt, man borgt sich die Kraft des Gegners um den Angriff abzuwehren (Yin und Yang Theorie). Am Abschluss seines Interviews spricht GM Han noch über das Image der Kampfkünste und den starken Einfluss von Hollywood. Action um der Action willen und Kommerzialismus lehnt GH Han ab. Positiv erwähnt er die Kung Fu Serie der 70er Jahre, in der gezeigt wurde, dass hinter der Kampfkunst eine Lebensphilosophie steht. Weiters sieht er positiv an der Filmbranche, dass man ein Thema wie Hapkido einer großen breiten Öffentlichkeit bekannt machen

[177] Vgl. Tedeschi. (2000). S 71.
[178] Vgl. Tedeschi. (2000). S 71.
[179] Vgl. Tedeschi. (2000). S 72.
[180] Vgl. Tedeschi. (2000). S 73.

kann. Er möchte, dass sich die Menschen an ihn erinnern als jemanden, der sein Leben der Kampfkunst gewidmet hat.

Bei GM Han findet man in seinem Denken und Fühlen, wie bei GM Ji, die enge Verbindung von Kampfkunst und Philosophie. Han betont die besondere Verantwortung des Lehrers. Er möchte die Kampfkunst einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen und sie für die Charakterschulung einsetzen, dies ist ein lebenslanger Weg. Wenn man bedenkt, dass wir im Internetzeitalter leben, wo man vieles auf Knopfdruck bekommt und viele Kampfsportschulen damit werben, wie schnell man bei Ihnen zum Erfolg kommt sowie einseitig den Fitnesscharakter dieses Sports betonen, ist für mich der Ansatz von GM Han ein besonderer[181]. Andererseits leben wir in einer vom Pluralismus geprägten Welt. Wer einfach nur Fitness sucht, der ist in einer Kampfsportschule richtig aufgehoben. Wer sich für mehr als den Fitnessaspekt interessiert, ist in einer Kampfkunstschule richtig aufgehoben. Wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, dass in Kampfportschulen ebenfalls ethisch-moralische Richtlinien eingehalten werden und ein formelles und informelles Regelwerk existiert.

Wie GM Ji beschäftigt sich GM Han intensiv mit Zen und Taoismus. Um zum Wesen der Kampfkunst vorzudringen, ist die Beschäftigung mit diesen Denkrichtungen unumgänglich, jedoch intellektuell anspruchsvoll. Dies ist für beide der fundiertere Weg und der Weg zu wahrer Meisterschaft. Besondere Wertschätzung bringt GM Han GM anderer Kampfkunstarten entgegen. Dies ist eine Besonderheit, weil er nicht innerhalb der großen Hapkido-Kampfkunst-Familie bleibt, sondern sich über Grenzen hinweg mit anderen Meistern beschäftigt. Genauso wie GM Ji steht er den weltweit immer stärker wachsenden (kommerziell vermarkteten) Kampfsportwettkämpfen skeptisch gegenüber.

3.3.3.1.4. Tae-Man Kwon

Als letzen Hapkido Großmeister möchte ich Interviewpassagen von GM Kwon anführen. GM Kwon[182] war ein sehr schmächtiges und kleines Kind. Er begann mit 9 Jahren mit Taekwondo, wechselte jedoch bald zu Hapkido und lernte unter Ji Han-Jae. Hapkido ist laut GM Kwon besser für kleinere Personen geeignet, weil es mit weicheren, runden Bewegungen, Hebel und Pressurepoint-Attacken arbeitet. Sein Motiv eine Kampfkunst zu betreiben war, in der schwierigen Situation des Nachkriegskoreas aufwachsend, seinen Körper und Geist zu stärken. Er sah im Kampfkunsttraining die einzige Möglichkeit, dies tun zu können. Er hat sich in Kalifornien und darüber hinaus einen besonderen Ruf erarbeitet, für die Fähigkeit verschiedenste Menschen in die Welt der Kampfkünste einzuführen, indem er sie lehrt, Respekt, Disziplin und Selbst-Kontrolle in alle Aspekte ihres Lebens zu integrieren. Seine Liebe zu unterrichten ist evident, in der besonderen Aufmerksamkeit, welche er jedem seiner

[181] Siehe beispielsweise New York Kickboxing Schule: www.ilovekickboxing.com, gesichtet am 02.05.2014
[182] Vgl. Tedeschi. (2000). S 76 - 79.

Studenten widmet. Zu ihm kommen auch Studenten mit wenig Selbstbewusstsein. In seinem Ansatz geht er davon aus, zuerst diesen neuen Mitgliedern mehr Selbstvertrauen beizubringen und zu zeigen, dass der Geist den Körper steuert. Erst dann lehrt er sie einen guten Wurf, Punch oder Side-Kick umzusetzen. Er hat auch den technischen Umfang des Hapkido reduziert, legt nun jedoch mehr Wert auf die Qualität der Ausführung. In Korea trainierten sie 2 bis 3 Stunden täglich, sechs Tage die Woche. Dieser Trainingsumgang ist für viele in den USA nicht möglich. Aus diesen Gründen änderte er seinen Unterricht, angepasst auf die neuen Gegebenheiten. Einen guten Studenten / eine gute Studentin beschreibt er folgendermaßen: Richtige Haltung, Respekt gegenüber dem Trainer, man bezahlt nicht für das Training, sondern dafür die Schule am Laufen zu halten, Selbstrespekt, Selbstkontrolle. Wer Selbstrespekt und Selbstkontrolle hat, wird anderen helfen wollen. Wenn ein neuer Schüler / eine neue Schülerin kommt, fühlt er / sie sich natürlicherweise etwas unwohl, ein guter Schüler / eine gute Schülerin zeigen sich hilfsbereit und heißen sie willkommen. Wenn man etwas für jemand anderen macht, macht man das, ohne eine Gegenleistung zu erwarten. Die wichtigste Eigenschaft für GM Kwon ist zu lieben, wenn jemand Liebe in seinem Herzen trägt. Liebe ohne die Liebe zurück zu erwarten. Wer Liebe hat, hat Frieden. Wer Frieden hat, fühlt keine übertriebene Wut, ist nicht leicht unter Stress zu bringen und kann ein glückliches Leben führen. GM Kwon sagt von sich, dass er zwar kein junger Mensch mehr ist, dass er sich durch das Kampfkunsttraining jedoch wie ein junger Mensch fühlt und ein glückliches und gesundes Leben führen kann.

3.3.4 Zusammenfassung

Bei Durchsicht dieser Interviews sind die übereinstimmenden übergeordneten Werte erkennbar. Alle Meister sind geprägt von den der Kampfkunst zugrundeliegenden philosophisch-religiösen Werten und Einsichten ihres Kulturraumes. Obwohl Wing Chun einem anderen Kulturraum entstammt, gibt es große Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen in den fundamentalen Werteinsichten. Im Zentrum des Handelns im Training steht die Persönlichkeitsentwicklung, die wiederum eingebettet ist in soziale Bezüge und das philosophisch-religiöse Wissen des Taoismus, Buddhismus und Konfuzianismus. Die hier aufgezeigte Form der Persönlichkeitsentwicklung ist keine egozentrische Form, sondern eine auf die soziale und natürliche Umwelt bezogene, sowie philosophisch fundierte Form der Persönlichkeitsentwicklung, die den ganzen Menschen als Individuum und homo politicus, als Gemeinschaftswesen, herausfordert. Letztendlich zielen diese Wege des Kampfkunsttrainings auf ein gelingendes und glückliches Leben ab.

4. Kampfkunsttraining aus sportpädagogischer Perspektive

4.1. Vorüberlegungen zu den erzieherischen Absichten im Zusammenhang mit Kampfkunsttraining / Kampfsporttraining

4.1.1. Pädagogischer Intentionalismus, pädagogischer Funktionalismus oder Lernen am guten Beispiel

Wer Kampfsport betreibt, wird gelassener, friedfertiger und lernt mit Angriffen anderer in einer friedfertigen Weise umzugehen. Deshalb kann Kämpfen-Lernen präventiv als erzieherische Maßnahme gelten. Dies ist eine breit vertretene Meinung, welche Funke-Wieneke[183] kritisch betrachtet. Er unterscheidet hierfür zwischen unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen: Pädagogischer Funktionalismus und pädagogischer Intentionalismus. Diese Auffassungen werden von Kampfkunstlehrern[184] oft kontrovers gesehen. Funke-Wieneke argumentiert im Folgenden, diese Ansätze nicht kontrovers zu sehen, sondern sie vor dem Hintergrund einer milieupädagogischen, interaktionistischen und bewegungsdialogischen Perspektive zu betrachten. Er begründet Weiters die beispielhafte Person als wesentlich für diverse Ansätze.

Funke-Wieneke beschreibt die Denkfigur des *naiven pädagogischen Funktionalismus* am Beispiel eines Boxchampions. Der Champion hält Boxtrainings mit Lehrlingen ab und geht in seinem Ansatz davon aus, dass das Boxen selbst bereits erzieherisch wirkt, also die Sache selbst erzieht (Rousseau)[185]. Ehemalige Boxer sind die Trainer und sachkundigen Profis. Die Ansprüche (Training, Wettkampf, Stärken-Schwächen-Analyse, neues Training) und Regeln des olympischen Boxens (fair und gentlemenlike; Regeln werden sanktioniert) gelten. Die Jugendlichen erwerben den Habitus des Gentlemen-Boxers durch das Training. Dieser Habitus wirkt sich das ganze Leben in alle Lebensbereiche positiv aus, so die Annahme. Zur Bewegungssache selbst gehören in diesem Falle Selbstbeherrschung, kühler Kopf, rasche Situationsbeurteilung, taktisch kluges Handeln in der Hitze des Kampfes und die physische Zermürbung des Gegners (im tolerierbaren Bereich). Dasselbige gilt für andere Disziplinen wie Judo oder Karate und dergleichen. Der / die Kampfkunstlehrende ist sich durch Übung und geregelte Kampferfahrung seiner selbst sicher, weiß um seine körperliche und seelische Wehrhaftigkeit und muss sich deshalb nicht prügeln. Tritt jedoch immer dort zivilcouragiert ein, wo Prügeleien angezettelt werden. Funke-Wieneke sieht in diesem Ansatz eine Verzweckung und Ideologisierung des Sports und stellt den Wirkmechanismus dieses Ansatzes in Frage. Es geht verloren,

[183] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 13.
[184] Im Folgenden wird Kampfkunstlehrer für Kampfkunst- und Kampfsportlehrer verwendet.
[185] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 16 – 17.

dass es beim Boxen (bzw. einem anderen Sport) um das Erleben der jeweiligen Sportart selbst geht. Demgegenüber stellt Funke-Wieneke den *aufgeklärten pädagogischen Funktionalismus*. Natürlich können Sportarten erzieherisch wirken, dies muss aber nicht zwangsläufig zutreffen. Es ist eine Hoffnung, dass Sport erzieherisch wirkt, wenn er so betrieben wird, wie es üblich, erwünscht und erfolgreich ist. Es gibt jedoch keine Garantie hierfür. Die pädagogische Grundlage für den aufgeklärten pädagogischen Funktionalismus bildet ein Begriff des Erziehens, der weniger *transitiv* (jemand oder etwas erzieht einen anderen) als *intransitiv* (ich erziehe mich selbst) gedacht ist. Durch die intransitive Erziehung nimmt der Mensch selbst die Aufforderungen seiner Umgebung und die Anforderungen der Sache wahr, bezieht sie auf sich und nimmt dazu aufgrund der eigenen Zuständigkeit Stellung. Dabei wird den Dingen, Ereignissen, Aussichten und Widerständen eine Bedeutung gegeben.

Der *pädagogische Intentionalismus* im Gegensatz dazu geht von der Wirkungslosigkeit des Sportengagements aus[186]. Es braucht eigene Projekte sozialerzieherischer Art. Wenn man erzieherisch wirklich etwas erreichen möchte (zB Gewaltbereitschaft abzubauen), dann muss man sich etwas einfallen lassen, was als Intervention zur Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Handeln messbar fungieren kann. Für Hofmann[187] sind das Übungen zum Vertrauen, Übungen zum Erkennen der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, Übungen zum Anerkennen von Regeln und Übungen zum Umgang mit Sieg und Niederlagen. Funke-Wieneke[188] betont den Aspekt der *Übung* als entscheidenden Inhalt dieser pädagogischen Denkfigur. Es geht um das bewusste und wiederholende Üben der entsprechenden Inhalte, und zwar so, dass sich die Übenden wirklich ändern. Er nennt zwei Studien, die das Funktionieren dieses Ansatzes belegen[189]. Bei beiden Studien betreut der Trainer die Gruppe, bestehend aus freiwilligen Schwererziehbaren und in der anderen Gruppe bestehend aus freiwilligen jugendlichen Gewaltverbrechern, über einen abgeschlossenen Zeitraum von einem halben Jahr bzw. einem Jahr. Durch intensive wöchentliche Betreuung von zwei in der ersten bzw. vier Stunden (acht Stunden inklusive Gesprächstherapie) in der zweiten Gruppe kommt es in beiden Versuchsgruppen zu einer nachweislichen Verhaltensveränderung in Richtung mehr Empathie[190], einem adäquateren Umgang mit Siegen und Niederlagen, einer Zunahme von gegenseitigem Vertrauen und Absinken von Aggressivitätswerten als Folge des Trainings. Evaluiert wurden diese Ergebnisse in der ersten Gruppe mittels Beobachtung seitens des Trainers in der zweiten Gruppe mithilfe eines psychologischen Tests, bei dem die Teilnehmer / Teilnehmerinnen vor und nach dem

[186] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 18.
[187] Vgl. Hofmann. (2010). S 124.
[188] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 19 – 21.
[189] Für nähere Details bezüglich der Studien vgl. Zielke (1996) und Wolters (1992).
[190] Eine Zusatzbemerkung zur Empathie: Anfangs nutzen die schwererziehbaren Jugendlichen (Gruppe Zielke) ihr neu erworbenes Wissen und Können über Empathie, um ihren Trainingspartnern zu schaden. Durch Geduld und konsequente intentionale Betreuung des Trainers / Pädagogen Zielkes gelang jedoch die Kehrwende und Erreichung der anvisierten pädagogischen Ziele.

Projekt befragt wurden. Nicht außer Acht lassen sollte man, dass in beiden Studien verhaltensauffällige junge Menschen die spezifische Zielgruppe sind. Im Unterschied zu den Kontroversen von Funktionalisten und Intentionalisten bezieht Funke-Wieneke die Bedingung für die Möglichkeit von Erziehung in seine Reflexionen mit ein und spricht vom *Erziehlichen Milieu*[191]. Er meint, dass es in der Erziehung nicht um spezifische Einzelmaßnahmen, sondern um die *Selbsterziehung der Person geht. Die betreute Person soll sich dabei aufgehoben und angeregt fühlen* in zuverlässigen, schützenden und ihre Bedürfnisse nach neuen Erfahrungen befriedigenden Lebensumständen. In dieser Perspektive ist es nicht der Sport, der erzieht, weder unverzweckt sich selbst genügend, noch der erzieherisch eingerichtete, verzweckte Sport. Es ist das jeweilige Milieu, in dem der junge Mensch sportbezogenen Aufforderungen und Anforderungen, Chancen und Widerständen, Objekten und Handlungen und menschlichen Vorbildern begegnet, welche ihm / ihr jeweils die *Chancen zur eigenen Weiterentwicklung* bietet. Die *Menschen handeln* dabei aufgrund der *Bedeutung*, welche die Dinge für sie besitzen. Im Kampfkunsttraining sind interessante Bewegungserlebnisse möglich, eine schöne Bekleidung mit symbolträchtigem Kampfanzug, eine Aura der Unbesiegbarkeit, Gürtelprüfungen, durch deren Bestehen man Ansehen, Selbstbestätigung und andere Gratifikationen sich erwerben kann. Weiters entfaltet Sich-Bewegen in einem *Netz von Bedeutungsrelationen*. Bewegungshandlungen geschehen interaktionistisch in Relationen, als *Bewegungsdialog*. Beispielweise jemand, der versteht und in seinem Bedeutungshorizont akzeptiert, dass die kämpferische Wurftechnik, die er / sie gerade übt, in einem Zusammenhang mit der Fürsorge für den Geworfenen steht und genau darauf Wert gelegt wird, wird damit anders umgehen, als der-/ diejenige, der damit eine Bewegungsweise erwerben will, die er / sie erfolgreich in sportlichen Wettkämpfen einsetzen möchte oder mit der er / sie sich für den alltäglichen Straßenkampf wappnen will. Aus dieser Sicht erübrigt sich die Vorstellung einer funktionalen Erziehung. Das Herstellen eines Bedeutungshorizontes des reinen Sports, der keinen Zwecken dienen soll und als Selbstzweck seine Dignität behalten will, ist schon ein Errichten eines Netzwerkes von Bedeutungen, ohne die sich gar keine Bewegungsdialoge entfalten könnten. In der *Begegnung* der Beteiligten ist es pädagogisch möglich, unterschiedliche Netzwerke von Bedeutungen zu *kommunizieren* und zu einer Verständigung darüber zu gelangen.

Als einen letzen bedeutenden Punkt argumentiert Funke-Wieneke die Relevanz des Vorlebens als gutes Beispiel und vertritt die Position einer *Beispielpädagogik*[192]. In der Begegnung mit einem Menschen, der seine Sache beherrscht und den Konnex von Absicht und Können schafft, also nicht nur vermitteln will, sondern selbst wirklich kann, was er / sie vermitteln will und sich für die Sache engagiert, veranlasst er / sie den jungen Menschen ihm / ihr *zuzuhören* und seine *Botschaft*

[191] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 22 – 24.
[192] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 24 – 25.

wahrzunehmen, sie als Aussicht zu begreifen, ihr Glauben zu schenken und nachzueifern. Der junge Mensch ist, gemäß der Erfahrung Funke-Wienekes, in der Regel bereit, die größere Erfahrung des Älteren anzuerkennen und dessen Forderungen und Anregungen in die eigene Lebensführung zu integrieren. Am *Beispiel des Anderen* werden für den jungen Menschen Maßstäbe der Lebensführung anschaulich und begreifbar, sodass er / sie sie sich zu Eigen machen kann.

4.1.2. Was Kampfkunsttraining für Jugendliche und Erwachsene interessant macht

Was Kampfkunst und Kampfsport für Teilnehmer interessant macht[193]:

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

Für Pilz geht es im Kampfkunsttraining darum, diese Erwartungen nicht nur zu erfüllen, sondern sie in einem *pädagogischen Kontext verantwortlich zu gestalten*[194].

Für ihn ist, wie für Funke-Wieneke, die wichtigste Bedingung hierfür der *Trainer*, welcher imstande ist die Jugendlichen zu regieren. Die Aggressionen in sozial tolerierbare Bahnen zu lenken aber auch einer unreflektierten Autoritätshörigkeit entgegenwirken[195].

Eine wichtige Aufgabe des Trainings ist für Pilz die Vermittlung der Philosophie der Kampfkünste, um gewaltförmige Verhaltensmuster aufzubrechen, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein aufzubauen[196].

[193] Pilz. (2007). S 10 – 26.
[194] Pilz. (2007). S 18.
[195] Pilz. (2007). S 14.
[196] Pilz. (2007). S 21.

4.2. Gewaltpräventions-Potential des Kämpfen-Lernens

Zajonc bezeichnet den Begriff der Gewaltprävention im Zusammenhang mit Kampfkunsttraining als einen *Containerbegriff*[197]. Laut seinen Recherchen in deutschen Kampfsportverbänden gibt es bei diversen Anbietern keine allgemeinverbindlichen Regelungen und kaum pädagogische Konzepte. Obwohl es in der Pädagogik und Jugendarbeit, durchgeführt in Kampfsportvereinen, Schulen (schulisches Kämpfen und Raufen) und von privaten Anbietern (zB Selbstverteidigungsprojekte), ein großes Angebot gibt. Für Zajonc drängt sich hier der Eindruck auf, dass es sich dabei um einen guten Markt (der Angst) handelt, auf dem Kampfsportprojekte als Gewalt-Gegenmittel eingekauft werden können. Das Erlernen von Kampftechniken wird *als erzieherische Maßnahme sowie Mittel zur Persönlichkeitsstärkung und als Mittel zur Selbstbehauptung in Konfliktsituationen* angepriesen und professioneller pädagogischer Arbeit gleichgestellt. Dabei orientieren sich die Angebote an realen Ernstkampfszenarien. Zajonc hinterfragt die Bedingungen zur Beurteilung der Sachlage, sowie die Anforderungen an Aktivitäten im Hinblick einer qualitativen und sinnstiftenden Gewaltprävention im Rahmen aktueller friedens- und sozialpädagogischer Standards.

Aus sportsoziologischer Sicht kann Sport bei *entsprechender Gestaltung vielfältige Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Sozialität* junger Menschen eröffnen[198]. Im Sport als Medium der Leibeserziehung und Selbsterziehung, erlernen Sporttreibende erwünschtes soziales Handeln. Dabei wird die Arbeit an sich selbst losgetreten und die Sporttreibenden können eine Beziehung zum eigenen Selbst herstellen und eigene Gefühle erleben. Dabei setzt der Trainer an den Stärken, dem Erlebniswunsch und dem Bewegungsdrang der Sporttreibenden an, um positive Wirkungen zu erreichen. Die Teilnehmenden bekommen eine Gelegenheit zur Anerkennung ihrer vorhandenen Fähigkeiten, ungeachtet ihrer Herkunft bzw. ihres sozialen Status.

4.2.1. Gefährdungen, Grenzen und Gefahrenpotentiale im Kampfsport.

Bei Kampfsportarten deren zentraler Inhalt des Handelns die kämpferische Auseinandersetzung mit den Partnern darstellt, ist es notwendig, sie in ein *übergeordnetes Spielphänomen* zu integrieren. So wird die ihnen innewohnende Destruktivität durch den übergeordneten Rahmen des Spielphänomens Grenzen gesetzt und in einen gesellschaftlich akzeptablen Horizont integriert[199].

[197] Zajonc. (2012). S 37 – 38.
[198] Vgl. Zajonc. (2012). S 38.
[199] Vgl. Binhack. (1998). S 187 – 189.

Pilz[200] kritisiert die *unreflektierte Bedeutungszuschreibung* des Sports. Sport kann zu kulturellen Verkehrungen führen und zur Instrumentalisierung missbraucht werden, wenn er sich zum „Kult des Körpers", einem „Kult des Siegens" oder in einen „Kult der Gewalt" verkehrt.

Im Kampfgeschehen wird miteinander, gegeneinander und um etwas gekämpft, deshalb unterliegt der Kampf der starken Einflussnahme von außen hineingetragener Ziele, Anreize und Beschränkungen.[201] Ablauf und Intensitätsgrad der Kampfhandlungen und die Gefühlslagen der Kämpfenden werden dadurch stark beeinflusst. So kann ein Könnensvergleich Motivation bewirken, jedoch auch dazu führen, dass der achtsame Umgang miteinander verloren geht und es, aufgrund einer übersteigerten extrinsischen Motivation, zu Rücksichtslosigkeit kommt.

Im Kampfsport werden, laut Binhack, spielerische Anteile in zahlreichen Momenten vom Kampfphänomen überlagert[202]. Deshalb benötigt der Kampf als Kampf-Spiel oder Kampf-Sport *Regelungen und Gebote* die die Eskalationstendenzen des Kampfphänomens begrenzen und für die Sicherheit und persönliche Integrität der Kämpfenden sorgen.

Ein weiterer wichtiger Punkt im Zusammenhang mit Gefahrenpotentialen im Kampfsportunterricht ist das *Verantwortungsbewusstsein und die Selbstreflexivität des Trainers / Pädagogen* angesichts von Macht[203]. Die Gefahr liegt für Zajonc in der Aufrüstung der Kämpfenden, indem man ihnen durch das Training der Kampftechniken eine Methode und die Befähigung zur Machtausübung und Unterdrückung von anderen vermittelt.

Neumann et al[204] verbinden mit dem Einsatz von klassisch-traditionell ausgerichteten *Budo-Kampfkünsten* als Methode der Gewaltprävention in Jugendgruppen große Erwartungen. Auch aufgrund ihrer spirituellen Weg-Lehre des Zen-Buddhismus werden dem Budo hohe friedenspädagogische Wirkungen zugerechnet. Zajonc[205] sieht diesen Ansatz sehr kritisch. Einerseits da die im Westen praktizierten Kampfkünste durch den kulturellen Kontext bereits verändert wurden und hiesige Wertvorstellungen und Normierungen das Training (und den Trainer) leiten. Andererseits da klassisch-traditionelle Budo-Kampfkünste sich für pädagogische Zwecke instrumentalisieren lassen. Für Zajonc ist deshalb die Idee der einfachen Übertragbarkeit in die Pädagogik und Jugendarbeit eine Fiktion[206]. Jedoch sieht Zajonc im Kampfkunst-Unterricht ein gewaltpräventives und pädagogisches Potential. Die Unterrichtenden können sich *Impulse zur Orientierung* holen, wie beispielsweise die

[200] Vgl. Pilz. (2002). S 15.
[201] Vgl. Binhack. (1998). S 34 – 40.
[202] Vgl. Binhack. (1998). S 112 – 117.
[203] Vgl. Zajonc. (2012). S 41.
[204] Vgl. Neumann, Von Saldern, Pöhler &Wendt. (2004).
[205] Vgl. Zajonc. (2012). S 41 – 42.
[206] Vgl. Zajonc. (2010). S 167.

Etikette als *sinnstiftendes* und gewaltpräventives *Element*. Im Folgenden behandelte Anforderungen sind dabei Weiters zu bedenken.

4.2.2. Weitere Anforderungen an ein gewaltpräventives Kampfkunsttraining

Wenn Kämpfen als Mittel zur Gewaltprävention in Aussicht gestellt wird, bedarf es, laut Zajonc[207], bestimmter Handlungskompetenzen seitens des Trainers / der Trainerin sowie Kenntnisse über: Ursachen und Zusammenhängen von Aggression und Gewaltentwicklungen; altersbezogener Entwicklungsprozesse; eine sozialpädagogische Haltung aufzuweisen, stärken- und ressourcenorientiertes Handeln ermöglichen, Milieubedingungen Heranwachsender kennen, partizipative Bedingungen, sich selbst gestalterisch einbringen zu können, zu schaffen und Kenntnisse zu stereotypen Körper- und Einstellungskonzepte (wo zB. Gefühle wie Angst oder Schwäche nicht erlaubt sind) aufweisen. Bei Mädchen und Jungen auf geschlechterspezifische Bedürfnisse eingehen und erlauben für sich Grenzen zu setzen. Wenn das Training möglichst realer Gewaltsituationen Teil des Trainings ist, im Falle von Selbstverteidigungstraining, dürfen die Teilnehmer nicht zu sehr unter Stress gesetzt werden und der Psyche der Trainierenden durch die unverhältnismäßige Gestaltung von Kampfszenen geschadet werden[208]. Anleitende können dem vorbeugen indem sie ein hohes Maß an Sicherheit gewährleisten und eine feierliche Atmosphäre oder ein spielerisches Klima schaffen. Auf die Körperhaltung und die reziproke Wirkung auf das Innenleben der Trainierenden ist zu achten (hochgezogene Schultern, geduckte oder gebeugte Haltung). Zu den grundlegenden Kompetenzen der Anleitenden gehören laut Zajonc[209]:

- Psychosoziale Stabilität
- Reflektierte Selbstsicht
- (Risiko-)Bewusstsein gegenüber Grenzen und Gefahren eigener Angebote
- Fähigkeiten zur eigenen Grenzziehung (unter Erwartungsdruck der Klienten)
- Authentizität und Echtheit im Umgang mit eigenen Fehlern und Schwächen
- Selbstkritische Reflexionsfähigkeit eigener Macht- und Gewaltbestrebungen
- Bewusstsein gegenüber den Wirkungen der Körperarbeit auf die Psyche

[207] Vgl. Zajonc. (2012). S 42 – 43.
[208] Laut Bloem et al bedeutet dies das Verhindern traumatischer Stresssituationen, Bedrohungen, Verwundungs- und Todesangst, Erniedrigung und Verletzung und die damit verbundenen Gefühle von Kontrollverlust, Hilflosigkeit und Ohnmacht. Vgl. Bloem, Moget und Petzold (2004). S 136.
[209] Vgl. Zajonc. (2012). S 43 - 44.

Auf der strukturellen Ebene sind weitere Aspekte zu beachten. Es gibt bereits umfangreiche fachliche Grundlagen zB aus der Friedensforschung oder über Wirkfaktoren zum Thema Gewaltprävention. Qualifizierte Anleitende verfügen über ausreichendes Know-how zu gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen als theoretischen Überbau der eigenen Arbeit. So kann das komplexe Geflecht personaler, struktureller und kultureller Faktoren in die eigene Arbeit miteinbezogen werden und der Wirklichkeit der Zusammenhänge gewalttätigen Handelns entsprechende Maßnahmen gesetzt werden. Für die Planung, Durchführung und Evaluation eines Projektes mögliche Stichworte sind: Alle Formen von Gewalt thematisieren, Langfristigkeit, Differenzierungen vornehmen, positives Verhalten verstärken, soziale Kompetenz stärken, multifunktionale Mehrebenen-Strategien verfolgen, gemeinsam handeln und Netzwerke bilden, Grenzen von Gewaltprävention berücksichtigen.

Kösterke und Stöckle[210] nennen folgende Elemente zur Unterstützung von Projekten:

- Vielfältiges und attraktives Angebot, ausgerichtet auf Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen
- Geringe sportmotorische Anforderungen
- Förderung vielfältiger Fähigkeiten
- Vielfältige, offene Angebotsstruktur
- Eingehen auf jugendkulturelle Bewegungen
- Variable Vermittlungsmethoden
- Möglichst flexible Vorgaben bezüglich Raum, Zeit und Inhalten
- Leichte Übertragbarkeit des Angebots auf unterschiedliche Lebensbereiche
- Vermeiden von Blamagesituationen
- Angstfreie, animierende Lern- und Spielatmosphäre
- Förderung kooperativer Handlungsweisen
- Richtige Dosierung der Vorgaben, um hohe Erfolgschancen zu ermöglichen.

4.2.3. Perspektiven eines gewaltpräventiven Kampfkunsttrainings

Hinsichtlich des Einsatzes von Zweikampfangeboten ergeben sich folgende *Handlungsorientierungen*[211]. Die Technikvermittlung geschieht im Zusammenspiel mit *sozialen Inhalten*. Als oberstes Gebot gilt das Gebot der *Risikominimierung* bzw. *-minderung*. Leichtkontakt-Varianten des Zweikämpfens und die dafür notwendigen Regelungen mindern die *Eskalationstendenzen* des Kampfgeschehens und ermöglichen ein spannungs- und wagnisreiches

[210] Kösterke & Stöckle. (1998). S 477 - 484.
[211] Zajonc. (2012). S 44 – 45.

Training. Zajonc fasst in folgender Tabelle Handlungsleitsätze als Orientierungshilfe zur Gestaltung eines gewaltpräventiven Zweikampftrainings zusammen:

Das Kampfgeschehen - weist ein grundlegend spielerisches Wesen auf - findet im Leichtkontaktmodus statt - fördert den partnerschaftlichen Dialog und das wechselseitige Hin und Her der Kämpfenden - fördert die Entstehung des Flow-Erlebnisses - ermöglicht Wagnis-, Risikoverhalten und Spannung in kontrolliertem Maß.
Die Regelungen - mindern die Tendenzen zur Eskalation des Kampfgeschehens - stellen die Abkehr vom Echtkampf und von realen Gewaltsituationen sicher und verhindern Beschädigungskämpfe (durch unterlassen von Vollkontakt-Treffern) - verhindern die persönliche Aufrüstung. Ein rein auf Anwendung orientiertes Techniktraining findet nicht statt.
Der / die Anleitende - sorgt für zielgruppenbezogene Anreize, eine angemessene Motivation. - berücksichtigt unterschiedliche geschlechtsspezifische Bedürfnisse - bietet ein ausgewogenes Verhältnis zw. sportivem Techniktraining und pädagogischen Inhalten - ermöglicht Leistungsvergleich in positiv-förderndem Maß - vermeidet die Überbetonung des Wettkampfgedankens und der Siegorientierung - schützt das Aktionsfeld, indem das Einbrechen der Alltagswirklichkeit verhindert wird - fördert die Achtsamkeit der Kämpfer und Kämpferinnen im Umgang miteinander - sichert die körperliche und seelisch-geistige Integrität der Kämpfer und Kämpferinnen - stützt sich in seinem Handeln auf fachliche Grundlagen - lebt eingeforderte Werte und Normen persönlich vor - ist selbstreflektiert, authentisch im Handeln und kennt seine / ihre eigenen Grenzen.
Die Kampfsport/-kunstspezifische Etikette - sorgt für den deutlich erkennbaren Anfang und Ende der Handlungen - rahmt das Kampfgeschehen durch gezielte Inszenierung und klaren Fokus ein - trägt zur Entstehung einer vertrauensvollen und feierlichen Atmosphäre bei - deklariert Achtsamkeit, Wachsamkeit und Wertschätzung als hohe Ziele und Werte - stützt sich auf aktive konkrete Handlungen (statt rein auf verbale Gebote und Appelle).

Tab. 21: Gütekriterien / Orientierungshilfen für ein (gewaltpräventives) Zweikampftraining[212]

[212] Vgl. Zajonc. (2012). S 45.

4.2.4. Zusammenfassung

Zajonc bewertet Kampfkunst und Kampfsportangebote zur Gewaltprävention ambivalent. Das Kampfkunsttraining bietet Möglichkeiten und Potentiale jedoch auch Gefährdungen. Ein entscheidender Faktor für das Gelingen von pädagogischen Angeboten ist die professionelle Kompetenz sowie das pädagogische Geschick des / der Übungsleiters / Übungsleiterin.

4.3. Zur Praxis im Übungsraum

4.3.1. Einleitung

Happ[213] beschreibt, wie oben bereits zitierte Autoren und Autorinnen, Zweikämpfen nicht per se als erzieherisch wertvoll. Es bedarf eines *speziellen Rahmens*. Ist dieser gegeben, kann Zweikämpfen zum Thema gemacht und erzieherisch wirksam werden. Im Zweikämpfen dürfen in sozial verträglicher Art und Weise Aggressionen zum Ausdruck kommen.

Oswald[214] vertritt die These, dass die verschiedenen Formen von Kampfspielen Chancen für besondere Erfahrungen und den damit verbundenen Lernmöglichkeiten beinhalten, die in anderen Interaktionen nicht in dieser Weise vorhanden sind und zusammen mit den Strategien des Streitens, Spielens und Kooperierens die Aushandlungskompetenzen einer Person ausmachen. Der eigentliche Zweck rauer Formen des Spieles unter Kindern, spielerischer Kämpfe und Verfolgungsjagden, liegt jedoch im Spaß, den die Beteiligten haben[215].

Fromman[216] spricht davon, dass Kinder ihre Kräfte messen wollen und friedvolles Raufen mehrere Urbedürfnisse befriedigt, wie das Bedürfnis nach Nähe, Berührung und körperlicher Zuwendung sowie der Sehnsüchte nach Halten und Gehalten-Werden, Risiko und Sicherheit, Fangen und Jagen.

Kinder suchen diese Berührungsmöglichkeiten häufig bei Gleichaltrigen im spielerischen Raufen und stillen dabei vielfältige dieser unausgesprochenen Wünsche und Sehnsüchte[217]. Dabei realisieren sie jedoch nicht nur die stillen Wünsche nach Halten und Gehalten-Werden, sie üben sich ferner spielerisch darin, auch einmal jemand anderen in die Knie zu zwingen. In jedem Fall lernen sie Position zu beziehen und sich zu behaupten. Wo, wenn nicht im geschützten Rahmen des Ringens und Raufens, haben Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft sonst die Gelegenheit dazu? Für Beudels und Anders liegt genau darin die Bedeutung des Zweikämpfens im professionell betreuten Sportunterricht / Kampfkunstunterricht. Gerade hier wird ein *geschützter Rahmen* geschaffen, welcher ihnen ein

[213] Vgl. Happ. (1998). S 17 – 19.
[214] Vgl. Oswald. (1997). S 163-164.
[215] Vgl. Oswald. (1997). S 154.
[216] Vgl. Frommann. (2006). S 12.
[217] Vgl. Beudels & Anders. (2001). S 11 – 12.

Miteinander in der Begegnung ermöglicht. Im unmittelbaren Körperkontakt des Zweikämpfens können sie die wichtige Erfahrung des Miteinander im Gegeneinander entwickeln.

Dies sind wichtige pädagogische Werte für die Persönlichkeitsentwicklung, denn das Zweikämpfen führt nicht nur zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls, es wird ebenfalls der Umgang mit Sieg und Niederlage vermittelt und geübt wie man sich in schwierigen Situationen angemessen verhält[218].

Happ[219] beschreibt die sportpädagogische Intention des Themas Zweikämpfen als ein *Einander-Begegnen* und ein *Aneinander-Wachsen*. Somit liegt für Happ die Bedeutung des Zweikämpfens in seiner potentiell sozialerzieherischen Wirkung.

4.3.2. Psychosoziale Komponente: Psychische Aspekte und Soziale Kompetenz

4.3.2.1. Zum Umgang mit Aggression

Die Begriffe Aggression bzw. Aggressivität leiten sich aus dem Lateinischen adgredi ab, was so viel bedeutet wie heran schreiten, angreifen, sich zu etwas anschicken. Aggressiv-Sein bedeutet demnach etwas anzugehen bzw. etwas anzupacken[220]. Das In-Angriff-Nehmen einer Aufgabe ist somit genauso Aggression, wie die Aggression als zerstörerische Gewalt, welche sich gegen andere Personen, Lebewesen oder Dinge richten kann. Aggressionen können notwendig sein um Energien freizusetzen, welche Menschen für das Leben unbedingt benötigen zum Beispiel für die Selbstbehauptung, Selbstdurchsetzung oder Selbstverteidigung. Heissenberger[221] unterscheidet zwischen einer destruktiven und einer konstruktiven Form. Aggression hat somit eine negative und eine positive Seite.

Negative Aggressionen können ein Grund für körperliches, primitives Kämpfen in blinder Wut sein[222]. Dieses Verhalten widerspricht jedoch den Grundsätzen des pädagogischen Zweikämpfens bzw. den Grundsätzen der Kampfkünste. Um erfolgreich Kämpfen zu können, braucht man jedoch ein gewisses, kontrolliertes Maß an Aggression. Dies lernt man im Kampfkunsttraining, aufgrund der direkten Rückkoppelung durch den Partner, da man ungleich mehr Schläge einstecken muss, wenn man blind vor Wut kämpft und nicht lernt seine Gefühle zu kontrollieren. Derartige Gefühle bzw. derartiges Verhalten kann sich ein Kampfkunst-Trainierender nicht erlauben, da diese Haltung bzw. Gefühlslage zu einer Verschlechterung der Wahrnehmung und in Folge zu Niederlagen führt.

[218] Vgl. Sommerfeld, Huber & Nicolai. (1999). S 51.
[219] Vgl. Happ. (1998). S 13.
[220] Vgl. Battagay. (1979). S 9. Heissenberger. (1996). S 6.
[221] Vgl. Heissenberger. (1996). S 7.
[222] Vgl. Tiwald. (1981). S 33. S 66.

Wer kämpft, muss sich notgedrungen auch mit Angst auseinandersetzen[223]. Kämpfen, als *existentielles Urerleben* von Menschen, lädt dazu ein, Emotionen freizusetzen und tiefere Schichten der Persönlichkeit zu berühren und führt somit über den Körper zu einer intensiven, existentiellen *Auseinandersetzung mit sich selbst*. Vertreter asiatischer Kampfkünste nennen als höchstes Ziel der Kampfkunst die *Friedfertigkeit*. Sie ist folglich nicht durch Verdrängung und auch nicht durch sprachliche Strategien allein zu erreichen, kann aber erworben werden und sollte gepflegt werden.

4.3.2.2. Zur Sozialen Kompetenz

Das Ziel des sozialen Lernens als Lern-Paradigma für Sport- und Bewegungslernen im Unterricht in der Schule oder im Training in einer Kampfkunstschule ist die Erreichung, Verbesserung und Entwicklung sozialer Kompetenz[224]. Sie umfasst diverse sozialerzieherische Zielsetzungen. Für Gerdes bedeutet der Begriff der sozialen Kompetenz die Fähigkeit verständliche Botschaften zu senden und ein bestmögliches Wahrnehmen, Interpretieren und Reflektieren der von anderen ausgesandten Botschaften zu erwerben. Besonders die Fähigkeit der *Empathie*, das Mitfühlen mit anderen, ist ein wichtiger Aspekt im Bereich des sozialen Lernens. Zweikampftraining ist für soziales Lernen ein potentielles Betätigungsfeld wie im Folgenden weiter ausgeführt wird.

Im Zweikampftraining besteht eine *Angewiesenheit auf das Gegenüber* in zweierlei Hinsicht[225]. Einerseits braucht es mindestens einen Partner für das Training und andererseits kann man im engen Körperkontakt den anderen (und sich selbst) hautnah spüren. Dieser enge, zwischenmenschliche und unmittelbare Kontakt kann im Stand und am Boden über längere Zeit erfolgen und so zu wichtigen Erfahrungen sinnlicher und körperbezogener Natur führen. Dieser unmittelbare Kontakt mit einem Gegenüber im Zweikampftraining kann dabei helfen ein *Gefühl für andere zu entwickeln*[226], in besonderem Maße Empathie fördern[227], ein faires Verhalten im Gegeneinander hervorbringen[228] und ein besonderes Vertrauen im Umgang miteinander entwickeln helfen.

Dennoch sind nach Happ[229] in jedem Zweikampf zwei konträre Strebungen charakteristisch. Das *Aufeinander-bezogen-Sein* und das *Gegeneinander-gerichtet-Sein*. So befinden sich die Akteure in einer gemeinsamen, beide Parteien umfassenden Situation, welche sie unausweichlich aufeinander bezogen und zur gleichen Zeit gegeneinander gerichtet agieren lässt. Dies hat zur Folge, dass sich einzelne nicht in einer einseitigen Rolle einrichten können, sondern Aktion und Reaktion latent

[223] Vgl. Pöhler. (2004). S 74. S 78. S 96.
[224] Vgl. Gerdes. (2001). S 96 – 97.
[225] Vgl. Happ. (1998). S 14.
[226] Vgl. Liebl. (2003). S 12.
[227] Vgl. Von den Benken. (2004). S 180.
[228] Vgl. Sommerfeld et al. (1999). S 51. S 54.
[229] Vgl. Happ. (1998). S 16 – 18.

miteinander verbunden sind. Dieser Umstand führt die Kämpfer und Kämpferinnen beim Zweikämpfen stets in sich ständig ändernde Situationen, wo sie sich immer wieder auf Unerwartetes einstellen und somit nach einer passenden Antwort suchen müssen, um die eigene Stellung zu behaupten.

Happ charakterisiert das Zweikämpfen[230] als *nonverbalen Dialog*. Dieser Dialog kann nur zustande kommen, wenn sich beide Partner aufeinander einlassen und sich in einer gewissen Weise für ihr Gegenüber öffnen. Beide gewähren Einlass in eine sehr intime Distanz und brechen Tabus körperlicher Nähe. Sie begeben sich auch auf ein gefährliches Terrain, da es von nun an unvermeidlich ist, durch das gemeinsame Geschehen berührt zu werden. Im Zweikampf erleben sich beide Partner unmittelbar und es kommt zu einer *Selbst- und Fremderkenntnis* im direkten Vergleich[231].

Beim Zweikämpfen können, aufgrund des engen Körperkontaktes, persönliche Grenzen überschritten werden[232]. Der Partner / die Partnerin, sein / ihr Geruch, Atem, Schweiß, kann als unangenehm und störend empfunden werden. Hier gilt es eigene Grenzen zu wahren und zu kommunizieren. Das Fallen und Gehalten-werden ist ein wesentlicher Bestandteil des Zweikämpfens. Der / die Geworfene hat anfangs das Gefühl der Schwerelosigkeit, wenn er / sie den Boden unter den Füßen verliert und wird es als unheimlich und ungewohnt empfinden. Mit der Zeit wächst jedoch das Vertrauen in die Trainingspartner und es wird einem Gefühl des Gehalten-werdens weichen. Der / die Werfende spürt das Ausgeliefert-sein seines Gegenübers und übernimmt Verantwortung für dessen körperliche Unversehrtheit. Gerdes[233] beschreibt Ähnliches, wenn er von den zwei grundlegenden Aspekten des Zweikämpfens schreibt: Vom *Wagen* und *Sich-Ausliefern*. Beim Werfen beispielsweise haben jene die geworfen werden die Aufgabe der vertrauensvollen Selbstauslieferung im rechten Moment und jene die werfen, die Verantwortung für die Unversehrtheit des Gegenübers. *Beide haben Verantwortung für das gemeinsame Tun*. Dabei haben sie auf die psychische und physische Unversehrtheit des Partners und einen würdevollen Umgang miteinander zu achten. Die Partner gehen eine *Bewegungsbeziehung* ein, in der es darum geht, etwas zu wagen und sich auf ein gemeinsames Abenteuer einzulassen.

Beide Übende rücken sich gegenseitig zu Leibe und sind im Gegeneinander eng miteinander verbunden[234]. Sie spüren ihr Gegenüber durch den ständigen leiblichen und engen Kontakt zueinander. Im Eifer des Gefechtes können jedoch auch Eitelkeiten, Ängste und Kränkungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Hier gilt es das Vorgefallene zu reflektieren und aufzuzeigen, dass der Sinn des Zweikämpfens nicht in einem bloßen Kräftemessen begründet liegt, sondern Zweikämpfen vielmehr

[230] Vgl. Happ. (1998). S 16. S 21.
[231] Vgl. Junghans. (2003). S 256.
[232] Vgl. Happ. (1998). S 16.
[233] Vgl. Gerdes. (1998). S 50 – 51.
[234] Vgl. Gerdes. (2001). S 175. S 51.

einer Suche gleichkommt. Der Zweck dieser Suche kann eine konstruktive Konfrontation mit dem Partner sein. Er kann auch darin bestehen, die eigenen Grenzen mit Hilfe eines Widerstand leistenden Gegenübers auszuloten[235]. Die Übenden müssen dabei lernen mit *Siegen und Niederlagen umzugehen* und diese zu verarbeiten lernen. In jedem Fall kommt beim Zweikämpfen dem Lernen, das jeweilige Ergebnis zu akzeptieren und sich diesem zu stellen, große Bedeutung zu.

Die Bewältigung all dieser Aufgaben geht idealerweise mit einer Stärkung des Selbstbewusstseins und einer realistischen Selbsteinschätzung einher[236].

4.3.3. Methodische Überlegungen

Frommann[237] ist der Meinung, dass die Vermittlung von Fertigkeiten und sozialer Erziehung ein pädagogisches Handeln des Anleitenden / der Anleitenden fordert, welches die Eigenverantwortung fördert und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Trainierenden eröffnet. Er empfiehlt die induktive Methode. Offene Bewegungsaufgaben sollen die Übenden animieren, selbst zu kreativen Lösungen zu kommen. Dabei steht, seiner Meinung nach, weniger das Ergebnis, als der Prozess im Vordergrund, um die Chancen eines entdeckenden Lernens zu eröffnen.

Carich[238] listet folgende methodisch-didaktische Prinzipien für das Zweikampf-Training mit Jugendlichen auf:

- Freiwilligkeit im Zweikämpfen
- Sicherheit im Zweikämpfen (Material, Kleidung, Hygiene, usw.)
- Regeln im Zweikämpfen (zB Niemandem absichtlich weh tun; das Gegenüber und das Kampfgeschehen respektieren und ernst nehmen; den Anweisungen des Trainers Folge leisten; Unterbrechen dürfen, usw.)
- Rituale in den Zweikämpfen (zB die Begrüßung vor jeder Übung durch eine Verbeugung. Dem Training einen festen Rahmen geben.).
- Chancengleichheit im Zweikämpfen[239] (Damit jeder Schüler / jede Schülerin Erfolgserlebnisse machen kann.).

[235] Vgl. Happ. (1998). S 17. S 22.
[236] Vgl. Pöhler. (2004). S 94.
[237] Vgl. Frommann. (2006). S 20.
[238] Vgl. Carich. (2008). S 59 – 76.
[239] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 17.

Sigg[240] beschreibt das *faire Kämpfen* als eine Herausforderung. Die Schüler haben die Möglichkeit den eigenen Bewegungsdrang in vielfältiger Art und Weise auszuleben, sammeln Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Körper, erleben Gefühle, erkennen eigene Stärken und Schwächen und lernen damit umzugehen. Zu Beginn ihres methodischen Weges stehen die Zweikampfspiele. Sie fasst das *spielerische Kämpfen als Lebensschule* unter folgenden 4 Aspekten zusammen:

Ichwelt	
Körperbewusstsein entwickeln	Durch Ziehen/Stoßen, Angreifen/Ausweichen, Werfen/Fallen usw entwickeln die Schüler einen bewussten Umgang mit dem eigenen, wie auch dem gegnerischen Körper und lernen den Krafteinsatz zu dosieren und ihren Körper adäquat einzusetzen.
Emotionen ausleben	Beim Kämpfen kommt es zu Emotionen wie Angst, Freude, Stress usw. Sie lernen, nicht vor Angst zu erstarren, sondern Angst in Respekt umzuwandeln oder aus stressigen, anspruchsvolle und lösbare Situationen zu machen.
Frustrationstoleranz steigern	Siegen und Verlieren liegen im Zweikampftraining oft nahe beieinander und können zu ausgelassenem Freudentaumel oder Wutausbruch führen. Die Schüler lernen mit Misserfolg umzugehen, indem sie sich nach der Niederlage fair und beherrscht verhalten. Sie lernen ihre persönlichen physischen und psychischen Grenzen kennen.
Selbstbeherrschung verbessern	Die Selbstkontrolle ist ein wichtiger Bestandteil im Zweikampf. Durch Einhalten von Regeln und den fairen Umgang mit dem Kontrahenten wird sie geschult. Dabei lernen die Schüler die eigene Hemmschwelle zur Gewalt und lernen diese nicht zu überschreiten.
Leistung	
Kondition und Koordination	Zweikampfspiele fördern die Kondition und Koordination und schaffen die Voraussetzung für das Erlernen einer Kampfsportart / Kampfkunst. Herausfordern / fördern und Wetteifern / leisten liegen in der Natur des Kämpfens. Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit und Ausdauer kommen in den Kampfspielen vor. Weiters Gleichgewicht zu halten, zwischen Partnern zu differenzieren, auf Bewegungen des Partners zu reagieren und sich in jeder Körperposition zu orientieren.
Technik	Grundfertigkeiten werden erlernt. Kampfspiele eignen sich zur Vorbereitung einer speziellen Technik und dienen zur Auflockerung des sturen Techniktrainings.
Aufwärmen/Ausklang	Dies sind zwei entscheidende Phasen in einer Trainingseinheit. Zweikampfspiele können ein geeigneter Einstieg in die Einheit sein.

[240] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 10 – 13.

	Sie bringen Schüler auf Betriebstemperatur und können auch am Abschluss einer Einheit zum Abbau überschüssiger Energien eingebaut werden.
Mitwelt - Empathie	
Kommunikationsfähigkeit fördern	Bei Kampfspielen findet eine intensive Auseinandersetzung mit der Mitwelt statt. Alleine kann man nicht kämpfen. Die Teilnehmenden müssen sich mit einem Gegenüber auseinandersetzen und lernen sich mit und ohne Worte auszudrücken. Sie müssen sich akzeptieren und respektieren, lernen sich zu behaupten und nachzugeben. Gemeinsam finden sie Lösungen für Spannungen.
Siegen und Verlieren	Hier spüren die Schüler, dass nicht nur die Leistung zählt, sondern auch der Spaß. Durch Handicap-Formen kann ein Ausgleich für schwächere Schüler geschaffen werden.
Soziale Sensibilität fördern	In den Zweikampfspielen lernen Teilnehmende Äußerungen der anderen wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Sie erfahren am eigenen Körper welche Berührungen Schmerzen verursachen. Sie erleben beide Rollen, die des Stärkeren und die des Schwächeren, und können sich dadurch besser in die anderen hineinversetzen.
Selbständig sein	Durch die Übernahme von Leitungsrollen wie Schiedsrichtertätigkeit, Sicherungsaufgaben oder durch den Einsatz als Co-Trainer (fortgeschrittene Schüler) übernehmen die Schüler eine Teilverantwortung. Zurückhaltende Schüler lernen sich in den Zweikämpfen durchzusetzen und tragen damit selber zur sozialen Integration und Akzeptanz bei.
Fairness	
Fair sein / Gerechtigkeit	Durch Situationen, die zB in Zweikampfspielen entstehen, besteht die Möglichkeit Gewalt und unfaires Verhalten in der Gruppe zu thematisieren. Faires Verhalten kann durch eine Vereinbarungskultur entwickelt werden, indem man sich klare Regeln ausmacht (bzw. der Anleitende / die Anleitende vorgibt).
Sich verbal ausdrücken lernen	Die Schüler sollen lernen ihre Gefühle mitzuteilen, indem sie ihre subjektiven Gefühle zu beschreiben versuchen.
Regeln kennen, einhalten und ändern	Die Schüler selbst müssen Abmachungen kontrollieren. Sie zeigen Fouls an und belohnen die Aufrichtigkeit der anderen. Bei Unstimmigkeiten versucht man einen gemeinsamen Lösungsweg zu finden.
Regelverständnis fördern	Die Regeln sind bei den Zweikampfspielen ein zentrales Element. Verständnis dafür zu fördern ist elementar. Die Schüler selbst übernehmen die Verantwortung für einen Kampf als Schiedsrichter. Mit der Zeit lernen sie Eigenverantwortung zu übernehmen und ohne Schiedsrichter zu arbeiten.

Tab. 22: Vier Aspekte für das faire / spielerische Kämpfen[241]

Sigg beschreibt ihre Methode Kampfsport zu unterrichten in einem Dreischritt[242]. Zu Beginn steht der spielerische Kampf, dann folgt das Techniktraining und in einem dritten Schritt der Wettkampf.

Mögliche Sozialformen	Der Zweikampf Alle gegen alle Teams
Methodischer Aufbau:	
Pyramidenstufe 1: Kampfspiele	Spiel mit Körperkontakt Kräfte messen: Ziehen, stoßen, drücken Objekt: Erbeuten, behalten, loswerden Raum: Erobern, verteidigen, verlassen Körperlage: Beibehalten, verändern
Pyramidenstufe 2: **Kampf am Boden und am Stand**	Boden: Drehen, festhalten Stand: Werfen, fallen
Pyramidenstufe 3: **Wettkampf**	Alle gegen alle Team Zweikampf

Tab. 23: Methodischer Aufbau Zweikampftraining[243]

Sigg[244] betont wie die bereits erwähnten Experten und Expertinnen die Bedeutung des Anleitenden / der Anleitenden und seine / ihre Kompetenz in der Begleitung. Im folgenden Kapitel werden nun die bisherigen Ergebnisse zusammengeführt.

[241] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 10 – 13.
[242] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 14 – 15.
[243] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 14 – 15.
[244] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 17.

5. Abschließende und zusammenführende Diskussion der Ergebnisse sowie Conclusionen zur Wertebildung durch Kampfkunsttraining

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, welchen Beitrag Kampfkunsttraining zur Wertebildung leisten kann und in welche Richtung der Trainer / die Trainerin verstärkende Impulse setzen kann, führe ich nun die bisherigen Ergebnisse zur Wertebildung sowie zu pädagogischen Überlegungen im Bereich der Kampfsport-Pädagogik zusammen.

5.1. Moralpädagogische Diskussion

Moraltheologen wie Beirer[245] oder Marschütz[246] betonen die Notwendigkeit eines gesellschaftlichen Konsenses über gemeinsame Wertvorstellungen. Bei diesem Konsens steht die Frage nach Werten für ein gelingendes Leben für alle Menschen in einer Gesellschaft im Zentrum. Die im Konsens gefundenen Werte haben sich in der Alltagswirklichkeit zu bewahrheiten, indem sie ein Mehr an Lebensqualität im Sinne der *Verwirklichung des Humanum* ermöglichen. Voraussetzung für einen Konsens ist ein Diskurs über Werte definiert als Wünschenswertes[247], gemeinsame moralische Überzeugungen[248], verbindliche Sinneinsichten[249], welche sich im *Gewissen* (siehe Kap 2.2.5) allen Menschen erschließen und sich in der *moralischen Kompetenz eines Menschen*, im alltäglichen Handeln, realisieren.

Der Trainierende / die Trainierende entschließt sich zu einer freien Selbstverpflichtung, indem er / sie die Würde des anderen anerkennt[250]. Mit Würde ist gemeint, dass der / die andere nicht irgendwelchen Zwecken unterworfen wird, sondern seinen Zweck in sich selbst trägt. Die *Selbstzwecklichkeit* und *Unverfügbarkeit* ist die Bedingung der Möglichkeit der wechselseitigen Anerkennung. Dabei bilden Werte als verbindliche Sinneinsichten die Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft. Erfahrung ist dabei die Quelle des sittlichen Lebens. Sie bedarf immer wieder des Nachdenkens. Eine Erfahrung ohne Nachdenken, ohne Vernunft, könnte sich nicht selbst erschließen und bezeugen.

Jeder Mensch muss sich nach der konkreten Richtigkeit seines Handelns fragen[251]. Mit den Antworten findet er zu moralischen Normen, diese sind jedoch vorgegeben und stehen in Spannung zueinander. Jeder Mensch muss hier *seinen eigenen Weg finden*, um sich inmitten der Konkurrenz der

[245] Vgl. Beirer. (1995). S 82.
[246] Vgl. Marschütz. (2009). S 18.
[247] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 25.
[248] Vgl. Marschütz. (2009). S 16.
[249] Vgl. Mieth. (1999). S 32.
[250] Vgl. Mieth. (1999). S 32 – 33.
[251] Vgl. Mieth. (1999). S 33 – 34.

Orientierungen entscheiden zu können. Moralische Kompetenz ist somit die Kompetenz für Orientierung und Entscheidung zugleich und liegt letztlich im Gewissen. In der Anlage des Gewissens erhält der Mensch die Fähigkeit, die verschiedenen Elemente der sozial auferlegten Sittlichkeit, der Würde des anderen sowie der Verantwortung vor Gott miteinander zu verbinden und vernünftig in seine eigene Lebensentscheidungen zu integrieren. Für die moralische Kompetenz bedarf es der *Transformation von Sinneinsichten in konkrete Handlungen*. Es gehört zur sittlichen Seite des Lebens, dass man die richtigen moralischen Optionen erkennt und anerkennt. Dafür braucht es Impulse und Motive, das Richtige nicht nur einzusehen, sondern es zu tun. Das Ethische vollendet sich nicht in der Einsicht allein, sondern im Tun. Die konkrete Moral wird daher weniger über einen Katalog von Normen vermittelt, sondern vielmehr über eine Reihe von Grundhaltungen, in denen Menschen ihre eigenen Impulse erkennen, denen sie nachfolgen können, ohne dabei das Gleiche zu tun – den Tugenden. Die Tugend liegt in der Konsequenz einer Lebenseinstellung, die sich im ständigen Tun bezeugt und dadurch zu einer Haltung wird. Mieth bezeichnet die Moral als eine Fähigkeit, unter widrigen Umständen seine guten Entschlüsse durchhalten zu können. Dies gilt für personale Werte wie Wahrhaftigkeit, Zivilcourage, Klugheit und ebenso für sozial wichtige Grundhaltungen wie Gerechtigkeit, Solidarität, Selbstbegrenzung, Lebensförderlichkeit, Friedensfähigkeit.

Im Kampfkunsttraining, auf der mikrosozialen[252] und personalen Ebene[253], können somit Angebote gesetzt und pädagogische Prozesse begleitet werden. Diese Ansicht teilen sämtliche im Kap. 4 (Kap. 5.2) zitierten Autoren, wobei viele, Funke-Wieneke, Happ, Zajonc, Hofmann, Pilz, Binhack, Kösterke & Stöckle und andere, diese Position unter bestimmten Vorbehalten teilen. Essentielle Faktoren sind dabei zu beachten. Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten zu beachtenden Gesichtspunkte und Perspektiven werden in diesem Kapitel noch einmal kompakt dargestellt.

Die kognitive Einsicht alleine reicht beim Einsatz wertebildender Aspekte im Kampfkunsttraining nicht aus, sondern die existentielle Erfahrung ist gefordert[254]. Das Training kann dabei, zum Erschließen von Erfahrungen (=Wahrnehmung, Erlebnis, Begegnung (siehe Kap 2.2.3)) und als Bereitstellen eines Erfahrungsraumes, ein aktiver Beitrag zur Werte- und Tugendbildung sein. Dabei sind Begründungen rational zu erschließen und Erfahrungen zu kommunizieren.

[252] Als Freizeitangebot.
[253] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 29.
[254] Vgl. Prueller-Jagenteufel. (2013).

Im Kampfkunsttraining können Impulse für bestimmte Grundfähigkeiten für die sittliche Kompetenz und damit einhergehend ein gelingendes Leben gesetzt werden[255]. Laut Beirer fördern diese Grundfähigkeiten die Menschwerdung des Menschen. Zu diesen Grundfähigkeiten gehören:

- Lernbereitschaft und Lernfähigkeit
- Kritik- und Konfliktfähigkeit
- Fähigkeit zu Zusammenarbeit und Kommunikation
- Fähigkeit zu Solidarität und solidarischem Handeln
- Fähigkeit zu Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis
- Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstannahme, Selbstgestaltung und Selbstverantwortung
- Fähigkeit zu Einheit von Denken und Fühlen, von Verstand und Willen
- Fähigkeit zu Freiheit und Verantwortung
- Fähigkeit zu Annahme und Bewältigung von Schuld
- Fähigkeit zu Abschied, Leid und Trauer
- Fähigkeit zu Sinnannahme und Sinngestaltung

Auf dem *Weg zur Tugend* und damit einhergehend einer *„identischen Selbstgestaltung“* gilt es, in kleinen Schritten mit der Realisierung einer der Fähigkeiten zu beginnen, um sich nicht mit einer Vielzahl zu überfordern[256]. Niemand kann sich selbst mit gleicher Intensität auf allen Ebenen verwirklichen. Es ist dabei nicht wichtig mit welcher Fähigkeit man beginnt, entscheidend ist, dass man beginnt. All diese Fähigkeiten sind ein *Einüben in die Menschlichkeit* und somit Schritte identischer Menschwerdung. Als Handlungsziele haben die Grundfähigkeiten ihren Wert und Sinn nicht darin, dass sie erreicht werden, sondern sie sollen inspirieren, motivieren und herausfordern. Sie sollen auf dem Weg helfen und Wegweiser sein, sich eigenverantwortlich und engagiert am Menschen und seiner Selbstverwirklichung auszurichten. Sie bilden sich, in den Fähigkeiten geübt, zu bleibenden Haltungen (=Tugenden) aus, die zum Leben stimulieren, das eigene Selbst ausdifferenzieren und zu solidarischem Mit-sein führen.

Die Ausbildung des Gewissens verläuft parallel zur Entfaltung der Persönlichkeit eines Menschen, parallel zu dessen Selbstwerdung[257]. Je mehr sich der Mensch sein Gewissen bildend entfaltet, umso mehr verwirklicht sich sein *individuelles Selbst* und gestaltet sich zum personalen Wertentwurf seines Seins. Das Gewissen ist soweit entwickelt, wie der Mensch mit sich selbst ist. Wie Selbstverwirklichung ist Gewissensbildung ein lebenslanger Prozess. Er vollzieht sich nicht von selbst, sondern bedarf in den

[255] Vgl. Beirer. (1995). S 98 – 106.
[256] Vgl. Beirer. (1995). S 98 – 106.
[257] Vgl. Beirer. (1995). S 106 - 109.

sozialen Konkretisierungen der Identität der aktiven Gestaltung durch den Menschen und bleibt Aufgabe an sich selbst. *Gewissenbildung ist* die *Entfaltung von Werten, Tugenden und Fähigkeiten und damit „identische Selbstgestaltung"*. Eine zentrale Aufgabe der Gewissenbildung ist, *Menschen auf sich selbst hin zu motivieren, zu sich selbst auf den Weg zu bringen und für sich selbst und so auch für andere sensibel zu machen*. Fertige Antworten werden vermieden. Sie fragt, provoziert und problematisiert, um den Einzelnen / die Einzelne zu befähigen, aus der Reflexion seiner Werte und Erfahrungen heraus die verschiedensten Probleme und Situationen seines Lebens gelingend zu bewältigen. Sie fördert so die Entscheidungskompetenz. Sie führt durch die Förderung identitätsgestaltender Einstellungen und persönlichkeitsentfaltender Fähigkeiten von einer altersgemäßen Kasuistik zu einem ausbaufähigen persönlichen Moralkonzept

(Näheres zur Gewissenbildung siehe Kapitel 2.2.5.). Im Folgenden finden sich Beispiele für wichtige Werte laut Beirer und Schubarth (Für Weitere siehe Kap. 2).

Zentrale Werte	Freiheit Glück Selbstverwirklichung Liebe
Fähigkeiten	Autonomie[258] Mündigkeit Kritisches Bewusstsein
„Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Ausschwitz wäre Autonomie, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen." [259]	

Tab. 24: Zentrale Werte und Fähigkeiten[260]

[258] Vgl. Adorno. (1971). S 88.
[259] Vgl. Adorno. (1971). S 88.
[260] Vgl. Beirer. (1995). S 109 – 110.

Übergreifende Werte	Frieden
	Gerechtigkeit
	Nachhaltigkeit
Grundhaltung	Empathie

Tab. 25: Wichtige Grundwerte[261]

Bestimmte Lebensmuster der Tugenden werden in der Gesellschaft vorgefunden[262]. Genauso finden sich bestimmte Lebensmuster der Tugenden im Kampfkunsttraining. Gewissenbildung bedeutet laut Beirer das Ausbilden von sittlicher Urteilskompetenz im Umgang mit der Tradition und deren Rezeption. Gewissensbildung fördert die kritische Distanz zur herrschenden Moral und vermittelt Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich gelebten Moral. Wer die Gewissensbildung anderer fördern will, muss sich zuallererst um eine umfassende und gute Bildung des eigenen Gewissens sorgen und selbst echt und wahr zu leben.

Laut Schubarth, wie laut den vorangehenden Autoren (siehe Kap. 2), können Werte, Tugenden und moralische Grundfähigkeiten nicht einfach wie Fachwissen vermittelt werden[263]. Deshalb spricht Schubarth von Wertebildung anstelle von Wertevermittlung. Wertebildung ist der Prozess der Entstehung und Entwicklung von Werten und Grundhaltungen im Zuge der *Persönlichkeitsentwicklung*. Dabei wird der *aktive Anteil des Individuums* bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen, Wertangeboten betont, im Unterschied zur Werteerziehung und Wertevermittlung. Wertebildung, im Folgenden mit WB abgekürzt, umfasst mehrere Dimensionen:

- WB umfasst einen emanzipatorischen Bildungsbegriff.
- WB vollzieht sich in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt (vor allem durch das Erleben von Werten und deren Reflexion).
- WB betont die aktive Rolle des Subjekts.
- WB betont den Prozesscharakter des Wertelernens.
- WB verweist auf die Notwendigkeit pädagogischer Angebote zur WB.
- Das Ziel der WB ist das Erlernen moralischer Werturteilsfähigkeit und die Aneignung moralischer Werthaltungen.

[261] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 34.
[262] Vgl. Beirer. (1995). S 110 – 112.
[263] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 28 – 29.

5.2. Zur Kampfkunstpädagogik

Funke-Wieneke betrachtet den Ansatz eines *naiven pädagogischen Funktionalismus* (der Sport selbst erzieht) im Kampfkunsttraining[264] kritisch[265]. Beim Kampfkunsttraining steht das Erleben der jeweiligen Sportart im Vordergrund. Deshalb plädiert er für einen *aufgeklärten pädagogischen Funktionalismus*. Bei diesem Ansatz versucht man, erzieherisch auf die Gruppe und den Einzelnen / die Einzelne einzuwirken. Es ist dem Anleitenden / der Anleitenden jedoch bewusst, dass Sport nicht per se erzieherisch wirksam ist. Die pädagogische Grundlage für diesen Ansatz ist ein intransitiver Begriff des Erziehens. Im Unterschied zum transitiven Ansatz, bei dem jemand oder etwas einen anderen erzieht, erzieht beim intransitiven Ansatz der Übende / die Übende sich selbst. Durch die *intransitive Erziehung* nimmt der Mensch selbst die Aufforderungen seiner Umgebung und die Anforderungen der Sache wahr, bezieht sie auf sich und nimmt dazu aufgrund der eigenen Zuständigkeit Stellung. Dabei wird den Dingen, Ereignisse, Aussichten und Widerständen eine Bedeutung gegeben.

Der *pädagogische Intentionalismus* geht im Gegensatz zum pädagogischen Funktionalismus von der Wirkungslosigkeit des Sportengagements aus[266]. Es braucht eigene Projekte sozialerzieherischer Art. Wenn man erzieherisch wirklich etwas erreichen möchte (zB. Gewaltbereitschaft abzubauen), dann muss man sich etwas einfallen lassen, das als Intervention zur Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Handeln messbar fungieren kann. Für Hofmann sind das Übungen zum Vertrauen, Übungen zum Erkennen der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, Übungen zum Anerkennen von Regeln und Übungen zum Umgang mit Siegen und Niederlagen[267]. Funke-Wieneke betont den Aspekt der Übung als entscheidenden Inhalt dieser pädagogischen Denkfigur[268]. Es geht um das bewusste und wiederholende Üben der entsprechenden Inhalte, und zwar so, dass sich die Übenden wirklich ändern (Näheres siehe Kap. 4.1.1.).

Im Unterschied zu den Kontroversen von Funktionalisten und Intentionalisten bezieht Funke-Wieneke die Bedingung für die Möglichkeit von Erziehung in seine Reflexionen mit ein und spricht vom *Erziehlichen Milieu*[269]. Laut Funke-Wieneke geht es in der Erziehung nicht um spezifische Einzelmaßnahmen, sondern um die Selbsterziehung der Person. Die betreute Person soll sich dabei aufgehoben und angeregt fühlen in zuverlässigen, schützenden und ihre Bedürfnisse nach neuen Erfahrungen befriedigenden Lebensumständen. In dieser Perspektive ist es nicht der Sport, der erzieht,

[264] Im Folgenden wird Kampfkunsttraining für Kampfkunst- und Kampfsporttraining verwendet. Genaueres zur Differenzierung und zu den Gemeinsamkeiten siehe Kap. 3.1.
[265] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 16 – 17.
[266] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 18.
[267] Vgl. Hofmann. (2010). S 124.
[268] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 19 – 21.
[269] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 22 – 24.

weder unverzweckt sich selbst genügend, noch der erzieherisch eingerichtete, verzweckte Sport. Es ist das *jeweilige Milieu*, in dem der junge Mensch sportbezogenen Aufforderungen und Anforderungen, Chancen und Widerständen, Objekten und Handlungen und *menschlichen Vorbildern* begegnet, welche ihm / ihr jeweils die Chancen zur eigenen Weiterentwicklung bieten. Die Menschen handeln dabei aufgrund der Bedeutung, welche die Dinge für sie besitzen. Im Kampfkunsttraining sind interessante Bewegungserlebnisse möglich, eine schöne Bekleidung mit symbolträchtigem Kampfanzug, eine Aura der Unbesiegbarkeit, Gürtelprüfungen, durch deren Bestehen man sich Ansehen, Selbstbestätigung und andere Gratifikationen erwerben kann. Weiters entfaltet Sich-Bewegen in einem *Netz von Bedeutungsrelationen*. Bewegungshandlungen geschehen interaktionistisch in Relationen, als *Bewegungsdialog*. Beispielsweise jemand, der versteht und in seinem Bedeutungshorizont akzeptiert, dass die kämpferische Wurftechnik, die er / sie gerade übt, in einem Zusammenhang mit der Fürsorge für den Geworfenen steht und genau darauf Wert gelegt wird, wird damit anders umgehen, als der-/diejenige, der damit eine Bewegungsweise erwerben will, die er / sie erfolgreich in sportlichen Wettkämpfen einsetzen möchte oder mit der er / sie sich für den Straßenkampf wappnen will. Aus dieser Sicht erübrigt sich die Vorstellung einer funktionalen Erziehung. Das Herstellen eines Bedeutungshorizontes des reinen Sports, der keinen Zwecken dienen soll und als Selbstzweck seine Dignität behalten will, ist schon ein Errichten eines Netzwerkes von Bedeutungen, ohne die sich gar keine Bewegungsdialoge entfalten können. In der Begegnung der Beteiligten ist es pädagogisch möglich, unterschiedliche Netzwerke von Bedeutungen zu kommunizieren und zu einer Verständigung darüber zu gelangen.

Als einen letzen bedeutenden Punkt argumentiert Funke-Wieneke die Relevanz des Vorlebens als gutes Beispiel und vertritt die Position einer *Beispielpädagogik*[270]. In der Begegnung mit einem Menschen, der seine Sache beherrscht und den Konnex von Absicht und Können schafft, also nicht nur vermitteln will, sondern selbst wirklich kann, was er / sie vermitteln will und sich für die Sache engagiert, veranlasst er / sie den jungen Menschen ihm / ihr *zuzuhören* und seine *Botschaft* wahrzunehmen, sie als Aussicht zu begreifen, ihr Glauben zu schenken und nachzueifern. Der junge Mensch ist, gemäß der Erfahrung Funke-Wienekes, in der Regel bereit, die größere Erfahrung des Älteren anzuerkennen und dessen Forderungen und Anregungen in die eigene Lebensführung zu integrieren. Am *Beispiel des Anderen* werden für den jungen Menschen Maßstäbe der Lebensführung anschaulich und begreifbar, sodass er / sie sie sich zu Eigen machen kann.

[270] Vgl. Funke-Wieneke. (2012). S 24 – 25.

5.2.1. Zusammenfassung zum gewaltpräventiven Potenzial

Hinsichtlich des Einsatzes von Zweikampfangeboten ergeben sich folgende *Handlungsorientierungen*[271] (Näheres siehe Kap 4.1.2. und 4.2.). Die Technikvermittlung geschieht im Zusammenspiel mit *sozialen Inhalten*. Als oberstes Gebot gilt das Gebot der *Risikominimierung* bzw. -*minderung*. Leichtkontakt-Varianten des Zweikämpfens und die dafür notwendigen Regelungen mindern die *Eskalationstendenzen* des Kampfgeschehens und ermöglichen ein spannungs- und wagnisreiches Training. Zajonc fasst in folgender Tabelle Handlungsleitsätze als Orientierungshilfe zur Gestaltung eines gewaltpräventiven Zweikampftrainings zusammen:

[271] Zajonc. (2012). S 44 – 45.

Das Kampfgeschehen - weist ein grundlegend spielerisches Wesen auf - findet im Leichtkontaktmodus statt - fördert den partnerschaftlichen Dialog und das wechselseitige Hin und Her der Kämpfenden - fördert die Entstehung des Flow-Erlebnisses - ermöglicht Wagnis-, Risikoverhalten und Spannung in kontrolliertem Maß
Die Regelungen - mindern die Tendenzen zur Eskalation des Kampfgeschehens - stellen die Abkehr vom Echtkampf und von realen Gewaltsituationen sicher und verhindern Beschädigungskämpfe (durch unterlassen von Vollkontakt-Treffern) - verhindern die persönliche Aufrüstung. Ein rein auf Anwendung orientiertes Techniktraining findet nicht statt
Der / die Anleitende - sorgt für zielgruppenbezogene Anreize, eine angemessene Motivation - berücksichtigt unterschiedliche geschlechtsspezifische Bedürfnisse - bietet ein ausgewogenes Verhältnis zw. sportivem Techniktraining und pädagogischen Inhalten - ermöglicht Leistungsvergleich in positiv-förderndem Maß - vermeidet die Überbetonung des Wettkampfgedankens und der Siegorientierung - schützt das Aktionsfeld, indem das Einbrechen der Alltagswirklichkeit verhindert wird - fördert die Achtsamkeit der Kämpfer und Kämpferinnen im Umgang miteinander - sichert die körperliche und seelisch-geistige Integrität der Kämpfer und Kämpferinnen - stützt sich in seinem Handeln auf fachliche Grundlagen - lebt eingeforderte Werte und Normen persönlich vor - ist selbstreflektiert, authentisch im Handeln und kennt seine / ihre eigenen Grenzen
Die Kampfsport/-kunstspezifische Etikette - sorgt für den deutlich erkennbaren Anfang und Ende der Handlungen - rahmt das Kampfgeschehen durch gezielte Inszenierung und klaren Fokus ein - trägt zur Entstehung einer vertrauensvollen und feierlichen Atmosphäre bei - deklariert Achtsamkeit, Wachsamkeit und Wertschätzung als hohe Ziele und Werte - stützt sich auf aktive konkrete Handlungen (statt rein auf verbale Gebote und Appelle)

Tab. 26: Gütekriterien / Orientierungshilfen für ein (gewaltpräventives) Zweikampftraining[272]

Zajonc bewertet Kampfkunst und Kampfsportangebote zur Gewaltprävention ambivalent. Das Kampfkunsttraining bietet Möglichkeiten und Potentiale jedoch auch Gefährdungen. Ein entscheidender Faktor für das Gelingen von pädagogischen Angeboten ist die professionelle

[272] Vgl. Zajonc. (2012). S 45.

Kompetenz sowie das pädagogische Geschick des / der Übungsleiters / Übungsleiterin (Näheres siehe Kap. 4.3.1. und 4.3.2.).

5.2.2. Zusammenfassung zur Praxis im Übungsraum

Zweikämpfen ist nicht per se erzieherisch wertvoll[273]. Es bedarf eines *speziellen Rahmens*. Ist dieser gegeben, kann Zweikämpfen zum Thema gemacht und erzieherisch wirksam werden. Im Zweikämpfen dürfen in sozial verträglicher Art und Weise Aggressionen zum Ausdruck kommen. Dabei charakterisiert Happ das Zweikämpfen als *nonverbalen Dialog*[274]. Dieser Dialog kann nur zustande kommen, wenn sich beide Partner aufeinander einlassen und sich in gewisser Weise für ihr Gegenüber öffnen. Im Zweikampf erleben sich beide Partner unmittelbar und es kommt zu einer *Selbst- und Fremderkenntnis* im direkten Vergleich[275] (Näheres siehe Kap. 4.3.1 und 4.3.2).

Frommann[276] ist der Meinung, dass die Vermittlung von Fertigkeiten und sozialer Erziehung ein pädagogisches Handeln des Anleitenden / der Anleitenden fordert, welches die *Eigenverantwortung* fördert und *Mitgestaltungsmöglichkeiten* der Trainierenden eröffnet. Er empfiehlt die *induktive Methode*. Offene Bewegungsaufgaben sollen die Übenden animieren, selbst zu kreativen Lösungen zu kommen. Dabei steht, seiner Meinung nach, weniger das Ergebnis, als der Prozess im Vordergrund, um die Chancen eines entdeckenden Lernens zu eröffnen.

Carich[277] listet folgende methodisch-didaktische Prinzipien für das Zweikampf-Training mit Jugendlichen auf:

- Freiwilligkeit im Zweikämpfen
- Sicherheit im Zweikämpfen (Material, Kleidung, Hygiene, usw.)
- Regeln im Zweikämpfen (zB Niemandem absichtlich weh tun; das Gegenüber und das Kampfgeschehen respektieren und ernst nehmen; den Anweisungen des Trainers Folge leisten; Unterbrechen dürfen, usw.)
- Rituale in den Zweikämpfen (zB die Begrüßung vor jeder Übung durch eine Verbeugung. Dem Training einen festen Rahmen geben.).
- Chancengleichheit im Zweikämpfen[278] (Damit jeder Schüler / jede Schülerin Erfolgserlebnisse machen kann.).

[273] Vgl. Happ. (1998). S 17 – 19.
[274] Vgl. Happ. (1998). S 16. S 21.
[275] Vgl. Junghans. (2003). S 256.
[276] Vgl. Frommann. (2006). S 20.
[277] Vgl. Carich. (2008). S 59 – 76.
[278] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 17.

Sigg[279] beschreibt das *faire Kämpfen* als eine Herausforderung. Die Schüler haben die Möglichkeit den eigenen Bewegungsdrang in vielfältiger Art und Weise auszuleben, sammeln Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Körper, erleben Gefühle, erkennen eigene Stärken und Schwächen und lernen damit umzugehen. Zu Beginn ihres methodischen Weges stehen die Zweikampfspiele. Sie fasst das *spielerische Kämpfen als Lebensschule* unter folgenden 4 Aspekten zusammen:

- **Ichwelt**: Körperbewusstsein entwickeln, Emotionen ausleben, Frustrationstoleranz steigern, Selbstbeherrschung verbessern.
- **Leistung**: Kondition und Koordination, Technik, Aufwärmen und Ausklang.
- **Mitwelt – Empathie**: Kommunikationsfähigkeit fördern, Siegen und Verlieren, Soziale Sensibilität fördern, Selbständig sein.
- **Fairness**: Fair sein / Gerechtigkeit, sich verbal ausdrücken lernen, Regeln kennen, einhalten und ändern, Regelverständnis fördern (Näheres siehe Kap 4.3.3).

5.3. Wichtige Werte, Normen, Tugenden und Einsichten der Kampfkünste

Nun folgt eine Auflistung der wichtigen Werte, Tugenden, Normen und Einsichten aus der Kampfkunst Wing Chun Kung Fu und Hap Ki Do.

5.3.1. Wing Chun

Großmeister Sunny Tang	Geduld und innere Ruhe (als Kraftquelle) sowie konsequentes Training.
	Innehalten; die Zeit unterbrechen[280].
	Die Schönheit dieser Welt wahrnehmen; Staunen lernen

Tab. 27: Tugenden Großmeister Sunny Tang[281]

[279] Vgl. Sigg & Teuber-Gioiella. (1998). S 10 – 13.
[280] Ein Kennzeichen der kontemplativen Lebensführung.
[281] Vgl. Belonoha. (2006). S 16

Wing Chun fist chops	Stärke, Mut.
	Klugheit
	Besonnenheit
	Loyalität, Vertrauen und Respekt gegenüber dem Lehrer. Wertschätzung des Lehrers.
	Tiefe Ruhe aus Haltung des Vertrauens und der Zuversicht
	Frieden / friedvolle Haltung
	Balance / Harmonie
	Der Kampf bzw. die Auseinandersetzung mit einem Gegner wird nicht gescheut: Dabei gilt Folgendes anzuwenden: Klugheit, Aufmerksamkeit, Ruhe, Kontrolle des Gegners und gegebenenfalls höchste Kompromisslosigkeit.

Tab. 28: Wing Chun Fist Chops[282]

Auf den Wing Chun Steinen wurden wichtige Inhalte des Wing Chun Kung Fu in künstlerisch wertvoller Weise von Großmeister Ip Man und seinen Meisterschülern festgehalten.

Trainingshaltungen eines Studenten/ einer Studentin	Bereitschaft sich etwas konsequent zu erarbeiten und reflexiv zu erschließen.
	Üben und den Partner üben lassen.
	Wenn der Partner schon besser ist – dh. die Grundform der Technik im Muskelgedächtnis abgespeichert ist - leichten Widerstand leisten oder korrekte Kontertechniken anwenden (in der Geschwindigkeit des Partners). - Sich gegenseitig fordern - das Könnensniveau des Partners berücksichtigen

Tab. 29: Trainingshaltungen eines Wing Chun Studenten / einer Wing Chun Studentin[283]

[282] Vgl. Belonoha. (2006). S 32 – 37.
[283] Vgl. Belonoha. (2006). S 38.

Schüler-Lehrer-Verhältnis	Gegenseitiger Respekt
	Gegenseitiges Vertrauen
	Demütig, Hörend.
	Lebenslange Bindung, ähnlich einem Vater-Sohn-Verhältnis (Mutter-Tochter-Verhältnis)

Tab. 30: Beziehung Sifu und Schüler/in[284]

Diese beiden Aufstellungen gehen zurück auf Meister Belonoha und seine Wing Chun Lehrer.

In der Ip Man Wing Chun Zentrale in Hong Kong, der Wing Chun Athletic Association Hongkong, findet man folgende 10 Regeln:

Die 10 Prinzipien des Wing Chun Kung Fu Weges	
Halte Disziplin	Verhalte dich ethisch korrekt als Kampfkünstler.
Übe Höflichkeit und Rechtschaffenheit	Diene der Gesellschaft und respektiere die Älteren.
Liebe deine Mitstudenten	Betrachtet euch als Einheit und vermeidet unnötige Konflikte.
Halte Maß in deinem Begehren und körperlichen Vergnügungen	Erhalte dir einen guten Geist.
Übe konsequent und gewissenhaft	Baue deine Fähigkeiten und Fertigkeiten aus.
Lerne spirituelle Ruhe zu entwickeln	Halte dich fern von Streitereien und Kämpfen.
Beteilige dich an der Gesellschaft	Sei angemessen und zuvorkommend in deinen Manieren.
Hilf den Schwachen und den ganz Jungen	Verwende deine Fähigkeiten als Kampfkünstler/in zum Guten der Menschheit
Gib die Traditionen weiter	Erhalte diese Chinesische Kunst und die dazugehörige Lebensführung.

[284] Vgl. Belonoha. (2006). S 41.

Tab. 31: Die 10 Regeln der Wing Chun Schule[285]

Diese Lebensweisheiten sind geprägt von der konfuzianischen Lehre. Hier zeigen sich allgemein menschliche und für alle Menschen einsichtige Grundwerte, welche eine sinnvolle Orientierung für das menschliche Zusammenleben anbieten. Fraglich ist, wie weit die Anwendenden bereit sind, diese Vorgaben umzusetzen? Betreffen diese Vorgaben nur die eigene Gruppe? Ist mit Gesellschaft nur die chinesische Gesellschaft gemeint? Was ist mit der Liebe zu den Mitstudenten gemeint? Welche sind das, nur die der eigenen Schule oder die der eigenen Familie? Wer gehört zu dieser Familie? Die Umsetzung im praktischen Leben ist eine andere Sache und wirft kritische Fragen auf. Nichtsdestotrotz dient dieser Kanon als gute Orientierung.

Belonoha betont in seinem Werk den *Beziehungsaspekt*, ein Kennzeichen des asiatischen Kulturkreises. Die Beziehung in der Kung Fu Familie wird geprägt durch *gegenseitigen Respekt*. Betritt man als Schüler eine Kung Fu Schule und entscheidet sich für dieses Training, wird man willkommen geheißen und ein Teil der Kung Fu Familie. Die älteren Brüder und Schwestern nehmen sich um einen an, im Gegenzug schuldet man den Älteren Respekt. Der *Respekt anderen gegenüber* ist für Belonoha der wichtigste Aspekt im Kung Fu[286]. Hier wird eine typisch konfuzianische Tugend hervorgehoben. Diese Haltung ist für Belonoha die Voraussetzung für den *Aufbau einer guten und starken Freundschaft*. Besonders hervorgehoben wird die Beziehung zum Sifu.

Wesentlich für Belonoha ist die Beziehung[287]. Wenn man eine gute Freundschaft und eine enge auf Vertrauen basierende Beziehung mit jemandem hat, wird er / sie einen nicht in die Irre führen. Belonohas Lehrer hat sich selbst nie als Meister bezeichnet, er wurde (aufgrund seines Auftretens und seiner Fähigkeiten) von anderen als Meister betrachtet. Er war bescheiden, freundlich und eine angenehme Persönlichkeit, mit der man gerne Zeit verbringt. So beschreibt Belonoha seinen Meister. Wahre Kampfkunst Meister strahlen diese Qualitäten aus und sind gesegnet mit guten und starken Freundschaften, welche mit Leichtigkeit entstehen.

Diese Beschreibung Belonohas erinnert an das Kap. 2.2. insbesonders an die Ergebnisse zur Darstellung der Tugenden und des tugendhaften Lebens als Voraussetzung zur Erreichung von Glück im Leben, wie es Aristoteles vertritt.

In folgender Tabelle fasst Belonoha nochmals wichtige Eigenschaften und Grundhaltungen eines Trainers / einer Trainerin zusammen:

[285] Vgl.Belonoha. (2006). S 42.
[286] Vgl. Belonoha. (2006). S 43.
[287] Vgl. Belonoha. (2006). S 65 - 66.

Sifu	• Selbst-Wahrnehmung (eigene Gefühle, Gedanken, Wirkung auf andere) • Selbst-Entwicklung (Persönlichkeitsentwicklung) • Anpassungsfähigkeit • Erfolgsorientiert • Leidenschaftlich • Ruhe (auch in Stresssituation) • Selbstvertrauen • Mut • Moralische Prinzipien, Integrität, Geduld, Freundlichkeit, Arbeitsethik, Respekt

Tab. 32: Eigenschaften eines Sifus[288]

5.3.1.1. Zusammenfassung

Bei Belonoha, wie bei Happ, Zajonc und weiteren Autoren im Kap. 4., 3. und 2. steht die *bestmöglich gebildete Persönlichkeit des Trainers / der Trainerin* im Zentrum des Kampfkunsttrainings.

Belonohas Ausführungen sind geprägt vom konfuzianischen, taoistischen und buddhistischen Denken, welches dem chinesischen Kulturkreis und dem Wing Chun Kung Fu zugrundeliegt. Das Kapitel 3.1 zusammenfassend könnte man die wesentliche Wertearbeit im Wing Chun im *Pflegen von Beziehungen und Freundschaften* sowie dem Aufbau einer *starken und ethisch orientierten Persönlichkeit* sehen. Die Beziehung zu meinen Mitmenschen und die Beziehung zu mir selbst sind zwei Seiten derselben Medaille. Wing Chun Kung Fu ist somit wesentlich *Beziehungsarbeit*. Die theoretische Grundlage für dieses Handeln sind die dem Wing Chun zugrundeliegenden religiös-philosophischen Lehren Asiens.

[288] Vgl. Belonoha. (2009). S 52 – 54.

5.3.2. Hapkido

Wortbedeutung:	
Hap	Harmonie, zusammenkommen, koordinieren.
Ki	Universale (Lebens)Kraft, Energie
Do	Der Weg, Methode, Pfad
Vom Begriff abgeleiteter Zweck	Eins zu werden mit dem Universum indem man: Eine Harmonie von Geist, Seele und Körper mit der Natur sucht.

Tab. 33: Bedeutung und Zweck des Hap Ki Do[289]

Von dieser Definition ist ein Rückschluss auf die taoistisch-buddhistische Fundierung des Hapkido möglich. Teil des Hapkidotrainings sind auch Atemübungen und Meditationstechniken. Es werden somit nicht nur Schlag- und Tritttechniken, sondern über die technische Komponente hinausgehende Aspekte trainiert.

Im Kampfkunsttraining geht es laut Tedeschi darum, körperliche, psychische sowie seelische Gesundheit herzustellen, um spirituelles Wachstum sowie um die Perfektion des eigenen Charakters[290]. Durch kontemplative Übungen und konsequentes Körpertraining sind diese Ziele erreichbar. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten transzendiert den Hang des Menschen zur Gewalt und führt zu einem friedvollen und wohlwollenden Charakter.

Ethisches Ziel Kampfkunsttraining	Die Haltung eines friedvollen und wohlwollenden Charakters.
Methode	Körperliches Training und kontemplative Übung

Tab. 34: Ziel Kampfkunsttraining[291]

[289] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.
[290] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54 – 55.
[291] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.

Bei den Autoren im Kap 5.1 und 5.2 insbesondere bei Funke-Wieneke, Happ und Zajonc finden sich kritische Überlegungen zu den Reflexionen von Tedeschi. Diese kritischen Überlegungen umfassen die Annahme der einfachen Übertragbarkeit (naiver pädagogischer Funktionalismus) und die Bedeutung der Professionalität und der umfassend gebildeten Persönlichkeit des Trainers.

Die Moralvorstellungen im Hap Ki Do sind den gesellschaftlichen Moralvorstellungen sehr ähnlich[292]. Diese Werte zielen auf ein gesundes Individuum in einer gesunden Gesellschaft. Die verschiedenen Kampfkunst-Schulen unterscheiden sich, beinhalten jedoch im Wesentlichen folgende aus den religiösen Traditionen Asiens erwachsene Wertehaltungen:

Propagierte Werthaltungen in Hap Ki Do Schulen	• Respekt für das Leben • Respekt für die Gemeinschaft • Respekt einem selbst gegenüber • Bereitschaft sich einer Sache hinzugeben • Hilfsbereitschaft gegenüber anderen • Freundlichkeit und Sanftmut • Toleranz • Geduld • Loyalität • Mut und Entschlossenheit • Integrität • Nicht aufzugeben, Beharrlichkeit, Ausdauer • Ehrlichkeit • Bescheidenheit und Zurückhaltung • Leidenschaft • Verhältnismäßigkeit der Mittel (in der Anwendung)

Tab. 35: Moralische Wert(haltungen) im Hap Ki Do[293]

Für Tedeschi ist es unerheblich aus welcher Quelle diese Wertvorstellungen stammen. Wichtig ist die Konfrontation mit diesen Wertvorstellungen durch das Hapkidotraining. Er nennt als weitere Quelle zu diesen Werthaltungen die Meditation und (Selbst)Reflexion des Menschen. Der Prozess, diese

[292] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.
[293] Vgl. Tedeschi. (2000). S 54.

Wertvorstellungen in die eigene Identität zu integrieren, ist für Tedeschi ein wesentlicher Aspekt im Kampfkunsttraining (siehe Kap 5.2.; 2. Abs).

Großmeister Ji Han Jae ist der Gründer des Sin Moo Hap Ki Do im Jahre 1984. Diese Stilrichtung basiert auf den Prinzipien des Hap Ki Do und Ji's taoistischem Training. Neun Basisregeln sollen dabei helfen Geist (mental, spirituell) und Körper in Harmonie zu bringen sowie eine höchstmögliche Entwicklung an Ki Energie zu ermöglichen[294].

Körper	**Geist**	**Spirituell**
Richtige Diät	Richtiger Umgang mit: Wut	Richtige Zufuhr von: Wasser
Kontrollierte Sexualität	Traurigkeit / Melancholie	Luft
Nutzbringende Meditation	Gier	Sonnenschein

Tab. 36: Neun Regeln des Sin Moo Hap Ki Do[295]

GM Ji wollte mit der Gründung des Shin Moo Hapkido die mentalen Aspekte der Kampfkunst betonen. Die Religion macht den Geist stark, aber nicht den Körper. Viele Kampfkünste machen den Körper stark, jedoch nicht den Geist. GM Ji möchte im Shin Moo Hapkido beides miteinander verbinden (Näheres im Kap. 3.2.3.2.).

Folgendes Zitat fasst die Grundeinstellung von GM Ji zusammen:

> „Real martial arts is about how to develop yourself. How to create happiness. How to make yourself strong – physically and spiritually[296]."

Echte Kampfkunst beschäftigt sich mit Persönlichkeitsentwicklung, wie man Glück schafft und wie man physisch und spirituell stärker wird[297].

Bei GM Ji sind ähnliche philosophische Erkenntnisse wie in der europäischen Philosophie (siehe Kap. 2.2) zu finden. Er betont die Wichtigkeit der Kardinaltugenden (Wahrhaftigkeit, Weisheit, Stärke / Mut / Tapferkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit) sowie das Kontrollieren der eigenen Emotionen und die Herstellung eines Zustandes der Glückseligkeit (siehe Kap 3.2.3.2.).

[294] Vgl. Tedeschi. (2000). S 59.
[295] Für genauere Informationen Tedeschi, Marc. (2000) oder Literatur über taoistische Lehren.
[296] Vgl. Tedeschi. (2000). S 69.
[297] Vgl. Tedeschi. (2000). S 69.

GM Bong-Soo Han führt eine erfolgreiche Kampfkunstschule in Los Angeles und leitet die internationale Hapkido Federation[298]. Für ihn haben Kampfkunst-Lehrende eine besondere Verantwortung ihren Studenten gegenüber. Die Studenten in eine falsche Richtung zu führen kann verheerende Folgen haben. Für ihn ist, wie für die in dieser Arbeit zitierten Meister, nicht nur die Weitergabe der Zweikampftechniken, sondern auch die Vermittlung der den Kampfkünsten zugrundeliegende Philosophie wichtig. Er hat seine Unterrichtsmethode dahingehend geändert, nicht nur wenige besonders Talentierte oder möglichst viele Studenten zu unterrichten, sondern Hapkido als Lebensschule für jede/n Interessierte/n zu etablieren. Besonders freut ihn, wenn unsportliche Leute, mit wenig Orientierung im Leben zu ihm kommen und nach einigen Jahren Training ihren Zustand verbessern konnten, fitter und fokussierter geworden sind sowie mehr Selbstrespekt gewonnen haben. Ein guter Kampfkunstlehrender ist für ihn jemand, der seine Studenten führen und begeistern kann und ebenfalls auf die Charakterschulung achtet und nicht bloß Techniken unterrichtet. Dieser Weg ist ein lebenslanger Weg und kann nicht in kurzer Zeit erreicht werden. Gute Studenten zeichnen sich für ihn vor allem durch die Hingabe aus und weniger durch besondere körperliche Voraussetzungen. Durch Hingabe und Geduld kann jeder seine Ziele erreichen.

GM Tae-Man Kwon war selbst ein schmächtiges und kleines Kind[299]. Er wollte mit dem Hapkidotraining seinen Körper und Geist stärken. Im Kampfkunsttraining sah er die einzige Möglichkeit, dies tun zu können. In seinem Lehransatz geht er davon aus, zuerst neuen Mitgliedern mehr Selbstvertrauen beizubringen und zu zeigen, dass der Geist den Körper steuert. Ein guter Student / eine gute Studentin ist für ihn jemand, der Selbstrespekt und Selbstkontrolle besitzt. So jemand wird anderen helfen wollen. Wenn ein neuer Schüler / eine neue Schülerin kommt, fühlt er / sie sich natürlicherweise etwas unwohl. Ein guter Schüler / eine gute Schülerin zeigt sich hilfsbereit und heißt sie willkommen. Wenn man etwas für jemand anderen macht, macht man das, ohne eine Gegenleistung zu erwarten. Die wichtigste Eigenschaft für GM Kwon ist zu lieben, Liebe in seinem Herzen zu tragen, ohne Liebe zurück zu erwarten. Wer Liebe hat, hat Frieden. Wer Frieden hat, fühlt keine übertriebene Wut und kann ein glückliches Leben führen.

5.3.2.1. Zusammenfassung

Bei Durchsicht der Interviews (siehe Kap. 3.3.3.) sind übereinstimmende übergeordnete Werte erkennbar. Alle Meister sind geprägt von den der Kampfkunst zugrundeliegenden philosophisch-religiösen Werten und Einsichten ihres Kulturraumes. Obwohl Wing Chun einem anderen Kulturraum entstammt, gibt es große Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen in den fundamentalen

[298] Vgl. Tedeschi. (2000). S 70.
[299] Vgl. Tedeschi. (2000). S 76 – 79.

Werteinsichten. Im Zentrum des Handelns im Training steht die Persönlichkeitsentwicklung, die wiederum eingebettet ist in soziale Bezüge und das philosophisch-religiöse Wissen des Taoismus, Buddhismus und Konfuzianismus. Die hier aufgezeigte Form der Persönlichkeitsentwicklung ist keine egozentrische Form, sondern eine auf die soziale und natürliche Umwelt bezogene, sowie philosophisch fundierte Form der Persönlichkeitsentwicklung, die den ganzen Menschen als Individuum und homo politicus, als Gemeinschaftswesen, herausfordert. Letztendlich zielen diese Wege des Kampfkunsttrainings auf ein gelingendes und glückliches Leben ab.

5.4. Ausblick

Die von Schubarth im Kap 2.1.3. aufgezeigten Möglichkeiten schulischer Wertebildung könnte man auf eine Kampfkunstschule übertragen, auf Basis der in dieser Arbeit herausgearbeiteten Werte, Tugenden, Normen, Grundfähigkeiten (siehe Kap 2. Und Kap. 5) und auf Basis der im Kap. 4 beschriebenen Aspekte. Dabei sind insbesondere Entscheidungen hinsichtlich folgender Punkte zu treffen[300]:

- Schulethos
- Schulleitbild
- Schulprogramm
- Schulklima der Wertschätzung und klare Verhaltenserwartungen (Regeln)
- Verhältnis Lehrende-Studenten
- Verhältnis Studenten-Studenten

Folgende Modelle der Wertearbeit werden als praktikabel erachtet:

- Wertevermittlung objektiver Werte.
- Modell des Lernens am besonderen Vorbild (Hier eignen sich Kampfkunstmeister verschiedener Disziplinen, welche Wert auf die Charakterschulung und philosophische Fundierung ihrer Kunst legen, wie Jigoro Kano, Morihei Ueshiba, insbesonders die Geschichte von Karate-Meister Choshin Chibana[301], und andere sowie die in dieser Arbeit vorgestellten Meister).
- Werteklärungsmodell (Angebote, um eigene Werte zu erkennen und umzusetzen).
- Wertefühlmodell (Förderung von Sympathie und Empathie).
- Wertediskursmodell (Realistischer Diskurs in der Gruppe).

[300] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 33.
[301] Siehe die Dokumentation Samurai Spirit, Karate. Gesichtet auf youtube am 01.10.2013 (Minute 33).

- Werteentwicklungsmodell (Angebote zum Erlernen moralischer Autonomie; Wertelernen durch soziale Tätigkeiten).

Viele Faktoren haben einen Einfluss auf die Wertebildung der Studenten[302]. Für die Wertebildung sind die Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen primär. Deshalb sind die Sozialisationsbedingungen unter denen Kinder aufwachsen von eminenter Bedeutung. Jugendliche durchschauen die oftmalige Doppelmoral Erwachsener, den Graben zwischen intendierter Werteerziehung und der heimlichen Wertesozialisation durch die (Erwachsenen)Gesellschaft. Die heimliche Wertesozialisation ist stärker, als die intendierte Wertevermittlung durch Erwachsene. In der Schule, in der Jugendarbeit wie in der Kampfkunstschule macht es Sinn, ein förderndes Umfeld zur Wertebildung zu schaffen.

[302] Vgl. Schubarth et al. (2010). S 29.

6. Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Gegenüberstellung von Selbstentfaltungswerten und Pflichtwerten ..... S 11

Tab. 2: Strukturmodell der (Werte-)Sozialisation .....S 13

Tab. 3: Indirekte und direkte Formen der Wertebildung in der Institution Schule ..... S 16

Tab. 4: Wichtige Grundwerte ..... S 17

Tab. 5: Tugendarten bei Aristoteles ..... S 19

Tab. 6. Christliche Tugenden im NT ..... S 23

Tab. 7. Zentrale Werte und Fähigkeiten ..... S 32

Tab. 8: Kategorien-Modell des Kämpfens ..... S 38

Tab. 9: Tugenden Großmeister Sunny Tang ..... S 43

Tab. 10: Zitate Wing Chun Faust Steine ..... S 44

Tab. 11: Wing Chun Fist Chops ..... S 44

Tab. 12: Trainingshaltungen eines Wing Chun Studenten / einer Wing Chun Studentin ..... S 45

Tab. 13: Beziehung Sifu und Schüler/in ..... S 46

Tab. 14: Die 10 Regeln der Wing Chun Schule ..... S 47

Tab. 15: Haltung Kampfkunsttreibender ..... S 50

Tab. 16: Eigenschaften eines Sifus ..... S 52

Tab. 17: Bedeutung und Zweck des Hap Ki Do ..... S 56

Tab. 18: Ziel Kampfkunsttraining ..... S 57

Tab. 19: Moralische Wert(haltungen) im Hap Ki Do ..... S 58

Tab. 20: Neun Regeln des Sin Moo Hap Ki Do ..... S 60

Tab. 21: Gütekriterien / Orientierungshilfen für ein (gewaltpräventives) Zweikampftraining ..... S 76

Tab. 22: Vier Aspekte für das faire / spielerische Kämpfen ..... S 84

Tab. 23: Methodischer Aufbau Zweikampftraining ..... S 84

Tab. 24: Zentrale Werte und Fähigkeiten ..... S 88

Tab. 25: Wichtige Grundwerte ..... S 89

Tab. 26: Gütekriterien / Orientierungshilfen für ein (gewaltpräventives) Zweikampftraining ..... S 93

Tab. 27: Tugenden Großmeister Sunny Tang ..... S 95

Tab. 28: Wing Chun Fist Chops ..... S 96

Tab. 29: Trainingshaltungen eines Wing Chun Studenten / einer Wing Chun Studentin ..... S 96

Tab. 30: Beziehung Sifu und Schüler/in ..... S 97

Tab. 31: Die 10 Regeln der Wing Chun Schule ..... S 97

Tab. 32: Eigenschaften eines Sifus ..... S 99

Tab. 33: Bedeutung und Zweck des Hap Ki Do ..... S 100

Tab. 34: Ziel Kampfkunsttraining ..... S 100

Tab. 35: Moralische Wert(haltungen) im Hap Ki Do ..... S 101

Tab. 36: Neun Regeln des Sin Moo Hap Ki Do ..... S 102

7. Bibliographie

7.1 Quellen

Die Bibel. Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung, Freiburg – Stuttgard 1980.

7.2. Kapitel 2

ADORNO, Theodor. (1971). *Erziehung nach Ausschwitz*. In: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S 88 – 104.

ARISTOTELES. (2006). *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und hg. v. Ursula WOLF. Reinbek bei Hamburg.

BEIRER, Georg. (1995). *Wert, Tugend und Identität: zur Gestaltung und Vermittlung sittlicher Kompetenz*. *Ein Beitrag zur Revitalisierung einer Tugendethik*. In: EID, Volker et al (Hrsg.). *Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt*. Mainz : Matthias-Grünewald-Verlag.

Deutsche Shell. (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002. Zwischen robustem Materialismus und pragmatischem Idealismus.* Frankfurt a. M.: Fischer.

ELIAS, Norbert. (1939/1992). *Über den Prozess der Zivilisation*. (17. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

EID, Volker. (1993). *Weitergabe „christlicher Moral" im Religionsunterricht*. In: BRUNE, J. (Hrsg). *Freiheit und Sinnsuche. Religionsunterricht, Ethik, Lebenskunde in der pluralen Gesellschaft*. Berlin.

FICHTE, Johann Gottlieb. (1798). *Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung. In:* Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrter. FICHTE, Johann Gottlieb und NIETHHAMMER, Friedrich Immanuel. (Hrsg.). Bd. 7. Erstes Heft. Jena und Leipzig. S 1 – 20.

HELMKEN, Klaus (2008). *Individuelle Werthaltungen Jugendlicher*. Dissertation. Universität Bremen.

KANT, Immanuel. (1998). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: WEISCHEDEL, Wilhelm. (Hrsg.). Werkausgabe Bd. 7. (14. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

KELLER, Monika. MALTI, Tina. (2008). *Sozialisation soziomoralischer Kompetenzen*. In: HURRELMANN et al (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. (7. Aufl.). S 410 – 423.

KLAGES, Helmut. (2001). *Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten?* In: *Aus Politik und Zeitgeschehen*, Heft 29. S 332 – 351.

KÖNIG, Oliver. SCHATTENHOFER, Karl. (Hrsg.). (2008). *Einführung in die Gruppendynamik*. (3. Aufl.). Heidelberg : Auer Verlag.

KUBIN, Wolfgang. (2011). *Konfuzius. Gespräche. Klassiker des chinesischen Denkens*. Band 1. Freiburg im Breisgau : Herder.

MARSCHÜTZ, Gerhard. (2009). *Theologisch ethisch nachdenken.* Band 1 Grundlagen. Würzburg. Echter Verlag. S 14 – 18.

MARSCHÜTZ, Gerhard. (2009). *Theologisch ethisch nachdenken*. Band 1: Grundlagen. Würzburg: Echter Verlag. S 144 – 156.

MIETH, Dietmar. (1999). *Moral und Erfahrung I. Grundlagen einer theologisch-ethischen Hermeneutik*. 4. Überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Freiburg Wien : Verlag Herder. S 27 – 34.

MIETH, Dietmar. (1998). *Moral und Erfahrung II. Entfaltung einer theologisch-ethischen Hermeneutik*. Freiburg Wien : Verlag Herder. S 19 – 22.

PLATON. (2002). *Sämtliche Werke*. Band 1. (28. Aufl.). Übersetzt von Friedrich SCHLEIERMACHER. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Neu herausgegeben von Ursula WOLF. S 453 – 500.

PRUELLER-JAGENTEUFEL, Gunter. (2013). Unveröffentlichte Email Jänner 2013. [Mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors].

SCHOCKENHOFF, Eberhard. (2007). *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*. Freiburg i. Br/Basel/Wien. S 135 – 148.

SchOG, Paragraf 2 (1). Österreichisches Bundesgesetz, Schulorganisation.

SCHUBARTH, Wilfried. (2010). *Die „Rückkehr der Werte". Die neue Wertedabatte und die Chancen der Wertebildung*. In: SCHUBARTH et al.(Hrsg.). *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. Sammelband. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH : VS Verlag. S 21 – 34.

STEIN, Margit. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln?* München/Basel: Reinhardt.

Zenger, Erich et al. (2008). *Einführung in das Alte Testament*. (6. Aufl.). Kohlhammer Verlag.

ZULEHNER, Paul M. (2006). *Gott ist größer als unser Herz. Eine Pastoral des Erbarmens*. Ostfildern.

VIRT, Günter. (1993). *Wie ernst ist das Gewissen zu nehmen? Zum Ringen um das Gewissen auf dem 2. Vatikanischen Konzil*. In: KREMER, HG. J. *Aufbruch des Zweiten Vatikanischen Konzils heute*. Innsbruck – Wien. Ringvorlesung Uni Wien.

Dokumente des kirchlichen Lehramts

Nostra Aetate. Dogmatische Konstitution über das Verhältnis der Kirche zu den Religionen.

Gaudium et Spes. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute. In: RAHNER, Karl. VORGRIMMLER, Herbert. (2008). *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des zweiten Vatikanums*. (35. Aufl.). Freiburg.

7.3. Kapitel 3

BELONOHA, WAYNE. (2006). *The Wing Chun Kompendium. Volume 1*. Blue Snake Books / North Atlantic Books. Berkley, California. [Übers. d. Verf.].

BELONOHA, WAYNE. (2009). *The Wing Chun Kompendium. Volume 2*. Blue Snake Books / North Atlantic Books. Berkley, California. [Übers. d. Verf.].

HINTELMANN, Jan-Peter. (2005). *Westliche Sinnfindung durch östliche Kampfkunst? Das Angebot von Kampfkunstschulen – Theorie und Praxis des Wushu und Budo*. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt am Main, London.

RYCKEWAERT, Jonny. (2006). *Yong Chun: The world of female power.* Privater Druck. Ryckewaert Jonny hat bei Großmeister Wang Kiu gelernt und lebt in Holland. Ich habe diesen Druck über meinen Meister Perry Zmugg erhalten. [Übers. d. Verf.].

OESTERREICHER, Alexander. (2004). *Kampfkunst und Konfliktbewältigung. Eine Untersuchung über die Auswirkungen von Aikido Training auf Konfliktbewältigungsstrategien*. Diplomarbeit. Wien.

OHMS, Constance. (Hrsg). (1997). Frauen Kampf Kunst. Ein Wegweiser (1. Aufl.). Berlin: Orlanda Frauenverlag GmbH.

TEDESCHI, Marc. (2000). *Hapkido: Traditions, Philosophy, Technique.* Weatherhill Inc. 41 Monroe Turnpike Trumbull, CT 06611 USA. [Übers. d. Verf.].

ZAJONC, Olaf. (2012). *Kämpfen als Mittel zur Gewaltprävention – Bedingungen, Anforderungen und Perspektiven.* In: HAPP, Sigrid & ZAJONC, Olaf (Hrsg.). *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport" vom 20. – 21. September 2012 in Hamburg*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 227. Feldhaus Verlag.

TREITLER, Wolfgang. (2010). *Kein Diener zweier Herren!: der einzige Gott und die vielen Gegengötter; eine Fundamentaltheologie*. Frankfurt am Main; Wien : Lang. S 24.

Internetzitation:

VINCENT Lo, Foshan Lingnan Tiandi. *Wing Chun documentary*. Gesichtet Jänner 2013 auf youtube. Die Dokumentation beschäftigt sich mit der Anwendung der Wing Chun Prinzipien im praktischen Leben. [Übers. d. Verf.].

Internetverweise:

Siehe beispielsweise New York Kickboxing Schule: www.ilovekickboxing.com, gesichtet am 02.05.2014

7.4. Kapitel 4

BATTEGAY, Raymond. (1979). *Aggression, ein Mittel der Kommunikation?* Wien : Verlag Hans Huber Bern. S 9.

BEUDELS, Wolfgang & ANDERS, Wolfgang. (2001). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie*. Dortmund : borgmann publishing GmbH. S 11 – 12.

BINHACK, Axel. (1998). *Über das Kämpfen. Zum Phänomen des Kampfes in Sport und Gesellschaft.* Dissertation. Frankfurt / New York : Campus Verlag. S 34 – 40. S 112 – 117. S 187 – 189.

BLOEM, J. MOGET, P. & PETZOLD H. G. (2004). *Budo, Aggressionsreduktion und psychosoziale Effekte: Faktum oder Fiktion? Forschung, Aggressionspsychologie, Neurobiologie*. *Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration*. 30. (1–2). S 101 – 149.

CARICH, D. (2008). *Zweikämpfen – Die pädagogischen Aspekte des Zweikämpfens im Unterrichtsfach Bewegung und Sport unter Berücksichtigung der Vermittlungsstrategien asiatischer Kampfkünste*. Diplomarbeit, Universität Wien. S 59 – 76.

FROMMANN, B. (2006). *Wilde Spiele*. Schorndorf : Hofmann-Verlag. S 12. S 20.

FUNKE-WIENEKE, Jürgen. (2012). *Zweck oder Selbstzweck. Überlegungen zu den erzieherischen Absichten, die mit dem Kampfsport verbunden werden*. In: HAPP, S., & ZAJONC, O. (Hrsg.). *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport" vom 20. – 21. September 2012 in Hamburg*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 227. Feldhaus Verlag. S 13 – 26.

GERDES, L. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt als Übung im Vertrauen. *Sportpädagogik*, 5/98, S 50 – 51.

GERDES, L. (2001). *Dialogik im Partnerkontaktsport. Anthropologische Grundlagen für eine sportpädagogische Theorie der Leibeserziehung vor dem Hintergrund der Dialogphilosophie Martin Bubers*. Dissertation, Universität Hamburg. S 51. S 96 – 97. S 175.

HAPP, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *Sportpädagogik*, 5/988, S 13 – 21.

HEISSENBERGER, E. (1996). *Aggression. Psychoanalytische Erklärungsversuche zur Entstehung und Intervention destruktiven Verhaltens unter Berücksichtigung der Angst als mögliche Ursache für Aggressivität*. Diplomarbeit, Universität Wien. S 6.

HOFMANN, Jürgen (2012). *Gewalt und Sport sowie Möglichkeiten sportbezogener Gewaltprävention*. In: LANGE, H., & LEFFLER, T. (Hrsg.). *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?!* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S 113 – 126.

JUNGHANS, W. D. (2003). Die Wahrheit des Boxens und ihre Inszenierung im »deutschen Boxboom« der neunziger Jahre. In: ALKEMEYER, T., BOSCHER, B., SCHMIDT, R. & GEBAUER, G. (Hrsg.). *Aufs Spiel gesetzte*

Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz : UVK Verlagsgesellschaft mbH. S 256.

KÖSTERKE, A. & STÖCKLE, G. (1989). Neue Bewegungskultur als Anregung für die Jugendarbeit? Konzepte und Vorschläge des Sportprojektes „Traumfabrik". In: *Deutsche Jugend*. 11. S 477 – 484.

LIEBL, D. (2003). Musketiere kämpfen fair! Spiele (für die Kleinen) zum Aggressionsabbau. *Lehrhilfen für den sportunterricht*, 52 (8), S 12.

OSWALD, H. (1997). Zur sozialpädagogischen Bedeutung von Kampf- und Tobesspielen (Rough and tuble Play). In: RENNER, E., RIEMANN, S., SCHNEIDER, I. K. & TRAUTMANN Thomas. (Hrsg.). *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag. S 154 – 167.

PILZ, G. A. (2007). Kampfkunst – Chance in der Gewaltprävention? In: NEUMANN, U., VON SALDERN, M., PÖHLER, R. & WENDT, P. (Hrsg.). *Der friedliche Krieger: Budo als Methode der Gewaltprävention*. (2. Aufl.). Marburg : Schüren. S 10 – 26.

PILZ, G. A. (2002). Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Grenzen sport-, körper- du bewegungsbezogener sozialer Arbeit am Beispiel der Gewalt und Gewaltprävention im, um und durch den Sport. In PILZ, G. A. & BÖHMER, H. (Hrsg.), *Wahrnehmen – Bewegen – Verändern. Beiträge zur Theorie und Praxis sport-, körper- und bewegungsbezogener sozialer Arbeit*. Hannover : Blumhardt Verlag. S 13 – 59.

PÖHLER, R. (2004). Judo – die Möglichkeit im Widerstreit Fürsorge zu tragen. In NEUMANN, U., VON SALDERN, M., PÖHLER, R., & WENDT, P. U. (Hrsg.). *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention*. Marburg : Schüren Verlag GmbH. S 74. S 78. S 96.

SOMMERFELD, V., HUBER, B., & NICOLAI, H. (1999). *Toben, raufen, Kräfte messen. Ideen, Konzepte und viele Spiele zum Umgang mit Aggressionen*. Münster : Öktopia Verlag. S 51. S 54.

SIGG, B., & TEUBER-GIOIELLA, Z. (1998). *Faires Kämpfen, eine Herausforderung*. Bern : Verlag SVSS. S 10 – 17.

TIWALD, H. (1981). *Psycho-Training im Kampf- und Budo-Sport. Zur theoretischen Grundlegung des Kampfsports aus der Sicht einer auf dem Zen-Buddhismus basierenden Bewegungs- und Trainingstheorie*. (1. Aufl.). Ahrensburg bei Hamburg : Verlag Ingrid Czwalina. S 33. S 66.

VON DEN BENKEN, M. (2004). Erfahrungen gewaltpräventiver Arbeit beim Judo der Behinderten. In NEUMANN, U., VON SALDERN, M., PÖHLER, R. & WENDT, P. U. (Hrsg.). *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention.* Marburg : Schüren Verlag GmbH. S 180.

WOLTERS, Jörg-Michael. (1992). *Kampfkunst als Therapie*. Dissertation, Universität Lüneburg.

ZAJONC, O. (2012). Kämpfen als Mittel zur Gewaltprävention – Bedingungen, Anforderungen und Perspektiven. In: HAPP, S. & ZAJONC, O. (Hrsg.). *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre*

2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20. – 21. September 2012 in Hamburg. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 227. Feldhaus Verlag. S 37 – 50.

ZAJONC, O. (2010). Kämpfen als Gewaltprävention? – ein Umriss. In VON SALDERN, M. (Hrsg.). *Meisterung des Ichs. Budo zur Gewaltprävention?* Norderstedt: Books on Demand. S 157 – 171.

ZIELKE, O. (1996). Judo, der sanfte Weg zur Empathie. In: *Sportpädagogik*, 20 (2). S 49 – 53.

8. Indizes

8.1 Verwendete Bibelstellen

Dtn 6,5
Neh 8,10
Ps 16,11
Spr 16,20
Am 5,4
Mt 17,14 – 20
Mt 10,34 – 42
Mt 23,8
Joh 10,10
Joh 15,11
Gal 5,22

9. Anhänge

Im wissenschaftlichen Diskurs wurden verschiedene Theorien der *Werte- und Moralsozialiation* entwickelt. Im Folgenden werden diese kurz vorgestellt[303].

Entwicklungspsychologische Theorien	
Hobbessche Tradition	Das Kind ist egoistisch und durch Erziehung zur Tugend zu führen.
Psychoanalytische Theorie	Freud unterteilt den Menschen in ein mechanisches Modell und entwickelt drei Instanzen: Über-Ich – Ich – Es. Das Kleinkind ist vom ‚Es' dominiert (der untersten moralischen Instanz). Für Freud ist das Gewissen das ‚Über-Ich'. Dieses Über-Ich stellt die Werte und Normen der Eltern dar. Das Kind lernt im Laufe der Moralsozialisation sich mit den Werten und Normen der Eltern zu identifizieren und entwickelt so ein ‚Ich'.
Lockesche Tradition	Lerntheorien: Das Kind ist weder gut noch böse (Tabula rasa). Moralisches (bzw. unmoralisches) Verhalten ist das Produkt von Lernerfahrungen. Instrumentelle Lerntheorie: Lernen erfolgt über direkte oder indirekte Verstärkung.
Bandura	Theorie des sozialen Lernens: Lernen an Vorbildern.
Rousseausche Tradition	Das Kind ist von Natur aus gut und wird durch die Gesellschaft verdorben. Das Kind entwickelt sich moralisch, wenn es ein sicheres Entwicklungsumfeld erfährt. Ein offener, autoritativ-demokratischer Erziehungsstil ermöglicht eine angstfreie und selbständige Moralentwicklung. Kognitive Theorien (Piaget, Kohlberg,): Piaget: Autonomie – Heteronomie. Die Moral entwickelt sich in dieser Dimension. Kohlberg: Stufenmodell (moralischer Entwicklung). Entwicklung von an Konventionen orientierten Moral hin zu einer auf den Prinzipien moralischer Gerechtigkeit basierenden Moral.

[303] Schubarth et al. (2010). S 30 – 31.

Turiel	Domänentheorie: Unterscheidet zwischen Regeln und Konventionen. Das Aufzeigen (emotionaler) Folgen von Regelverletzungen für die Betroffenen sowie das Begründen von Regeln ist wichtig für die Moralentwicklung.
Grolnick	Selbstsozialisationstheorie: Vorgelebte Werte werden kognitiv überarbeitet, in die eigenen Handlungsskripts integriert und situativ realisiert. Dabei wird zwischen intrinsisch und extrinsisch motiviertem Verhalten unterschieden. Im Laufe der Erziehung werden extern motivierte Verhaltensweisen internalisiert. Intrinsische Motivation wird durch Freiräume für autonome Verhaltensweisen gefördert.
Soziologische und erziehungswissenschaftliche Theorien	
Schubarth	Makrosoziale bzw. institutionelle Dimension: Anomie-, Subkultur-, Handlungs-, Individualisierungs- und Sozialisationstheorien sowie geschlechtsspezifische Ansätze und schulbezogene sozialökologische Ansätze.

Tab. 2: Theorien der Werte- bzw. Moralsozialisation[304]

Allgemeines Abkürzungsverzeichnis

NE Nikomachische Ethik, Aristoteles.

[304] Schubarth et al. (2010). S 30 – 31.

10. Abstract

Ist Wertebildung durch Kampfkunsttraining möglich? Auf welche Theorien bzw. auf welches Wissen können Lehrerinnen und Lehrer bzw. Instruktorinnen und Instruktoren zurückgreifen, damit Kampfkunsttraining bzw. Kampfsporttraining wertebildend wirksam werden kann?

In dieser Arbeit wird versucht diese Fragen zu beantworten. Dabei wird auf das aktuelle Wissen zum Thema Kampfkunst- bzw. Kampfsportpädagogik, Erkenntnisse aus der christlichen Morallehre, Erkenntnisse aus der Moralforschung sowie auf das Wissen anerkannter Experten in den Kampfkünsten Wing Chun Kung Fu und Hapkido rekurriert. Dafür wurde die aktuelle kampfsportpädagogische Fachliteratur, Quellen über Meister der Kampfkünste Wing Chun Kung Fu und Hapkido sowie Grundlagenliteratur zum Thema Wertebildung herangezogen. Die vorliegende Arbeit versucht eine Verbindung zwischen den Themenkomplexen Kampfkunst, (Kampf)Sportpädagogik sowie christlicher Theologie herzustellen.

Es werden die didaktischen Vermittlungsprinzipien sowie das entsprechende Hintergrundwissen für einen erfolgreichen wertebildenden Kampfkunst- / Kampfsportunterricht referiert und auf mögliche Gefahren aufmerksam gemacht.

Ziel ist es, angehenden Sportlehrern und –lehrerinnen, Kampfsport-Schulleitern und –leiterinnen sowie Kampfsport-Lehrern und –lehrerinnen einen kompakten Überblick auf Basis eines christlichen Wertehorizontes zu geben.

Is Moral education through martial arts training possible? What kind of theories and background understanding is essential for teachers and martial arts instructors so that martial arts training has a positive moral (social) effect on the involving persons? Are there any fundamental moral principles, which can be referred to no matter of Western or Eastern cultural setting?

This work tries to give an answer to these questions. It will be referred to relevant specialized literature in the fields of martial arts sports educational science, Christian moral science, moral science and the knowledge of experts, acknowledged masters in the arts of Wing Chun Kung Fu (Chinese cultural background) and Hap Ki Do (Korean cultural background). This work tries to connect the following subjects: martial arts (knowledge of approved masters), martial arts sports pedagogy and Christian theology.

The didactical principles and the respective background information for a successful value education through martial arts training will be shown as well as endangerments.

The aim of this work is to provide sports teachers and martial arts teachers with a compact information on the subject, within a Christian context.

11. Lebenslauf

Lebenslauf

Rainer Johannes Grill
www.bodyfrech.at
info@bodyfrech.at

1992-97	Höhere Schule für Kultur- und Kongressmanagement in Steyr
3.6.1997	Reifeprüfung
1997-98	Präsenzdienst österreichisches Bundesheer (Jäger), Hörsching, Freistadt
1998-2000	Beschäftigt im Tourismuswerbebüro Pyhrn-Eisenwurzen in Kirchdorf an der Krems
1998-2000	Instruktor für Wing Tzun
2000-2001	Auslandseinsatz mit den Vereinten Nationen (UNO) in Zypern
2001	2 Monate Auslandsaufenthalt in England (Bristol)
2001-2014	Studium Lehramt Bewegung und Sport und katholische Religion (1 Jahr Anglistik, ½ Jahr Pädagogik, Psychologie und Philosophie)
2007	Leitung Sprachcamp in Deutschland für italienische Jugendliche
Von 2008 bis 2014	Lehrer für Religion (Kirchlich bestellter Religionslehrer) und Bewegung und Sport
Seit 2011	Leitung Kampfkunstschule bodyfrech (Österreich-Verband: Körper-Kampf-Kunst Austria, Meister Perry Zmugg)

Praktika	
2003	Praktikum Sportgymnasium Linz
2006-2008	Pfarrpraktikum 15. Bezirk, Wien
2007	Pflichtschulpraktikum Volksschule
2002-2007	Sämtliche vorgesehene Praktika im Zuge der Ausbildung
2001-2007	Tag des Sports Jedermann-Zehnkampf Skilehrer für englische Schüler Leitung von Orientierungstagen

Zusatz= ausbildungen / Fortbildungen	
Sport	Trainingsplanung/-diagnostik Krafttraining Basketball Beachvolleyball Handball Spezial Tennis Taiji-Quan Qi-Gong Yoga Eishockey Pilates Tanz- und Bewegungsimprovisation

	Aquaaerobic Tae-Bo Haltungsgymnastik Tae-Bo-Instruktorenausbildung <u>Kampfkunst / Kampfsport / Selbstverteidigung:</u> Braungurt Kara-te Militärischer Nahkampf Diverse Seminare in unterschiedlichen Organisationen / Schulen in Österreich und Deutschland WT Instruktor <u>Seit 2007 Mitglied von Körper-Kampf-Kunst Austria</u> Permanente Aus- und Fortbildung für: Instruktor für Wing-Chun (System GM Lee Shing) Free Concepts (System Meister Perry Zmugg / Körper-Kampf-Kunst-Austria) Kinder Hapkido
Theologie	Berg-Para-Med (Bergsteigen/Paragleiten/Meditieren) Grundkurs Spiritualität Einwöchiger Klosteraufenthalt Studienreise Kreta (Orthodoxer Glaube) Kennen lernen Schamanismus Mystische Spiritualität (Gebet der Stille) Österreichische Studentenmission Orientierungstageleiter
Persönlichkeits= entwicklung	Bibliodrama Einführung in die Gruppendynamik Trainingsgruppe Uni Klagenfurt Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung für TheologInnen In Konflikten gehen und stehen Einzeltherapie/Lebensberatung/Einzelcoaching