POLYLOGE

Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit
Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

In Verbindung mit:
Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen
Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb
Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund
Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems
Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen
Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Rorschach
Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen
Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Rorschach
Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

Ausgabe 19/2015

‚Kämpfen‘ in der Grundschule? – oder: Anleihen bei Spielen zur Bewegungsfreude, Ringen, Rangeln und Raufen sowie Martial & Meditation Arts als Basis einer AG (alias „Ringen, Rangeln, Raufen und mehr in der Grundschule“) inklusive performativem Projektteil mit Kindern im Grundschulalter

Alexander Ewald *

---

* Aus der „**Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit**“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. mailto:forschung.eag@t-online.de, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: http://www.Integrative-Therapie.de).

Inhaltsverzeichnis[1]

1. Kapitel: Ausgangslage & Zielstellung **4**

2. Kapitel: Theoretische Grundlagen **5**

2.1 Martial Arts: Kampfkunst, Kampfsport, embodiment-erleben und ‚kämpfen' **6**

2.2 Pädagogik, ‚kämpfen', Anleihen bei Martial- & Meditation Arts **30**

2.2.1 Pädagogisch orientierte ‚Kampf'(kunst)projekte 31

2.2.2 Zum Ringen, Rangeln und Raufen (Beudels & Anders) 35

2.2.3 Fort(-)führende Anfragen an das Bewegungsfeld Ringen, Rangeln und Raufen von Beudels & Anders 40

2.2.3.1 Kämpfen im Sportunterricht aus verschiedenen Perspektiven 40

2.2.3.2 Anregungen aus Martial & Meditation Arts 46

2.2.3.3 Zur Frage der Geschlechtlichkeit & Gender 55

2.2.3.4 Anfragen seitens der Integrativen Therapie 69

2.2.4 Kurzdarlegung der AG-Ausrichtung 72

[1] Der Artikel wurde am Montag, den 21.12.2015 in der Internetfachzeitschrift Polyloge veröffentlicht. Die vorliegende Endfassung vom 26.12.2015 beinhaltet neben kleineren Korrekturen hinsichtlich Rechtschreibung und Grammatik v.a. eine sprachliche Argumentationsüberarbeitung (S. 32) sowie die Aufnahme zweier bisher dort fehlender Quellen ins Quellenverzeichnis und die Neuaufnahme von Vertonghen & Theeboom (2013).

3. Kapitel: Die AG in der GGS/OGS Bad Münstereifel als (Ganztags-) Schuleinrichtung **75**

3.1 Begründung der Auswahl **78**

3.2 Vorkenntnisse der Kinder **79**

3.3 Umgang mit vermuteten Schwierigkeiten **79**

3.4 Lehr-/Lernziele & Kompetenzarbeit **82**

3.4.1 Sachkompetenz 88

3.4.2 Selbstkompetenz 88

3.4.3 Sozialkompetenz 88

4. Kapitel: Didaktische Erwägungen **89**

4.1 Didaktisch-methodische Vorgehensweise und Prinzipien **89**

4.2 Zur Sozialform **99**

4.3 Zu weiteren „Medien“ **100**

4.4 Zur Gestaltung der Rahmenbedingungen **100**

5. Kapitel: Zur Reflexion **101**

6. Kapitel: Anhang **102**

6.1 Zusammenfassung/Summary **102**

6.2 Über den Autor & Danksagung **103**

6.3 Quellenverzeichnis **104**

1. Kapitel: Ausgangslage & Zielstellung

Der Verfasser dieser Ausarbeitung hat im August 2015 sein Anerkennungsjahr im Rahmen der Berufsausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher an der Gemeinschaftsgrundschule (GGS) mit Offener Ganztagsschule (OGS) in Bad Münstereifel beginnen können. Da seitens der Fachschule die praktische wie theoretische Erarbeitung und Umsetzung eines Handlungsschwerpunktes gefordert war und ist, erschien es vor dem fachwissenschaftlichen (vgl. Ewald (2009); (2015)) wie Trainings-Hintergrund des Autors und anhand gemachter Beobachtungen sinnvoll, das sportpädagogische Themenfeld des ‚Kämpfens' zu erwägen. So gab es Anfragen seitens der GGS im Sportunterricht in verschiedenen Jahrgängen tätig zu werden und eventuell freiwillige Pausen-Angebote durchzuführen. Im Gespräch mit der OGS, die im Schuljahresverlauf ein breites AG-Angebot aufstellt, kristallisierte sich die Möglichkeit heraus, eine AG zu diesem Themenfeld durchführen zu können.

Die vorliegende Ausarbeitung ist als Positionsarbeit zu verstehen, die mit ihren eher rhizomartigen denn fundamentierenden Anknüpfungspunkten die verschiedenen Tätigkeitsfelder berührt:

Dabei werden im zweiten Kapitel theoretische Grundlagen erarbeitet; dies erfolgt vor allem als Literaturrecherche, die ein möglichst breites Spektrum der entsprechenden Fachliteratur abdecken möchte und dabei bis kurz vor Endfassungsdatum erscheinende Veröffentlichungen mit einbeziehen konnte oder Literatur berücksichtigt, die in diesem Themenbezug noch nicht in der verwendeten Literatur Anwendung fand. Hauptinhalt in Kapitel 2.1 sind Begriffsarbeit zum Thema Martial Arts, Kampfkunst, Kampfsport, kämpfen und ‚kämpfen' sowie Positionsklärung hinsichtlich der philosophischen Themen Embodiment und bewusstes sich-vollziehen mit anthropologischen Fragestellungen. Der Grund für letzteres kann mit Hartnack (2015: 170) angegeben werden: „Wird das elementare Zweikämpfen als interkorporales und interleibliches Sich-bewegen aufgefasst […], lassen sich unterschiedliche Dimensionen leibkörperlicher Erfahrung […] ausmachen". Kapitel 2.2 beleuchtet dann pädagogische Orientierungen im Bereich ‚kämpfen', wobei das Bewegungsfeld „Ringen, Rangeln & Raufen" (Beudels & Anders (2014)) Hauptbezugspunkt ist, der kritisch kontextualisiert und befragt wird, um die eigene Profilierung vorzunehmen (Kap. 2.2.3 und 2.2.4).

In Kapitel 3 steht die pädagogische Einrichtung mitsamt den dort tätigen Menschen im Mittelpunkt, indem die Themenauswahl begründet wird (Kap. 3.1), gesehene Vorkenntnisse der Kinder (Kap. 3.2) und Herausforderungen (Kap. 3.3) beschrieben und angegangen werden und zuletzt Lehr-/Lernziele bzw. Kompetenzarbeit (Kap. 3.4) behandelt werden. In Kapitel 4 wird sich mit didaktischen Erwägungen beschäftigt, wo – neben Fragen zu Sozialform (Kap. 4.2), „Medien" (Kap. 4.3) und Rahmenbedingungen (Kap. 4.4) – vor allem didaktisch-methodische Vorgehensweise(n) detailliert dargelegt werden. Beendet wird die Ausarbeitung mit der Vorstellung von Leitfragen zur Reflexion in Kapitel 5. Eine detaillierte Auswertung der Reflexion ist aus Gründen des Ausbildungsschutzes sowie situativer Gegebenheiten nicht Bestandteil dieses Artikels.

.2. Kapitel: Theoretische Grundlagen

Da ausbildungsbezogen seitens der Fachschule für Sozialpädagogik die theoretische Erarbeitung und praktische Umsetzung eines Handlungsschwerpunktes (‚Kämpfen' in der Grundschule?) gefordert sind und sich umsetzungsbezogen Theorie-Praxis-Verhältnisse ergeben, erfolgen Vorbemerkungen, welche die gesamte Ausarbeitung im Allgemeinen und Kapitel 2.1 und 2.2 im Besonderen mitstrukturieren. Dabei ringt der Autor – bildlich – seit Jahren um eine Position und legt dar:

Sigusch (2013: 17ff.) fordert einen theoretischen Pessimismus und praktischen Optimismus, wobei Theorie und Praxis zusammengehören und nötig werden, wenn es um den Umgang mit individueller Not geht, denn: „[V]erzweifelt ist kein allgemeines, sondern das individuelle Bewusstsein. Ohne Begriffe aber bliebe es stumm und belanglos, nur deren Kontinuität bewahrt die Kontinuität des Unglücks" (Sigusch, 2013: 19). Wenn man ihm darin therapeutisch oder auch pädagogisch folgt, kann Theorie als ein Schritt(?) in einem sich-vorfinden Sinn machen. Auch Lemke (2008: 50ff.) verweist auf das notwendige Wechselverhältnis zwischen Theorie und Praxis damit jedes „wirklich ist" und bringt den Zen-Meister Dogen ins Spiel, der sagte, dass „die Praxis den Weg für das Verständnis der Erklärungen bahnt, und dass es Wege gibt, die über die Erklärungen zur Praxis führen […]. Das heißt, wir praktizieren, was wir unmöglich praktizieren können, und wir erklären, was wir unmöglich erklären können" (vgl. Lemke, 2008: 59): Theorie geht – so Sigusch (2013: 17ff.) weiter - durch Beziehungsordnung über Auflistungen hinaus und vollzieht sich geprägt-prägend in einer Gesellschaft zu einer Zeit. Dabei ist jedes Denken festhaltend und Begriffe „in sich selbst gebrochen" (Sigusch, 2013: 20). Herzog (1999) schreibt, dass es Praxis als Reinform in Überlegungen (!) zum Theorie-Praxis-Verhältnis nicht geben kann und betont eine Theorie der Praxis, da Theorie als Theorie und Praxis als Praxis nicht direkt miteinander verzahnbar sind. Diese Theorie der Praxis fragt vor allem nach Strukturgrenzen theoretischen Wissens – ist also eher skeptisch gegenüber Theorie-Praxis-Verzahnungen, auch wenn Praxis mit ihren Narrationen aus Verlierungsgründen durch Theorie im Zaum gehalten werden sollte. Orth & Petzold (2004: 2ff.) verstehen Theorie als transmaterielle, „leiblich erfaßte, verkörperte und mental durchdrungene Wirklichkeit", die auch selbst Praxis als „Kampf gegen die Macht" ist und betonen eine Praxeologie als „Theorie der Praxis", die in methodengegründeten Formen, die durch Erfahrung, systematische Beobachtung und Reflexion aufgebaut werden, theoriegegründeten Formen oder Misch- und Übergangsformen auftreten.

Bei alldem ist ein direkter „Durchgriff von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf die pädagogische Praxis" unmöglich, da Wissensstandsbeherrschung nicht zwingend Praxisbewährung bedeutet (vgl. Becker, 2006: 45f., 54f., 230 (Zitat)). Diese Worte sind als Beschließung gedacht und münden in die Einsicht, mögliches Scheitern zu sehen, versuchen anzunehmen und die eigene Identitätsarbeit darauf abzustellen, dass sich Mensch als Individuum möglicherweise „überhaupt erst durch Teilhabe am Allgemeinen ebenso wie durch Widerstand gegen das Allgemeine definiert" (Bierwirth, 2005: 65).

2.1 Martial Arts: Kampfkunst, Kampfsport, embodiment-erleben & ‚kämpfen'

Martial Arts ist, obwohl ein geläufiger Begriff, dennoch schwierig zu definieren, was griffig an einer geplanten Studie zu Martial Arts of the World der UNESCO um die Jahrtausendwende herum gezeigt werden kann: Diese kam nicht zustande, da sich die Autoren nicht auf eine Arbeitsdefinition einigen konnten (vgl. Bowman, 2010a: 435). Dennoch lassen sich Koordinaten ausweisen und so umreißen Green & Svinth (2010a: 331) Martial Arts als "systematic bodies of knowledge, belief, and practice that are associated with methods of attack and defense against human adversaries and their extrahuman allies" (s.a. Cieszkowski & Sieber (2006)). Diese raumzeit-weltsichtabhängige Definition als strukturiertes Mischphänomen geht über bloße, zufällige physische Re(aktionen) hinaus (vgl. Green & Svinth, 2010b: xviii-xix): "Only after the technique becomes codified does it start moving toward becoming part of a martial art". Diese Martial Arts werden von Menschen aus verschiedenen Gründen praktiziert – z.B. agonistisches Verhalten, Charakterschulung, Gruppensolidarität, (para)militärisches Training oder Traditionen (vgl. Svinth (2010); s.a. Cieszkowski & Sieber (2006)).

Diese Thematisierung erfolgt durchaus diskursiv als "meaning the expectations that help order the texts and images of martial bodily training and its entourage of cultural side effects" (Farrer & Whalen-Bridge, 2011: 2), wobei die Martial Arts Studies institutionale, disziplinerschütternde Grenzgänge vornehmen (vgl. Bowman, 2015a: 6ff., bes. 6, 9-11) und versuchsweise "approach martial arts training in relation to historically specific cultural contexts (that are themselves both magnified and threatened by transnational flows and globalization) in terms cognizant of the embodied cultural contributions offered by these unique forms of bodily, psychological, and spiritual training" (Farrer & Whalen-Bridge, 2011: 21 – weiterführend(er): Bowman (2015a); Cynarski & Obodyński (2011); Ewald (2015); Judkins (2014); Meyer (2015); Wiethäußer & Brizin (2015); Wetzler (2015); Yamamoto (2015)); dabei muss die Gefahr einer Ontologisierung von Kultur gesehen werden, wenn alles als Kulturkonstruktion ausgewiesen wird (vgl. Reuter & Villa, 2010: 31) und es könnte eher um ein Vergleichswechselspiel von Bedingtheitsgefügen gehen (vgl. Bergermann & Heidenreich, 2015: 33), wo es um Essentialismengefahren und produzierte "object[s]" geht (vgl. Bowman, 2015a: 9ff.). Retzmann (2011: 13f.) weist für Sozialwissenschaften auf Perspektive anstatt Gegenstands-zugang hin. Embodiment "is an existential condition in which the body is the subjective source or intersubjective ground of experience" (Farrer & Whalen-Bridge, 2011: 1). Dies wird diskursiv bzw. performativ-ethnografisch thematisiert (vgl. Farrer & Whalen-Bridge, 2011: 2, 11), weshalb Channon & Jennings (2014: 1) in ihrer Literaturrecherche embodiment "define as research centred on the living, moving and feeling social experiences of human beings". Diesbezüglich fordert Farrer (2015: 36f.) einen Paradigmen-wechsel: Weg von Agency, Embodiment als "things" eher hin zu einer "theory of life" mit "active beings in the world" (Ingold): Der Grund einer solchen anthropologischen Vorgehensweise liegt darin, dass solche Zuschreibungen emic statt etic sind (vgl. Farrer, 2015: 37).

Kottak (2006: 47) schreibt: "The emic approach investigates how local people think" […] The etic […] approach shifts the focus from local observations, categories, explanations, and interpretations to those of the anthropologist". Dabei genügt Farrer (2015) der Forderung Ebner von Eschenbach & Ludwigs (2015: 67f.) nach Explikation der Arbeit mit Kategorien als Gegenstände/Prozesse, die – nach Holzkamp - weder geschaffen noch vorab vorliegen, sondern sie werden „aus der Wirklichkeit der alltäglichen Weltsicht auf bestimmte Weise herausgelöst“.

Ausgestaltet werden kann dies mit Spatz (2015: 11f.): Er versteht embodiment als “everything that bodies can do“, was eine Überwindung der Trennung von “mind“ und “body“ impliziert (s.a. Haag, 1995: 24ff.); als “sedimentation of technique in and as embodiment“ (Spatz, 2015: 55), weil er es einer phänomenologisch vor allem aber ökopolitisch motivierten Differenz zwischen “embodied technique“ und “technology“ einschreibt, die übersehen wird durch “ignoring the temporal trajectories of bodies and objects, and their ecologies of production“. Spatz‘ (2015: 13ff.) embodiment-Konzeption kommt ohne Essentialismus aus (s.a. Bowman, 2015a: 9ff.), sondern bedient sich einer historisch-philosophischen, deleuzianisch inspirierten Vorgehensweise über die Verhältnisse von Technologien zur “ecology of bodies“, wobei bestimmte embodied Praktiken wie Kampfkünste durchaus Verwebungen aufweisen (vgl. Spatz, 2015: 13f.). Spatz (2015: 23ff.) geht es um eine theoretische Ausarbeitung verschiedener Konzepte und Grundbegriffe, was nachfolgend als Fort-Schreibung von Ewald (2015) skizziert wird: Zum einen “knowledge“, welches in sozialen Bezügen situiert ist, so dass in diesen Wissen hervorgebracht wird und zirkuliert (“social epistemology“). Dabei gilt: “Embodied practice is epistemic“, da es durch Wissen strukturiert ist bzw. Wissen produziert und “social epistemology“ vermag Entstehen und Zirkulieren des “embodied knowledge“ in Form von “techniques“ zu analysieren, was sich in sozial-materiellen Prozessen ereignet (vgl. Spatz, 2015: 24ff.). „Technique“ erschließt Spatz (2015: 26ff.) in einer selektiven Genealogie: So ist es untrennbar vom griechischen techne bei Aristoteles mit seinen historischen Mehrdeutigkeiten hinsichtlich “simultaneously rational and practical, transmissible and context-dependend“ heimgesucht und wurde im Englischen von Beginn an im Poesie-Bereich von Samuel Coleridge und bis heute in vielen Bereichen nachwirkend als zu-übersteigend konzipiert (vgl. Spatz, 2015: 27f.). Der Franzose Marcel Mauss widersprach dem mit einer partiell als zu limitiert ausgewiesen technique-Konzeption, aber nichtsdestotrotz wird an den Bereichen technique als Wissen, das gelernt werden kann und mit Judith Butlers Performativität oder Pierre Bourdieus Habitus (vgl. auch: Kap. 2.2.3.3) als unwillkürlich verbunden ist, aber sich von diesen durch die Betonung der “epistemic dimension of practice“ unterscheidet (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 16, 29f., 51ff., bes. 57, 60, 69f., 172), der Übertragbarkeit, der Betonung einer materiellen Seite ohne die Naturinstrumentalisierung oder deleuzianisch: “becoming-world“ (s.a.: Ewald, 2015: 19ff.), und “bodily“ Aspekte (laufen, schwimmen) beinhalten, angeschlossen (vgl. Spatz, 2015: 29ff.).

Dritter Bezugspunkt sind die Arbeiten Michel Foucaults, der "adresses the evolution and transformation of technique over time" (Spatz, 2015: 33): Auch wenn Foucault keine Differenzierung zu "technology" vornahm, lohnen sich Fragen der Innovation, der Macht-Wissens-Komplexe oder der Sorge um sich selbst mit repressiven, befreienden oder besser: veränderten "technique"-Aspekten (vgl. Spatz, 2015: 33f., 68ff. – vgl. auch: Ewald (2009); (2015: 23f.)). Darüber hinaus knüpft Spatz (2015: 35ff.) an den Soziologen Nick Crossley und den Tanz-Theoretiker Randy Martin an: Ersterer thematisierte das "interplay between action and receptivity" als eher indirekte „technique-Form" (bspw. beim sich-schlafen-legen und letztendlich schlafen) (vgl. Spatz, 2015: 35f., 125) und letzterer offerierte Intertextualität von "technique", wonach ein "composite body" mit seinen in verschiedenen Kontexten erworbenen "technique" mit ihren Nachlässen nicht nur ein "trained performer" ist, sondern dies auch zum "learning of everyday identity" passt (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 36f., 157ff.). „Embodiment technique" ist ein "epistemic field", das sich mit "techniques itself" und nicht mit abstrakten Körper- oder Embodiment-Konzeptionen beschäftigt. Demnach bezieht es sich auf weitergeb- wie wiederholbares Wissen von relativ verlässlich-passenden Möglichkeiten, die durch das menschliche Embodiment in spezifischen Körpern ermöglicht werden und sich in und durch diese materialitätsgebunden sowie durch "moments of practice" vollziehen (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 6f., 16, 38ff., 61ff., 198). Zusammengefasst wird "technique" als Wissen (Aristoteles) konzipiert, welches durch Zeit und Raum sich bewegt (Mauss) und dabei durch soziale Machtgeflechte beeinflusst aber nicht determiniert wird (Foucault) und dabei jeden Aspekt menschlichen embodiments und Arbeit strukturiert (Crossley), wobei "embodiment technique" in und durch konkrete Körper und "moments of practice" sich vollzieht (Martin) (vgl. Spatz, 2015: 38) – prägnant: "Technique is knowledge that structures practice" (Spatz, 2015: 1), was nicht als feststehende Entität oder Elementaufzählung begriffen wird, sondern Querbezüge/Kontexte einbezieht und nicht auf Diskurse, Sprache oder "signification" reduzierbar ist (vgl. Spatz, 2015: 41ff.): Sprache ist eine "technique" und "signification" als Zeichenrelation allein vernachlässigt "quantity and quality of embodied effort that goes into the enactment of technique" (Spatz, 2015: 50).

Hinsichtlich einer "practical theory" stellt sich das Problem, dass "practice" zum einen für konkrete Vollzüge, zum anderen aber auch für das Gemeinsame dieser steht, wobei Unklarheiten bzgl. der Trennschärfe und Konstituierung des verallgemeinernden Verständnisses bestehen, was Spatz (2015: 38ff.) durch seine Retheoretisierung von "technique" lösen möchte und den Begriff "practice" nicht für allgemeine Vollzugsarten (laufen, kochen etc.) ansetzt, sondern ihn reserviert für "specific examples that can be located in time and space, in bodies and communities" (Spatz, 2015: 41): "If we are doing the ‚same thing,'[sic! – A.E.] that is precisely and only because we are making use of the same technique, the same knowledge of what is reliably possible given the similarities we find in our bodies and enviroments" (Spatz, 2015: 41).

“Practice“ als grundsätzlich nicht wiederholbarer, konkreter, raumzeitlich-leiblich situierter Vollzug steht in einem wechselseitigen, epistemischen Ergänzungsverhältnis zu “technique“ bzw. übersteigt diese und wird von dieser unterfangen, so dass keine binäre Trennung besteht, sondern “technique“ “practice“ in Dimensionen epistemischer Tiefe (spezialisiertes Wissen) und Breite (verschiedene Branchen führen in verschiedene epistemische Gebiete) strukturiert und eine Gleichung “practice“-“technique“ fällt in binäre Konzeptionen eines Habitus (Bourdieu) oder Performativität (Butler) zurück, obwohl “practice“ nicht auf “technique“ reduzierbar ist (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 41ff, bes. 44f., 48, 57ff., 60). Des Weiteren wird “practice“ von “performance“ unterschieden, da bspw. Selbstbewusstsein oder eine messbare Ergebnisorientierung Unterschiede setzen; “practice“ kann “performance“ hinsichtlich des Überganges zu Alltagswiederholungen erweitern und ferner werden evtl. unterschiedene Konzepte von “performance“ und „Performativität“ von “technique“ eingeholt – letzteres als kritische Anmerkung zu Ewald (2015: 11) (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 9f., 21, 51ff., 57ff., 68ff., 85, 109, 172). Als kompliziert erweist sich das Verhältnis zwischen “technique“ und “agency“ (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 50ff., bes. 54f. und Farrer, 2015: 37): Letzteres umspannt die gesamte Breite von unbewussten bis bewussten embodiment-Vollzügen, was aber nicht gleichzusetzen ist damit, dass “all techniques involves agency“ (Spatz, 2015: 54). Eine Differenz zwischen “technique“ und “practice“ sieht Spatz (2015) in deren Ausgerichtetheit – als These formuliert: “If technique is knowledge, then practice can be research“ (Spatz, 2015: 61), wie auch der Untertitel des Buches lautet und “embodied research“ wird als “major historical area of research and knowledge production“ (Spatz, 2015: 226) verstanden, wo es nicht um eine schwache Auslegung als bloße Beziehung zwischen “embodement practice and theoretical knowledge“ geht, sondern um ‚neues‘ Wissen in Form von “techniques“ durch “practice“; ein Ergebnis eines solchen (akademischen) Forschungsprozesses könnte ein stabiles, zitierfähiges Dokument sein, “that contributes new knowledge to the existing archive of the field“ (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 222ff., bes. 233, 235, 243, 248 (Zitat)), was für diese Ausarbeitung in Differenz zu Neuhaus (2015) nicht vermeint wird. Dabei ist zu beachten, dass ‚neues‘ oder ‚unbekanntes‘ nur vom bekannten her angegangen werden kann (s.a. Bowman, 2010: 182ff.) und bei “technique“ gilt “neither more or less than concrete knowledge about the possibilities afforded by the relative reliability of the material world“ (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 61ff., bes. 65f., 70).

Dem soll nachfolgend an zwei Aspekten nachgespürt werden: Zum einen – peer review bedingt - erneut am Thema Embodiment als Interiorisierung von Welt (vgl. Welsch (2015); Petzold & Sieper (2012)) und zum anderen an einer Kontextualisierung von Harrisons (2011) Martial-Arts-Theorie, was in das Feld des bewussten sich vollziehens hineinführt, an dem abschließend, ebenfalls auf Grund des peer review Verfahrens, anthropologische Selbst-Weltverhältnisse unter eben genanntem Schwerpunkt (Interiorisierung von Welt) thematisiert werden sollen:

Wie bereits angedeutet, hebt Spatz (2015: 11ff.) embodiment-Konzeption auf zwei verschiedene Arten auf eine Differenz zwischen "embodied technique" und "technology" ab: Zum einen phänomenologisch mit Rückgriff auf Merleau-Ponty, wobei "any technology can be defined as its effect upon embodiment technique" (Spatz, 2015: 12) und spezifischer unter Einbezug der "temporal trajectories of bodies and objects, and their ecologies of production" (Spatz, 2015: 13).

Für diese Ausarbeitung maßgeblich kontextualisiert werden kann diese vor allem ökopolitische Differenz zwischen "technology" und "embodiment" (vgl. Spatz, 2015: 11ff.) durch nachfolgende, überblicksartige Ausführungen der Integrativen Therapie (IT) zu Embodiment (vgl. weiterführend: Petzold & Sieper (2012)) und ökosophisch-naturtherapeutischen Aspekten (vgl. weiterführend: Petzold (2006); Petzold/Orth-Petzold/Orth (2013)): Die Integrative Therapie begreift sich als „Integrative Humantherapie" wo Wegdimensionen und einander argumentativ wegen Kategorienfehler nur annäherbare Sinnebenen Berücksichtigung finden und die Position eines differentiellen, „emergenten materialistischen Monismus" mit materieller und darauf aufbauender transmaterieller Wirklichkeit vertreten wird (vgl. weiterführend: Petzold & Sieper, 2012: 243ff.):

Diese Emergenzposition wird mit ihren Schwächen gesehen, ist aber zu therapeutischer Praxeologie, Praxis und Theorienbildung sowie zur anthropologischen Position des „informierten Leibes in Kontext/Kontinuum" kompatibel und arbeitet mit materiellen („Teilchen in Wechselwirkung"; „Materiefeld in Wechselwirkung mit der klassischen Raum-Zeit" bzw. „Wahrscheinlichkeitsverhältnisse im Hilbert-Raum" - als nach Einstein verschiedene Energieformen)[2] bzw. transmateriellen (organisch-lebendigen) Aspekten und führt dies auch leibtheoretisch vor (vgl. weiterführend: Petzold & Sieper, 2012: 246, 303ff., bes. 307f.). Als „Synergem" dieser Aspekte wird der Mensch in seiner Leiblichkeit verstanden, der stets in eine soziale wie ökologische Welt eingebettet (embedded) ist und diese Mensch-Welt-Verhältnisse erlebniskonkret wahrnimmt, verarbeitet und sich – sie verkörpernd (embody) – als ‚Leibsubjekt' konstituiert" (Petzold & Sieper, 2012: 243). Damit verschränkt ist das Konzept des „informierten Leibes", welches als personales Leibsubjekt konstituiert wird, was durch aktuale bzw. niedergeschlagene (embodied) (un)bewusster Umfeldbeziehungen und –interaktionen erfolgt und der Mensch wird als materiell-transmaterielle Körper-Seele-Geist-Konzeption verstanden, der in seiner_ihrer Hominität biopsychosozialökologisch eingebunden ist und durch Selbstüberschreitung gekennzeichnet ist (vgl. weiterführend: Petzold & Sieper, 2012: 310ff.). Das damit berührte integrative Konzept der Lebenslage umfasst Umwelt, Lebenswelt, Situationen und Sozialwelten, wo es (auch) um individuelle oder gruppenbezogene Einschätzungen und Bewertungen sowie Interdependenz geht (vgl. weiterführend: Petzold, 2006: 14).

[2] Es kann hier nicht geklärt werden, wie das genaue Verhältnis aus den Bereichen der Physik bzw. der Philosophie der Physik einzuschätzen ist; hingewiesen sei lediglich auf Tammaro (2014), der Defizite bisheriger quantenmechanischer Interpretationen aufzeigt und Jung (2013) der sich kritisch mit der glgtl. sog. Bohmschen Mechanik beschäftigt und ab/angrenzend ein "escort wave concept" vorbringt. Siehe auch: Hartung (2015).

Die leibzentrierte Konzeptualisierung wird u.a. phänomenologisch-hermeneutisch mit praxeologischer Ausrichtung vorgenommen, wo bspw. Merleau-Pontys Körper-Leib-Differenz und basale Konvivialität, Hermann Schmitz' ‚eigenleibliches Spüren', eine differenziert-schwache „Konsens-Dissens-Position" zu Nietzsches (Leib)Selbstkonzeption mit Trieben, Affekten, kreativer Selbstschöpfung und fort(-)führende Entfremdungs- oder Habitusthematiken (s.a.a. Spatz, 2015: 57ff.), Levinas ‚Antlitz', an Paul Ricœur anknüpfende Lebensnarrationen, Foucaults Fragen der Bio-politik und der Regierbarkeit oder Agambens ‚Nackheit' und ‚Zeugenschaft' polylogisch verflochten sind, was hier nur ausgewiesen werden kann (vgl. weiterführend: Petzold & Sieper, 2012: 272ff.).

Dabei ist Mensch auch naturkulturell eingebunden (s.a. Kap. 2.2.3.3 und Ewald, 2015: 15ff.) und die IT knüpft dabei ökologische wie evolutionsbiologische Fäden, wo Menschen in Polyaden, trotz Wanderung auf ökologische Räumen ausgelegt und in ihnen zentriert sind, aber als Menschen als personale Leib-Subjekte Exzentrizität aufweisen und damit prekaritär sind; die damit einhergehende Distanz der Entfremdung steht in einer Reifikationsgefahr, ermöglicht aber auch Konzeptionen von „uns selbst mit Anderen im Kontext", wo Natur ökosophisch, erfahrungs- wie wissensfundiert ökophil gepflegt, benutzt und gewahrt wird (vgl. weiterführend: Petzold, 2006: 1ff., bes. 16f., 23). Die im Kontinuum stehende Natur, in die Mensch geworfen ist und die eine Selbsthervorbringung von Sinn aufweist (nach Merleau-Ponty), ist „eine Gegebenheit von Lebendigem" und ebenfalls „soziale Konstruktion", was in diesem nicht weiter zerlegbarem Zusammenhang plurale Naturverständnisse nahe legt und der Begriff Ökologie umfasst physikalische, biologische wie soziale Lebenswelten unter starker Hervorhebung des Charakters als „Geschenk", wobei Lebenswelt und Individuum in einer zeitformenbezogenen, (de-)evolutiven, natur-kulturellen Dynamik stehen, wo Interiorisierungen von bedeutsamen Menschen, Rollenmustern, Werten, Erfahrungen den oben bereits erwähnten „informierten Leib" begründen (vgl. weiterführend: Petzold & Sieper, 2012: 284, 301; Petzold, 2006: 14ff., bes. 20ff.; Petzold et al., 2013: 2ff., bes. 5ff.). Darauf wird später noch zurückzukommen sein.

Harrison (2011) versucht sich an einer Martial-Arts-Theorie und unter Rückgriff auf Joseph Natoli wird Theorie als ein mit anderen Diskursen verwobener Diskurs verstanden und eine Martial-Arts-Theorie sollte Verbindungen zwischen Kampfkünsten sowie die ausgewiesenen trennscharfen Unterschiede der vielen Martial Arts befragen. Dabei gilt es - mit Bezug zu Heidegger - darum, Projektionen von Vorverständnissen auf Phänomene, zu vermeiden, was Heidegger (zit. n. Harrison, 2011: 33) durch "working out these fore-structures in terms of the things themselves" zu gelingen meint – ähnlich agiert Happ (2011: 15) bei der Brücke zwischen Phänomenologie und Pädagogik. Dazu kritisch äußert sich mein Lehrer Ulrich Wienbruch (2000: 49ff., 66, 76f.) und der auf Happ Bezug nehmende Hartnack (2014: 185, 188) schreibt von einem möglichst nicht bewertenden Beurteilen, wobei Interesse und Vorwissen des beobachtenden Wissenschaftlers nicht übersprungen und abgetrennt werden können; es geht nach Hartnack (2014: 188) um „neu konfrontiert werden":

Nach Wienbruch finden wir Menschen uns in einem in sich gegliederten, bewussten Vollzug vor. Im bewussten sich-vollziehen setzt sich ein Mensch perspektiv- wie geltungshaft etwas entgegen, indem er eine eindeutige Beziehung zwischen dem, was und dem wie er es sich entgegen setzt, herstellt und dies in einer bestimmten Einstellung vollzieht (vgl. Wienbruch, 2000: 10ff., 49f., 78). Wienbruch (2000: 10f., 49ff., 71f., 84ff.) hält Bewusstsein als geltungshaftes, sachverhaltesbezogenes Vermeinen in und durch einen gegliederten Vollzug (ggf. einsinnig) wechselseitig bezogener Momente einer „ausgezeichneten Tatsache“, für eine Struktur und für ein Prinzip und damit nur um den Preis des Selbstwiderspruchs bestreitbar oder hintergehbar. Der gesetzte Gegenstand steht aber „erst dann eigentlich entgegen, wenn er dem Belieben dessen, der ihn setzt, entzogen ist“ (Wienbruch, 2000: 71) und um dies einzulösen, muss man andere als bewusst sich vollziehend annehmen (vgl. Wienbruch: 26f., 71f.). Mit Sychowskis (2012: 3ff.), unter starkem Bezug zu Helmuth Plessners relationaler Anthropologie stehender korrelativen Leibkonzeption, kann die Ur-Relation „ich – mich“ betont werden. Insgesamt scheint Wienbruch (2000: 15ff.) mit seiner in-sich-gegliederten Doppelkonzeption des Leibes wohl auch einholender Grenzgang zu Hermann Schmitz‘ Leibkonzept in dessen neuer Phänomenologie, wo der Leib das Spürbare in der Gegend des eigenen Körpers ist, das ohne Sinnes- oder perzeptiven Körperschemabezug (vgl. zur Differenz Körperbild und Körperschema als zwei Aspekte des Leibgedächtnisses: Breyer, 2012: 7ff.) auskommt (vgl. Filipiak, 2001: 245; Petzold & Sieper, 2012: 272ff., bes. 278f.) und dabei eine absolute Räumlichkeit in Bezug zur relativen Räumlichkeit des Körpers aufweist (vgl. Breyer, 2012: 6). Als kleines Korrektiv muss zur Sprachbezogenheit einer Ich-Ausweisung mit Helmbrechts (2004) sprachwissenschaftlicher Analyse betont werden, dass das Pronomen Ich durch einen kommunikativen Hörerbezug bzw. einer Referenz zum aktuellen Sprecher gekennzeichnet, aber nicht unumstößlich für psychische Persönlichkeitsinstanzen ist. Es erscheint möglich, Wienbruchs (2000) bewussten Urteilsvollzug als diese psychologische und nicht zwingend sprachliche Selbstreferentialität auszuweisen und somit mit Wienbruch (2000: 10ff.) über Wienbruchs (2000: 13, 33, 77) sprachbezogene Einmaligkeit des Ich hinauszugehen. Vielleicht ist dies durch ein Seelenverständnis, das auf „Empfindungen an der Skelettmuskulatur und der Haut“ basiert (vgl. Pohl, 2010: 53f., 77ff.; Haag, 1995: 24ff.), leistbar (vgl. Wienbruch, 2000: 16f.)? Wenn dies gelingen sollte, bewähren sich Wienbruchs (2000) Ausführungen zum bewussten sich-vollziehen, wo ein zeitgebundener Urteilsvollzug nur durch eine leibliche, organismisch-sinnliche Verfasstheit einer psychologischen Selbstreferentialität mit unbewussten Anteilen unbestreitbar und unhintergehbar ist. Aber vielleicht zeigt sich an dessen Grenzen, dass das Erfassen selbst nicht wahrnehmbar ist (vgl. Wienbruch, 2000: 90) und dass Mersch (2005: 122f.) von Erleben als ein sich ereignen, ein Erscheinen ohne Etwas als ein Erscheinen-als sondern vornehmlich ein geschehenes ‚Wirken‘ schreibt. Dabei ist zu betonen, dass Wienbruch (2000: 10, 85, 88f.) auch ein von sich abheben ohne Gegenständlichkeit, Ich-Überschreitung und vorgestellte Ichs zulässt, was

vlt. Anschlüsse zu Tanaka (2014) offenbart: Tanaka (2014: 127ff.) beschreibt Bewusstseinsvollzüge und No-Self im Lichte der Kampfkünste (vgl. auch: Niepagen, 2011: 40ff.; Vos, 2011: 46ff.) und bringt zum Einen eine nicht zu Kampfkunstvollzügen passende, nikayanisch-buddhistische Sichtweise vor, wonach synchrone und diachrone Identitäten als Kreationen aus Bewusstseinsströmen hervorgehen (vgl. Tanaka, 2014: 129ff.) – die aber merk-würdig anmutet vor zen-buddhistischen Ausführungen einer Leere, die nicht vernichtet, was ist, sondern wo Niemand einer Innerlichkeit entleert freundlich ohne zentrierende Mitte ist (vgl. Han, 2002: 50f., 63, 132f.) - und legt zum Anderen eine phänomenologische Sicht Zahavis vor, die mit Kampfkunstvollzügen zusammengebracht wird und eine "first personal giveness" mit einer passiv-aktiven Verschränkung betont (vgl. Tanaka, 2014: 131ff.), die zu Dogen (vgl. auch: Han, 2002: 73) und Takuan passt, wenn nichts Überschreitendes in Form eines Selbsts mit "to bear in order to counter-strike" hinzukommt (vgl. Tanaka, 2014: 128f., 134ff.). Diese Überschreitung könnte zu Wienbruchs (2000: 85) vorgestellten Ichs passen. Dennoch erscheinen Zahavi bzw. Wienbruch nicht alternativlos: Siewert (2013: 252ff.) legt "consciousness of feeling (seeing, thinking etc.)" als Bewusstseinsart und nicht als Bewusstsein eines Objektes dar, was vlt. durch Wienbruchs Doppelkonzeption bspw. von Sinnen oder Gefühlen als „auch urteilshaft" (Wienbruch, 2000: 14) bzw. als „Bewußtseinsweisen" (Wienbruch, 2000: 21) berührt werden kann? Vor allem aber ist zu fragen, ob Wienbruchs (2000: 10f.) Abheben auf Zurückweisung nicht zurückzuweisen ist – ebenso wie letztendlich diese und jede Zurückweisung (vgl. Paetow, 2004: 171ff.)? Lassen sich in und durch Nagarjunas Wahrheitsebenenkonzeption (vgl. Paetow (2004); prägnant: von Brück & Lai, 2000: 445) – bei der es sprachlich nicht um Außenbezugszurückweisung, sondern um Ablehnung inhärenter Existenz mit dem Ansprechen mehrerer Sprachspiele und der Möglichkeit des Schweigens als Bewusstseinsprogression in einem -kontinuum geht, so dass es Personalität, vlt. „als Verdichtung interrelationaler Strukturen", geben muss (vgl. von Brück & Lai, 2000: 443ff., bes. 445f., 474ff.) - Brücken schlagen zu Steinwegs (2010: 9, 47, 115f., 130) Subjektkonstitution eines die eigene Verlustigkeit bejahenden Subjektes und zu Lemkes (2008; 2010) Dogen- + Leibkonzeption (vgl. aber v.a. asketisch: Cynarski & Obodyński, 2011: 292ff.)? Wie ist es mit Bewegung aus philosophischer Sicht (vgl. Haag, 1995: 40ff.), gerade wenn Nagarjuna Verdopplung beim ‚Gehen' und inhärente Existenz zeitformenbezogen als Irrtum ausweist (vgl. Walleser, 2014: 2. Abschnitt)? Vielleicht bringt Dietrich (2014: 14f.) die Herausforderung dieses Kapitels auf den Punkt, wenn er Menschen als schwingende Netzwerke begreift (s.a.: Spatz, 2015: 66; v.a. Henning (2012))?

Dabei ist zu berücksichtigen, dass genau in die skizzierte Schnittstelle die Thematik der Welt fällt, um nicht in anthropologische Einseitigkeiten oder Verabsolutierungen zu verfallen; als Analogie dient Bierwirth (2005: 61ff.) der solche Verabsolutierungen für einige (japanische oder westliche) Ansätze zu Gesellschaft und Individuum kritisiert: Dabei nimmt er an, „dass es in jeder Gesellschaft gesellschaftliche und individuelle Lebens- und Ausdrucksformen zugleich gibt" (Bierwirth, 2005: 61)

und bringt einen dialektischen Individualismusbegriff ins Spiel, nach dem sich der Mensch „überhaupt erst durch Teilhabe am Allgemeinen ebenso wie durch Widerstand gegen das Allgemeine definiert – in Europa wie in Japan“ (Bierwirth, 2005: 65). Dabei stehen folgende Worte Bergermann & Heidenreichs (2015: 33) als Mahnung diesbezüglich und für alles nachfolgende: „Verallgemeinern statt von Universalem ausgehen, eine komparative Operation vornehmen anstatt zwischen Teil und Ganzem zu springen, in Bedingungen statt Gefügen denken, Andersheit statt das Gleiche im Blick haben, dafür hat John Frow in seiner Chow-Lektüre eine Formel gefunden: ‚to generalize the condition of otherness‘. Dann doch vom Einen aufs Ganze rechnen, allerdings nicht vom Teil auf Alles, sondern konditional: vom jeweils Anderen (oder Žižeks Unpassenden, Queers) auf die Allgemeinheit, noch genauer: nicht vom Anderen, sondern von dessen Bedingtheiten. Ein Verb, eine Bewegung, die sich durchaus groß zu denken traut“. Doch nun zu Selbst-Welt-Verhältnissen:

Wienbruchs (2000: 49) Konzeption eines einsinnigen Selbst-Welt(Anderen)-Wechselbezuges lässt dies von dieser Seite aus bereits erahnbar werden, wobei gilt: „‘Seiend‘ besagt nichts anderes, als daß jemand etwas zwar als unabhängig von sich und jedem, der es gerade erfaßt, aber nicht als von irgendeinem überhaupt beansprucht. […] Das bewußte Erleben richtet sich nicht auf etwas, sondern setzt sich etwas geltungshaft entgegen“ (Wienbruch, 2000: 79).

Abel (2004) entfaltet Grundzüge einer Zeichen- und Interpretationsphilosophie mit starkem Bezug zu Wittgenstein, wobei Zeichen und Interpretation mit Wirklichkeit in einem drehtürartigen Verhältnis stehen: Wirklichkeit wird nicht vermittels sondern kraft der Zeichen erfahren. Dabei bestehen Spannungen zu Wienbruchs (2000: 13) Ich als „Ursprung alles von ihm Vermeinten“ im Vollzug, wenn Abel (2004: 222ff., bes. 225f., 237f., 259ff.) seine prozessualen, kontingenten Bewusstseinsmodelle aufführt und auf Nietzsches Kritik bzgl. Sprachirrtümer und sein „es denkt“ verweist. Dies kann nicht entschieden werden, allerdings umgreift Wienbruch (2000: 11, 22) auch unbewusste Aspekte; dies aber kritisch anfragbar durch Bewusstseinskonzeption als Umweltbrücke und nicht als etwas, was in jemandes Kopf sich ereignet (vgl. weiterführend: Farrer, 2013: 159). Ist dies zusammenbringbar?

Die Sicht, dass Zeichen repräsentieren kann nicht expliziert werden, da sie die Tragweite von Zeichen in ihrer Zeichenfunktion verkennt (vgl. Abel, 2004: 99ff., 185ff.). Zeichen fasst Abel (2004: 20ff.) in einem engen (Zeichen steht für anderes Zeichen) sowie weiten („jedes Gebilde […] daß irgendwie auffällt, als bedeutungstragend und als etwas angesehen wird, an dem und in Bezug auf das es etwas zu verstehen gibt“) Sinn. Gleiches gilt für Interpretation: Enge Interpretation ist „das aneignende Verstehen eines Zeichens, das nicht oder nicht mehr auf Anhieb verstanden wird“ und der weite Gebrauch umfasst „den perspektivischen und konstruktionalen Charakter der Zeichenverwendung“. Zeichen und Interpretation sind grundcharakteristisch, da „eine gänzlich perspektive- und interpretationsfreie Zeichenfunktion eine Zeichenfunktion ebenso von nichts wäre, wie auch ein gänzlich perspektive- und interpretationsfreier Standpunkt gar kein Standpunkt wäre“. Somit sind wir

es, die Abgrenzungen vornehmen, was eine grundlegende Perspektivität beinhaltet, es geht um einen Wirklichkeitsbezug, der für unsere Wahrnehmungen und Empfindungen nicht „als ein rein passiver, konstruktions-, perspektive-, zeichen- und interpretations-freier Wirklichkeitsbezug angesehen werden [kann]“ (vgl. Abel, 2004: 191ff.). Dies beinhaltet auch die die Bedeutung der Zeichen: Diese liegt nicht vorab vor, sondern – mit Wittgenstein gesprochen - „die ‚Bedeutung des Wortes‘, das ist, ‚was die Erklärung der Bedeutung erklärt‘“ ist dann erreicht, wo weitere Erklärungsforderung „selbst sinnlos würde“ (vgl. Abel, 2004: 102ff.). Insgesamt lassen sich drei Ebenen einer Zeichen- und Interpretationsphilosophie unterscheiden: Die erste Ebene umfasst den „Gebrauch der logischen Grundbegriffe […], die Sinnestätigkeiten, die in den Formen der Anschauung zu jener Gestalthaftigkeit führen, in der die Wirklichkeit der Welt besteht; […] die Leiblichkeit als vorkognitive Dimension der Möglichkeit von Erkenntnis, die […] nicht reduziert werden kann auf organischen Körper, Fleisch, Gehirn oder Nervensystem“. Die zweite Ebene betont, dass in jedem gelingenden, d.h. bezugsfähigen Sprechen und Verstehen stets eine Sprache in Anspruch genommen ist und die dritte Ebene umfasst Deutung sowie „Beschreiben, Theoriebilden, Rechtfertigen und Begründen“ (vgl. Abel, 2004: 20ff.). Die Formulierung Wirklichkeit nach Menschenmaß kraft der Zeichen ist dabei nicht gleichzusetzen „mit Zeichen der Welt“ als „alles, was der Fall ist“ (Wittgenstein): Es geht nicht darum, „ob und wie wir mit unseren Zeichen eine Brücke zur Welt […] schlagen [sondern] „wie das zumeist selbstverständliche Funktionieren dieses Zusammenhangs zu verstehen ist“, da kritische Fragen, ob einem etwas etwas wirkliches entspricht, ein Stocken des Zeichen-Vollzugs einsetzt „und eine Deutung der Zeichen erforderlich wird“ und „die Beschreibung der Wirklichkeit mit dieser selbst zu verwechseln […] wäre ein semantischer Fehlschluß“ (vgl. Abel, 2004: 25ff., 179ff., 197). Bezüglich der Identität hält Abel (2004: 106f.), wie oben schon angedeutet und um den Bogen zurückzuschlagen fest, dass wir für den Vergleich zweier Vorstellungen „nicht über ein vorab und allgemein verbindliches Kriterium der Identität“ verfügen, was bereits „für Gleichheit selbst [gilt]“. Nach Abel (2004: 66ff., 209ff.) ist das „Rätsel des Bewußtseins“ zu klären. Abel betont dabei einen Adualismus von Materialismus und Mentalismus: Ersterer in einer identitätstheoretischen Ausrichtung a la „Wasser ist H2O scheitert daran, dass sie den versteckten aber entscheidenden Zusatz „unter neurophysikalischem Aspekt betrachtet“ übersieht. Der eliminative Materialismus führt letztlich zur Leugnung mentaler Phänomene und „desaströse skeptische Folgen“, allerdings ist die Ansicht, dass wir uns mit all unseren Überzeugungen im Irrtum befinden „nicht kohärent konzipierbar“. Aktuell bedeutsam sind in der Philosophie des Geistes singuläre Identitätstheorie, Supervenienztheorie und der Funktionalismus: Innerhalb der singulären Identitätstheorie ist es so, dass „dieselbe mentale bzw. psychologische Eigenschaft physikalisch sehr unterschiedlich korreliert und realisiert sein kann“. Supervenienztheorien tragen vor, dass psychologische Unterschiede mit physikalischen einhergehen müssen, wobei die „neurophysikalische

Realisierung zweier unterschiedlicher psychologischer Eigenschaften kann dieselbe sein und umgekehrt kann ein und dieselbe psychologische Eigenschaft neurophysikalisch unterschiedlich realisiert sein“. Zuletzt ist insbesondere der Funktionalismus für die Philosophie des Geistes und bewusstseinsphilosophische Ausführungen bedeutsam, allerdings ist ein computeranaloges Modell des Gehirns zu überschreiten – es geht darum, „wie ein nicht-kalkülmäßiger und nicht internalistischer Funktionalismus aussehen könnte“. Dabei gilt es, prozessuale und Kontinuumsmodelle entschieden zu berücksichtigen (vgl. weiterführend: Abel, 2004: 214ff., 258ff., 304ff.) und: „Darüber hinaus ist zu beachten, dass die entscheidende Frage nicht die ist, welche Kriterien festlegen, was genau ein ‚Individuum‘ ist, sondern die, was es heißt, die Welt, die äußere wie die Welt der inneren Erfahrung, als eine Welt von Individuen aufzufassen“ (Abel, 2004: 247).

Abel (2004) und Wienbruch (2000) sind damit jeweilige Versuche für: „‘Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse‘ werden in unlösbarem Zusammenhang gesehen“ (Petzold & Orth, 2011: 254). Auch Welsch (2012b; 2015) skizziert mehrere Verhältnisse, von denen die moderne (auch Abel (2004) und Wienbruch (2000) beinhaltende?) Form von einem „Ausgang von der Mensch-Welt-Opposition“ (Welsch, 2012b: 71) gekennzeichnet ist, in der Streitfragen zwischen Idealismen und Realismen unter Einbeziehung konstruktivistischer Aspekte sich verlieren und „innere Inkonsistenzen“ (Welsch, 2012b: 25) nur unzureichend berücksichtigt werden (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 10ff., 23ff., 56ff., 108ff., 117ff.; 2015). Welschs (2015: 777ff., bes. 812ff., 820ff.) homo mundanus wird noch thematisiert; der homo civil ist nicht Gegenspieler sondern Dimension – für den Menschen gilt: „Als Reflexionswesen gelangen wir über unsere ursprüngliche, natürliche Passung weiter hinaus als die anderen Lebewesen, die wir kennen […]. Wir können sozusagen Kaskaden der Veränderung und Verfremdung aufbauen – und uns dann auch fragen, ob es inmitten all dieser Alternativen gleichwohl Gemeinsamkeiten gibt. Dies ist das typische Geschäft unserer Vernunft […] unter dem Stichwort ‚transversale Vernunft‘“ (Welsch, 2015: 805). Auch Petzold (2015: 58f.) bezieht sich auf diese transversale Vernunft Welschs – allerdings werden diesbezügliche, auch hier lediglich angemerkte Konsens-Dissens-Prozesse (vgl. weiterführend: EuS (2000)) nicht thematisiert - und hält fest:

„**Transversale Vernunft** kann – gut *Kant*sche Tradition weiterführend, aber auch übersteigend – als die Vermögen komplexer Ideenbildungen/Mentalisierungen aufgrund reflexiver/**koreflexiver**/metareflexiver/hyperreflexiver und intuitiver mentaler Fähigkeiten von Menschen und Menschengruppen gesehen werden, die emotive, volitive, kognitive und damit ethische und ästhetische Dimensionen (d. h. höhere Kognitionen) einbeziehen. Das ermöglicht, disziplinäre einzelperspektiven, Einzelerkenntnisse und -erfahrungen zu *konnektivieren*, zu *collagieren* und sie inter- und transdisziplinär überschreitend zu Gesamterkenntnissen (Plural!) zu verbinden: Erkenntnisse über den Menschen, seine natur, die Gesellschaften, die Welt, das Leben usw. in einer Weise, die die Vielfalt der Gegebenheiten nicht einebnet. **Transversale Vernunft** hält sie vielmehr offen und macht zwischen ihnen **Über**- und **Quergänge** möglich […].**Transversale Vernunft** war und ist nie einsam. Sie geht aus dem nicht endenden, polyzentrischen Zusammenspiel individueller und kollektiver Mentalisierungen hervor, die die **Transversalität** von Vernunftprozessen begründen und die zugleich von eben solcher Transversalität in spiraliger Rekursivität gestaltet werden. Sie schaffen konnektivierende Verbindungen, Verbundenheit, **Konvivialität**“ (Petzold, 2015: 59).

In verschiedenen Schriften (vgl. Welsch (2011; 2012a; 2012b; 2015) aber am weitreichensten in seiner Schrift „Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform“ wendet sich Welsch (2015: 11ff., bes. 11, , 367ff., 531, 547) dezidiert gegen die sogenannte anthropische Denkform mit ihrer Annahme „einer grundsätzlichen Andersheit der menschlichen Seinsweise gegenüber allem Weltlichen“ und der verbleibenden Konsequenz einer „Welt nach Menschenmaß“ im Sinne einer „epistemischen Rezentrierung“ – u.a. von Diderot aber nur zuerst als sinngebend und von Kant gar als „das gegenstandskonstituierende Prinzip der Welt“ (vgl. Welsch, 2012b: 10ff; weiterführend: Welsch, 2015: 13ff., 183ff., bes. 267f.) ausgewiesen. Dieses Prinzip hatte Vorläufer in Fragen der (In-)Kongruenz von Mensch und Welt (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 35ff., 50ff.) und blieb bis in unsere Zeit erhalten, was Welsch an hier nicht kritiserten oder kontextualisierten Streifzügen durch philosophische Positionen dieses Prinzips (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 13ff.; 2015: 50ff., 70ff., 93ff., 109ff., 139ff., 217ff., bes. 249ff.) oder deren zumeist vergeblicher Kritik oder Gegenmotive (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 18ff.; 2015: 35ff., 217ff., 249ff., 278ff., 299ff., 324ff.) zeigen möchte – denn: „Nur bei Merleau-Ponty und Lyotard haben wir Elemente gefunden, die tatsächlich über die anthropische Denkform hinausweisen. Diese Ansätze sind freilich nicht in der Breite des zeitgenössischen Denkens wirksam geworden“ (Welsch, 2015: 340). Darauf wird zurückzukommen sein (s.a. Diebitz (2013)).

Nichtsdestotrotz führt Welsch (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 23ff.; 2015: 26ff.) Gründe zur Infragestellung dieser modernen Denkform an, da diese erstens durch einen „zum Überdruss bekannten Kreis“ (Welsch, 2012b: 23) lähme und zweitens interne Inkonsistenzen in Form von Selbstwiderspruch (Beschränkung auf Menschenmaß bedarf als überzeugende Aussage eines externen Standpunktes, der aber gerade nicht möglich sei) bzw. durch die ungerechtfertigte, da logisch falsche „Gleichsetzung von Zugangs-Bedingungen mit Geltungs-Bedingungen“ (Welsch, 2012b: 26) aufweist. Fortdauernde Diskussionen zwischen vielfältigen idealistischen und realistischen Positionen sind das „idealistisch-realistische Erkenntnis-Theater“ (Welsch, 2012b: 72) und drehen sich so lange im Kreis, solange sie der Prämisse einer „Fundamentalopposition zwischen Mensch und Welt“ (Welsch, 2012b: 70) folgen (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 56ff.; 2015: 382ff., bes. 547f.).

Als Korrektiv um „über den modernen Mensch-Welt-Gegensatz hinaus zur Sicht eines ursprünglichen Verbundenseins von Welt und Mensch [zu] führen“ (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 29ff., 547ff., bes. 560 (Zitat)) dienen ihm dabei u.a. „Para-Erfahrungen“, Kunst und auch Wissenschaften werden herangezogen und – auch hier nur benannt und nicht diskutierten - historische Alternativen und Vorläuferpositionen zum Mensch-Welt-Verhältnis aufgeführt (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 28ff.; 2015: 35ff., 278ff.). Dabei gilt: „Für Weltkongruenz und objektives Erkennen ist grundsätzlich erforderlich, dass die Grundstruktur der Welt unserer Verfassung und speziell unserem Erkenntnisvermögen inhärent ist“ (Welsch, 2012b: 43), was Welsch (vgl. weiterführend: 2012b: 43f.,

81ff.; 2015: 613ff., 777ff.) auch durch eine evolutionäre Perspektive absichern möchte, wo es um Lebewesen und Umwelt als „Koevolution“ (Welsch, 2012b: 107) geht und deren Ausweisung einer Mensch-Welt-Kongruenz, die aber auch für andere Arten zu passen scheint, durch „Interpretationsmuster, die sich unter Normalbedingungen milliardenfach bewährt haben“ (Welsch, 2012b: 118). Dies als Anscheinspassung von Wissen und Objektverhalten bzw. deren evolutives Nicht-Aussterben – im Falle des Menschen „spricht der Erfolg einer sich weitesthin auf kognitive Leistungen stützenden Spezies dafür“ (Welsch, 2012b: 130), dessen Rationalität wie Kultur aus Natur hervorgeht (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 113ff.; 2015: 672ff., bes.679f.; 681ff., 715ff., 736ff.), wobei eine keimbezogene „Heterogenitäts-Sicht“ (Welsch, 2015: 713) schwierig ist und durch ein Hervorgehen von Kultur aus Natur über das „Scharnier der Protokultur“ (Welsch, 2015: 726) abgelöst wird (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 711ff. bes.712f., 715ff., bes. 726ff.).

Wichtig ist dabei, die Aussage weltrichtigen Wissens nicht „mit der absoluten Perspektive auf die Welt“ zu verwechseln (vgl. Welsch, 2012b: 130f.; 2015: 807f.).

So ist Welsch (2012b: 17f.; weiterführend: 2015: 404ff., bes. 531ff., 536f., 829f.) kritisch gegenüber linguistischen Ansätzen der analytischen Philosophie mit der „Priorität des sprachlichen Weltverhältnisses“ und fragt, ob Kleinkinder mit ihrer Gegenstandserfahrung vor Sprachbeherrschung dies nicht konterkarieren und: „„All […] unsere Worte und Urteile […] drehen sich nur in sich selbst. […] Welt wäre, wenn überhaupt, nur auf ganz andere Weise zu haben“ (Welsch, 2015: 557). Wird mensch aber von extraordinären Erlebnissen mit Sprache – bspw. beim Wortfluss, der sich nicht zu einem Satz fügt – angesprochen, kann eine Aufmerksamkeit für das „nicht-sprachliche, sinnliche Sein der Dinge“ geschaffen werden, das nur vermeintlich sinnlos ist, aber vielleicht zeigt sich „eine höhere Gestalt von Sinn“ (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 558ff.).

Zentral bei diesem Vorgehen, das Abstand zu vielen Philosophen, Philosophien und Weltbildern einnimmt (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 33ff.) und ohne prä und post zu verwechseln sind die „vorepistemischen [nicht propositional angelegten – A.E.] Komponenten unseres Wissens“ (Welsch, 2015: 542) die Alternative zu logischer Grammatik und diskursiver begrifflicher Erkenntnis (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 542ff., bes. 547ff.); es geht um „Erfahrungen“, die wir im Alter kompetenter Sprachverwender machen, „nur widerstreiten sie unserer gewohnten Auslegung dieser Welt“ (Welsch, 2015: 550), da eine Ungeschiedenheit von Subjekt und Objekt einsetzt, es sind „Erfahrungen einer Gemeinsamkeit von Welt und Mensch“ (Welsch, 2012b: 562). So thematisiert Welsch (2015) Erfahrungen, die die Grenzen des sprachlichen Weltbezuges aufzeigen (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 550ff.), Erfahrungen, die eine „ursprüngliche Gemeinsamkeit von Mensch und Welt“ erahnbar werden lassen (vgl. weiterführend: Welsche, 2015: 550 (Zitat), 562ff.) und - dies weiterführend – Erfahrungen hinsichtlich „einer grundlegenden Gemeinsamkeit zwischen menschlicher und nicht-menschlicher Natur“ werden ausgeführt (vgl. weiterführend: Welsch, 2015:

550 (Zitat), 576ff.) Bei beispielsweise sinnlichen, erotischen, physischen Extremerfahrungen (s.a.: Welsch, 2012b: 73ff.), bei „Para-Erfahrungen“ wird „Domestizierung plötzlich brüchig“, sie „scheinen uns ins rohe sinnliche Sein der Welt zu versetzen“ und diesem “apart oder mystisch“ anmutendem Pfad, der “eher zur Annahme einer autonomen Realität uns gegenüber“ führt, zu folgen erfordert Mut (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 531, 549ff., bes. 549, 553f., 561, 574ff.).

Aber auch eine „alltägliche Kommunikation mit Materialien und Dingen“ wie bspw. Steinen oder – bei Welsch oft erwähnt – der Pazifik sei möglich, benötige aber eine die prozessuale Erdgeschichte berücksichtigende Perspektive (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 576ff., 597ff., bes. 605ff.).

Die gesellschaftliche Institution der Wissenschaften werden von Welsch (2015: 93ff., 197ff.) zwar einerseits als das Weltbild der Moderne und den „transzendentalen Anthropomorphismus“ bedienend gesehen – für seine „Anthropologie auf evolutionärer Basis“ rekurriert Welsch (2012b: 613ff.) aber auf den neuesten Stand der Natur- und Biowissenschaften und fasst diese als Selbstdarstellung der Natur auf: Bätz (2013: 23) schreibt: „Die objektiven Tatsachen der Wissenschaften sollen das Subjekt aufwühlen […]So erhält in der ‚Philosophie in evolutionärer Perspektive‘ auch die Wissenschaft den Status einer „Para-Erfahrung“, weil sie mit ihrem stupenden Stand an Erkenntnissen und Wissen und Können als Türöffner zum rein sinnlichen und rohen Sein außer uns, für sich, auch ohne uns quasi als Zirkus der Sinne funktionieren soll“.

Grundlage für eine auch adäquate Erfassung der Natur als evolutiver Prozess, gleichermaßen „ontisch wie logisch kreativ“ (Welsch, 2015: 857) durch den Menschen mit einer aus Natur hervorgegangenen Rationalität (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 672ff., bes. 679f., 777ff.) ist die Emergenz von Kognition und Geist, mit Subjektivität als Weg zur Objektivität und nicht deren Opposition (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 124f., 132ff., bes. 134f.; 2015: 777ff., bes. 786ff.), die eine Ahnung vermittelt davon dass: „In der menschlichen Reflexion holt die von Anfang an reflexiv verfasste Natur sich selbst ein. […] daher bezieht sich, wenn wir uns auf die Natur beziehen, eigentlich die Natur auf sich selbst, betreibt ihre Selbsterfassung“ (Welsch, 2015: 811). Im evolutiven Prozess bilden sich daher physische Entitäten und ihre Gesetzmäßigkeiten aus, wobei Kognition „eine notwendige Grundleistung eines jeden Organismus […] [als] Erkenner [ist]“ (Welsch, 2012b: 132, 137) und das Muster der Selbstbezüglichkeit ausdrückt, also nichts „absolut Neuartiges“ ist (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 147ff.; 2015: 876ff.). Wissenschaftliche Theorien werden so verstanden, dass sie selbst in diesen evolutionären Prozess miteinbezogen sind – Kognition als ontologisch produktiver Faktor, der Sein weitertreibt (vgl. weiterführend: Welsch, 2012b: 150f.; 2015: 752ff., 855ff., 899ff., bes. 903, 918). Dabei sind Relationen keineswegs sekundär, sondern – da sonst „gar nichts übrig [bleibt]“ (Welsch 2012b: 144) – grundlegend, wobei bei der Kognition zu physikalischen noch semantische dazukommen: „Wasser bleibt zwar physikalisch Wasser, wird nun aber zusätzlich biotisch zu einer Existenzbedingung für Lebewesen“ (Welsch, 2015: 910) (vgl.

weiterführend: Welsch, 2012b: 142ff.; 2015: 861ff., 910ff.). Dabei geht es um eine nicht bewusstseinsphilosophische Ontologie und demzufolge nicht um mentale Repräsentationen, sondern Repräsentationen im expressiven Sinn, wonach X an Y zum Ausdruck kommt (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 871ff., bes. 872f.).

Mit Blick auf homo mundanus und homo civil (vgl. weiterführend: Welsch, 2015: 820ff.) wird ein Wechsel einer wahrnehmungshaften hin zur einer logisch-konstruktionalen Weltsicht angeführt - erstere „baut sich aus diesen Schemata [gemeint sind sensu-motorisch konturierte, allgemeine Gegenstandsbilder und dynamische Vorgänge – A.E.] und den sie instantiierenden Gegenständen auf“ und beim Übergang zur zweiten Weltsicht werden Begriffe und v.a. logische Beziehungsmuster zentral. Im Licht der Evolution plädiert Welsch (2015: 840ff., bes. 846ff.) dafür, homo mundanus und homo civil nicht als unversöhnliche Alternativen aufzufassen, sondern letzteren als Dimension des ersteren – „jene Dimension, die uns inmitten der Kultur unsere Welthaftigkeit zu erweitern und auszubauen erlaubt“ (Welsch, 2015: 841). Auch darauf wird noch zurückzukommen sein.

Diebitz (2013) bemängelt in seiner Rezension der Erstauflage von Welsch (2015) aus dem Jahr 2012 das Fehlen einiger Philosophen bei Welsch, wie bspw. Nicolai Hartmann oder Lebensphilosophen wie Dilthey, Simmel oder „den Klassikern der philosophischen Anthropologie“ – im Unterschied zum „Respekt“ (Diebitz (2013)) Welschs gegenüber Ernst Haeckel (s.a. Welsch, 2015: 275ff., 303, 643), der in Welsch (2015: 277) dessen Ton als „polemisch“ ausweist, ihm aber eine „neue Möglichkeit“ zur Überwindung des Anthropismus bescheinigt. Ferner ist Welschs Position nicht wirklich originell, sein Urknall „steht auf tönernen Füßen“ (Diebitz (2013) und merkt zur Ontologiethematik an: „Welsch geht davon aus, dass ‚dass die Genese seinsbildend ist‘ – deshalb ‚kommt es auch epistemisch für ein zureichendes Begreifen eines Seinstyps darauf an, ihn aus seinem Hervorgang zu verstehen.‘ Trotz der Plausibilität dieses Ansatzes muss man die Frage stellen, ob der Satz auch wirklich bewiesen ist“ (Diebitz (2013)). Ferner finden sich evolutionsmäßig wenig Belege und sind auch nicht zu finden; Welschs Auffassung von „Wirklichkeit als Wirkgefüge“ (s.a. Welsch, 2015: 886ff.) bzw. Sein als „Gefüge von Beziehungs- und Antwortformen“ führe zu einer Ablehnung des evolutionstheoretisch bedeutsamen Begriffs der Anpassung und für das Verhältnis von Geist und Materie schreibt Diebitz (2013): „Beispielsweise sieht Welsch bereits im Zusammengehen der Elementarteilchen zu einem Atom einen Vorgang, welcher der Reflexivität verwandt ist und damit die Subjektivität vorbereitet. Ein solcher Materialismus, wie er auch von anderen Philosophen vertreten wird, leugnet aber nur den Hiatus, ohne eine ernsthafte Lösung vorschlagen zu können. Da wirkt es doch ehrlicher, ihn und die damit verbundene Aporie zu akzeptieren, wie es etwa Nicolai Hartmann getan hat, der von einem ‚hiatus irrationalis‘ gesprochen hat und eine grundsätzlich unüberwindbare Heterogenität zwischen den psychischen Vorgängen und dem Organismus feststellte.“

Auch Bätz (2013) ist skeptisch gegenüber Welschs Vorgehen, das für ihn „merkwürdig“ (Bätz, 2013: 24) anmutet und stellt einige Anfragen, die hier als merk(-)würdig ausgewiesen seien:

- Können Naturwissenschaften wirklich das gesamte Weltgeschehen erfassen oder muss man vorsichtig sein gegen „das Konstruieren zu vollständiger Weltbilder“ (Brechts Meti) (vgl. Bätz, 2013: 23f.)?
- Welsch nutzt geschichtlich gewordene Wissenschaften mit ihren Konstruktionen, Methoden und kassiert die Differenz zwischen Geschehen und Erzählen dieses Geschehens ein (vgl. Bätz, 2013: 24). Darüber hinaus bilden Alltagswelt und Kommunikation für Wissenschaft Ausgang und Begleitung (vgl. Bätz, 2013: 5).
- Auch wenn Sprache den „Käfig der Versprachlichung“ aufbrechen kann und „Sinn als Verweisungsgeschehen“ begreifen, wie Schwemmer es in seiner Schrift „das Ereignis der Form“ tut, fragt Bätz (2013: 6f.) diesbezüglich: „dass – wie Welsch insistiert – mit dem Über-die-Sprache-hinaus-Zeigen auf etwas verwiesen werde, ‚was auf ewige, unnahbare Weise außerhalb des Satzes ist‘ […], – mit welchem Nutzen sollte man darum diskutieren?!“ Ferner ist nach Schwemmers letztgenannter Schrift ein Umgehen des in Wissenschaft und Theorien unumgängigen Subjekt-Objekt-Verhältnisses bspw. durch Einlassen auf Gedichte oder Bilder möglich und sollte öfter praktiziert werden (vgl. weiterführend: Bätz, 2013: 11f., 15)…
- ABER (vgl. weiterführend: Bätz, 2013: 9ff., bes. 15): Mit welchem Recht verallgemeinert Welsch seine Para-Erfahrungen? Kann er dem begründeten Argumentieren mit Geltung wirklich entkommen? Denn: „Hier wird im Vorabbereich unterstellt, was sich als stabil und tragfähig erst zu erweisen hätte […]: ‚rohes sinnliches Sein‘“ (Bätz, 2013: 9).
- Sind Intension wie Extension des Kommunikationsbegriffs überzogen (vgl. Bätz, 2013: 13f.)?
- Nach Sloterdijks Schrift „Weltfremdheit“ ist nicht die Moderne sondern das Da-sein eine Falle, die es zu bewohnen gilt mit „Rhythmen und Gewalten des Weltaufganges“. Diese sind für Bätz (2013: 3) unklar bzgl. ihres Status als hermeneutische Perspektive oder eines „auch ohne uns“. Ferner führt Bätz (2013: 3) Schwemmers „Die kulturelle Existenz des Menschen“ an, wonach eine „Solidarität zur Welt“ auf Grund der „Differenz zur Welt“ gefordert wird, die sich in einer „Materialität des Geistes“ dergestalt zeigt, dass kulturelle Symbolismen ein selbstbewusstes Subjekt mit Innerlichkeit zu sein.
- „Und zum Schluss der Vorschlag, sollte in Schulklassen die Mühe, ein menschliches Leben gedeihlich zu führen, zum Thema gemacht werden, sollte die Auseinandersetzung eines Individuums mit der eigenen Konstitution und der Prozess seiner Personalisation und Sozialisation exemplarisch vor Augen geführt werden, und zwar mit Hilfe einer fiktionalen Darstellung, in der Merkwürdiges und Abwegiges, manchmal Unverständliches und Unglaubhaftes, auch Apartes und Mystisches eigensinnig dosiert ihren Auftritt haben, warum

> nicht ein Buch, das Imagination anfüttert und Einbildungskraft mobilisiert, ein Buch desjenigen, dem ein Philosoph nachsagt, dass er fabulierend den Muff seiner Zeit durchstoßen hat, eines ‚letzten Großmystikers' Werk: ‚Am Jenseits' von Karl May" (Bätz, 2013: 26f.).

So bringt Bätz (2013: 4) seine durchaus nachvollziehbar anmutende Lesart von Welsch auf den Punkt: „Und weil die Wirklichkeit, die die Moderne geschaffen habe, dem Menschen nicht mehr sage, was er selbst sei […], darum setzt Welsch – das lese ich so - auf die orientierende Kraft eines jenseits von Konstruktionen auffindbaren, sauberen und objektiven Faktums ‚Natur'". Hier relevant ergänzt er: „Welsch spielt (in 2012a, 2012b, 2012c [hier entspricht diese Reihenfolge Welsch (2015; 2012b; 2012a) und 2011 fehlt bei Bätz – A.E.]) auf die buddhistische, japanische und chinesische Philosophie an (insbesondere mit dem Verweis auf die die Welt sprengende ‚indogermanische Sprache'; 2012a, S. 536), allerdings erfolgt keine systematische Einordnung von theoretischen und praktischen Lehren in die eigene, abendländische ‚Philosophie in evolutionärer Perspektive' - Für Erleuchtung und Direktheit, unmittelbare Erfahrung und Gewissheit ist Welsch der Stille Ozean schlechthin unverzichtbar" (Bätz, 2013: 14). Bevor dazu mit Han (2002) und Lemke (2008) fortgefahren wird, soll mit Burchardts (2011) Ausführungen zur relationalen Anthropologie ein weiterer, von Bätz (2013) Kritik nicht expressis verbis direkt betroffener anthropologischer Versuch skizziert werden. Dieser ist, analog zu Welsch (2012b:142ff., bes. 144f.), ebenfalls ein relationaler Ansatz und bezieht sich auf Eugen Fink, den Welsch (2012b; 2015) nicht berücksichtigt hat:

Burchardt (2011: 523ff.) gibt die Fragen „Wie ist der Mensch beschaffen?", „Was ist der Mensch als Mensch?" und „Woraufhin soll der Mensch ein Mensch-Sein" entwerfen als Grundfragen pädagogischer Anthropologie an und fragt, ob Kritik an den Humanwissenschaften mit einer letztendlich gebrochenen Vergegenständlichung und ob Foucaults Vorgehen zum Ende des Menschen mit diesem als eine historisch kontingente Erfindung nicht ausschließlich in den Bereich der ersten Frage falle (vgl. weiterführend: Burchardt, 2011:526ff., bes. 529). Daraufhin entwickelt Burchardt (2011: 529ff.) eine relationale Anthropologie im Anschluss an Eugen Fink, die den Menschen aus seinen Verhältnissen heraus begreift, die nicht mit Foucaults Strukturen der Menschauflösung verwechselt werden dürfen, denn: „Sein Ansatz unterläuft aber all diese konkreten Verhältnisse in Hinblick auf die Verhältnishaftigkeit des Menschen, die diesen Bedingungen immer schon zugrunde liegt" (Burchardt, 2011: 530). Zentral sind dabei drei Verhältnisse – Selbstverhältnis, Mitverhältnis und Weltverhältnis, die von Fink relational verstanden werden, so dass sie nicht dadurch zustande kommen, „dass ursprünglich getrennte Wesen eine kontingente Beziehung miteinander eingehen", sondern Mensch kann ohne diese Grundbezüge nicht gedacht werden, so dass sein Ansatz von humanwissenschaftlichen Verkürzungen sowie Wesensanthropologien abgegrenzt werden kann, da „der Mensch kein statisches Wesen hat, weder als Besitz noch als vor-

oder aufgegebenes Ziel, ist sein Dasein von jeher und auf Dauer imperfekt, d.h. ein dynamisches infinitivisches ‚Wesen'" (vgl. weiterführend: Burchardt, 2011: 530ff., bes. 531, 541f.). Dabei kann die Frage, ob „nun die Welt anthropomorph oder der Mensch kosmomorph betrachtet wird" (Burchardt, 2011: 533) auf Grund der Relationalität nicht entschieden werden: Welt fällt weder mit „Summe aller Dinge" zusammen, noch kann sie darauf begrenzt werden; sie ist bei Fink kosmologisch „das, was die Dinge be-dingt, was ihnen Raum einräumt und ihr Weilen zeitigt" (Burchardt, 2011: 531). Diese Verhältnisse werden in verschiedene existenziale Grundphänomene aufgefächert, die als „Praxis einer Lebens und Welthaltung" (Burchardt, 2011: 532) ‚ausgelegt' werden und dabei sind sie – um mit Fink zu sprechen - „nicht nur ontologische Strukturen am Menschen, sie sind auch Sinnhorizonte der menschlichen Ontologie" (Fink, zit. n. Burchardt, 2011: 533). Dabei benennt Fink Arbeit, Herrschaft, Liebe, Spiel und Tod als fünf Grundphänomene, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (vgl. weiterführend: Burchardt, 2011: , bes. 530ff., 532, 541f.) und für Erziehung und Bildung hält Burchardt (2011: 542) abschließend fest: „Erziehung und Bildung kommt in diesem Zusammenhang ein ausgezeichneter Rang zu: Sie können sich nicht nur damit begnügen, den Menschen in bestehende Verhältnisse einzuführen, sondern sie müssen den Entwurf des Menschen angesichts seiner unverfügbaren Weltlichkeit je gestalten und bewähren". Damit seien anthropologische Ausführungen vorerst beschlossen.

An dieser Grenze – die vlt. mit Steinweg (2010: 88) mit „Teilhabe an der Grenze, die sie verbindet, indem sie sie trennt" umrissen werden kann oder doch eher als "outer edge" Frederic Jameson's ausgewiesen werden sollte, die "only comes into existence through and as the constitutive encounter with the other" (Bowman, 2010: 9) – die vielleicht aber doch entleert (vgl. Han, 2002: 43ff.) werden kann, kann Nagarjunas Wort vlt. weiterführen: „Nicht eines, auch nicht verschieden" (Walleser, 2014: 1. Abschnitt). Auch wenn Welsch (2011: 63) von indischem Nihilisten schreibt und ineins (vgl. Welsch, 2011: 50) das östliche Denken als Denken des Nichts als westliche Mär ausweist (s.a. von Brück & Lai, 2000: 431ff.). Vielleicht helfen hier Petzold et al. (2004: 74f.) mit ihrer Ablehnung einer Polarisierung von Menschen des Ostens und des Westens weiter, die eine differenzierte Sicht nahe legen, wenn es um „Handhabung von Zentriertheit und Exzentrizität" (Petzold et al., 2004: 75) oder transreflexive Besinnung, Betrachtung und Versenkung (vgl. Petzold (1983)) geht? Welsch (2011: 67) schließt seine Ausführungen zu Dogen mit einem Hinweis auf Max Webers Betonung, dass es nichts zu denkendes gebe, was nicht in Asien gedacht worden wäre, mit den Worten: „Vielleicht gibt es dort sogar solches, was im Westen nicht gedacht worden ist".

Hans (2002: bes. 43ff.) zen-buddhistischen Ausführungen zum freundlichen Niemand mit entleerter Innerlichkeit und Intimität versucht Lemke (2008: 34ff., bes. 39f., 61, 64ff., 68f., 72f., 83, 87, 118ff., 127) mit einem anderen Weg-Auge (do-gen), das auch friedfertiger ist als bspw. martialisches Samurai-Zen zu begegnen, indem er das Kochbuch besagten Zen-Meisters Dogen aus dem Jahre 1237

für ein anderes Dogen-Verständnis heranzieht, ohne Begrenzungen zu übersehen: Er geht philosophisch vor und fragt ein „gastrosophisches Erwachen“ mit Querbezug zu einer „Ach-heit der Dinge“ und einem Leiden ohne physisch-emotional unmittelbares Leiden an, wo daher auf Buddhas Weg unentwegt die Praxis des Guten stattfindet, wenn Reisknödelherzen als „Nicht-Selbst“ gestärkt werden, da auch Reisknödelbilder Hunger zu stillen vermögen und wir tagtäglich das erklären bzw. praktizieren, was wir unmöglich erklären bzw. praktizieren können und in einem kochenden (Nicht-)Tätigsein eines leeren, kulinarischen Selbst die Unzweiheit von Subjekt und Objekt sich erweist und Speisen nicht mit fadem oder gleichmütigem Geschmack sondern mit singulärem, unessentialistischen Geschmack zubereitet werden – oder mit einem Wort Dogens aus dessen Kochbuch: „Wenn große Meister in der Vergangenheit fähig waren, eine schlichte Suppe aus Grünzeug zu zaubern, das ihnen als Almosen gegeben wurde, müssen wir versuchen, eine feinschmeckende Suppe daraus zu kreieren.“ (vgl. weiterführend: Lemke, 2008: 34ff., bes. 40, 59, 61ff. (63 (Zitat)), 74f., 78f., 87, 99, 107f., 112ff., 118f., 146).

Nachfolgend werden zwei Aspekte der Ausführungen Lemkes kontextualisiert kommentiert:

Erstens bindet Lemke (2008: 102) dies an Dogens Seinzeit (jap. Uji) an, die nicht von der Vergangenheit über Gegenwart zur Zukunft verläuft, sondern die gelebt wird: „Die Seinzeit der Zeit, tätig zu sein, ist das Jetzt in der Vergangenheit, in der Gegenwart und in der Zukunft […]. Gelebte Zeit und Jetztzeit des Tätig-Seins als erfüllter Gegenwart weilt und ereignet sich […]Diese Seinzeit […] geschieht im Tun, dessen Sein zeitweilig erwiesen und kund getan wird“ (Lemke, 2008: 102). Allerdings unterlässt Lemke zum Nachteil seiner anregenden Untersuchung zeitphilosophische Infragestellungen: Neben Paetows (2004: 175ff.) nagarjuna-affirmativen Problematisierungen des Zeitbegriffs mit den Formen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, können zeitphilosophische Fragen zu der berühmten Einteilung in A- und B-Reihe angeführt werden – hier allerdings nur hinweishaft, da der Autor in dieser Thematik seit Jahren nicht zu einer Position im Bezug zu Derrida finden konnte, welche Petzold & Orth (2011: 196) als „‘Standpunkte auf Zeit‘“ ausweisen:

Kienzle (2002) differenziert zwischen der abgelehnten Gegenwart der A-Reihe und der relationalen Gegenwärtigkeit; bei Schmechtig & Schönrich (2011) finden sich hingegen a-theoretische Anschlussherstellungen, wobei aus physikalischer Sicht ergänzend wie fortführend anzumerken ist:

Kiefer (2015: 25ff.) führt physikalisch zu Modellen der Quantengravitation und gibt eine Analogie: „Von der Perspektive der Quantengravitation aus betrachtet, ist die Welt zeitlos, sie *ist* einfach nur und entwickelt sich nicht. Steht dies nicht im Widerspruch zu unserer täglichen Anschauung? Hier erlaubt der Formalismus eine klare Antwort. Die Situation ähnelt der einer Buchlektüre. Das Buch selbst ist ‚zeitlos‘; alle Sätze sind von vornherein vorhanden. Dennoch ergibt sich beim Lesen die Illusion, dass die Zeit vergeht, umso mehr, je spannender das Buch ist. Im Formalismus der Gleichungen zeigt sich dies in der Existenz unterschiedlicher Freiheitsgrade und Skalen: der

Energieskala der Gravitation und der des ‚Beobachters'. Dabei spielt der Prozess der Dekohärenz – der irreversiblen Entstehung klassischer Eigenschaften durch Wechselwirkung mit irrelevanten Freiheitsgraden – eine zentrale Rolle. Die so wiedergefundene Zeit ist für die Beschreibung unseres Universums relevant. Vom Standpunkt der Quantengravitation […] eine Illusion" (Kiefer, 2015: 31f.).
Deuser (2015: 34ff., bes. 36f.) fragt nach dem Einbezug von Theoriebildungsbedingungen und entfaltet mit Dalferth, dass wir uns innerhalb der vorhandenen Abläufe im Sinne der B-Reihe lokalisieren und zuletzt mit Peirce eine Zeitdimension mit Kosmologiebezug und wissenschaftlicher wie lebensweltlicher Anbindung: „Der Augenblick (infinitesimaler Dauer) hat Wahrnehmungsqualität, in deren infinitesimalem Umfeld Vergangenheit und Zukunft angrenzen" (Deuser, 2015: 53f.).
Auch Müller (2015: 57ff., bes. 58f., 64ff.) argumentiert mit Rückgriff auf Whitehead für eine Zeitrichtung vor dem Hintergrund, physikalische Zeitkonzepte als Idealisierungen aufzufassen und die Argumentation umfasst ausdehnungslose Zeitpunkte als Idealisierungen, in Thermodynamiken und quantenmechanischen Messprozessen doch vorausgesetzte Zeitpfeile, eine physikalisch nicht abbildbare Auszeichnung der Gegenwart,; Illusionen treten dabei nur dann auf, wenn Erfassungsgrenzen nicht kollidieren. Mit Rückgriff auf Whiteheads Naturphilosophie mit Analyse von Werden und Vergehen als Betonung prozessualer Wirklichkeit ohne durchhaltende Substanzen, Kritik von verabsolutierten Verallgemeinerungen und einer Betonung von Zeitmodi, die Müller (2015: 70ff., bes. 71f., 74f.,, 79f.) weiterführend erarbeitet, schreibt er, dass Physik auf vorphysikalischen Einsichten wie Erfahrungen aufbaut und: „Zeit ist somit ein ontologisches Grundcharakteristikum des nicht nur rein physikalisch aufgefassten Kosmos, in dem immer neue Ereignisse werden, von denen die physikalische Thematisierung eine abstrahierende […] Perspektive ist" (Müller, 2015: 80).
Schiemann (2015: 207ff., bes. 221ff.) diskutiert An- wie Abgrenzungen zwischen verschiedenen Zeitbegriffen und -diskussionen der Lebenszeit, der Weltzeit und der nicht-lebensweltlichen physikalischen ‚Zeit' ab der Neuzeit: Die zyklische, wie gegenwartsbezogene, lokal- bzw. handlungsorientierte, irreversible Lebenszeit als Vorkommnis der eigenen Lebensführung „enthält objektive Bestandteile wie etwa Elemente der Weltzeit oder der biologischen Zeiten und subjektive Zeiten wie den Bewusstseinsstrom und die Zeit der Erinnerungen" (vgl. weiterführend: Schiemann, 2015: 211ff., 216, 222 (Zitat)). Die sozial wie geschichtlich ausgerichtete, in der Lebenszeit zwar verankert, aber gerade nicht auf Lokalität setzende Weltzeit ist ebenfalls irreversibel und umfasst „frühneuzeitliche physikalische Zeitvorstellungen – die Homogenität, Linearität und Mathematisierbarkeit" (vgl. weiterführend: Schiemann, 2015: 214ff., 222 (Zitat)). Ab der Moderne werden dann zunehmend physikalische Theorien erarbeitet, wie bspw. die zeitgerichtete, aber diesbezüglich lebensweltlich unzureichende Thermodynamik, Relativitätstheorien, wobei insbesondere die ART Zeit als „ein abgeleitetes Phänomen" ausweist und die mit ihrer subatomaren Ausrichtung lebensweltlich unwirklich anmutende Ereignisse thematisierende Quantenmechanik,

(vgl. weiterführend: Schiemann, 2015: 216ff., 222f.). Die Divergenzen vergrößern sich tendenziell eher, was vor allem an Illusionsfragen deutlich wird (vgl. Schiemann, 2015: 207, 221f.): „Pluralität bietet allerdings keine Lösung […]. Als Problem hatte ich unter anderem den lebensweltlichen Verlust der orientierenden Kraft genannt, die den weltbildenden Potenzialen physikalischer Zeitbegriffe zukommt. Diese Zeitbegriffe haben eine wohl kaum zu überbietende Verortungsfunktion. Ihre Unterschiede zeugen von den kategorialen Differenzen […] als Ausdruck einer Schichtenstruktur der Welt […], in deren Mitte die Lebenswelt gleichsam lokalisiert ist“ (Schiemann, 2015: 223). Dabei sollte Lebenswelt nicht zu eng als „typischerweise nicht reflexiv“ gefasst werden; dies verstärkt die „Unzeitgemäßheit“ der „Fraglosigkeit lebensweltlicher Handlungen“ (vgl. Schiemann, 2015: 223f.).

All diese zeitphilosophischen Fragestellungen berühren die Lebens-Thematik (personaler) Identität (vgl. weiterführend: Henning (2012); Toepfer (2015)), vor allem, wenn Lemke (2008: 98f., 107) von Zusammenhängen zwischen Ich und dem kulinarischen Selbst schreibt bzw. ein prozessuales Leibverständnis (vgl. Lemke, 2010: 52ff.) aus Veränderung und Veranderung betont, wo „alles unserer selbst ist anders und doch unser Selbst“, ohne Thematisierungen zwischen Zeit und Identität, wie sie kürzlich bspw. Krämer (2014) vorgelegt hat, zu thematisieren. Vielleicht gilt als Abschluss, Kather (2003: 115): „Doch der Zeitbegriff, der für biologische Systeme verwendet werden muss, ist weder die absolute Zeit Newtons noch die bezugssystemabhängige […] Zeit der Relativitätstheorie. Zeit beruht auch nicht bloß auf einer Konvention basierenden Einteilung und bestimmten Messverfahren. Zeit ist etwas an den Systemen selbst, insofern sie werdend und vergehend sind“.

Zweitens befasst sich auch Welsch (2011: 48ff.) mit Dogen, allerdings ohne Bezug zu Lemke zu nehmen. Die Darlegung zur Buddha-Natur und Erleuchtung bei Dogen sei nachfolgend mit Lemke (2008; 2010) vor allem anhand von Wasser in ein später verstummendes Gespräch gebracht: Nach Welsch (2011: 48ff.) rät Dogen von einem Streben nach Erleuchtung ab, betont, dass das „ursprüngliche Selbst“ von Manifestationen gelöst ist und es um „Kritik und Übersteigung der Perspektivität“ geht: Eine „Denkform der Erscheinung“ führt sich selbst ad absurdum – wenn es nur „Perspektiven-Wasser“ gibt können diese nicht als Perspektive von Wasser erkannt werden (vgl. Welsch, 2011: 58f.). Die „ursprüngliche Natur“, die Buddha-Natur, die Lebewesen sind anstatt sie, wie in indischen Sutren, zu haben, ist Unbeständigkeit und Leere, „ist ganz in den Erscheinungen“ (Welsch, 2011: 66) und die „wahrhafte Sicht“ von Wasser als einem zu überwindenden Beispiel im denkenlosen Denken ist: „Die ursprüngliche Natur des Wassers ist nicht wasser-artig, ist nicht ein Wesens-Wasser im Unterschied zu den Erscheinungsgewässern, sondern ist die ursprüngliche Natur von allem“ (Welsch, 2011: 60). So steht die Frage im Raum, ob Lemke (2008: 119ff.) dies mit dem „eigenen Geschmack“ letztendlich verfehlt oder ob er es durch „das Andere […] ist immer nur anders Selbst“ (vgl. Lemke, 2010: 52ff.) ‚gastrosophisch‘ (s. Röttgers, 2009: 38ff.) einholt? Kann die Frage philosophisch überhaupt entschieden werden? Dies als Konkretisierung von Ewald (2015: 11, 53)…

Ferner erlaubt die Definition das Aufnehmen der weit verbreiteten Trias Kampfkunst/Kampfsport/Selbstverteidigung (vgl. weiterführend(er) und glgtl. disruptiv zur Trias: Cynarski (2011); Leffler (2015); Meyer (2015); Wetzler (2015); Wiethäuper & Brizin (2015)) wobei eine Priorisierung von Kampfkunst gegenüber Kampfsport in historisch-kulturwissenschaftlichen Sinne unergiebig, da verkürzend ist (vgl. Wetzler, 2014: 58f.; 2015: 31).

Wiethäuper & Brizin (2015) thematisieren einen „gemeinsamen Erfahrungsraum" als Frage, v.a. hinsichtlich des (Zwei-)Kämpfens als ein Tun, als Bewegung und damit zusammenhängenden Lernfragen und Zajonc (2013: 46ff.) gibt zu bedenken, dass unter Kämpfen viele Formen subsumiert werden können[3]:

- „klassisch-traditionelle Kunst": Starke Orientierung an fernöstlichen Weltanschauungen mit ritualisierten, am kriegerischen Kampf angelehnten, aber ohne Trefferwirkung vollzogenen Kampfhandlungen
- „westlich-moderne Kunst": Orientierung an westlichen Sportnormen, geringerer Einfluss fernöstlicher Weltanschauungen, wobei Kampfhandlungen tendenziell nicht als „Beschädigungskampf" praktiziert werden, aber Siegorientierung aufweisen
- „Kämpfen als Sport": Orientierung an westlichen Sportnormen; Beschädigungskampf mit übergeordneter Siegorientierung
- „Kämpfen als Kampfspiel": Orientierung an Spielnormen, so dass es in dem Hin-und-Her um Win-win-Situationen „jenseits sportiver Technikbezogenheit und Regelungen" geht
- „Kämpfen als Extrem-Sport": Orientierung an westlichen Sportnormen und am kriegerischen Kampf, so dass ein kaum reglementierter „Beschädigungs- oder Vernichtungskampf" mit dazu effektiven Techniken geführt wird
- „Kämpfen als (Selbst-)Verteidigung": Zur Bewahrung der eigenen Integrität werden effektive Techniken für einen „Beschädigungs- oder Vernichtungskampf" trainiert

Binhack (2015 – s.a. Ewald, 2015: 13) entfaltet die Sachstruktur und Phänomenologie des Kämpfens als ein nicht zwingend gewalttätiges, aber kommunikatives Phänomen auf „Basis der dualen Matrix des Gegnerbezuges" mit einer Beziehungsebene mit reziprokem Antagonismus, ambivalentem Synergismus; einer entscheidungsorientierten, ressourcenmobilisierten Trägerebene und einer zweckgerichteten Inhaltsebene mit riskanter Offenheit (vgl. weiterführend: Binhack, 2015: 144ff.). Für den Zusammenhang von Kämpfen und Spiel ist festzuhalten, dass ein Grenzfall eintritt, wenn soweit um des Kämpfens willen gekämpft wird, da(ss) die Entscheidungsorientierung hinter einer Spielkomponente zurücktritt, so dass ernsthafte Eskalationsdynamiken durch Regeln, Spielansätze abgemildert werden und das pädagogische Potential „uns mit dem Gegner aber auch uns selbst umfassend zu beschäftigen und auseinanderzusetzen" nutzbar wird (vgl. Binhack, 2015: 139f., 153f., 164f. (Zitat)).

Wetzler (2014: 58f.) betont, dass die obige Priorisierungsablehnung nicht zwingend für pädagogische Settings gelten muss (vgl. weiterführend: Ewald, 2015: 9ff. – s.a.: von Saldern, 2015a: 215ff.; Binhack, 2015: 167f.; Leffler, 2015: 185ff., Lloyd, 2014: 80ff.) und Lange (2015: 192f.) hält die Ambivalenz und Unwägbarkeit des Kämpfens für zentral, wo etwas auf dem Spiel steht, aber auch spielerisches auftauchen kann, womit wir beim nächsten Kapitel wären, aber vorher kreisähnlich schließen:

[3] Diese vielfältigen Formen sind der Grund für die einfachen ‚' um das Wort Kämpfen im Titel dieser Ausarbeitung und führten – der Einfachheit halber - in Kommunikation mit anderen Fachkräften, Kindern oder Eltern, zum Alias-Titel der AG.

Die oben angedeutete Reduktion von Eskalationsdynamiken dürfte auch im Phänomen Kampfkunst gelten: Für Wetzler (2014: 60) ist die Gewaltausübung „als irgendwie gearteter Bezugspunkt“ konstituierend, wobei die Aktualität dieser Dimension nicht gegeben sein muss. Auch Meyer (2015) sieht Kampfsport i.w.S. als System von Techniken mit einer durch Gründer oder Anwender vermeinten, theoretisch, subjektiven, aber veränderbaren Kampfwertigkeit als Möglichkeit sowie autarke, sportkulturelle Identität, ein paradigmatisches Anwendungsszenario (Master-Reality, Komplexitätsreduktion, Weitergabe, asymptotische Annäherung) und Auto-Immunität für Kampfsport i.e.S. als nötig an. Ein Grund dafür dürfte die nicht an interindividuelle Weitergabe gebundene Tatsache “‘to reproduce certain knowledge or effects‘“ in einem strukturierten System sein (vgl. Wetzler, 2014: 60f.). Nach Wetzler (2014; 2015) bezeichnet Kampfkunst „die Gesamtheit relevanter Phänomene“ im Sinne eines kulturellen Polysystems als “dynamic and heterogeneous“ (Even-Zohar) (vgl. weiterführender: Wetzler, 2015: 28ff.) und weißt als „Wandteppich“ durch wechselnde Vergleiche mit Ähnlichkeitsblick und der Differenzierung Meta/Objekt-Sprache (s.a.a. Bergermann & Heidenreich, 2015: 17ff.; Retzmann, 2015: 13f.) in den Blick genommene Gegenstände wie Bewegungen, Materialität, Medialisierung, Lernmethoden, Philosophien auf, die in gewaltausübenden, philosophischen, gesundheitlichen und performativen Dimensionen vorliegen.

Mit Blick auf die mit den Schüler_innen entwickelte Projektidee erscheint insbesondere die performative Dimension entfaltungsbedürftig - als korrigierende Fort(-)Führung zu Ewald (2015: 11):

Wetzler (2014: 58) betont kontextuell dafür „den Sinn der Kampfkunst in ihrer Darstellung […] zur Unterhaltung eines Publikums oder zur Selbstverortung“ und mahnt mit Rückgriff auf Zarrilli (2010) an, dass diese Dimension weniger eine Verfallserscheinung darstellt, sondern es sich häufig ereignet(e), dass “specific techniques of the hunt or fight have been transformed into cultural performances, enacted by warriors themself or by performers, who have incorporated or modified such techniques to fit a culturally specific, yet evolving, aesthetic and performance style“ (Zarrilli, 2010: 605). Als Ergänzung seien Wetzler (2014: 58) und Zarrilli (2010) nachfolgend kontextualisiert:

Am Ende des 19. Jahrhunderts war es in Europa üblich den zugrunde liegenden Text eines Theaterstücks ins Zentrum zu stellen, womit Max Herrmann (1865-1942) brach und stattdessen der Aufführung als leibbezogenes Verhältnis zwischen Schauspielenden und Publikum sowie den Zuschauenden untereinander diese Position zuerkannte (vgl. Fischer-Lichte, 2012: 19ff.). Inhaltlich wurde dabei Bezug genommen auf „den Aufführungscharakter von Kultur" (Fischer-Lichte, 2012: 29) ohne dabei aber wissenschaftlich zu verflachen und alles als unterschiedslos hinzunehmen (vgl. Ficher-Lichte, 2010: 243ff., bes. 248), sondern bspw. bei aufführungscharakterlichen Prozessen nach kultureller Funktion und Bedeutung zu fragen. Begrifflich schlug sich dies in Ausdifferenzierungen zu „Theatralität" bzw. „Performativität" nieder, wobei sich letztere international durchgesetzt hat: „Während Theatralität sich auf den jeweils historisch und kulturell bedingten Theaterbegriff bezieht

und die Inszeniertheit und demonstrative Zurschaustellung von Handlungen und Verhalten fokussiert, hebt Performativität auf die Selbstbezüglichkeit von Handlungen und ihre wirklichkeitskonstituierende Kraft ab" (Fischer-Lichte, 2012: 29). An anderer Stelle markiert Fischer-Lichte (2010: 27ff.) Differenzen zwischen Inszenierung, die im Vorhinein Zeit, Dauer, Raumanordnung, Erscheinen etc. festlegt, Aufführung als das, was evtl. abweichend bei der Umsetzung der Inszenierung auf und vor der Bühne geschieht und Performanz als leistungsmögliche, mit der Aufführung Berührpunkte aufweisende, Subjektkonstituierung, wo Subjekte konstituiert werden, die weder gänzlich autonom noch fremdbestimmt Verhalten anderer mitbestimmen (vgl. weiterführend: Fischer-Lichte, 2010: 155ff., 219ff., 240ff.; Fischer-Lichte, 2012: 37ff., 75ff.).

Als kritische Performanz-Performativitäts-Ergänzung kann Spatz (2015) redundant-präzisiert dienen: Spatz (2015: 11f.) versteht embodiment als "sedimentation of technique in and as embodiment" (Spatz, 2015: 55). „Technique" erschließt Spatz (2015: 1, 26ff.) in einer selektiven Genealogie mit dem Ergebnis: "Technique is knowledge that structures practice". Hinsichtlich einer "practical theory" stellt sich das Problem, dass "practice" zum einen für konkrete Vollzüge, zum anderen aber auch für das Gemeinsame dieser steht, was Spatz (2015: 38ff.) durch seine "technique"-Retheoretisierung angeht: "Practice" als grundsätzlich nicht wiederholbarer, konkreter, raumzeitlich-leiblich situierter Vollzug steht in einem wechselseitigen, epistemischen Ergänzungsverhältnis zu "technique" bzw. übersteigt diese und wird von dieser unterfangen, so dass keine binäre Trennung besteht, sondern "technique" "practice" in Dimensionen epistemischer Tiefe (spezialisiertes Wissen) und Breite (verschiedene Branchen führen in verschiedene epistemische Gebiete) strukturiert und "practice" nicht auf "technique" reduzierbar ist (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 41ff, bes. 44f., 48, 57ff.). Des Weiteren werden evtl. unterschiedene Konzepte von "performance" und Performativität von "technique" eingeholt (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 9f., 21, 51ff., 57ff., 68ff., 85, 109, 172ff.): Was als "performance" zählt reicht von alles bis hin zu differenzierteren Ansätzen, wo Selbstbewusstsein und "framing" die Differenz zu "practice" kennzeichnen (vgl. Spatz, 2015: 70). Judith Butlers Ansatz (s.a. Kap. 2.2.3.3) differenziert per "reiter-ation of norms which precede, constrain, and exceed the performer" (Butler – zit.n. Spatz, 2015: 51f.). Diesem wird nicht immer gefolgt, was nach Spatz (2015: 70) Ausdruck von Begriffsunklarheiten ist und Spatz (2015: 52) betont: "It is at once the conscious knowledge that structures performance and […] Performativity is the power of technique to create the context for its own reproduction […]. However, technique is more than a structure that one unwittingly enters and reproduce". Somit versteht sich dieses Vorhaben als Arbeit an und mit Bewegungsfreude im Bewegungsfeld ‚Kämpfen' sowie ‚kampf'-künstlerisch performativer Dimension mit Aufführung im Geflecht von "practice" und "technique" im Polysystem Kampfkunst mit Wissenschaftsbezug, wobei gilt: „Wissenschaften unterscheiden sich durch ihre spezifische Weltsicht voneinander, nicht durch die Welten, die sie sichten" (Retzmann, 2011: 14).

2.2 Pädagogik, ‚kämpfen', Anleihen bei Martial- & Meditation Arts

In diesem Kapitel soll es um theoretisch einbettende, pädagogische Anleihen und Konzeptionen hinsichtlich der Bereiche ‚kämpfen' sowie der Martial Arts (Kap. 2.2.1) oder auch Meditation Arts gehen. Der Schwerpunkt liegt in dem von Beudels & Anders (2014) konzipierten (sonder-) pädagogischen Bewegungsfeld des „Ringen, Rangelns und Raufens", welches den Hauptteil ausmacht (Kap. 2.2.2) und auch kontextualisierend befragt wird (Kap. 2.2.3) und zwar hinsichtlich Geschlechtlichkeit und Gender (Kap. 2.2.3.3), ‚Kämpfen im Sportunterricht aus verschiedenen Perspektiven (Kap. 2.2.3.1) sowie Ab- wie Angrenzungen an Martial- bzw. Meditation Arts (Kap. 2.2.3.2). Praktischer Hintergrund sind die vom Verfasser betriebenen Künste Inosanto Kali, Taiji Quan im Yang-Stil sowie Gao-Stil des Baghua Zhang und gegenstandsbezogene Meditationsübungen als mögliche praktische Bezugsfelder. Die Begrifflichkeiten zu Martial Arts wurden in Kap. 2.1 (s.a. Ewald, 2015: 9ff.) behandelt; am Beispiel Taiji soll die Brücke Martial-Meditation Arts geschlagen werden:

Cynarski (2011: 22ff.) weist – eingegrenzter als Green & Svinth (2010a; 2010b) (s.a. Ewald, 2015: 31) - aus, dass "Martial arts are the forms of psychophysical activity linked to a certain tradition of hand-to-hand fight or using weapons, aimed at personal development and merging educational methods with improvement in spiritual dimension" und stellt Combat Sport wie folgt gegenüber:

Criterion	Martial Art	Combat Sport
Goal of practicing/training	Widely understood perfectionism, self-realization	Winning in competition, sport result
Sense of fight	As above or victory in self-defence	As above: fighting the opponent
Sense of mastery	Master-level skills, knowledge and moral maturity; state of harmony of body, mind and spirit, formally confirmed high levels.	Winning the title of e.g. world champion, master sport class, medals in the Olympic Games, high level of skills in a particular sport discipline
Means and Methods of training	Traditional and modern methods and means, teaching real technical and tactical skills and moral education	Modern training oriented towards sport result

Source: authors own study

(Tab. 1: Unterschiede zwischen Martial Art und Combat Sport - Quelle: Cynarski, 2011: 24).

Cynarski (2011: 24) warnt davor, Martial Arts mit Meditation, Yoga oder östlichen Bewegungslehren in eins zu setzen und sieht Taiji nicht als Martial Art an. Bei manchen als Bewegungsmeditation ausgewiesenen Entspannungsübungen gilt, dass "physical movement does not always occurs but rather a mental effort", so dass ein Kategorienfehler vorliegt. Zu fragen ist aber mit Petzold (2000: 367ff.) – (trauma)therapeutisch die Würde des Patienten achtend und biopsychosozial ausgerichtet (s.a. Petzold & Sieper, 2012: 244ff., 309) – ob es in agogisch-therapeutischem Kontext nicht um durch sanfte low-level Stimulierungen angeregte Maßnahmen zur Erfahrungsmöglichkeit „einer ‚lockeren' Spannung" geht, wo personen- und kontextsensibel bspw. über „supportive Berührungen" hinsichtlich Aufwärts- oder Abwärtssteuerung bei Antriebslosigkeit oder Überregung mit bottom-up ((breathing)-mind-muscle) bzw. top-down (muscle-mind) Ansätzen vorgegangen wird?

2.2.1 Pädagogisch orientierte ‚Kampf'(kunst)projekte

Mit Blick auf Kampfkunst und Pädagogik (s.a. Beudels & Anders, 2014: 25ff.) entfaltet Funke-Wieneke (2013) drei Paradigmen (vgl. thematisch auch: Hofmann, 2015: 117ff.): Zum einen das des naiven Funktionalismus, der ausschließlich beim Erziehungsmedium der/s Kampfkunst/Kampfsports mit automatistischen Wirkungen ansetzt (vgl. Funke-Wieneke, 2013: 16f.). Der aufgeklärte Funktionalismus hingegen bestreitet diesen Automatismus und setzt auf eine intransitiv gedachte Erziehung, bei der Menschen „aufgrund der Bedeutung, die die Dinge, Ereignisse, Aussichten und Widerstände für sie besitzen" (Funke-Wieneke, 2013: 17). Zuletzt geht der Pädagogische Intentionalismus den Weg der „Übungen" und geht über en passant vermeintlich förderndes „Sporttreiben" hinaus: „Es muss nicht nur – mit ungewissen Ergebnissen – im Handeln erfahren und bewährt, es muss von den Schülern bewusst geübt werden, und zwar so, dass sie sich wirklich ändern" (Funke-Wieneke, 2013: 18f.). Diese Aufteilung in funktionalistische vs. intentionalistische Lager mit diversen Vorwürfen und Zuschreibungen relativiert Funke-Wieneke (2013:21ff.) in ihrer Gültigkeit zum einen dadurch, dass nicht der Sport sondern das Milieu erzieht, zum anderen durch die Einsicht, dass Menschen aufgrund einer vermeinten Bedeutung tätig werden und zuletzt durch Bedeutungsrelationen in einem „Netzwerk von Bedeutungen" in denen sich Bewegungsdialoge – verstanden als relationales Geschehen, wo weder Willkür noch zwangsläufige Mechanik absolut herrschen –vollziehen. Und diese Bedeutungshorizonte können verschieden sein, was dann Intentionalisten und Funktionalisten eint. Funke-Wieneke (2013: 25) schließt mit der „Verbindung von Absicht und Können", die Milleuerfahrungen irritieren, aber nicht zwingend aufzubrechen vermag – auch Beudels & Anders (2014: 40f.) heben die Interdependenz von Wirkfaktorvariablen hervor.

Im Rahmen diesbezüglicher pädagogischer Ambitionen verweisen Petzold et al. (2004: 84) auf das Kernproblem, wie in einer modernen Art Frieden durch einen wie auch immer gearteten „Weg des Kampfes" erreicht wird, da die Gefahr eines Ziel-Mittel-Konfliktes besteht. Durch einen einfachen Rekurs auf Liebe der Shinto-Kami, christliche Barmherzigkeit oder buddhistische Gewaltlosigkeit kann dieses Problem wohl „in einer säkularisierten bzw. sich zunehmend säkularisierenden Welt [nicht] überwunden werden": Die Gefahr eines schädlichen Umschlags ergibt sich nach Zajonc (2011) wenn positive Lebenskonzepte missachtet werden: (Kampf-)Sport führt dann in Kulte des Körpers, des Siegens oder der Gewalt, bei denen keine Förderung auf den mit natural, personal und sozial ausgewiesenen kulturellen „Dimensionsebenen" (Zajonc, 2011: 158) erfolgt. Für die Gewaltprävention – egal ob diese im Vorhinein (primär), bei ersten Gewalttendenzen (sekundär) oder bei bereits verfestigten Gewaltformen (tertiär) erfolgt – wird angenommen, dass „gewalttätiges Handeln seinen Ursprung in gesellschaftlichen Bedingungen hat und in direktem Bezug sowie in Abhängigkeit zu strukturellen Lebensbedingungen entsteht und geschieht" (Zajonc, 2011: 162).

Dabei werden eine Vielzahl von Faktoren (z.B. emotionale Situationswahrnehmung vor eigener Biographie) – als ineinander verwoben vermeint (s.a. Bach, 2015: 97ff.; Zeyn & Happ, 2013: 228f.) und diese wurden in der Jugendgewaltforschung durch biographisch-narrative Analyse von konkreten Gewalthandlungen wie folgt erschlossen: Bei Gewalthandlungen als „wildgewordene Selbsterhaltung“ (Sutterlüty) zeigen sich intrinsische Gewaltmotive, wobei Handlungen durch eine nichtautomatische Sensibilisierung für Situationen durch Opfererfahrungen mit Anerkennungsversagen und biographische „gewaltaffine Interpretationsregime“ greifbar werden (vgl. Silkenbeumer, 2013: 319f.; s.a.: Bach, 2015: 99ff.; Hofmann, 2015: 116f.). Staack (2014) greift zur Darlegung von Gewaltphänomenen auf Randall Collins Konzept der Confrontational Tension/Fear (CT/F) zurück, welches mit dessen Theorie der Interaktionsrituale verbunden wird: CT/F meint leibliche, vor allem situativ konstituierte Rhythmisierung von Menschen, die zusammen oder gegeneinander von Statten gehen können – letzteres findet sich in Konfliktsituationen (vgl. Staack, 2014: 178f.). Im Gewaltkontext wird solche „Konfrontationsanspannung“ entweder umgangen (z.B. durch Überraschung) oder überwunden: Letzteres gelingt, indem Interaktionsrituale initiiert werden (daher auch die Zusammenführung der Theorien), so dass die Situation hinsichtlich ritueller, emotionaler Momente umstrukturiert wird, was idealerweise aus einer „semantischen (Um-)Definition des rahmenden Settings und einer (Um-)Gestaltung der körperleiblichen Konstellation des Handelns bzw. Interagierens“ besteht (vgl. Staack, 2014: 179f.): Die (Um-)Definition ereignet sich durch eine, die Konfliktebene übersteigende „rituell generierte übergeordnete Solidaritäts-Ebene“, die (Um)Gestaltung erfolgt durch ein Dominant-werden eigener körperleiblicher Rhythmisierung. Im Zusammenhang gesehen erlauben solche rituellen Praktiken das Erlangen von Handlungssicherheit, was das Ausüben von Gewalt bedeuten kann (vgl. Staack, 2014: 180f. – s.a.: Russell, 2014: 34ff.)).

Gewalt wird aber aktuell eher als Forschungsfeld denn als begrifflich scharf zu umreißender Gegenstand gesehen, da wissenschaftlich kein Konsens vorliegt, was genau als Gewalt zu verstehen ist (vgl. auch: Heinz, 2015: 16), Forschung durch ihre Gegenstandsbestimmung diese hervorbringt, darüber hinaus intersubjektive, sprachlich unüberwindbare Verstehensgrenzen durch erlittene Schmerzen vorliegen und es daher vielfältige Strukturierungsversuche mit physischer, struktureller, direkter, symbolischer Gewalt im Zusammenhang mit, so dass es Sinn machen könnte, Gewalt als das zu verstehen, was von Menschen dafür gehalten wird, wenn diese sich zur Welt ins Verhältnis setzen (vgl. Christ & Gudehus, 2013: 1ff., 9, 13f.). Im Rahmen der Psychologie ist weniger Gewalt, meist und trotz des Begriff „psychische Gewalt“ als körperlicher Schaden konstruiert (vgl. auch: Heinz, 2015: 16), sondern vielmehr Aggression als Verhalten oder Handlung mit Schädigungsfokus (vgl. Gudehus & Weierstall, 2013: 354f.). Durchaus kann Gewalt (violence) mit Aggression verbunden sein - aber dies ist strukturell unzwingend (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 118).

Petzold (Petzold/Bloem/Moget, 2004: 30ff. und Petzold in Bloem et al., 2004: 116ff.) sieht Aggression als komplexes, funktional gutes, aber auf Destruktion gerichtetes (vgl. auch: Bach, 2015: 95f.), evolutiv verankertes, dabei kollektiv-historisch und individuell-biografisch geformtes, affektiv-behaviorales Musterbündel, welches, neben Verharren und Angst/Furcht, eine Reaktionsform des Organismus oder Leib-Subjektes in seiner Lebenswelt auf eine wahrgenommene Bedrohungslage ist (vgl. Petzold et al., 2004: 30ff.; Petzold in: Bloem et al., 2004: 116, 127f., 130, 133ff., 140). Etwaige Kampf-, Flucht, oder Erstarrungsreaktionen sind aber personenspezifisch, da biographische Erfahrungen bis in die Genexpression hineinwirken und somit wahrnehmungsprägend sind. Dabei sind Stresssituationen immer auch Lernsituationen, in denen der mit plastischen neuronalen Netzwerken versehene Organismus amygdal oder zu weil gar in komplexen Prozessen mit neuro- oder biophysiologischem Markieren, emotionalen Bewerten und ggf. mit kognitiven Einschätzungen lernt (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 120f., 127, 129ff., 135). Trainierende bringen daher ihre eigene Stress-, Angst- und Furchtgeschichte mit und Desensibilisierungen und stehen damit in der Gefahr, Grenzen zu überschreiten, da individuell-biografisches übergangen, traumatisches evoziert werden kann und Aggressionen angebahnt statt reguliert werden (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 125f., 130, 137f.; weiterführend: Petzold (2000); s.a. Beudels & Anders, 2014: 42f.).

Mit Blick auf etwaige Projekte verweigert sich Zajonc (2013: 36ff.) einfacher Zuordnungen wegen der Komplexität des Dachbegriff „Kämpfen“ und wirft einen Blick auf Bedingungen (vgl. Zajonc, 2013: 38ff.): (Kampf)Sport kann Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eröffnen, wenn er in das Spielphänomen integriert und dadurch sowie durch Regeln in seiner Destruktivität begrenzt wird und dabei fortschreitender „Entkörperung“ (Hüther) entgegenwirkt. Werden solche Aspekte vernachlässigt, besteht die Gefahr von Verkehrungen oder Kulten, die sich negativ auf die psychosoziale Gesundheit des Menschen auswirken, aber nicht auf Kampf-Sport begrenzt sind, sondern denen der gesamte Sport als Gefahr unterliegt (vgl. Zajonc, 2013: 39f.). Kampfspezifische Problematiken zeigen sich dahingegen in der riskanten Struktur der Kampfes, wo immer auch um etwas gekämpft wird, was die Gefahr einer Eskalation birgt, und in der Gefahr einer „persönlichen Aufrüstung der Kämpfenden“, was Anleitende vor Schwierigkeiten stellt: Funke-Wienekes (2013: 22) Milieu und Zajoncs (2013: 41) Auseinandersetzung „mit eigenen aggressiven Verhaltenspotenzialen“ der Anleitenden zur deren Lernfähigkeit sowie Vertonghen & Theebooms (2010; 2013) Faktorenhinweise zu “social-psychological outcomes“ bei martial arts sollen genügen. Ein einfacher Rekurs auf Budo unterliegt nach Zajonc (2013: 41f.) aber den Schwierigkeiten einer kulturellen Entfernung (s.a.: von Saldern, 2015a: 221ff.) und ob nicht „grundlegende Prinzipien“ (s.a. Cynarski/Obodyński/Zeng (2012)) in und durch Instrumentalisierung verloren gehen, dem hier die Frage nach einem Verlustiggehen der Bewusstheit der Instrumentalisierung in actu beigestellt aber v.a. diskursbedingt nicht hinreichend sein wird (vgl. Ewald, 2015: 15ff., v.a. Bowman, 2010: 228f.).

Davon ausgehend entwickelt Zajonc (2013: 42ff.) Anforderungen an pädagogisch orientierte, gewaltpräventiv oder aggressionsmoderierende Kampfprojekte sowohl auf personaler wie struktureller Ebene und dies mündet in nachfolgende Tabelle, die dabei aber auf struktureller Ebene gerahmt sein sollte von theoretischem Überbau und Anschluss bzgl. Gewaltfunktionen und -ursachen sowie von einem fachlichen Handlungskonzept und einer Evaluation (vgl. Zajonc, 2013: 43f. – vgl. auch und weiterführend(er) als hier: Happ (2015)):

„Das Kampfgeschehen...
- weist ein grundlegend spielerisches Wesen auf,
- findet im Leicht-(Semi-)Kontaktmodus statt
- fördert den partnerschaftlichen Dialog und das wechselseitige Hin und Her der KämpferInnnen,
- fördert die Entstehung des Flow-Erlebnisses,
- ermöglicht Wagnis-, Risikoverhalten und Spannung im kontrollierten Maß.

Die Regelungen...
- mindern die Tendenzen zur Eskalation des Kampfgeschehens,
- stellen die Abwehr vom Echtkampf und von realen Gewaltsituationen sicher und verhindern Beschädigungskämpfe (durch Unterlassen von Vollkontakt-Treffern),
- Verhindern die persönliche Aufrüstung - Ein rein an der Anwendung orientiertes Techniktraining findet nicht statt.

Die Anleiterin / Der Anleiter...
- sorgt für zielgruppenbezogene Anreize, eine angemessene Motivation,
- berücksichtigt unterschiedliche geschlechtsspezifische Bedürfnisse,
- bietet ein ausgewogenes Verhältnis zw. sportivem Techniktraining und pädagogischen Inhalten,
- ermöglicht Leistungsvergleich im positiv-fördernden Maß,
- vermeidet die Überbetonung des Wettkampfgedankens und der Siegorientierung,
- schützt das Aktionsfeld, indem das Einbrechen der Alltagswirklichkeit verhindert wird,
- fördert die Achtsamkeit der KämpferInnen im Umgang miteinander,
- sichert die körperliche und seelisch-geistige Integrität der KämpferInnen,
- stützt sich in seinem Handeln auf fachliche Grundlagen,
- lebt eingeforderte Werte und Normen persönlich vor,
- ist selbstreflektiert, authentisch im Handeln und kennt seine/ihren eigenen Grenzen.

Die Kampfsport/-kunstspezifische Etikette...
- sorgt für den deutlich erkennbaren Anfang und das Ende der Handlungen,
- rahmt das Kampfgeschehen durch gezielte Inszenierung und klaren Fokus ein,
- trägt zur Entstehung eine[sic!] vertrauensvollen und ggf. feierlichen Atmosphäre bei,
- deklariert Achtsamkeit, Wachsamkeit und Wertschätzung als hohe Ziele und Werte,
- stützt sich auf aktive konkrete Handlungen (statt rein auf verbale Gebote oder Appelle)“

(Tab. 2: Gütekriterien für gewaltpräventive Projekte, die auf das Feld des Kämpfens als Mittel zurückgreifen - Quelle: Zajonc, 2013: 45).

Petzold (in Bloem et al., 2004: 137ff.) betont für Zielgruppen mit der Lernaufgabe der Impulsregulation und Aggressionsmoderation wegen Identitätsgefährdung statt –sicherung durch Aggression versichernde Aspekte als bedeutsam und weist für kleine Kinder auf spielerische Tätigkeiten hin. Dies soll im nächsten Unterkapitel genauer ausgeleuchtet werden.

2.2.2 Zum Ringen, Rangeln und Raufen (Beudels & Anders)

Im sportpädagogischen Kontext drückt sich das Spielerische in Fragen des Ringens, Rangels und Raufens als Bewegungsfeld (vgl. Beudels & Anders (2014)) und deren Definition (vgl. Hartnack, 2014: 192) aus. Damit verbunden (vgl. Hartnack (2012)) ist der durchaus konträr diskutierte (vgl. Klein & Frenger, 2013: 187f.) Einbezug von Distanzkampfsystemen in kanalisierten Formen (Soundkarate, kein Körperkontakt mit Distanzwaffen, sondern auf Schlagpolster, Leichtkontakt), um Verantwortung einzufordern, an multimediale Lebenswirklichkeiten anzuschließen (vgl. Hartnack (2013a)) oder als Bewegungskunst erfahrbar zu werden (vgl. Klein & Frenger (2013)). All dies aber in einer sensiblen, gruppenspezifischen Art und Weise (vgl. Hartnack, 2013b: 185f.). Nachfolgend etwas genauer:

Beudels & Anders (2014: 12f., 15) verstehen in ihrer Einführung Ringen, Rangeln und Raufen als ein Bewegungsfeld, in dem archaische Bewegungsbedürfnisse wie Nähe und Grenze zu Anderen, Mobilisation und Spüren von Kräften und Grenzen, berücksichtigt werden und das im Idealfall nur von der Regel „Es ist alles erlaubt, was nicht weh tut“ getragen wird (s.a. Lange & Sinning, 2012: 12). Hartnack (2015a: 170) weist „das elementare Zweikämpfen als interkorporales und interleibliches Sich-Bewegen“ aus, wo präreflexiv sinnleiblich gespürt wird. Auf dem Ringen, Rangeln und Raufen können spätere Kampfsportarten aufbauen und es wird – wie Judo (vgl. dazu: Wieneke (2015)) oder sportliches Ringen (vgl. dazu: Thiele (2015)) - den Kontaktsportarten zugeordnet. Zwei Anmerkungen: Erstens stehen Kontaktsportarten im Allgemeinen und das Ringen, Rangeln und Raufen im Besonderen im Unterschied zu auf Schlagen, treten, Greifen setzenden Distanzkampfsportarten mit einer höheren Verletzungsgefahr und der vermeinten Beschädigungsabsicht nach Happ (vgl. Beudels & Anders, 2014: 12f., 16). Darüber hinaus existieren im, der sprachlichen Lesbarkeit geschuldete so benannte Bewegungsfeld des Ringens, Rangelns & Raufens mit pädagogischer Priorisierung eines partnerschaftlichen Rangelns und freundschaftlichen Raufens Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Kontaktsportarten wie Judo oder Ringen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 13ff.): Es werden – übereinstimmend mit Zajonc (2013: 42) – Elemente v.a. der Judo-Etikette übernommen oder angelehnt, aber es vorrangig keine sportartspezifischen Techniken vermittelt, sondern lustfördernde, regelgeleitete Spielformen eingesetzt. Dazu kann Meyer (2015) herangezogen werden, der sich mit der Definitionsfrage des Kampfsports/kunst beschäftigt und phänomenologisch feststellt, dass die Merkmale Kleidung, Bewaffnung, sportliche Regelmäßigkeit, Kampfwertigkeit, Bewegungs-Charakteristik, Historie, Transzendenz, Sinnzuschreibung weder einzeln noch in ihrer Kombination wegen Uneindeutigkeit hinreichend sind. Daran anknüpfend ist für Kampfsport i.w.S. als System von Techniken mit einer durch Gründer oder Anwender vermeinten, theoretisch, subjektiven, aber veränderbaren Kampfwertigkeit als Möglichkeit sowie autarke, sportkulturelle Identität, ein paradigmatisches Anwendungsszenario (Master-Reality, Komplexitätsreduktion, Weitergabe, asymptotische Annäherung) und Auto-Immunität für Kampfsport i.e.S. nötig (vgl. Meyer (2015)).

Beudels & Anders (sonder-)pädagogische Konzeption des Bewegungsfeldes Ringen, Rangeln und Raufen weist eine ziel-, inhalts- und methodenbezogene Strukturierung und Verflechtung auf, die nachfolgend skizziert wird (vgl. Beudels & Anders, 2014: 14f., 25ff., bes. 32):

Mit Blick auf die Zielebene (vgl. Beudels & Anders, 2014: 25ff.) wird pädagogischen Instrumentalisierungen (s.o.) mit J. Funke, der aber auch sportliches Ringen und Judo mit einbezog, skeptisch begegnet - Funke bringt sechs Argumente für eine von Beudels & Anders (2014: 28f.) versuchte pädagogische Einschätzung ihres Bewegungsfeldes: Ein kulturtechnischen Argument, das auf (Über-)Lebensnötigkeit abzielt und ein bildungstheoretisches Argument, das den geistigen Sinn der (Bewegungs-)Kultur hervorhebt, werden von Funke als nicht sehr tragfähig beurteilt (vgl. Beudels & Anders, 2014: 29f.). Dies gilt aber nicht für ein entwicklungstheoretisches Argument, das ein zwar nicht kulturell zwingend erforderliches Anwenden aber ein Vorkommen betont; oder ein symbolisches Argument, das auf die Symbolträchtigkeit („unter Druck gesetzt", „Stärke verpflichtet", ‚Gemeinheit führt zu Erfolg aber nicht zur Befriedigung eines höheren Anspruchs') abhebt; oder ein bewegungspädagogisches Argument mit der Möglichkeit einer „spielerischen Freiheit des Sich-Bewegens" und zuletzt ein hedonistisches Argument, wonach Verausgabung bei lustvollen Körpererfahrungen vorliegt und „damit macht es Erholung genießbar" (vgl. Beudels & Anders, 2014: 29ff.). Ähnlich Lange & Sinning (2012: 18ff.): Sie betonen „spannende Lerngelegenheiten" hinsichtlich Widerständigkeit, Grenzen, Verantwortung, urwüchsige Lust, Wagnis, Körper- und Identitätsarbeit, Kommunikation und Gewaltprävention als „Spannungsgeber im Sport", betonen aber: „Nicht das Kämpfen an sich, sondern die Art und Weise seiner Inszenierung kann einen Beitrag zur Gewaltprävention leisten" (Lange & Sinning, 2012: 24).

Auf inhaltlicher Ebene entfalten Beudels & Anders (2014: 32ff.), durch „entwicklungsorientierte und sozial-emotionale Überlegungen" (Beudels & Anders, 2014: 34) geleitet, sechs Kategorien mit vier Schwerpunkten: Erste Kategorie und Schwerpunkt ist Bewegungsfreude entwickeln und entfalten (BF), wo über lustbetonte, motorisch und materialbedingt anforderungsarme Bewegungsspiele Kinder mit verschiedenen Selbst- wie Fremdkonzeptionen Erfolgserlebnisse verschafft werden, indem bspw. „Bewegungshunger" sozial verträglich ausgelebt oder ein „ungern bewegen" oder „nicht viel zutrauen" gewandelt werden kann und eine Einstimmungsorientierung am Bewegungsfeld Ringen, Rangeln und Raufen die Spiele die Spiele eint (vgl. Beudels & Anders, 2014: 35). Bereitschaftsentwicklung zur Auf- und Grenzen achtender Annahme von Körperkontakt (KK) ist ebenfalls Kategorie und Schwerpunkt zugleich, wo im Abbau von Ängsten und Vorbehalten durch unterschiedliche Ausprägungen des Körperkontaktes und das fraglose Gewähren und Schätzen von Rückzugsmöglichkeiten an den gleichwertigen Zielen der Immobilisation und Fürsorge der körperlichen [leiblichen? A.E.]Unversehrtheit zu arbeiten (vgl. Beudels & Anders, 2014: 36). Dritter Schwerpunkt und Kategorie ist Vertrauensförderung – und Stabilisierung (V), was Regelakzeptanz

und –einhaltung beinhaltet, aber ferner die Meisterung von Risiken miteinschließt, was für das Bewegungsfeld Ringen, Rangeln und Raufen die Differenzen zwischen „getragen“ und „fallen gelassen“, „geschoben und gezogen“ und „hin- und hergezerrt“, „geführt“ und „in die Irre‘ geleitet werde[n]“, oder vom „Partner besiegt“ und vom „Gegner gedemütigt“ bedeutet, welche in Spielen angegangen werden, die ein Vertrauen schaffen und das Bewegungsfeld Ringen, Rangeln und Raufen direkt vorbereiten helfen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 37). Der letzte Schwerpunkt umfasst Ringen & Raufen mit den Kategorien „anbahnen und entwickeln“ (RA), „erproben und verfeinern“ (RE) sowie „genießen und ausleben“ (RG), welche in ihrem emotionalen wie sozialen Anspruchsniveau variieren und in dieser Form ansteigen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 34): Bei RA wird bereits Bekanntes durch körperlich-kämpferische Elemente ergänzt, was auf einer spielerischen statt übungsbezogenen Art und Weise basiert, wo basale technisch-motorische Voraussetzungen (Ziehen, Schieben, Abrollen etc.) und weitere Grundvoraussetzungen (Regel- und Ritualeinsicht, Mitspieler als Partner anstatt als Gegner) so erschlossen werden (vgl. Beudels & Anders, 2014: 37f.). Beim Erproben und verfeinern (RE) wird das Bewegungsrepertoire ergänzt und vertieft, wobei in den spielerischen Formen experimentiert und reflektiert wird, was eigene Stärken, Schwächen oder aber taktische Aspekte („Finten […] als das ‚Salz in der Suppe des Ringens und Raufens“ [siehe aber oben zu Schwerpunktkategorie V als mögliche Irritation? – A.E.] (vgl. Beudels & Anders, 2014: 38f.). Beim Genießen und Ausleben des Ringens, Rangelns und Raufens gelten die Regeln weiterhin, auch wenn das Hauptaugenmerk „auf dem ‚Hier und Jetzt‘ [liegt]“ und sich in den komplexeren, abänderbaren Spielen „die ‚unbändige Kampfeslust‘ entfalten [kann]“ (vgl. Beudels & Anders, 2014: 39f.).

Wichtig ist bei dieser Kategorien- und Schwerpunktkonzeption, dass keine Reihenfolge damit vorgegeben ist, sondern jeweils Inhalte aus den Schwerpunkten gemäß den Erfordernissen der Gruppe herangezogen werden können (vgl. Beudels & Anders, 2014: 34f.).

Aus methodischer Sicht finden sportmotorische Übungsreihen keine Anwendung, da das Bewegungsfeld des Ringens, Rangelns und Raufens „im wesentlichen auf natürlichen Bewegungsmustern“ beruht und zu beachtende Prinzipien, wie „Vom Leichten zum Schweren“ oder „vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ werden in diesem Zusammenhang – so Beudels & Anders (2014: 44) – „von erfahrenen Pädagogen intuitiv realisiert“[4] und finden Orientierung in nachfolgender Tabelle, die die Vielzahl partnerbezogener Aktivitäten, wobei Anforderungen an Koordination oder weitere Leistungsaspekte und an die Sicherheit in Richtung der Pfeile zunehmen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 44ff.):

[4] Dies erscheint dem Autor – trotz nachfolgender Ausführung im Haupttext - auch als Grund für die unsystematische Anordnung der Spiele des Praxisteils in der jeweiligen Kategorie durch Beudels & Anders (2014: 53ff.). Dennoch ist der Autor bemüht, gewisse „rote Fäden“ durch seine AG-Stunden zu legen – mindestens und eigenen Beschränkungen geschuldet für sich und der Rest dürfte sich im Spannungsfeld methodischer Prinzipienanfragen verlieren (siehe dazu weiter unten die Ausführungen in Kapitel 2.2.4 sowie Kapitel 4 zu Didaktik, Methodik, Aktionsform und dergleichen).

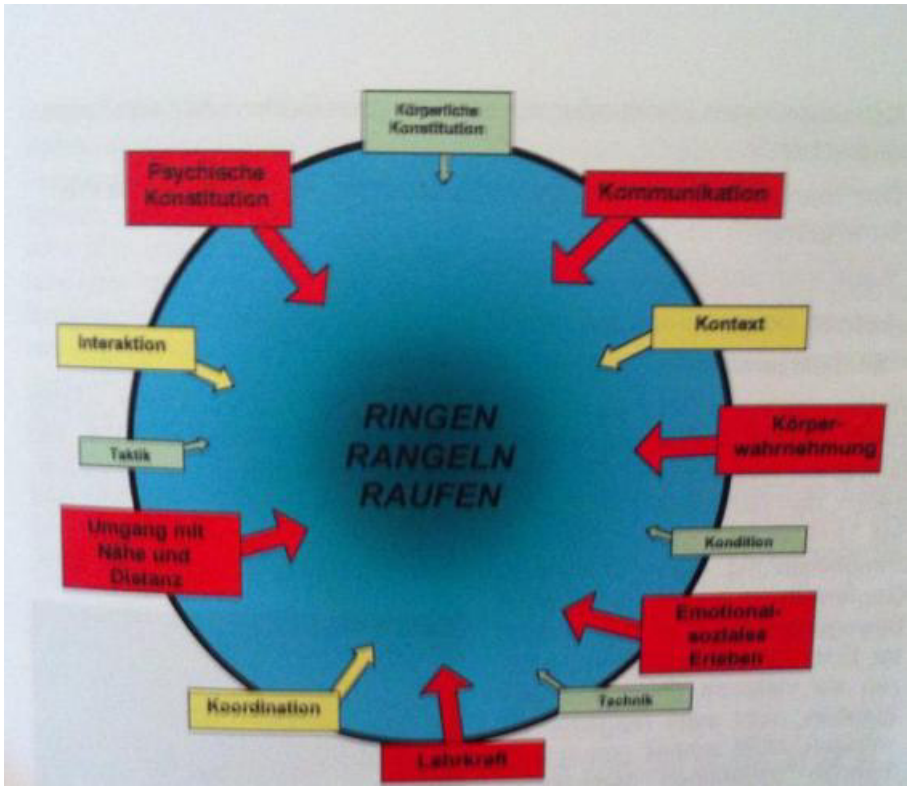
Partner A agiert durch	Partner B leistet Widerstand in folgenden Positionen	Fixieren/ Immobilisieren	Im Gleichgewicht stören/ Aus dem Gleichgewicht bringen	Umdrehen/ Umkippen/ zu Fall bringen	Anheben-Aufheben-Tragen (Werfen)	B agiert allein	B agiert mit Hilfe
Methodische und sicherheitsrelevante Gesichtspunkte/ steigender Schwierigkeitsgrad	Festhalten, Drücken, Einsetzen seines Körpergewichtes, Schieben, Ziehen, Anheben-Aufheben-Tragen, Umdrehen etc.	Partner A soll Partner B:					
Bodenposition mit großer Unterstützungsfläche, niedrigem Körperschwerpunkt u. geringem Bewegungsspielraum	Robben	x		x	x	x	x
	Kriechen/ Kratzbein	x	x	x	x	x	x
	Drehen/Wälzen	x		x	x	x	x
Stand- und Fortbewegungsposition mit geringer Unterstützungsfläche, zunehmend höherem Körperschwerpunkt, höheren Gleichgewichtsanforderungen und größerem Bewegungsspielraum	Vierfüßerstand	x	x	x	x	x	x
	Vierfüßergang	x	x	x	x	x	x
	Hockstand	x	x	x	x	x	x
	Hockgang	x	x	x	x	x	x
	Kniestand	x	x	x	x	x	x
	Kniegang	x	x	x	x	x	x
	Stand beidbeinig	x	x	x	x	x	x
	Stand einbeinig	x	x	x	x	x	x
	Gehen/Hüpfen	x	x	x	(x)	(x)	(x)
	Laufen			x	(x)	(x)	(x)
	Ausgangs- oder Übergangsposition bei Bodenrandors	Ein erster Schritt im Lernprozess, zugleich Ziel im Partnerkampf	weitere Aktivitäten und Möglichkeiten im Partnerkampf				

Tab. 3: Motorische Aktivitäten im Zweikampf

45

(Tab. 3: Motorische Aktivitäten im Zweikampf - Quelle: Beudels & Anders, 2014: 45).

Ferner heben Beudels & Anders (2014: 40f.) die Interdependenz und Komplexität von Wirkfaktorvariablen hervor, weshalb „sog. ‚methodische Übungsreihen' […] kaum wissenschaftlichen Gütekriterien genügen können" und legen diese pädagogisch-therapeutischen Variablen in folgender Abbildung dar:



(Abb. 1: Pädagogisch-therapeutische Variablen beim Ringen und Raufen - Quelle: Beudels & Anders, 2014: 41).

Die in der Abb. 1 rot gehaltenen Variablen sind Primärfaktoren, wo die Lehrkraft unter „Abklärung psychologischer und sozial-emotionaler Bedingungen mit z.T. erheblicher Brisanz" Entscheidungen hinsichtlich Inhalt, Aufgabe und Umsetzung und etwaiger vermeinter Erfordernisse (vgl. Beudels & Anders, 2014: 40ff.). Die gelb unterlegten sekundären Wirkfaktoren korrespondieren eng mit den Primärfaktoren, ohne direkt an der Entscheidungsfindung beteiligt zu sein, wobei sensomotorische wie psychomotorische Voraussetzungen zumeist vorhanden sind, Koordination gefördert wird und dies in einem Rahmen erfolgt, womit verbales wie nonverbales „Verstehen" [‚Verstehen'? – A.E.] mit Blick auf Regelabsprachen und –akzeptanz gemeint ist, die durch günstige Kontextfaktoren wie räumliche, zeitliche, mediale oder personale Aspekte ergänzt werden können (vgl. Beudels & Anders, 2014: 43). Zuletzt die grün hervorgehobenen tertiären Wirkfaktoren, die immanent in der spielerischen Arbeit des Bewegungsfeldes Ringen, Rangeln und Raufen entwickelt werden (vgl. Beudels & Anders, 2014: 43f.).

2.2.3 Fort(-)führende Anfragen an das Bewegungsfeld Ringen, Rangeln und Raufen von Beudels & Anders

Auch wenn in dieser Ausarbeitung Beudels & Anders (2014) im Großen gefolgt wird, gilt es dennoch, die oben skizzierten Anfragen und weitere Aspekte zu berücksichtigen:

- Das Bewegungsfeld Ringen, Rangeln und Raufen ist nicht eindeutig definiert (vgl. Welsche, 2014: 194; Mosebach, 2007: 2; Hartnack (2012)) und zielgeleitete Fragen bestimmen das Setting in einer sensiblen, gruppenspezifischen Art und Weise (vgl. Hartnack, 2013b: 185f.).
- Kann es in bestimmten Gruppen und Settings Sinn machen, in diesem Bewegungsfeld (vgl. Hartnack (2012)) oder als Grenzgang Elemente oder Konzeptionen mit Bezug zu Distanzkampfsystemen in kanalisierten, Beschädigungscharakter vermeidenden Formen (Soundkarate, Leichtkontakt oder Einsatz von Schlagpolsters) einzubeziehen, um Verantwortung einzufordern, an (auch medial besetzte) Lebenswirklichkeiten anzuschließen (vgl. Hartnack (2013a)) oder als Bewegungskunst erfahrbar zu werden (vgl. Klein & Frenger (2013))? Weitere Ansätze gäbe es evtl. beim Ju-Jutsu (vgl. Dold (2015)), Judo (Wieneke (2015)), Ringen (Thiele, 2015: 260) oder Taekwondo (vgl. Hartnack & Diekmann (2013)).
- Welche Rolle spielen geschlechtsbezogene Aspekte (vgl. Hartnack (2014; 2015a; 2015b); Welsche (2014)) dabei?

2.2.3.1 Kämpfen im Sportunterricht aus verschiedenen Perspektiven

In den letzten Jahren haben verschiedene Wissenschaftler_innen zum Thema Erwartungen an das Themenfeld Kämpfen im Sportunterricht geforscht und nicht selten ging es dabei um Vorstellungen oder Erlebenseindrücke von Kindern (vgl. Hartnack (2013b, 2014); Leffler (2013); Lippitz & Welsche (2014); Welsche (2014)), Erwartungen von Eltern (vgl. Kuhn/Beuter/Finzel/Landgraf (2013)) oder analytische oder andere Perspektiven (vgl. Andres (2014); Klein & Frenger (2013); Marquardt (2013); Pospiech & Brechtel (2014); Schröder (2014)). Nachfolgend sei sich dieser Perspektivenvielfalt kurz und prägnant sowie kontextualisierend zugewandt, um vermeinte Herausforderungen für die eigene AG/Projekt prägnant anführen zu können:

a) Elternerwartungen: Kuhn et al. (2013) führten eine offene schriftliche Befragung mit Eltern durch, die verschiedene Kampfsportaktivitäten ihrer Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter unterstützen und dabei verschiedene und teilweise hohe Erwartungen an Kampfsport haben. Diese teilen Kuhn et al. (2013: 197ff.) in die Kategorien „Mein Kind im Hier und Jetzt“, „Die Entwicklung meines Kindes“ und „Mein Kind soll sich wehren können“ ein und nehmen dazu Stellung: Gegenwartsbezogene Erwartungen wie Spaß und Freude an Bewegung, Begegnung und sinnvolle Freizeitgestaltung werden als realistisch eingeschätzt (vgl. Kuhn et al., 2013: 198f., 205); entwicklungsbezogene Erwartungen müssen mit Vorsicht gesehen werden: So gilt es bei „Mein Kind

soll sich wehren können“ eher um Selbstbehauptung und Zivilcourage anstatt Selbstverteidigung, da das Technikerlernen mehrere Jahre braucht und die Anwendung im Ernstfall gefährdet einen selbst (vgl. Kuhn et al., 2013: 202, 204f. – s.a. von Saldern, 2015b: 233f., 241f.)[5]. Mit Blick auf verschiedene weitere Entwicklungsaspekte (vgl. Kuhn et al., 2013: 199ff.) gelten nach verschiedenen Studien physisch-konditionelle Parameter als durchaus erwartungstreffend (vgl. Kuhn et al., 2013: 201f., 204f.); psychische und kognitiv basierende soziale Parameter weisen ein uneinheitliches Bild auf (vgl. Kuhn et al, 2013: 199f., 204f.; weiterführend(er): Vertonghen & Theeboom (2010)): Insbesondere die soziale Entwicklung in ihrer Uneinheitlichkeit bzgl. prosozialem Verhalten wird durch die fünf Lernfelder von Balz strukturiert, die „Regeln verstehen und handhaben“, „Konflikte vermeiden und bewältigen“, „Gefühle ausleben und meistern“, „Unterschiede erkennen und berücksichtigen“ sowie „Rollen übernehmen und gestalten“ umfassen (vgl. Kuhn et al, 2013: 200f., 204f.). Dank einer vermeinten Schnittstelle des Rollenbegriffs wird letzteres Lernfeld mit Krappmanns identitätsfördernden Fähigkeiten „Rollendistanz“, „Empathie“, „Ambiguitätstoleranz“ und „Identitätsdarstellung“ überblendet, die fließend übergehen können und für die Entwicklung von Empathie scheint die Lehrkraft als bedeutsam zu gelten (vgl. Kuhn et al., 2013: 200f., 204), was bspw. durch die Beziehungsgeflechte für das Individuum bedingt sein kann, so dass es auf die „Beziehungsgestaltung(sfähigkeit) der anleitenden Person [ankommt]“ (Zeyn & Happ, 2013: 229).

b) Lehrkraft & Disziplin: Marquardt (2013: 103f., 107) befasst sich mit dem Mantra, das Disziplin notwendig ist, um gewaltbereitschaft einzudämmen und wirft kritische Blicke auf von ihm in Vereinen und Schulen beobachteten Disziplinierungstechniken in Boxen und Taekwondo als Kampfsysteme – ein Begriff der Auseinandersetzungen um Kampfkunst und Kampfsport überblenden soll. Dabei geht Marquardt (2013: 104f.) autoethnografisch in vollem Bewusstsein um die Subjektivität des Standpunktes und mit Michel Foucault an die Frage nach der Grenze zwischen pädagogisch sinnvollen und funktionalen, aber pädagogisch abzulehnenden Disziplinierungen heran. In den Kampfsystemen sind Körperhandlungen zentral und in diesem Punkt stehen auch als strukturell aufgefasste Disziplinierungsmethoden (vgl. Marquardt, 2013: 106f., 110), wobei Marquardts (2013: 105f., 108f.) Foucaultansätze zur „Mikrophysik der Macht“ mit gesellschaftlichen Orientierungen nicht kontextualisiert werden und bspw. Ewald (2009: 45ff.) nicht berücksichtigen, wo es um Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Foucaults Machtmodell, oder der Disziplinargesellschaft auf andere Gesellschaften geht (s.a.: Lloyd, 2014: 70ff.). In den beobachteten Kampfsystemeinsätzen in pädagogischen Kontexten hält Marquardt (2013: 110f.) als Grenze fest,

[5] Staller & Bertram (2015) diskutieren Kernbegriffe in diesem Kontext hinsichtlich Intension wie Extension und dem Verhältnis zu Deeskalation, wonach Selbstbehauptung (eigene Grenzen etc. bewusst sein und respektvoll vertreten können) und Deeskalation (Aggressionsreize in eskalierender Situation reduzieren) von Selbstverteidigung i.e.S. abgegrenzt werden, in Selbstverteidigung i.w.S. aber aufgenommen werden können.

dass offene Proklamierung der Trainer bzw. Meisterrolle zu Kritik und Verweigerung führten und eine Körperinstrumentalisierung nicht bildungsstandardkonform ist, wo es um Kompetenzen geht, „die den behutsamen und schonenden Umgang mit körperlichen Ressourcen fördern und den kritischen Umgang mit autoritärem Verhalten unterstützen“ (Marquardt, 2013: 110 – vgl. auch: Lloyd, 2014: 70ff., bes. 74, aber auch Ewald, 2009: 50f.). Ergänzend und als Mahnung sei auf Meyer (2014) hingewiesen, der Kampfsportarten bzw. Kampfkünste als „Katalysator und Instrument gesellschaftlicher Ideologien“ vielschichtig hinsichtlich Autoritarismus, Ideologisierung und Vereinnahmung, Subversion und Gegenkultur, Nationalismus und Rassismus, faschistischem Militarismus, Sozialismus und Kommunismus analysiert. Mit Blick auf eine ideologische Befreiung „wirft das Festhalten der allermeisten Dojokulturen an militäraffinen Drill-, Uniform- und Disziplinstrukturen die Frage auf, ob und in welchem Maße der deutsche Kampfsport tatsächlich ideologisch befreit ist, inwieweit esoterische Mystifizierung als Legitimation quasi-autoritärer Kampfsportgefüge herangezogen wird und ob die vielfach gepredigten charakterschulenden Wirkungen von Kampfsporttraining dadurch entweder unterstützt, abgeschwächt oder konterkariert werden“ (Meyer, 2014: 76f.). Dazu passend und auch von Meyer (2014: 69) erwähnt, schreiben Farrer & Whalen-Bridge (2011: 11): “Martial arts, whether familial, sect, temple, clan, caste, class, civil, university, police, or military exist in competitive environments, and have emerged from collective or community responses to violent, adverse, agonistic, and repressive conditions, only to be incorporated in their turn into the war machine and the state in its effort to monopolize the means of violence“, das hier ohne Entscheidung aber mahnend für die AG ausgewiesen wird.

Eine hier aufzugreifende Anregung liegt in der von Pospiech & Brechtel (2014: 158f.) aufgemachten Differenz zwischen „Kämpfen, um zu siegen“ und „Kämpfen der Erfahrung wegen“. Dabei soll die nicht zu überspringende Differenz mit Dilemmaentscheidungen hinsichtlich des Einsatzes einer für einen selbst auch gefährlichen Technik um in einem Kampf zu siegen Beachtung finden (vgl. Pospiech & Brechtel, 2014: 153), allerdings favorisiert der Autor im pädagogischen Kontext und mit Blick auf die Aufrechterhaltung der Teilnahmemöglichkeit „Kämpfen um der Erfahrung wegen“.

Vertonghen/Theeboom/Cloes (2012) arbeiten ein interviewgestütztes, empirisches Arbeitsmodell TAMA (Teaching Approach in martial arts framework) heraus, mit dem verschiedene Unterrichtsweisen von Martial Arts (& Combat Sport) Lehrern, die Kinder und Jugendliche im Alter von 6-18 Jahren seit mehr als zwei Jahren unterrichten, mit einer Stichprobe von 20 Lehrern, die sich auf Aikido, Karate-Stile und Kick-/Thai Boxen verteilen, erfasst werden sollen: TAMA besteht aus den sieben Dimensionen „Goal of teaching“ (von körperlich-mental-spiritueller Einheit hin zu sportlicher Aktivität mit Fokus auf Physis); Dauer eines Begrüßungs- und Beendigungsrituals; Frage nach der Bildung von Fähigkeitsgruppen; Zerlegung oder globale Technikvermittlung; Sparring; traditionelle oder effizient abgewandte Techniken und Reaktion auf als unangebracht empfundene

Verhaltensweisen und diese wurden quantifiziert, so dass drei „Unterrichtsarten“ „traditional“, „educational sporting“ und „Efficiency“ sich ergaben (vgl. Vertonghen et al., 2012: 194f.). Im Ergebnis kam heraus, dass die Unterrichtsarten der Lehrer in verschiedenen Stilen gehäuft auftraten (alle Aikido-Lehrer befanden sich in der Gruppe „traditional“, alle Kick-/Thaibox-Trainer in der Gruppe „Efficiancy“), aber auch verschiedene Zuordnungen bei den ausgewählten Karatestilen auftraten und so weitreichende Einordnungen möglich sind (vgl. Vertonghen et al., 2012: 199f.). Für weitergehende Forschung wird die Frage nach der Wahrnehmung dieser Unterrichtsweisen bei den trainierten Kindern und Jugendlichen sowie den Einfluss auf “variation in pupil’s experiences“ mit weiteren Faktoren modellhaft zu erarbeiten betont (vgl. Vertonghen et al., 2012: 201), was hier unterstützt wird (vgl. auch: Liebl/Happ/Zajonc (2015)). Der Autor selbst ordnet sich als Jugendtrainer im TAMA v.a. in den Bereich „traditional“ (Goal of teaching“; „Opening and closing ritual“; ”Teaching techniques by an analytical or a global method”; „Response to inappropriate behaviour during training“) mit einigen „Ausreißern“ in „educational sporting“ (Ability groups“; ”Teaching techniques”; Sparring) oder „Efficancy“ (“Use of traditional or efficient techniques“) zu – Gesamtpunktzahl: 13-14. Mit Blick auf die AG ist das Modell eingeschränkt passend, da Verwebungen zwischen spielerisches Bewegen im RRR und Inspirationen aus Martial- bzw. Meditation Arts als freiwillige Angebote bestehen, so dass zu prüfen wäre (s.a.: Liebl et al., 2015; Vertonghen & Theeboom, 2010: 529).

Andres (2014: 241f., 244) legt am Beispiel des Mr. Miyagi aus den Karate-Kid-Filmen nahe, dass der Meister/Lehrer als Wegweiser für Ganzheit steht, die bei Transzendierung von Lücken, „die generell durch Unterscheidungen evoziert werden“ und die der Mensch als „Lückenwesen“ selbst schafft, ‚wieder‘ entsteht. Andres (2014: 241) bringt Urgrundsehnsucht ins Spiel und bezeichnet die Schriften Ken Wilbers als „fruchtbringend“; ich vermag bloß Steinwegs (2010: 88, 115f.) Untersuchung zu einem die Verlustigkeit des eigenen Bodens anerkennenden Subjekts mit Teilhabe an durch Trennen verbindende Grenzen, Wienbruch (2000) zum bewussten Vollzug sowie Lemkes (2008; 2010) ‚gastro‘-‚buddhistische‘ Ausführungen anbei zu stellen und die post-peer-review-Frage aufzuwerfen, ob Konzepte der Integration (vgl. Orth (1993)), des Integrierens im Bewusstsein um Grenzen (vgl. Petzold (1993)) und der „ontologischen Erfahrung“ (Albert (1972)) nicht präziser ausgearbeitet sind?

Schröder (2014: 89f.) skizziert ein durchgeführtes budopädagogisches (nach Wolters) Projekt mit sozial emotional auffälligen Kindern, mit dem Ziel, normgerechte Verhaltensweisen zu erlernen und sieht dabei normabweichende Verhaltensweisen als Herausforderung (vgl. auch: Ewald, 2009: 14, 49f.) in den Feldern Sozialverhalten (z.B. Grenzüberschreitungen, Aggressivität), Aufmerksamkeits-defizit (unausgeprägte Differenzierung zwischen wichtigen und unwichtigen Reizen, kurze Aufmerksamkeitsspanne, Einschränkungen in Organisation und Wahrnehmung) und hyperkinetische Auffälligkeit (bspw. maßlose, ausdauernde und ausschweifende Bewegungen mit Bedürfnis nach sensorischen Reizen, geringe Ausprägung von Orientierung durch Reizverarbeitung und Motorik). Aus

budopädagogisch-methodischer Sicht wird mit Regeln und Ritualen gearbeitet und fordert ein „stets ruhiges und ausgeglichenes Auftreten des Lehrers“, der bei nicht sinnvoll ignorierter Verletzung von Regeln mit wohlwollender Ermahnung bei Berührung und Blickkontakt, dem Anordnen vorher mit den Schüler_innen erarbeiteten, körperlichen Übungen, kurzer Auszeit auf einem festen Platz oder Ausschluss von der aktuellen Übungsstunde reagiert (vgl. Schröder, 2014: 91f.), an denen sich orientiert werden kann. Maßgeblich aber ist Petzold (in: Bloem et al., 2004: 130, 132, 139), dass auch traditionelle Stile aggressiv gelehrt werden & Katas zur pseudomeditativen Bewegung verkommen können, so dass es auf eine wahrhaftige Down-Regulation hinsichtlich Schmach, Verletzungen, sozialem Druck und dergleichen kommen muss, um eine Dysregulation der HPA-Achse zu verhindern.

c) Vorstellungen und Erlebensberichte von Kindern zum Thema „Kämpfen im (Schul)sport“:

Lippitz & Welsche (2014: 116) schreiben Wirkungen einer über eine bloßes Sport-, Spiel- und Bewegungstätigkeit hinausgehenden Einheit im Ringen, Rangeln und Raufen entschieden der Inszenierung und Gruppensensibilität zu, wonach der verantwortliche Pädagoge über Handlungs- und Inhaltskompetenz verfügen muss, die durchaus durch Selbsterfahrung gewonnen wurde. Die Studienergebnisse in einer sechsten Gymnasialklasse deuten darauf hin, dass für positives Erleben seitens der Schüler_innen Regelakzeptanz und die Wahrnehmung eines eigenen Stärkezuwachses bedeutsam sein könnten (vgl. Lippitz & Welsche, 2014: 122). Fundiert werden kann dies auch kontrolltheoretisch, die von der Annahme eines angeborenen Kontrollbedürfnisses ausgeht und eine Korrelation von Kontrolle und subjektivem Wohlbefinden erarbeitet (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 14). Leffler (2013: 208f.) führte eine speziell angepasste, bildgeleitete Befragung von Dritt- und Viertklässlern in Bayern zu deren Vorstellungen zum Thema Kämpfen im Sportunterricht durch, wobei vier Themenkomplexe erarbeitet worden sind: Im Themenkomplex Kämpfen allgemein ergab sich, dass die Kinder Kämpfen in verschiedenen Orten bzw. Settings (Familie, Freunde, Pausenhof, Straße) anders einschätzen und die Differenz zwischen Spaß und Ernst als überschritten-werden könnende Grenze mitschwingt (vgl. Leffler, 2013: 210f.). Hinsichtlich der Koedukation stellen sich fast alle Kinder ein geschlechtergemischtes Setting vor, wo die Mädchen wachstumsbedingt sogar im Vorteil sein könnten, was Aufbruchsmöglichkeiten von Stereotypen beinhalten könnte (vgl. Leffler, 2013: 211f. – s.a. Kap. 2.2.3.3). Aspekte der Sicherheit und Fairness werden v.a. der Lehrperson als Verantwortung zugeschrieben, so dass auf diese zu hören ist und es Konsequenzen bei Regelverstößen bis hin zu Elterngesprächen gibt – allerdings beziehen die Kinder sich selbst durchaus mit ein, wenn es um faire Paare oder Schiedsrichterarbeit geht (vgl. Leffler, 2013: 212f.). Der letzte Themenkomplex der Leistungsfeststellung und –bewertung kann hier (fast) vernachlässigt werden – es sei lediglich benannt, dass die Vorstellungen divergieren und von keiner Note bis Note reichen, der

vor allem faires Verhalten als Maßstab dienen soll; nichtsdestotrotz wurden aber Rückmeldungen, v.a. durch Lehrpersonen hinsichtlich des Leistungsstandes gefordert (vgl. Leffler, 2013: 213).

Leffler (2013: 207) stellt seine Untersuchung in Bezug zur sog. Neuen Kindheitsforschung, die nicht mehr dabei stehen bleiben möchte, über Kinder zu forschen, da letztere im schulpädagogischen Kontext ja „Ko-Konstrukteure des unterrichtlichen Geschehens sind". Auch Lange (2015: 201f.) bemüht das Bild des aktiven, kompetenten, selbststätigen Kindes, wenn Kinder für Bildung und Wahrnehmung im Sportunterricht durch das Kämpfen-lernen sich Wagnissen individuell aussetzen und an Identitäts- und Körperarbeit ansetzen können (vgl. Lange, 2015: 198ff., bes. 202f., 208).

Dieses Bild unterliegt Gefahren subtiler Selbstregierungsmechanismen (vgl. Dahlberg, 2009: 231f.), so dass es in diesem Zusammenhang einige Aspekte der structure-agency-Debatte bzw. den childhood studies zu beachten gilt: Sewell (1992: 1f., 19ff.) versteht structure als Sets sich gegenseitig stützender Schemen und Ressourcen, die soziales Handeln begrenzen und ermöglichen, wobei agency aus Strukturbezügen heraus erwächst, so dass "Agents are empowered by structures, both by the knowledge of cultural schemas that enables them to mobilize resources and by the acess to resources that enables them to enact schemas" (Sewell, 1992: 27). Honig (2012: 49) führt an, dass agency kein Kindern innewohnendes Potential ist, sondern „ein Moment der Sozialisation" und somit die Gefahr von subtileren Selbstregierungen sich einstellt beim "regarding the active, autonomous, competent and flexible child" (vgl. Dahlberg, 2009: 231f.), welches „seitens des Erwachsenen massiv eingefordert [wird]" (Helsper & Reh, 2012: 276). So kann (analog: Breittruck (2012: 135ff.))angeführt werden, dass es weiterführende Aspekte als Agency gibt, so dass die „Frage nach ontologischen Differenzierungen in der Geschichte aufzuwerfen [ist]", was an Honig (2009: 50) anschlussfähig ist, der die „Auseinandersetzung mit dem kulturellen Typus der Erwachsenheit" benennt. Farrer (2015: 37) warnt vor "active beings" verkennenden Kurzschlüssen, ohne aber agency ganz aufzugeben.

Zirfas (2002: 68ff.) skizziert nach Derrida und Deleuze (s.a. Dahlberg (2009)) Konsequenzen einer Allgemeinen Pädagogik, die das vorliegende Angebot mitstrukturieren, aber Rationalitätsverhaftung (vgl. Gruber (2011)) oder anthropologischer Weltbezug (s.a. Kap. 2.1) sind zu beachten:

- Verabschiedung von der Metaphysik, da diese nach einem Wesen oder Allgemeinen fragt, es aber um Verhältniskonstitution zum anderen geht.
- Bildung betont die Unabschließbarkeit eines sich-bildens.
- Es gibt kein allgemeines Gesetz der Erziehung, da dieses „die Singularität des Anderen notwendigerweise verfehlen muss", so dass in jeder Situation die „Idee einer unendlichen Gerichtkeit" aufblitzen vermag, die nicht auf etwas anderes zurückführbar ist, sondern „dem Anderen gebührt" und gefordert wird als „Gabe ohne Austausch".
- Mit der Verweigerung einer Festlegung des Humanen geht es um Spuren als „Verweisungszusammenhänge des Humanen". Es geht um den Aufbau einer entsprechenden Anthropologie der Spuren, die „Polylogien und Disseminationen [Streuung – A.E.] des Humanen darstellt und erinnert".

2.2.3.2 Anregungen aus Martial & Meditation Arts

Zu Frage 2 sei angemerkt, dass dies als Möglichkeit offen bleibt, da auch die beobachteten Kinder im Grundschulalter diese auch medial besetzten Lebenswirklichkeiten kennen und umsetzen. Beudels & Anders (2014: 12f.) grenzen ihr Bewegungsfeld von Distanz-Kampfsportarten mit „kurzen, angreifenden oder abwehrenden, oft verletzenden Schlägen, Hieben oder Tritten“ ab (vgl. auch: Mosebach, 2007: 2), ‚aber‘ eines ihrer Spiele im Bereich des Anbahnens von Ringen, Rangeln und Raufen heißt „Schattenboxen“, wo in (extremer) Zeitlupe ‚Schläge‘ und auch Griffe angesetzt werden dürfen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 172). Selbstredend sind die relativierenden ‚‘ bei ‚Schläge‘ der Autoren nicht hoch genug einzuschätzen, aber damit erscheint dem Autor zumindest eine Brücke gebahnt. Hartnack (2012; 2013a) fordert eine Beachtung der Differenz zwischen Kampfkunst und Kampfsport und bringt Distanzkampfsysteme ins Spiel, die dann pädagogisch einsetzbar sind, wenn auf Körperkontakt beim Schlagen und Treten verzichtet wird und bspw. Schlagpolster zum Einsatz kommen. Dies erscheint aus motivationaler Sicht sinnvoll (vgl. Hartnack (2012)), denn: „Die Welt der Kinder ist voller Kämpfe“ (Leffler, 2013: 210), was sich besonders im Bereich der Medienangebote zeigt, wenn bspw. Star Wars, Lego Ninjago, Spiderman, Batman, Kung Fu Panda, Grand Theft Auto(!) als einige gesehene und benannte Hauptthemen vieler Kinder in der OGS zeigen. Petzold (in: Bloem et al., 2004: 118f.) hält fest, dass mediale Aggressionsdarstellung nicht pauschal, sondern im Zusammentreffen und unter Einfluss „spezifischer Moderatorvariablen (z.B. Empfänglichkeit des Zuschauers, Normativität und Effektivität der dargestellten Gewalt, Realbezüge“) zu sehen ist. Ergänzend kann mit Staack (2014: 181ff.) auf die Frage nach Überwindung von CT/F eingegangen werden: Kampfkünste – und so auch das hiesige Vorhaben – stehen in der Frage, nach der Kontext(un)gebundenheit des Settings und Praktiken mit Blick auf Überwindung von CT/F und Gewaltsituationen: Während das rituelle Trainings-Setting nicht transferierbar ist, kann dies für rituelle Praktiken mit ihrer „körperleiblich-rhythmische[n] Selbstverstrickung“ (Staack, 2014: 183) ins kämpferische Tun gelten, allerdings müssten diese im transferierten Kontext erst einmal umgesetzt werden, was Raum offen lässt (vgl. Staack, 2014: 183f.), der auch hier nicht weiter ausgeleuchtet werden kann, sondern es erfolgt lediglich ein Verweis auf Russells (2014) Schlusswort bzgl. des evtl. Abbaus von Schädigungshemmschwellen im Training: “My suggestion is that in considering whether and how to include such training techniques we need to think not just about the rare situations in which doing good involves harming others, but also much more common situation in which avoiding doing evil is made more difficult by the absence of a barrier to harm“ (Russell, 2014: 47).

Hartnack (2014: 190f.) hält fest, dass viele Schülerinnen & Schüler seiner Befragung Interesse an Schlag- und Tritttechniken haben und Verständnis für Vertrauensspiele und dergleichen aufbringen, aber dann auch schneller „endlich so richtig kämpfen zu können“. Dabei gelten gruppenspezifische, sensible Abwägungen, die Einforderung von Vertrauen, da Technikvermittlung die Gefahr einer

‚Aufrüstung‘ in sich birgt – auch wenn das Techniktraining ohne Körperkontakt stattfinden sollte (vgl. Hartnack, 2013b: 185f.) bzw. distanziert (vgl. RGUVV, 2000: 50ff.) erfolgt[6] oder als „Bewegungskunst“ (Klein & Frenger (2013)) praktiziert wird. Klein & Frenger (2013: 188f.) verstehen darunter in Anschluss an Bähr (2012) Ausübungen, die durch die Merkmale Schwierigkeit (z.B. koordinativ anspruchsvolle Bewegungsabläufe), Offenheit der Form, d.h. auf Basis der Regeln einsetzende Kreativität und Schönheit für Publikum und Ausübenden, die bis zum Flow-Erleben (vgl. auch: Niepagen (2011); Vos (2011: 49) oder auch durchaus anders gelagerte mushin (vgl. weiterführend: Krein & Ilundáin, 2014: 139ff., bes. 156ff.) reichen kann, gekennzeichnet sind.

Lippitz & Welsche (2014: 116f., 122) halten in ihrer Untersuchung für eine sechste Klasse eines Gymnasiums, wo auch Ringertechniken vermittelt wurden (vgl. auch: Thiele (2015)), fest, dass Regelakzeptanz und Wahrnehmung der Steigerung der eigenen Stärke für ein positives Erleben relevant sein könnten. Dies wird hier im Bewusstsein um mögliche Alters- und Entwicklungsdifferenzen und –spannweiten mit einem kalendarischen oder auch mentalen Alter (vgl. Delfos, 2010: 42) angenommen. Vielleicht geht es nicht um Alterseinteilungen oder Darlegungen, sondern um ‚Erfahrungen‘ (s. beispielhaft.: Fengcai, 2013: 112ff.)? Daher soll letztendlich alles aus dem Themenfeld ‚Kämpfen‘ um Rückzugsmöglichkeiten sowie angebotene, freiwillige Übungen im Bereich Taiji Quan oder Bagua Zhang oder Entspannungsübungen (Phantasiereisen, Massagen etc.) ergänzt und dabei als ein gemeinsames Üben und mitmachen kommuniziert werden kann:

Solche „Körperübungen“ benennt Englert (2011: 570f.) als ein mögliches Element meditativer Stilleübungen im Schulkontext bzw. ‚meditativen Formen‘ dienlich, wobei Freiwilligkeit unumstößlich ist. Englert (2011: 567f., 571) versteht meditative Elemente als „Unterbrechung“, die er auch vor dem kulturkritischen Mit-Auftrag der Schule sieht, wo in strukturierenden Räumen und Zeiten Angebote gemacht werden, die eine „produktive Passivität“ zulassen. Dieses Zulassen kann in gegenständlichen oder ungegenständlichen Formen sich ereignen und meditative Sammlung kann verstanden werden als Bestandteil eines religiös orientierten Lebens oder der Balance zwischen Aktion und Kontemplation (vgl. Englert, 2011: 568). Auf eine Balance zwischen Aktion und Kontemplation bzw. vita activa und vita contemplativa verweist auch Han (2009: 109), der sich dabei kritisch an Hanna Arendt abarbeitet (vgl. Han, 2009: 100ff.): Diese habe bei ihrer Erstarkungsforderung der vita activa im Sinne eines Handelns anstatt eines Arbeitens, der sie auch das Denken einschrieb, übersehen, dass Handeln und Arbeiten zwar durch ein Innehalten-Können unterschieden sind, aber beide den Charakter des „Eingreifens“ besitzen (vgl. Han, 2009: 103f.) und das Denken als „tätigste aller

[6] Dies wird weiter unten im Kapitel mit methodischen Erwägungen genauer ausgeführt. Interessanterweise unterrichtet der Amerikaner Brian Johns waffenbasierende, philippinische Kampfkunst (vgl. Ewald, 2015: 81f.) in ersten Einblicken mit Stock und leere Hand auch an Kinder im Alter von 5-8 Jahren auf spielerische und ernste Art und Weise (vgl. http://bamboospiritmartialarts.com/category/bamboospiritblog/teaching-kids/ - 2015-10-09). Auch hier mögen sich Anregungen ergeben – vgl. analog RGUVV, 2000: 50ff.

Tätigkeiten“ in der Durchmessung großer Höhen und Tiefen kontemplativ sein kann, aber auch – Han folgt dabei Heidegger - als kontemplative Betrachtung Arbeit sein kann, wenn es nicht als besinnliches Denken in der Arbeit innehält (vgl. Han, 2009: 104, 108f.). In der Besinnung und dem nicht eingreifenden Statt-geben in Form mystischer Kontemplation in der vita contemplativa, die ohne Äußeres in sich ruht, entsteht „gute Zeit“ (vgl. Han, 2009: 62f., 100f., 103f., 108). Diese Mystik ruht ohne Äußeres in sich und überwindet auch die gern gegen Beschleunigung und Stillstand als zwei Seiten einer Medaille, der Medaille des „Nicht-Mehr-Wissen-Wohin“ betonte narrative Spannung mit ihrer Gliederung in ein Nacheinander, da „keine Abhängigkeit vom Äußeren vorliegt“ (vgl. Han, 2009: 29ff., 62f., 100f.), wobei Achenbach (2013), dem eine Alternativdeutung auf einer Verbindungsebene beistellt. Diese Nichtabhängigkeit von Äußerem lässt aber in-sich-ruhendes mit Bewegung und Tätigkeit zu, aber da letztendlich „Teilungen und Umzäunungen ganz aufgehoben [werden]“ (vgl. Han, 2009: 100f., 108), werden einfache Formen meditativer Elemente, wo ein sich „deutlicheres Empfinden für die eigene Gegenwart im Hier und Jetzt ausbilden [kann]“ (Englert, 2011: 569) in dieser augenblicksbezogenen Zeithaftigkeitsform überwunden (s.a.: Paetow, 2004: 171ff.). Gerade dieses findet in chinesischen Kampfkünsten – im Sinne von Prozessen wo der Begriff Kung Fu eine schillernde Kontextualisierung ausdrückt (vgl. Judkins, 2014: 1ff., bes. 3ff., 20f.) als dies in Ewald (2015: 35) gesetzt ist - prägnant Ausdruck in den Konzepten von taiji, dem das Taiji Quan seinen Namen verdankt, wuji und wuwei, die als traditionelle Vorstellungen auch die Kampfkünste prägten (vgl. Filipiak, 2001: 125, 237ff.): Taiji als Wechselregel von Yin und Yang, Ruhe und Bewegung, Spannung und Entspannung und wuji als „ohne Firstbalken“ aus dem taiji hervorgeht und dies entweder zeitlich oder logisch vorgelagert ist. In der Kampfkunst gibt es Konzepte (vgl. Filipiak, 2001: 239f.), die wuji „ohne Gedanken, ohne Bewusstsein, ohne Form oder ohne Erscheinung“ setzen oder man könnte wuji „als einen Ausgangszustand interpretieren, der zwar alle kampfrelevanten Möglichkeiten enthält, doch nicht zum Ausdruck bringt. Das geschieht erst durch taiji“. Wuwei ist nicht Passivität sondern „vielmehr ein Mitgleiten mit den Umständen als Resultat des Wandels von yin und yang“ (Filipiak, 2001: 244). Ähnlich verfährt auch Allen (2015: 4ff.), wenn dieser in seinen Ausführungen zu asiatischer Philosophie davon schreibt, dass – zen-buddhistisch - ein Geist, der mit dem Stoppen aufhört, damit auch das von Stops durchzogene Bewegen von A nach B überwindet (vgl. auch: Priest, 2014: 198 und Tanaka (2014)). Dies geschieht obwohl Kampfkunst und Buddhismus auf Grund der Friedfertigkeitsaspekte des Letzteren eher wie Öl und Wasser seien (vgl. Allen, 2015: 4), allerdings versucht Priest (2014: 194ff., bes. 196ff.) Kampfkunstpraxis am Beispiel Karate als mögliche Befolgung des noblen, achtfachen Pfad des Buddhismus ausweisbar zu machen, indem aus ethischer Sicht Respekt und Verneigung praktiziert werden, Karate nie mit einem Angriff sondern defensiv ansetzt und Geduld erfordert – aber keine kritischen Aspekte wie mögliche aggressive Lehrweise (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 132) berücksichtigt.

Thematisch ähnlich, wenn auch über einen soteriologischen Konsequenzialismus mit Blick auf (in)transitive Folgen anders vorgehend, arbeitet Schubert (2014: 167ff., bes. 167, 176, 182ff.) für ein Näherkommen von buddhistischer Ethik und kampfkünstlerischer Praxis hinsichtlich "violence".

Da die freiwilligen Übungen aus dem vom Autor betriebenen Yang-Stil des Taiji Quan und des Gao-Stils im Bagua Zhang als Meditation bzw. Martial Art sowie Entspannungsübungen als gemeinsames Üben-können angelegt sind, sei sich nachfolgend Stilleübungen mit Kindern zugewandt:

Nach Maschwitz & Maschwitz (1993: 58ff.) sind Stilleübungen durch 5 Phasen charakterisiert:

Die am Anfang stehende Einladung soll Freiwilligkeit und die Bedeutung der eigenen Entscheidung und Mitarbeit betonen. Ob der Einladung gefolgt wird, hängt vom einzelnen Kind und seinen Vorerfahrungen ab, Vertrauen (in Erziehende, andere Kinder, Gott) wird aber als „Schlüsselwort" dieser Phase und Stilleübungen ausgewiesen. Dabei können auch äußere Regeln durch ihre Verlässlichkeit Vertrauen generieren und evtl. negative Vorerfahrungen mit Stilleübungen so oder auch durch korrigierende, verschiebende Erfahrungen mit Bezugspersonen überwunden werden.

Nach der Einladung hat die zweite Phase das bei sich selbst ankommen als Schwerpunkt: sich selbst spüren, z.B. die eigene Atmung, der eigene Körper, An- und Entspannung, wird erfahren, wobei durch ein stetiges Zurückkehren/Konzentrieren auf etwas Loslassen erfahren werden kann und nicht an negativen Gefühlen und unangenehmen Empfindungen angehaftet wird. Gelingt dies und gelingt ein Loslassen der Konzentration selbst, wird die Stille geschenkt und somit die dritte Phase erahnbar, wo wir alle „Anteil haben an der großen Kraft, die uns alle verbindet" (Maschwitz & Maschwitz, 1993: 60). Anschließend wird das Angebot, Erfahrungen mitzuteilen und zwar innerhalb einer vertrauensvollen, wertschätzenden und achtenden Gruppe für die vierte Phase angeregt, da es gut tut. Die fünfte und abschließende Phase betont eine Gleichwertigkeit von Ein- und Ausstieg, so dass die „Stille soll ausschwingen können", indem bspw. Empfindungen nachgespürt wird. Ebenso ist die Phase von Dankbarkeit gegenüber dem erfahrenen gekennzeichnet, sowohl positives wie negatives, weil beides aktuale Möglichkeiten ausdrückt, die, wie Haltung, Bilder, mitgenommen werden kann.

Allgemein schreibt Quante (2003: 19ff.), dass Entspannungsverfahren dem „Grundbedürfnis von Kindern nach einer ausgewogenen Balance von Aktivität und Ruhe" Rechnung tragen, situatives Wohlfühlen und den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts steigern. Dennoch werden solche Verfahren vielfach nicht eingesetzt, da problematische Aspekte auftreten können, so dass bspw. der Wechsel von Aktivität und Ruhe fremdbestimmt erlebt wird, dass individuelle Wahrnehmungs-faktoren oder Vorerfahrungen oder Schwierigkeiten bzgl. des Abgebens von Kontrolle das Einlassen erschweren. Findet dies Berücksichtigung, wird Entspannung nicht als „Allheilmittel" verstanden, sondern Vertrauen und Motivation der Kinder zentral, können Entspannungsverfahren, gesundheits- und persönlichkeitsfördernd in Kindergarten, Schule und Alltag eingesetzt werden (vgl. Quante, 2003: 20, 22ff.).

Bei allem sind die am Anfang von Kapitel 2.2 gemachten Anmerkungen zu Petzold (2000) zu beachten, so dass es um das Erlernen von Spannungs-und-Entspannungsregulation geht und dabei die Integrität und Würde der – hier – Kinder zu wahren (vgl. weiterführend: Petzold (2000)). Bei alldem gilt aus therapeutischer, aber auch aus pädagogischer Sicht die folgende Anmerkung Petzolds & Siepers (2012: 309) als Mahnung: „Immaterielles als Annahme in der Theologie und Metaphysik (unerschaffenes Geistiges, Göttliches) kann nicht naturwissenschaftlich im Paradigma des materialistischen Monismus konzeptualisiert werden […] und liegt jenseits des wissenschaftlichen Weltbildes und damit wissenschaftlich begründbarer medizinisch-klinischer Praxis. Als eine Sache des persönlichen Glaubens (z. B. an eine unsterbliche Seele) sind solche Überzeugungen zu respektieren, ja wichtig […]. ‚Spirituelle Interventionen' durch PsychotherapeutInnen als Teil klinisch-therapeutischer Behandlung von Störungen im Sinne des ICD/DSM lassen sich fachlich, rechtlich und therapieethisch nicht vertreten […], wobei seelsorgerliche Unterstützung […] angezeigt sein kann".

Führen wir abschließend das Ganze nochmal zu Martial- bzw. Meditation Arts mit Blick auf Natur- und Weltbezüge praxeologisch, d.h. als „Theorie der Praxis" (Orth & Petzold, 2004: 6) und teilweise persönlich zusammen: Petzold (2015b: 3) erwähnt im Kontext (Natur)Meditation die „Verehrung von Bäumen, unter denen nicht nur Buddha saß und meditierte" sowie Hanshans Zen-„Gedichte vom kalten Berg" und in ihrer zweiten Definition einer ganzheitlichen Kampf- und Lebenskunst schreiben Petzold et al. (2004: 72) von der „Praxis von fernöstlichen bzw. slawischen Wegen des Kampfes als Leibesertüchtigung und Bewegungsmeditation, die Teil der Lebensführung und schöpferischen Lebensgestaltung geworden sind und das Ziel haben, Achtsamkeit und Wahrhaftigkeit sich und anderen gegenüber zu erstreben, für sich und andere Sorge zu tragen sowie umfassende körperliche, seelische und geistige Gesundheit und Ausgeglichenheit zu erlangen". So sehr der Autor dieser Definition folgt und weiß, dass Petzold et al. (2004: 74) von der Möglichkeit einer säkularen Praxis schreiben, „wird man um eine Auseinandersetzung mit seinen religiösen Quellen: Daoismus, Konfuzianismus, Buddhismus, Shintoismus nicht gänzlich herumkommen" (Petzold et al., 2004: 74).

So sei grenzhaft – und ergänzend-konkretisierend zu Petzolds et al. (2004: 73) Hinweis auf Kompatibilitätsschwierigkeiten des Definitionsbegriffs „seelisch" mit buddhistischer Philosophie und Psychologie, aber dessen Aufnahme wegen „Qualitäten, die für den westlichen Menschen Bedeutung haben" – zum einen Paetows (2004) Studie zu Nichtidentität benannt und auf Hans (2002: 132f.) zen-buddhistische archaische Freundlichkeit ohne Emphase, Intimität als „ein Mitsein ohne Innerlichkeit und Begehren" (Han, 2002: 133) hingewiesen (s.a. Han, 2009: 59ff.). Hinsichtlich daoistischer Aspekte wie wuwei und dem Einklang mit der Natur kontextualisiert Filipiak (2001: 244) über den Raubbau zur Zeit der Streitenden Reiche (475-221 v.u.Z.) und schreibt: „Allerdings führte die Umsetzung dieser Vorstellung im Daoismus zu Widersprüchen. Einerseits versuchte man den gesellschaftlichen Umständen zu entkommen, andererseits wurde jegliches Streben abgelehnt" (Filipiak, 2001: 244).

Bevor sich Naturbezügen im Bereich der (chinesischen) Kampfkünste und abschließend der Green Meditation der Integrativen Therapie etwas genauer genähert wird, wird eine persönliche Anmerkung zum eben Gesagten als nötig erachtet, um Besserwissereieindrücke abzuwehren:

An anderer Stelle habe ich (vgl. Ewald, 2009: 34ff.) von solchen Verwirrungen geschrieben und es kürzlich als ‚Lebensaufgabe' auszuweisen versucht, die im Nachhinein öfters als früher als geruht erlebt werden kann, wenn es um Trainingstätigkeiten oder kochen geht (vgl. Ewald, 2015: 63), so dass ich durchaus auch begleiteter Gehender „des WEGES in der Lebensspanne" (vgl. Petzold et al., 2013: 17f.) bin. Oder, da mit Nagarjuna irrende Verdopplungen des Gehens betont werden können (vgl. Walleser, 2014: 2. Abschnitt), vielleicht verfängt sich Lemke (2008: 94ff.) darin nicht, wenn er ein Oszillieren des in östlichen Philosophien verbreiteten Weg-Begriffes zwischen „einem (praxologischen) Verständnis von Praxis, bei welchem der ‚Weg' ‚an sich' das ‚Ziel' ist, einerseits und dem normativen Sinn einer Entscheidung für ein bestimmtes (ethisches) Wegziel andererseits" (Lemke, 2008: 97) und festhält: „Das tätige Selbst ist bei der Sache und wird durch die getane Sache als Selbst selbst bestimmt" (Lemke, 2008: 107). Unklar bleibt, wie tragfähig Alternativdeutungen, wie sie Lemke (2008) hier und dabei zumindest inhaltlich über sich hinausgehend (vgl. Röttgers, 2009: 38ff., 230ff.), da vielfältig (ethisch, ästhetisch, diätetisch, anthropologisch) und aufs Kochen anstatt Kämpfen oder buddhistische Meditation bezogen, für Dogen und dessen Kochbuch vornimmt, sind. Als Grund gilt, wie Kochtätigkeit (vgl. Lemke (2008)) und prozessuales Leibverständnis (vgl. Lemke, 2010: 52ff.) aus Veränderung und Veranderung, wo „alles unserer selbst ist anders und doch unser Selbst" gilt, zu Nagarjunas Ausführungen (vgl. Walleser, 2014: 1.+2. Abschnitt; Paetow (2004)) und zur modernen Physik mit diskutierten absolut-zeitlosen Relationen ohne Relata (vgl. Marshall & Bain (2013)) passen – oder: "There are no things but only networks and interrelation" (Dietrich, 2014: 14 - vgl. weiterführend: Kather, 2003: 115f.; Henning (2012); Krämer (2014); Toepfer (2015)).

Für mich (vgl. Ewald, 2015: 63) ist Lemkes Alternativdeutung zumindest ansprechend, so dass ich wohl einer der „westlichen Menschen" bin, für den das Wort seelisch bedeutsame Qualitäten hat (vgl. Petzold et al., 2004: 73) und für mich zeigt sich dieses Thema (s.a. Kap. 2.1) in der von Nickelodeon produzierten Serie "Avatar: The Last Airbender" (Michael Dante DiMartino & Bryan Konietzko (2005ff.)) als Lieblingsserie; dort vor allem, wenn es um Beziehungsgeflechte bei Aang, Katara, Zuko und Onkel Iroh mit ihren jeweiligen Lebensthemen geht. Teile der Serie waren für das vorliegende Angebot als mediale Unterstützung zu bestimmten (Ferien)Anlässen gedacht, weshalb dies kurz Berücksichtigung finden und als Brücke zur Natur-, Welt- bzw. Kosmosthematik dienen soll; welche innerhalb asiatischer Kunst priorisierter Bezug ist (vgl. Welsch, 2011: 233f.; 2012a: 158ff.):

Die Serie ist „Mehr als nur eine gute Geschichte"; es geht um „Tiefe in den Figuren" (vgl. weiterführend: Götz & Unterstell, 2013: 645ff.) und die Anregung "Everyone Can Find His or Her Place in Life" (vgl. weiterführend: Götz, 2014: 295ff., bes. 328f.) als anfragbare Möglichkeit der Serie.

Vielleicht zeigt sich darin das, was Andris (2015: 34f.) mit Rückgriff auf Deleuze als “intellectual cinema” mit “a correlate ‘sensory thought’” ausweist und wird dadurch möglich, dass “the film experience become meaningful ‚not to the side of our bodies but because of our bodies’ […]. In this way, movies provoke ‘carnal thoughts’, which become conscious thoughts and reflections; they are not the result of reflection“. Dabei flossen in die Serie seitens der Autoren “interests in Asian cultures and philosophy, traditional martial arts, yoga, anime, and Hong Kong cinema to create our own mythology“ (Konietzko & DiMartino, 2010: 12) ein. Zentrale Bedeutung hat das Bändigen von Elementen – insbesondere die im antiken Griechenland prominente, aber auch in anderen Kulturen oder buddhistischen Lehren auftauchende Einteilung in Erde, Feuer, Luft, Wasser, so dass Konietzko & DiMartino (2010: 26) dessen “universality“ ansprach. Das magisch anmutende Konzept des Bändigens wurde durch an verschiedene chinesische Kampfkünste orientierte Bändigungsbewegungen umgesetzt (vgl. Konietzko & DiMartino, 2010: 26), hier als Brücke:

Im antiken China war das Imitieren von Tieren als Bewegungs-, Kampf- oder Kampfkunstsystem durchaus vorhanden (vgl. Henning, 2001: 16ff.): Lind (2001: 490, 658, 661f.) versucht Unterschiede festzumachen: Während körperliche Kampfkünste- oder Bewegungssysteme der Soldatenausbildung oder therapeutischen Zwecken dienten, wie das Wuqinxi des daoistischen Arztes Hua Tuo aus dem 2. Jh. n. Chr., das Tiger (虎 hǔ), Affen (猴 hóu), Hirsch (鹿 lù), Bär (熊 xióng) und Kranich (鹤 hè) nachahmt, wurde parallel das Kampfsystem der Shaolin, dessen Wuxingxi die Formen des Tigers, des Drachen (龙 lóng), des Leoparden (豹 bào), der Schlange (蛇 shé) und des Kranichs beinhaltet, eine philosophische Kampfkunst, da dort effiziente Kampftechniken mit Atem- und Psychotechniken und religiös-ethischen Werten verbunden waren – kritisch bezüglich einer historischen Kampfkunstpriorisierung ist Wetzler (2014: 58f.). Dies als Korrektur zu Ewald (2015: 31).

Henning (2001: 16) benennt als weitere Möglichkeit für manche, eher unbekanntere Kampfkünste (“Frog Boxing“), dass Tierbewegungen schamanisch-schützende Zuschreibungen aufweisen. Henning (2001: 18) schließt damit, dass “pure animal styles of boxing exude a certain amount of individual showmanship“. Damit eine Präzisierung zu Ewald (2015: 31, 33ff.) als Brücke zur Naturthematik:

Farrer (2013: 145ff., bes. 145-149, 158) präzisiert: “In Chinese martial arts, animals operate on symbolic and mythical registers, yet mythical animals such as the dragon (a symbol of good fortune comprising aspects of horse, eagle, ox, snake, deer and fish) and the phoenix may be accorded the same or higher status than actual animals such as the tiger and crane […]. Meaning in the martial arts is situated at the level of embodied experience, at the level of skilled practice, which lies beyond straightforeward observation of the Other and beyond textual, historical, philosophical and religious inquiries that reduce animal correspondences to metaphorical, mythical or symbolic levels” (Farrer, 2013: 146f.); Tiere der rhizomartigen chin. Kampfkünste sind nicht rein imitativ oder mit Fantasie oder Mythen einholbar, sondern auch übungsbezogen und spontan (vgl. Farrer, 2013: 147, 159f.).

Farrer (2013: 145ff.) diskutiert bei seinen Darlegungen zum südchinesischen Gottesanbeterinnenstil im Allgemeinen und zur dazugehörigen Schule des Chow Gar im Besonderen zwei Konzepte: Zum einen agency und zum anderen das becoming von Deleuze und Guattari:

Für Ersteres führt Farrer (2013: 145, 147f.) den Anthropologen Ingold an, der vor allem eine statische, "place"-bezogene Ausrichtung kritisierte und "people should not be regarded as dead and in need of ingesting some animist spirit, but as existing in life" (Farrer, 2013: 148). Ingold setzt eher auf eine weg-hafte Philosophie und schließt dabei an das Konzept des becoming von Deleuze und Guattari an, wenn es nicht um Nomen und damit um statische Animals als "objects or things" (Farrer, 2013: 158) sondern um verbliche Ausweisung geht (vgl. Farrer, 2013: 145, 147f., 158f.).

Deleuze & Guattaris erste Ausweisung des becoming ist "becoming-female", was im Chow Gar im Widerstandstrainieren gegenüber Unterleibsattacken erahnbar wird (vgl. Farrer, 2013: 159) und es sperrt sich gegen eine lineare Lesart (vgl. Farrer, 2013: 145). Farrer (2013: 147) weiter:

> For Deleuze and Guattari (2002 [1980]: 278–305) becoming is rhizomic; it does not depend on systems of a scientific classification or genealogy. Becoming is never imitating, nor does it proceed via representation, analogy or metaphor. Hence, according to Deleuze and Guattari's schizoanalytic perspective or nomad philosophy: 'Becomings-animal are basically of another power, since their reality resides not in an animal one imitates or to which one corresponds but in themselves, in that which suddenly sweeps us up and makes us become ... "the Beast"' (2002 [1980]: 279).

Dabei spielt Farrer (2013: 159f.) agency nicht totalitär gegen becoming aus: "Some agency beyond skilled practice is required, an agency or active doing 'in the sense in which becoming is the process of desire'", aber: Deleuze & Guattaris Molekular-werden", welches „affektive Fähigkeiten" statt Organe oder Gestalten in einem „Block des Werdens" betont, wo Bewegungen von Bewegung, Ruhe, Schnelligkeit, Langsamkeit ablaufen (vgl. weiterführend: Kurth (2013)), wurde von Donna Haraway kritisiert: Haraway wirft den beiden Franzosen eine „Philosophie des Sublimen" vor, die „in ihrer Kritik an allem Irdisch-Banalen und Domestizierten" tatsächliche Tiere und Begegnungen nicht ernst nimmt (vgl. Böhm, 2013: 103f.) – aber "becoming-animal, does ot force us to accept the notion that aimals lack consciousness or interiority" (Farrer, 2013: 158). Nach Haraway wurde die Mensch-Tier-Dichotomie zugunsten einer realen Verbundenheit erschüttert, was prozesshaftes "becoming with" und "naturecultures" betont (vgl. Böhm, 2013: 100f. – s.a. Ewald, 2015: 15ff., bes. 19, 22ff.).

Zu Stanley Hennings Forschungsvorgehen mit Ambitionen nach historischen "corrections" merkt Bowman (2015a: 13f.) an, dass diese "'corrections' should rather be viewed as reinterpretations of interpretations", was poststrukturalistisch angebunden wird: "it is not that there is no reality; it is rather that knowledge of reality is endlessly contestable […] endlessly calling for interpretation".[7]

[7] Bierwirth (2005: 98f.) – auf den mehrfach positiv Bezug genommen wurde (vgl. Ewald (2009; 2015) – versucht der Gefahr einer Uferlosigkeit beim Dekonstruktivismus durch eine „avant la lettre" Variante zu begegnen und Phänomenen an Orten der Abwesenheit nachzuspüren. Dieses Verfahren soll anhand der Resultatsplausibilität eingeschätzt werden. Als Analogie zu Laska (2010: 276) sei auf die Gefahr einer petitio principii verwiesen; zum Stachel Stirner, seinem Eigner in Abgrenzung zum Heiligen vgl. weiterführend: Laska (2010: bes. 274f., 279) und als Anschluss an Kap. 2.1 im Wechselspiel: Clark (o.J.) und (für Stirner und Zen) Miller, 2013: bes. 4f.

An anderer Stelle befasst sich Bowman (2014: 14ff.) dezidiert mit Diskursen zu “nature“ bzw. “reality“ in Bereich Kampfkunst und arbeitet ein Spektrum der Naturverständnisse heraus, an dessen einem, oft allochronisch-orientalistischen Ende “nature is universal, timeless, and essential – to be discovered by individuals, indeed, but it will always be the same nature“ (Bowman, 2014: 16), wohingegen das andere Ende durch ein durchaus repressives, individualistisches “‘styles stifle nature’, and nature is what arises naturally and spontaneously“ markiert wird. Bowman (2014: 16f.) fragt deren Opposition auf Grund variierender Bedeutungsinhalte an und hält fest, dass “[b]oth senses of nature involve a different sense of ‘institution’“. Dies führt zu Derridas Unentscheidbarkeit: Interpretation wird erst durch institutionale Aspekte möglich (vgl. Bowman, 2010: 172ff.).

Dem von Bowman (2014; 2015a) hier skizzierten Wechselspiel von Institution und Realität scheint die Integrative Therapie im Allgemeinen und mit ihrer ökologischen Dimension (vgl. Petzold et al. (2013); Petzold (2006)) und dem „GREEN CARE Empowerment“ (vgl. Petzold (2015a)) Rechnung zu tragen:

Dabei wird formuliert: „Natur ist die Gesamtheit aller biologischen Lebensprozesse und Lebensformen mit ihren jeweiligen, Leben ermöglichenden geophysikalischen und ökologischen Mikro-, Meso-, Makro-Kontexten und ihren anorganischen und organischen Materialien sowie ihrem Kontinuum […]. Dabei ist Natur nicht nur unberührte Biosphäre, sondern auch von Menschen, ihrem Denken, Planen und Handeln […] gestaltete und überformte, ja sogar beschädigte und deformierte Natur. Weil der Mensch Teil der Natur ist, gehen auch immer sein Erleben von Natur und seine kulturellen Vorstellungen über Natur in ein Naturverständnis ein“ (Petzold et al., 2013: 7).

„Green Meditation“ (vgl. weiterführend: Petzold (2015b)) ist dabei eine ökosophische Maßnahme im Sinne eines rezeptiven Naturerlebens und ist getragen vom Koexistenzaxiom der IT „Sein ist Mit-Sein“, was Merleau-Pontys „basale Konvivialität“ auf die gesamte Natur ausdehnt und die (ex-) zentrische Möglichkeit von „fundierter Konvivialität“ beinhaltet (vgl. weiterführend: Petzold, 2015a: 61ff.). Ziel der „Bündel von Maßnahmen“ und damit auch der Green Meditation ist die Förderung von „Gesundheit, Wohlbefinden, Vitalität und Lebensglück von Menschen“ (vgl. Petzold, 2015a: 63, 65). Weiter oben wurde die „Verehrung von Bäumen, unter denen nicht nur Buddha saß und meditierte“ (Petzold, 2015b: 3) und die Verquickung zum Begriff des seelischen (vgl. Petzold et al., 2004: 72f.) bereits genannt und Lemke (2008) sowie die Serie “Avatar“ ins Spiel gebracht: Bevor zur auch bei Fernsehserien relevanten Genderthematik, da „Medientext konstruiert Figuren und diese sind fast immer als männlich oder weiblich gedacht“ (Götz, 2013: 18), übergegangen wird, beschließt Onkel Iroh als Lieblingsfigur dieses Kapitel als „Angrenzung“ (Petzold, 2015a: 62): In der Folge “The Desert“ erhält er Einlass in die Räume des Geheimordens “White Lotus“ durch die Worte, vor denen die ganze Serie lesbar ist, was direkt in Kap. 2.1 zurückführt: “One who has eaten the fruit and tasted its mysteries“.

2.2.3.3 Zur Frage von Geschlechtlichkeit & Gender

Obige Frage 3 soll ausführlicher in einem Exkurs angegangen werden, da Beudels & Anders (2014: 23) ihr Bewegungsfeld als geschlechterunspezifisch ausweisen und Leffler (2013: 211f.) betont, dass die absolute Mehrheit der befragten Kinder sich ein geschlechterheterogenes Setting wünschen, teilweise Jungen und Mädchen kämpferisch gleich (möglicherweise wachstumsschubbedingt) sind oder sich anders verhalten, was zum Teil auf die Häufigkeit zurückgeführt wird, so dass die Möglichkeit des Aufbrechens von Stereotypen besteht (s.a. Hartnack, 2015b: 84f.). Hartnack (2014: 186, 190f.) greift diese Argumentation auf, betont aber die Verstärkungsgefahr von Stereotypen durch fehlgehende Enddramatisierung, die zu einer Dramataisierung führen kann und ein mit Gruppenkontext variierendes sich-bewegen. Ferner weist Hartnack (2014: 188ff.) darauf hin, dass „die Mädchen“ oder „die Jungen“ eigentlich unzulässige Verallgemeinerungen sind bzw. Ausnahmen existieren, wobei Stereotypenkritik selbst stereotype Bestandteile erfordert (vgl. Chow, 1995: 57). Welsche (2014) kommt bei ihrer Untersuchung zu Ringen und Raufen im Sportunterricht einer sechsten Klasse eines Gymnasiums, zu dem Ergebnis, dass geschlechterstereotypen Einstellungen entsprochen und diese wiederholt werden können, wobei Schaukämpfe vor jeweiligen entwicklungs- oder gruppenspezifischen Aspekten zu reflektieren sind (vgl. Welsche, 2014: 198f.). Welsche (2014: 200f.) schließt mit den Praxisempfehlungen einer Gruppendiskussion geschlechtergemischten oder –getrennten Raufens, einer rollensensiblen Lehrkraft, Überforderungsvermeidung, Motivation und Handlungssicherheit in der Themenhinführung und gezielt angebotene sowie reflektierte Überforderung in der thematischen Arbeit und insbesondere „Reflexion von geschlechterstereotypischen Zuschreibungen“. Gerade letzteres kann mit Hartnack (2014: 191f.) ergänzt werden, der fragt, „ob die bereits im Kindesalter diskursiv-symbolisch konstruierten Geschlechtskörper in Zweikampfsituationen leiblich erfahren, bestätigt und schließlich verinnerlicht werden“. Ein Jahr später hält Hartnack (2015b: 85ff.) fest, dass in seiner Befragung das Thema Geschlecht als Differenzreifikation erst durch Kinder aufkam, die als Idealtypen betrachtet, gemeinsames Kämpfen zuerst spannend, später allerdings „peinlich“ sahen, ein technisch-taktischer Kompetenzzuwachs, insbesondere in einmaligen Unterrichtsreihen, nicht zu verzeichnen ist und vor allem eine Wiederholung geschlechterstereotypen Verhaltens in und durch einen „Bewegungsstil“ (Hartnack, 2015a: 170) einsetzt (vgl. Hartnack, 2015b: 86f.; auch: Hartnack, 2014: 189ff.): „So scheint es, dass sich die Partizipanten im Zweikampf in einer stetigen Selbstinszenierung befinden, über welche sie ihr eigenes Geschlechtsempfinden ständig mit den geschlechtsstereotypen Rollenerwartungen im Verhalten abgleichen“ (Hartnack, 2015a: 172). Bedeutsam sind dabei auch Atmosphären als räumliche Gefühle, die von Menschen oder dem räumlichen Kontext ausgehen, gespürt werden können und „atmosphärische[s] Spüren von Geschlecht“ (Hartnack, 2015a: 170) vorliegt (vgl. weiterführend: Hartnack, 2015a: 171f.). Zur Geschlechtlichkeit der nachfolgende Exkurs:

Exkurs: Sex & Gender in Kampfkunst im Allgemeinen und Ringen, Rangeln & Raufen im Besonderen

Im Anschluss an Hartnack (2014: 191) kann festgehalten werden, dass der Körper oder besser Leib auch situativ eingebunden ist und wird in feministisch-phänomenologischen Ansätzen auch mit Blick auf Geschlechtlichkeit behandelt (vgl. Woodward, 2008: 12f., 15).

Channon (2012; 2013; 2014) erforschte von 2007-2011 die Geschlechterintegration im Martial Arts & Combat Sport (MACS)-Bereich und sein methodisches Vorgehen war auf theoretischer Ebene ein Verknüpfen zwischen postmodernen Theorien und den sog. Cultural studies (vgl. Channon, 2012: 84ff.): Postmoderne Theorien kritisieren "objective science and absolute, positivist truth, and of the role of the scientist as an apolitical, disinterested, 'modern priest'", da ein gottgleicher Standpunkt menschenunmöglich ist und – nach Foucault – Wissen untrennbar mit Macht in diskursiven Zusammenhängen steht (vgl. Channon, 2012: 87ff.; Hartnack, 2014: 185ff.). Die Cultural studies als ebenfalls vielschichtig theoretisches wie methodisches Feld rezipiert Channon (2012: 93ff.) vor allem bezüglich untrennbaren Macht-Kultur-Verschränkungen und fußt stark auf der Hegemonialtheorie Antonio Gramscis, wonach "dominant social groups attain their power through unstable, evercontested struggles over the ideological content of everyday life" (Channon, 2012: 94). Beide Theoriefelder teilen sich die vorgebrachte Skepsis gegen "positivist, universal, one-truth rationality and the search for definite, single causalities" – Differenzen ergeben sich aber, was im Anschluss der Herausarbeitung der Macht-Wissens-Komplexe geschehen vermag (vgl. Channon, 2012: 95ff.): So gibt es Ansichten innerhalb der Cultural studies, die auf ein empowerment abzielen, wobei aus postmoderner Sicht diese Entscheidung als Entscheidung für etwas in ihrer Stabilität angefragt werden kann, was wiederum mit dem Kritikvorwurf "the ultimate form of self-justifying inaction" bedacht wurde (vgl. Channon, 2012: 97f.). Im Anschluss versucht Channon (2012: 98ff.) eine Balanceposition zwischen postmodernen und cultural studies-Ansätzen zu finden, die postmoderne Einflüsse nicht in einen Nihilismus forttreibt, um als positiv vermeinte soziale Veränderungen aus feministischer Perspektive zu ermöglichen und deren Bezug zu Alltagsüberzeugungen sicherzustellen (vgl. Channon, 2012: 100ff.). Die von Foucault gesehene Schwierigkeit, dass es nicht auf Bewusstseinsveränderung Einzelner ankomme, sondern die politischen, ökonomischen, institutionellen Komplexe der Wahrheitsproduktion problematisch sind, versucht Channon (2012: 105f.) durch Irritation hin zu einem "shift in the way in which social science is 'done' and read, towards a postmodern, democratic, and emancipatory end" zu begegnen.

Im Rahmen seiner Forschungen führte Channon (2014: 590f., 603) dazu neben der Trainingsbeobachtung auch 37 Interviews mit langjährig (mindestens 3 Jahre kontinuierlich) Trainierenden und Instruktoren durch. Grundsätzlich sei als explizite Ergänzung noch auf die Beobachterabhängigkeit von Beobachtungen hingewiesen, wie sie insbesondere konstruktivistische Ansätze zu Recht betonen (vgl. Reich (2002)), wobei Channon (2013: 99) darauf hinweist, dass eine

solche Forschung nicht trennscharf vom Forscher getrennt werden kann. Die Bandbreite der Stile war relativ groß und umfasste Judo, Brazilian Jiu jitsu (BJJ), Mixed Martial Arts (MMA), Kickboxen, Muay Thai, Choi Kwang Do, Taekwondo, Shotokan Karate Die Interviews waren dabei semi-strukturiert und erlaubten persönliche Schwerpunktsetzung im Antwortverhalten mit Bezug zum vorgegebenen Thema und die Interviewpartner wurden in Form eines „Schneeball-Systems“ gewonnen, dass zwar kritisiert werden kann, dass eine Stichprobenverzerrung (selection bias) einsetzt, wenn Teilnehmende andere Interviewpartner auf Grund ihrer eigenen Kriterien vermitteln, aber ebenso wird dadurch der Zugang zu größeren, sozialen Netzwerken ermöglicht (vgl. Channon, 2014: 590f., 603 und weiterführend Channon, 2012: 106ff.). Dabei konnte sich Channon (2014: 591) des folgenden Eindrucks nicht erwehren: “However, despite membership differences, and stylistic and sub-cultural variations existing between the diverse arts and specific schools represented here, I found that a number of very similar experiences emerged from within them regarding the integration of men and women in training and competition, and therefore decided to present my findings as a general discussion of MACS“. Dazu prägnante Textpassagen:

“men’s bodies are strong, women’s are not, and so men hitting women is fundamentally unfair“ (Channon, 2013: 101).

“Indeed, many women interpreted men’s excessive ‘holding back’ as unhelpful, patronising
and frustrating. In their own words: […]’will you fucking hit me, for once?’ Because otherwise it’s pointless me being here” (Channon, 2013: 103).

“Sometimes (holding back) is good if you’re just beginning, but for me, well I’m like, ‘come on, hit me’, you know? I can take it” (Channon, 2013: 104).

“I knew she’s probably one of the best grapplers in the UK, if not Europe. And she submitted every guy in my category” (Channon, 2013: 107).

“Because of the context that we were in, doing martial arts, I just didn’t see it as hitting a girl, you see it as hitting another martial artist...” (Channon, 2013: 107).

Kontextualisiert werden kann dies mit Schigl (2012: 29) mit drei verwobenen Dimensionen zur (Zwei)geschlechtlichkeit als gesellschaftliches Ordnungsprinzip:

„Die individuellen Konstitutionsprozesse von Geschlecht sind physische und psychische Entwicklungs- und Aneignungsprozesse, die dazu führen, dass Männer und Frauen sich in einer bestimmten (komplementären) Art und Weise verhalten. Obwohl individuell, erfolgt diese Aneignung wie die Herausbildung aller höheren psychischen Funktionen, indem sie zuerst in einer sozialen Interaktion ausgebildet und dann nach innen verlagert werden […].

Die strukturellen Konstitutionsprozesse von Geschlecht zeigen sich auf sozialer, ökonomischer und gesellschaftlicher Ebene, etwa in der Arbeitsteilung und der Trennung von Produktion und Reproduktion mit den jeweiligen Betätigungsfeldern der Geschlechter. Ebenso in der Vergeschlechtlichung von Berufen […] oder von Orten[…].

Die symbolischen Konstitutionsprozesse von Geschlecht spiegeln sich in den Bildern und kollektiven Annahmen über Männlichkeit und Weiblichkeit“ (Schigl, 2012: 29).

Theoretische Bezüge: (Un-)Doing gender, sex, Habitus, Subjektivation und Kritische Sexualtheorie

Die gesamte Thematik berührt auf theoretischer Ebene den Bereich der sog. Gender-studies, welche anfangs zwischen dem natürlichen Geschlecht (sex) und dem sozialen Geschlecht mit Geschlechterrollenverhalten (gender-role) und Geschlechtsidentität (gender identity) differenzieren (vgl. Sigusch, 2013: 239 – weiterführend: Schigl, 2012: 33f.). Tiemann (2015: 11f.) greift auf Lorbers Kategorien Sex, Sexualität und Gender als verschiedenartige soziale Konstruktionen zurück. Dabei warnt Connell (2006: 30ff.) davor, „Männlichkeit" als Rollenverhalten, als Erwartungskomplex von Individuen misszuverstehen, da die Geschlechterrollentheorie nicht vermag, Machtaspekte zu erfassen und es eher gesellschaftliche Praxis ist; kein geschlossenes Rollenmuster, sondern historisch bewegliche Relationen in einer gesamten hegemonialen Männlichkeit (s.a. Schigl, 2012: 36f.).

Eine Art der gesellschaftlichen Praxis ist das sogenannte (Un-)Doing Gender, welches auf West und Zimmerman zurückgeht (vgl. insg. Channon, 2014: 588f.): Demnach ist Gender "something which people continually and actively accomplish through performance in social interactions, rather than a fixed set of attributes which are genetically determined or set during early childhood socialization" (Channon, 2013: 588). Grob gesagt, nehmen Menschen mit ihren durchaus verkörperten/verleiblichten Haltungen, Handlungen und ihrem Verhalten Bezug auf kulturelle bzw. sozialnormative vermittelte Ideale – beispielsweise eines richtigen Mannes oder einer richtigen Frau. Dies kann sich in Arten zu kleiden, zu sprechen, zu arbeiten konkretisieren und ist nicht selten hierarchisch strukturiert. Oft wird dies von der Mehrheit der Gesellschaft praktiziert und es kann vorkommen, dass die Ideale biologisiert werden, d.h. dass "they are often thought to derive from unchangeable, universal, ‚natural' differences between the sexes" (Channon, 2014: 588). Nach diesem Ansatz aber sind viele, wenn nicht gar alle diese Differenzen nur vermeintlich natürlich. Wenn aber diese Genderaspekte sozial konstruiert sind, können sie in andere Genderaspekte transformiert und grundsätzlich verändert werden – als Undoing Gender kann demnach verstanden werden "when the essentialism of binary distinctions between people based on sex category is challenged" (Risman – zit. n. Channon, 2014: 589) (vgl. auch: Tiemann, 2015: 12ff.; Schigl, 2012: 34f.).

Neben dem Ansatz des (Un-)Doing Gender, der vor allem mit sprachlicher Zugängigkeit und mit Verständlichkeit für Praktiker aufzuweisen weiß, gibt es noch weitere Theorieansätze, wie bspw. von Pierre Bourdieu oder Judith Butler, die aber komplexer ausfallen (vgl. Channon, 2014: 603). An anderer Stelle wendet sich Channon (2013) genau diesen beiden zu:

Bei Bourdieu ist der Habitus, die "'embodied history, internalized as second nature'" bedeutsam, der durchaus mit Blick auf Gender in sozialen Formationen aufgebaut werden kann (vgl. Channon, 2013: 95, 103). Der den Lebensstil prägende Habitus mit Ähnlichkeiten in Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsmustern wird durch die soziale Klasse ausgeprägt – genannt werden können „Arbeiterklasse", „Kleinbürgertum" und „Bourgeoisie". Die Klassen unterscheiden sich maßgeblich im

Zugang zu ökonomischem Kapital (beispielsweise Einkommen, Vermögen, Immobilienbesitz), kulturellem Kapital (Bildungsabschlüsse, Wissen und Fertigkeiten etc.), sozialem Kapital (zum Beispiel Beziehungen, soziale Netzwerke) und symbolischem Kapital (Prestige, Anerkennung). Die Klassen können dabei horizontal in Fraktionen aufgeteilt werden, sind ansonsten aber vertikal angeordnet und sind nicht unverrückbar feststehend, sondern Klassendifferenzen werden (re-)produziert (vgl. insg. Bourdieu (1982)). Dabei kann der Habitusbildung auf mehrere Arten nachgespürt werden (vgl. Wacquant, 2014: 6): Zum einen synchron-induktiv durch Rückschlüsse aus geteilten Vorlieben und Vorgehensweisen, zum anderen diachron-deduktiv über soziale Bewegungen, um zu sehen, wie sich Dispositionsschichten als Abgrenzungen (Distinktionsgewinne) über die Zeit ablagern (wie in Bourdieus Untersuchung zur Bourgeoisie) und zuletzt empirisch, indem pädagogische Programme von Institutionen nachvollzogen werden (dies führte Wacquant als Bourdieu-Schüler selbst durch)).

Gerade letzteres Forschungsprojekt erlaubt die Differenz zwischen primärem und sekundärem Habitus nach Bourdieu zu fassen: Der primäre Habitus als Basis unserer sozialen Persönlichkeit wird in der frühen Kindheit erworben und ist Matrix wie Sprungbrett für weitere, durchaus versteckt erworbene sekundäre, tertiäre etc. weitere Habitusvarianten (vgl. Wacquant, 2014: 7f.). Dabei besteht jeder Habitus aus kognitiven/wahrnehmungsbezogenen, körperbezogenen (propriozeptiv, sensomotorische und kinästhetische Wahrnehmung) und affektiv-lustbezogenen Komponenten (vgl. Wacquant, 2014: 8f.) – eine audio-visuelle Fort-Führung zu Wacquant stellt Neuhaus (2015: 51ff.) mit der Frage nach Erfahrung und Performanz von embodied Kategorien im Taekwondo in Argentinien und Fragen der Hierarchie angehenden "liminality" (Turner) dar (vgl. aber: Bowman, 2010: 73, 113).

Hradil und Spellerberg (2011) betonen, dass Klassenverhältnisse Lebensstile nicht völlig determinieren, sie jedoch einen Rahmen bilden, der eine freie Lebensstilgestaltung einschränke und stellen dem „Klassenhabitus" die „Individualisierungstheorie" gegenüber, wobei beide Ansätze zutreffen können. Dabei ist zu beachten, dass Klassentheorien relational und dynamisch fruchtbar werden (vgl. Kessl (2010)): „Aus dem realisierten Lebensstil einzelner Gesellschaftsmitglieder ihren Klassenstatus ableiten zu wollen, ist in diesem Sinne klassentheoretisch unzulässig. Klassen stellen demnach locker abgegrenzte Zusammenhänge dar, wie Thompson formuliert, nicht determinierende Strukturen (vgl. Thompson 1987: 963). Zugleich prägen soziale Positionierungen, das heißt die Milieuzugehörigkeit, das Verhalten der Akteure – das ist das, was Pierre Bourdieu den Habitus nennt. Und dieser klassengesellschaftliche Zusammenhang ist selbstverständlich auch ein Zusammenhang der Praxis, das heißt ein dynamischer und relationaler Zusammenhang" (Kessl, 2010: 35). Abschließend prägnant der Sozialpsychologe Reinhold Bergler (1982: 196): „Es ist ein Irrtum zu glauben, daß gleiche Armut gleiches Verhalten zur Folge hat: Man kann gleich wenig besitzen und seine Kinder verwahrlosen lassen oder in aller Bescheidenheit und Sparsamkeit erziehen lassen". Bourdieus Habituskonzept ist dabei komplex – sowohl als Thema als auch als Forschungsinstrument

(vgl. Wacquant, 2014: 4ff. – s.a. Spatz, 2015: 51ff.): Das Habituskonzept des frühen Bourdieu war als Zugang zu kulturellen Trennungs- und sozialen Transformationsprozessen angelegt, anstatt für kulturelle Übereinstimmung und soziale Reproduktion (vgl. Wacquant, 2014: 5). Zweitens führt der Habitus alleine nicht zu einer dezidierten Praxis, sondern es geht um die Verbindung zwischen nicht deterministisch zu Taten führenden Dispositionen und sozialen Positionen (vgl. Wacquant, 2014: 5, 13). Drittens kann der Habitus von inneren Spannungen und Rissen durchzogen sein, da er über die Zeit in durchaus abweichend könnenden Umständen aufgebaut wird (vgl. Wacquant, 2014: 5f.). Dabei ist der Habitus keine Antwort auf die Frage nach dem Zustandekommen von Aktionen und Handlungen, sondern eine empirische Aufforderung zur methodischen Historisierung des Verwobenseins von Agent und Situation mit beständigen wie vertauschbaren Dispositionen (vgl. Wacquant, 2014: 6). Ebenso verfahren Ebner von Eschenbach & Ludwig (2015: 73f.), die in ihrer „Binnenperspektive“ der sozialen Positionierung verabsolutierende oder anti-essentialistische Einseitigkeiten im Raumverständnis überwinden möchten und auf deren wechselseitige Konstitutionsverhältnisse abzielen – dazu stellen sie einen Querbezug zu Bourdieus Habituskonzept als Realisation des Zusammenspiels von physikalischem und sozialen Raum her. Mit Blick auf Gender erlaubt Habitus als in sozialen Strukturen nonverbal, körperlich-leiblich eingeschriebene Geschichte der tätigen Subjekte ein umfassenderes Verständnis, wobei Bourdieu den Erwerb einer Reflexivität betont, damit es möglich wird “to ‘(dismantle) the processes responsible for this transformation of history into nature, of cultural arbitrariness into the natural’“ (vgl. Channon, 2013: 108f.).

Eine ebenfalls bedeutende Theoretikerin - gerade auch mit Blick auf Positionen, wonach „Sex und Gender, durch und durch kulturell konstruiert, bar jeder Natur und folglich hintergehbar und veränderbar [sind]“ (Sigusch, 2013: 238) und auch der body “is itself a cultural, the cultural, product” (Grosz, 1994: 23, zit. n. Channon, 2012: 27 – weiterführend: Schigl, 2012: 37ff.) - ist Judith Butler (vgl. Channon, 2012: 26ff.; 2014: 589): Channon (2013: 109) weißt Butlers feministisch-poststrukturalistische Analyse dahingehend aus, dass Subversion bedeutsam ist und dies wird darin deutlich, dass in diskursive Räumen Essentialismen durch radikal andere Performanzen destabilisiert werden und anders konstruiert werden können. Tragend ist bei Butler die Kritik an der sex-gender-Differenz mit vermeintlich vordiskursiven Aspekten (vgl. Butler, 1991: 23f. – s.a. Spatz, 2015: 181). Demnach sind (geschlechtliche) Körper als Medium in actu performativ, d.h. sie sind „als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen“ (Butler, 1991: 200) und: “performance as bounded ‚act‘ is distinguished from performativity insofar as the latter consists in a reiteration of norms which precede, constrain, and exceed the performer and in that sense cannot be taken as the fabrication of the performers ‘will’ or ‘choice’“ (Butler), was beides durch “technique” eingeholt wird (vgl. weiterführend: Spatz, 2015: 51ff., 70, 173ff.).

Da dem Ganzen letztendlich eine Verschleierung zu Grunde liegt, sind Brüche unumgänglich und die Veränderung der Geschlechtsidentität zeigt sich als Möglichkeit „die Wiederholung zu verfehlen bzw. in einer De-Formation oder parodistischen Wiederholung, die den phantasmatischen Identitätseffekt als eine politisch schwache Konstruktion entlarvt“ (Butler, 1991: 207) (s.a.: Tiemann, 2015: 11ff.).
Rieger-Ladich (2012: 59ff.) skizziert Entwicklungslinien im Denken Judith Butlers, nach der das Subjekt eine Folgeerscheinung in einem nicht determinierenden aber regulierten Wiederholungsprozess von Diskursen ist. Für Butler, so Wells (2009: 51) „there is no ungendered or universal human subject who deceides to ‚do gender‘“, sondern Subjektivation bzw. Subjektivierung ist notwendig „to become a part of human culture“. Mit Rückgriff auf Spinoza ist jedes Sein auf Anerkennung als solches aus, die „freilich nur von anderen gewährt werden [kann]“, woraus sich eine Verletzlichkeit als Grundbedingung ergibt: „Subjektivation bedeutet das Begehren nach Existenz dort aus, wo das Dasein immer von anderswo gewährt wird“ (Butler, zitiert nach Rieger-Ladich, 2012: 65). Ähnlich belegt Thompson (2012: 120f.) Subjekt bei Butler als Sprachkategorie, als Antwort auf ein „Angerufen werden als“ und auch Ricken (2012: 105ff.) greift genau diese butlersche Subjektivation als Intersubjektivitätsprozesstatsache auf, nach der folgendes als Figuration, d.h. nicht weiter zergliederbarer Zusammenhang ausgewiesen wird: „sie [erlernen] sich von anderen her als Subjekte und werden insofern sowohl von anderen zu Subjekten als auch durch sich selbst dazu gemacht“. Rieger-Ladich (2012: 69ff.) entdeckt mit Foucaults Dispositiv eine „übersehene Theorieofferte“ bei Butler, der eine kleinteiligere „Analyse von Subjektivierungspraktiken“ erlauben würde. Foucault verstand unter Dispositiv das Diskurse und Subjekte übersteigende, einordnende Netz zwischen Elementen mit besonderer Betonung dieser Verbindungen, um strategisch auf einen dringlichen Notstand zu antworten (vgl. Bührmann & Schneider, 2010: 267; Rieger-Ladich, 2012: 69) und die Dispositivanalyse beruht ebenfalls nicht auf einer „zugrundeliegenden Realität“ (Foucault), da unentwirrbare Formierungen bestehen (vgl. Wimmer, 2012). Foucaults Ausführungen zum Dispositiv blieb dabei nicht unwidersprochen: Sigusch (2013: 32f.) kritisiert, dass Foucaults Machttheorie des Dispositivs „den Faden der Kritik der Politischen Ökonomie abreißen lässt“, weshalb er von Objektiven spricht und Wimmer (2012) akzentuiert Verschiebungen bspw. bei Agamben, der Bezüge zu Hegels Positivität aufführt und weitere Ausführungen zum Dispositiv macht: Nach Rieger-Ladich (2012: 69f.) der uneingeschränkte Zustimmung zu Agamben bekundet, führt Agamben aus, „dass jedem Dispositiv eine bestimmte Form der Subjektivierung entspricht“ und schematisch gesprochen, „zwei große Klassen, die Lebewesen […] und die Dispositive“ auszumachen sind und Subjekte aus dem „Nahkampf“ hervorgehen. Bührmann & Schneider (2010: 269ff.) geben bei ihrer ausführlichen Darlegung einer Dispositivanalyse als Forschungsperspektive gegen das Nahkampfverständnis der Subjektivation Agambens dessen re-/dekonstruktiven Erkenntniszielcharakter zu bedenken (vgl. auch und weiterführend: Spatz, 2015: 18f., 171ff., bes. 179ff., 203ff.).

Ohne dies für Bührmann & Schneider (2010) an dieser Stelle entscheiden zu können, hebt aber Sigusch (2013: 22) die Suspektheit von Theorien hervor, „die die Welt aus Einem erklären oder mit Einem analysieren wollen“. Damit wäre übergeleitet zur Kritischen Sexualtheorie, die Sigusch (2013) fragmentarisch entfaltet und einige Fragmente bilden (fast) den Abschluss der theoretischen Bezüge: Sigusch (2013: 17ff.) fordert einen theoretischen Pessimismus und praktischen Optimismus, wobei Theorie und Praxis zusammengehören und nötig werden, wenn es um den Umgang mit individueller Not geht. Theorie geht durch Beziehungsordnung über Auflistungen hinaus und vollzieht sich geprägt-prägend in einer Gesellschaft zu einer Zeit. Dabei ist jedes Denken festhaltend und Begriffe „in sich selbst gebrochen“ (Sigusch, 2013: 20). Sexualwissenschaft steht daher vor dem Dilemma, eigentlich Undefinierbares zu definieren bzw. vermag nicht ganz einzuholen, so dass uneinholbare Reste bleiben, die Sigusch (2013: 191f.), den „irreduziblen Sexualrest (ISR)“ beziehungsweise „irreduzibler Geschlechtsrest“ nennt, die aber wandelbar sind, sofern die „materiellen und immateriellen Bestandteile einer diskursiven Umwertung und Umsymbolisierung unterliegen können“. Diese beiden Reste umschließen sich und sind nicht zu trennen, was auch für den sogenannten „sexogenerischen Kern“ gilt, der oft von einigen radikalen Feministinnen und Queerianern übergangen wird (vgl. Sigusch, 2013: 542ff. – vgl. auch: Spatz, 2015: 19, 179ff.): „Fest ist der ‚sexogenerische Kern‘, weil […] kein ‚Bio-Mann‘ je ohne Differenz erfahren und verstehen wird, was der Einbruch der Menstruation und der Brüste, […] die Kontraktionen im Unterleibsinneren, was Schwangerschaft, Geburt und Stillen oder was das natürliche Verlieren der Fruchtbarkeit in einem Alter, das heute keineswegs als hoch angesehen wird - was all das wirklich bedeutet“ (Sigusch, 2013: 543). Dabei sind Sexuelles und Geschlechtliches nicht endgültig scharf zu trennen und Geschlecht (vgl. zur Geschlechterdifferenz und Geschlechtsdifferenz: Sigusch, 2013: 111f.) kann insgesamt weder bloß durch biotische Anlagen noch durch reine Performanz eingeholt, werden, was auch Butler in ihrer Schrift “The psychic life of power. Theories in subjection“ (1997) anerkannte (vgl. Sigusch, 2013: 162) – eine Schrift, die Channon in all seinen Ausarbeitungen nicht berücksichtigt hat (vgl. Channon 2012; 2013; 2014; Channon & Jennings 2013; siehe auch: Spatz, 2015: 159). Die Frage, was natürlich am Sexuellen sei (s.a. Tiemann, 2015: 11f.; Staller, 2015: 175f.), ist nach Sigusch (2013: 27ff.) schwierig, da der feste Kern von Sexualität und Geschlechtlichkeit „zur historisch-gesellschaftlichen Seite hin nicht blind [ist]“. Diese Seite ist dabei das aus obiger Kritik an Foucault erwachsene Sexualobjektiv als „gesellschaftliche Installation, in der sich materiell-diskursive Kulturtechniken, Symbole, Lebenspraktiken, Wirtschafts- und Wissensformen auf eine Weise vernetzen, die eine historisch neuartige Konstruktion von Wirklichkeit entstehen lässt“ (Sigusch, 2013: 33). Das vermeintlich stabile Prozessresultat bezeichnet Sigusch als Sexualform (vgl. Sigusch, 2013: 34ff.) oder Geschlechtsform (vgl. Sigusch, 2013: 40ff.), die verwoben sind und historisch erwuchs „unsere Sexualität (wie unsere Liebe) dem Geist des Kapitalismus“ (vgl. Sigusch, 2013: 34, 40).

Noch kritischer bezüglich Judith Butler, poststrukturalistischen Differenzansätzen und gesellschaftlichen Bedingungen ist Gruber (2009; 2011): Butlers obige, sich in das später Unbewusste genannte, einpflanzende Alterität bleibt bzgl. der Einschreibung in etwas als vor-ontologisches Ausgesetzt sein unklar und vermag – ebenso wenig wie Derridas zentrumslose „Strukturalität der Struktur“ – metaphysische Probleme nicht zu lösen oder Metaphysik gar zu überwinden, sondern ist vielmehr eine Kategorie die „deren Begriffe in mythologische, jeder begrifflichen Bestimmung entzogene Wesenheiten auflöst“ (Gruber, 2009: 30). Abschließend muss mit Gruber (2011: 14ff.) zu poststrukturalistischen Ansätzen auf deren Kritikimmunisierung bei der Frage nach einer Urszene sowie auf die Aporie des poststrukturalistischen Denkens hingewiesen werden, „die darin besteht, daß die radikale Dezentriertheit, welche das Seiner-selbst-nicht-mächtig-Sein des Denkens und die Unmöglichkeit von Selbstreflexivität konstituiere, ihrerseits nur denkend und damit reflexiv behauptet werden kann“ und somit letztendlich als „Krisenlösungsideologie“ das Einfühlen in die uneinholbare Enteignung und das Kapital sowie dessen negativer Aufhebung fordert und ein Subjekt der Krise installiert, um die Verwertung des Werts zu bewahren und durch/mit/in der Differenz einen „modernen Mythos“ setzen möchte, der gesellschaftlich produziert ist und „in der der Einzelne unmittelbar mit der Alterität genannten Objektivität zusammenfällt, sich in einfühlender Übereinstimmung mit ihr befindet“. Oder prägnanter gegen Butlers performativen Akt mit Bezug zur Natur mit einem Hybrisvorwurf gewandt, hält Gruber (2009: 33) für kritische Theorie als Erkenntniskritik mit Blick auf Natur fest: „Ohne sie [Natur – A.E.] als unveränderlich zu fassen, ohne sie als Gegenstand unmittelbarer Anschauung zu betrachten und der Phantasie zu verfallen, sie unvermittelt an die Hand zu bekommen, fasst kritische Theorie Natur doch als von Gesellschaft unterschiedene, in ihr nicht aufgehende, aber von Vernunft erkennbare Qualität“. Um Missverständnissen vorzubeugen, muss betont werden, dass es hier nicht um simplifizierende Anleihen bei Evolutions- oder Soziobiologie gehen sollte – Gottschall (2015: 130ff., bes. 139f.) steht in Bezug auf gender, MMA und Soziobiologie durchaus in dieser Gefahr bei seinen Abgrenzungen und Angrenzungen zwischen “human and animal sport“ (vgl. Gottschall, 2015: 139f.), trägt er schließlich m.E. Petzold et al. (2004: 34) meines Erachtens nicht genügend Rechnung: Zwar ist es kein Übergehen der evolutionären Leistung des Hervorbringens komplexer Kulturen, aber die Frage bleibt, ob er die Tragweite seiner Angrenzung nicht doch überschätzt und kulturnaturhistorischen Narrationsprozessen (vgl. Ewald, 2015: 15ff.) differenziertere Aufmerksamkeit zuteilwerden müsste?
Abschließend sei auf Spatz (2015: 16ff., 50ff., bes. 60, 171ff.) Genderkonzeption in A(n)bgrenzung zu Bourdieu und Butler verwiesen, die zwischendurch als Querbezug diente und Gender wegen “practice““ und Identität als Feld der “embodied technique“ liest, welches aus dem Wechselspiel von “training“ und “research“ hervorgeht und nicht nach der Realität zweier Geschlechter sondern nach gesellschaftlich stabilen und verwendbaren, nichtbinären Alternativen fragt (vgl. Spatz, 2015: 209).

Petzold & Orth (2011: 196ff., bes. 197, 199f.) wenden sich dem Thema Gender mit den Schwerpunkten Coaching und v.a. Supervision mehrperspektivisch als Positionsarbeit zu und betonen, dass es „für jede Arbeit mit Menschen von struktureller Bedeutung [ist]: unter anthropologischer, soziologischer, psychologischer und neurowissenschaftlicher, aber auch gerechtigkeits- und ethiktheoretischer Perspektive“ (Petzold & Orth, 2011: 198).

Genderverständnisse sind dabei handlungsleitende „mentale Repräsentationen“ und in Lebenswelten eingebunden und werden dort in und von verschiedenen Kontexten und Milieus sozialkonstruktiv und unter Einbeziehung verschiedener Diskurse, Narrationen, Meta-Erzählungen und daher auch plural und verschieden hervorgebracht, was sozial- wie neurowissenschaftlich begründet wird, ohne dabei kritische Diskussionen auszublenden und daher Geduld – insbesondere bei neurowissenschaftlichen Forschungen und diesbezüglichen Transferfragen - mitzubringen (vgl. weiterführend: Petzold & Orth, 2011: 250ff., bes. 255f., 263 – s.a. Schigl, 2012: 42ff.): „Soziale Konstruktionen werden aus Gehirnen von Subjekten, Menschen und Menschengruppen […] unter soziohistorischen und sozio- ökonomischen Bedingungen hervorgebracht, die sich in evolutionären Prozessen der Auseinandersetzung mit der Umwelt […] entwickelt haben“ (Petzold & Orth, 2011: 253). Dabei wird auch auf evolutionspsychologische Aussagen zurückgegriffen, wonach subjektive Erkenntnisstrukturen auf die Welt passen und teilweise übereinstimmen, da nur so Überleben möglich ist (Vollmer), allerdings gilt: Roth (2003: 6) bzgl. Wahrnehmung und Überleben auf eine zirkuläre Begründung, wenn für Überleben auf angepasste Wahrnehmung und als Beleg für die Wahrnehmung auf das (Über)Leben verwiesen wird. Dies ist nicht aufzulösen, da wir dem Gebundensein an eine Perspektive im Gebrauch und nicht im Vorhinein nicht entrinnen können (vgl. Roth (2003); weiterführend: Abel (2004), Wienbruch (2000)). Darüber hinaus gibt Becker (2006: 139ff.) bzgl. der Gehirnentwicklung und -arbeit zu bedenken, dass „sich die Vorstellung von evolutionär älteren und evolutionär jüngeren Hirnabschnitten, die weitestgehend unabhängig voneinander arbeiten, als nicht haltbar erwiesen hat“ (Becker, 2006: 142).

So gilt: „‘Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse‘ werden in unlösbarem Zusammenhang gesehen“ (Petzold & Orth, 2011: 254) und es geht um Ko-respondenz- und Konsens-Dissens-Prozesse, wo im Bezug auf Gender oder Fragen der Genderintegrität Zeitgeist und Kontext zu reflektieren sind – beispielsweise hinsichtlich Macht oder Gouvernementalität im Anschluss an Foucault (vgl. weiterführend: Petzold & Orth, 2011: 267f.; s.a. Ewald (2009: 20ff.; Ewald, 2015: 22ff.): Dieser verstand unter Gouvernmentalität „u. a. ein Herrschaftshandeln gegenüber Menschen im Einverständnis mit den Beherrschten (die oft ein solches Einverständnis nicht wirklich bewusst gegeben haben, sondern auf dieses ‚fungierend‘ sozialisiert worden sind)“ (Petzold & Orth, 2011: 268), was durchaus auf den Staat bezogen werden konnte (vgl. Ewald, 2009: 22), aber mittlerweile nicht mehr auf diesen beschränkt werden sollte (vgl. Petzold & Orth, 2011: 268f.).

Dabei sind mögliche Gefahren „dunkler Gouvernementalität“ oder einer „‘marktorientierten‘ Gouvernementalität“ sowie Möglichkeiten des “Empowerments“ in und als „Kulturarbeit“ zu berücksichtigen (vgl. weiterführend: Petzold & Orth, 2011: 263ff.): „Es entstehen in ihr subtile Strukturen und Prozesse, ‚Diskurse und Dispositive der Macht‘ […], in die vielfältige Hilfsagenturen – mit Aufgaben der Beratung, Supervision und Therapie – disziplinierend und als Diziplinierer_innen einbezogen werden können“ (Petzold & Orth, 2011: 269). Halten wir an dieser Stelle mit Sigusch (2013: 282) in aller Deutlichkeit fest: „Es geht, wenn bei belesenen Theoretikern von ‚Diskurs‘ die Rede ist, nicht um so etwas wie eine öffentliche Diskussion oder einen wissenschaftlichen Disput, sondern um eine kulturelle Installation. Diskurse sind selbst gewaltförmig. Findet die Diskursivierung eines Themas oder eines Lebensbereichs wirklich statt, gibt es keine Gegenmeinung von Gewicht mehr“. Dabei übersteigen Diskurse, wie auch später von Foucault vermeinte Dispositive oder von Sigusch wegen des Verlustes der Kritik der Politischen Ökonomie eher benannte Objektive die Subjekte (vgl. Sigusch, 2013: 33), was mitten in die obige Diskussion zu Agambens Dispositiv zurückführt und die Frage nach Grenzen und Möglichkeiten von „Empowerment“ sei hier nur angerissen (s.a. Ewald, 2015: 24): Petzold & Orth (2011: 267) betonen auch von Foucault in „Analytik der Macht“ gesehene positive Machteffekte als Gestaltungspotential, wozu es in supervisorischer Kulturarbeit mit feld- wie fachkompetentem Wissen um ein Tätigwerden geht: Unter Achtung von auch kollektiv gewollter, konstruktionsmillieugeschuldeter, im Vorhinein erweisbarer Würde als attribuierte, mit universalen Menschenrechten verbundene „Grundqualität des Menschseins“ und Achtung des Anderen in seiner Differenz (vgl. Petzold et al., 2004: 57f. – s.a. Ewald, 2015: 20f.) und dessen Integrität, die in immer fort-schreitenden Konsens-Dissens-Prozessen im Verhältnis zur Würde nicht priorisiert wird (als Analogon zu Artikel 1 und 2 des Grundgesetzes der BRD), aber ebenfalls bedeutsam ist und zusammenhängt (vgl. weiterführend: Petzold & Orth, 2011: 267ff., bes. 276, 280f., 285f., 289ff.): „Integrität sehen wir in einer Doppelqualität: einerseits als die Qualität der psychophysischen Unversehrtheit eines konkreten Menschen, wie er sie als ‚personales Subjekt‘, dessen Unverletzbarkeit und Würde gesichert werden muss, selbst erlebt. Andererseits sehen wir Integrität als die Qualität des ‚moralischen Subjekts‘, das von interiorisierten und reflexiv bejahten Werten und Prinzipien einer Wertegemeinschaft geleitet ist und diese Werte selbst verwirklicht, in Treue zu sich selbst für sie eintritt und in diesem Geschehen Würde gewinnt“ (Petzold & Orth, 2011: 286). Dem wird uneingeschränkt sportpädagogisch gefolgt: Überzeugend merkt Funke-Wieneke (2013: 21ff.) an, dass eher Milieu als Sport erzieht und dass Menschen auf Grund einer vermeinten Bedeutung tätig werden und betont zuletzt Bedeutungsrelationen in einem „Netzwerk von Bedeutungen“ , in denen sich Bewegungsdialoge – relationales Geschehen, wo weder Willkür noch zwangsläufige Mechanik absolut herrschen – vollziehen. Im Bewusstsein um dies sei sich Channons (2012; 2013; 2014) Ansätzen der Gender-Subversion zugewandt (s.a. Tiemann, 2015: 15f.):

Empfehlungen: (Un-)doing gender und Anleihen bei der Pädagogik als Haltungsarbeit

Channon (2012: 237) versteht Subversion "imagined as the result of a particular type of transgressive gender performance, wherein individuals' embodiment would provide evidence against these essentialist discourses, leading people to conceive of sexual differences in alternative ways as they build different discourses to explain them". Dabei besteht eine Gefahr,, zwar inhaltlich subversiv - performativ zu agieren, aber formal Machtmechanismen zu wiederholen (vgl. Channon, 2012: 241). Der subversive Wert wird in der Möglichkeit gesehen, dass Frauen die Fertigkeit erwerben können, andere körperlich zu dominieren und dies eine klassisch männlich vermeinte Fertigkeit ist, welche die Frauen im geschlechtergemischten Training mit, gegen und neben Männern erwerben können (vgl. Channon, 2013: 96). Geschlechtergemischtes Training im MACS-Bereich hat dabei – neben der Wertschätzung von geschlechtergetrennten Trainingseinheiten oder –kursen (vgl. Channon, 2012: 200f.) – seitens der Praktizierenden Vorteile (vgl. Channon, 2012: 202ff.):

Der erste – der durchaus auch als Entsprechungen zu Teildiskursen über Geschlecht und Gewalt gesehen werden kann (vgl. Channon, 2012: 203f.) – wäre ein ‚reales' Selbstverteidigungstraining der Frauen durch Verteidigung gegen und ‚ernsteres' Trainieren mit Männern und der zweite wäre die Ermöglichung einer einverleibten Erfahrung eines "counter-discourse of female strength and fighting ability" (Channon, 2012: 205). Allerdings muss keine direkte Subversivität vorliegen, da der Diskurs männlicher, körperlicher Überlegenheit nicht direkt verändert wird, aber traditionelle Geschlechterzuschreibungen bleiben auch keineswegs in Gänze bestehen (vgl. Channon, 2012: 208).

Ein für Channon (2013: 96f.) dabei wichtiges Element – unabhängig vom Geschlecht - in Martial-Subkulturen ist das Sparring mit seinem intensiven körperlich und durchaus auch schmerzhaften Austausch, von dem in geschlechtergemischten Variante auch Männer profitieren können, wenn Frauen als Trainingspartner ‚ernst' genommen werden (vgl. Channon, 2012: 206ff.).

Nachfolgend und diesen Exkurs abschließend seien Channons (2012; 2013; 2014) bzw. Channons & Jennings (2013) Vorschläge subversiver Praktiken - mit angerissenen und zu präzisierenden Grenzen und Herausforderungen - dargelegt. Dabei wird - bildlich – das Pferd von hinten aufgezäumt:

a) Performanz**:** Judith Butlers Ansätze zur Performanz sind ein großer Anker für Channons (2013: 109) oder Channons & Jennings (2013: 490) Ausführungen. Mit Worten Butlers gesprochen, geht es darum, geschlechtergemischtes MACS-Training zumindest partiell und beispielsweise im Rahmen eines „mixed sex hitting" (Channon, 2013: 110) als "the strange, the incoherent, that which falls 'outside', gives us a way of understanding the taken-for-granted world of sexual categorisation as a constructed one, indeed, as one that might well be constructed differently" zu begreifen. Dies ist Ausdruck einer feministische Analyse, wonach "our identities, gendered and otherwise, do not express some authentic 'core' self but are the dramatic *effect* (rather than the cause) of our performances" (Bordo, 2003: 289).

b) Habitus**:** Mit Blick auf leibhaftige Habitualisierungen betont Channon (2013: 101ff.), die in seinen Feldforschungen oft anzutreffende ehrbezogene Zurückhaltung von eher jungen, MACS-unerfahrenen Männern, mit trainingsernsthafter Trefferabsicht gegen Frauen zu agieren (vgl. auch: Channon & Jennings, 2013: 491ff.). Ein spontanes Aufbrechen dieser körperlich-leiblichen Muster gelingt dadurch, dass die beobachteten, befragten, erfahrenen Frauen sich nicht zurückhalten, sondern „Druck machen“ und den zurückhaltenden Männern ihre daraus resultierende Verletzbarkeit körperlich-leiblich und in deren Bewusstsein beibringen und sich somit der Ansicht, Frauen seien naturbedingt als Frauen körperlich schwächer als Männer verwehren (vgl. Channon, 2013: 105f.). Damit kann die Ansicht gefördert werden, “to see his opponent as fellow competitor first and female second“ (Channon, 2013: 107). Dies beinhaltet eine Anerkennung, “even if women are not as strong as men in absolute terms, they can still be formidable opponents” (Roth & Basow, 2004: 254). Theoretisch ‘eingeholt’ wird dies u.a. durch das Habituskonzept, für das Wacquant (2013: 23f.) hervorhebt, dass es sich um erworbene Dispositionen handelt, um “a social competency that is an embodied competency, transmitted through a silent pedagogy of organisms in action“, die demnach auch Veränderungen zulassen – auch mit Blick auf naturalisiert-naturalisierende Geschlechterbilder, wie Bourdieu auch forderte (vgl. Channon, 2013: 108f.).

c) Un-doing gender: Für sportpraktisches un-doing gender entfaltet Channon (2014: 591ff.) drei Vorschläge:

Der erste Vorschlag (vgl. Channon, 2014: 592ff.) dreht sich darum, MACS als Männerdomäne aufzubrechen, indem weibliche Instruktoren als Rollenmodell für Frauen dienen und klassische Stereotype aufbrechen können, weshalb es darum geht “*to look for ways in which to highlight the abilities of “senior” female practitioners whenever possible, particularly doing so in ways which are visible among younger members of clubs*“ (Channon, 2014: 594).

Vorschlag Nummer 2 (vgl. Channon, 2014: 594ff.) setzt thematisch an doch erfolgenden Segregationen im geschlechtergemischten MACS-Bereich an, wenn beispielsweise „girl press-ups“ oder männliche Zurückhaltung betont werden, was – in seiner geschlechtsbezogenen Ausrichtung als vermeinte Basis - über körperlich-leibliche Erfahrungen erschüttert werden kann. Channon (2014: 597) fordert daher andere Maßstäbe als das Geschlecht heranzuziehen: Für “*instructors and practitioners to encourage integration in training as much as possible, including the more physically intense, partnered activities, such as sparring*“.

Der letzte Vorschlag Channons (2014: 597ff.) setzt eine Grenze, da geschlechtergemischtes Training nicht einfach außerhalb anderer Diskurse oder Erfahrungen erfolgt. Deren Irritation ist keineswegs leicht, da in der Herausforderung auch eine Festigung bestehen kann (vgl. Channon, 2014: 600), wofür Hartnack (2014: 191f.) ein anschauliches Beispiel liefert, in dem Geschlecht erst ent- und später dramatisiert wird. Channon (2014: 599) empfiehlt daher für Instruktoren und Trainierende,

"*to be careful not to always insist upon integration, just as they do nevertheless encourage such practice among those who are not fundamentally opposed to it*".

Vorschlag 3 verweist auf Herausforderungen der Subversion, da diese in Diskurse eingebunden ist und Macht in und gar durch Herausforderung auch reproduziert werden kann (vgl. Channon, 2012: 241, 244), so dass Channon (2012: 245) folgende Möglichkeitsbedingungen für Subversion benennt, die auf seinen Forschungen basieren und nicht zwingend verallgemeinert werden müssen:

- Geschlechtergemischte Teilhabe an Training, Wettkampf und Lehre
- Frauen im Training werden als „normal" angesehen
- Relativ "de-gendered" Identität als MACSSD-Trainierende_r und Bewusstsein um Performativität
- Ablehnung stark sexualisierter oder geschlechtsbezogener Haltungen und Praktiken wie Chauvinismus und Machismus

Gerade mit Bezug auf geschlechtergemischtes Training bestehen – im Rahmen der Forschungen von Channon & Jennings (2013) - durchaus Ängste mit Blick auf Treffer (vgl. Channon & Jennings, 2013: 491ff.) und intime Berührungen (vgl. Channon & Jennings, 2013: 493f.). Umgehensweisen mit Erstgenannterem lassen sich prägnant mit "Hit, or Be Hit" als verleiblichte Erfahrung umreißen (vgl. Channon & Jennings, 2013: 495ff.) und mit Blick auf Intimitätsaspekte können Schutzausrüstung und spezifische Intimitätsformen (primär Trainierende statt primär Frau/Mann), welche - als Ausdruck alternativer Diskurse (vgl. Channon & Jennings, 2013: 500; Channon, 2013: 110) - genannt werden, die Sexualisierungen reduzieren (vgl. Channon & Jennings, 2013: 497ff.).

Für das hier vorgelegte, auf dem Bewegungsfeld des „Ringens, Rangelns & Raufens" basierende Angebot mit Kindern im Grundschulalter müssen diesbezüglich einige Korrekturen skizziert werden: Nach Delfos (2009: 49ff.) befinden sich Vorpubertierende in der „Phase der paradoxen Intimität" und sie fragt an, ob das „Problem einer möglicherweise verfrühten biologischen Geschlechtsreifung" (Delfos, 2009: 26f., 51) auch auf mediale Einflüsse zurückzuführen sein könnte, so dass bei jüngeren Kindern das Doktorspielen öfter durch „Imitation sexueller Bilder aus den Medien" ersetzt wird. Nach Sigusch (2013: 284) muss man die Gefahr einer zu frühen Sexualisierung der kindlichen Erotik, die durch Sinnlichkeit gekennzeichnet ist, sehen. Kindliche und erwachsene Sexualität sind verschieden und wegen fehlender Abgleichung mit Sexual- und Beziehungsmoral ist erste nicht konsensfähig (vgl. Sigusch, 2013: 287 – s.a.: Honig (2012)). Dem wird hier in vollem Umfang als „kanalisierte Nähe" (Dörr, 2012: 181) gefolgt und es wird sich auf eine basale gendersensible Arbeit beschränkt, wo „primär Trainierende" arbeiten, deren diskursiv-dispositivlich geformter Körper (zu) ihnen gehörig zugeschrieben und sich um Rollensensibilität bemüht wird (vgl. thematisch auch: Hartnack (2015a); Welsche & Flamm (2015); Tiemann (2015); Heinisch et al., 2015: 27ff.; als sehr weite Analogie Dioszeghy-Krauss, 2015: 69ff.).

Präzise formuliert hat Volkamer (2010: 150 – nach Hartnack, 2014: 192), wonach es nicht darum geht, „Schamgrenzen zu beeinflussen und zu verändern“, sondern Behauptungsfähigkeit aufzubauen. Auf Exkursbasis, Welsche (2014), Hartnack (2013b; 2014; 2015b), Channon (2012; 2013; 2014), Channon & Jennings (2013), Herz (2015) werden folgende Umsetzungsansprüche formuliert:

- Relativ “de-gendered“ Identität als MACS-Trainierende_r mit Bewusstsein um kritisch reflektierte Performativität und Prozessualität bzw. Relationalität von Identität und Alterität
- Ablehnung stark sexualisierter oder geschlechtsbezogener Haltungen wie Chauvinismus o.ä.
- Prozessuale Gruppendiskussion hinsichtlich geschlechterhomogenen oder –heterogenen (Teil-)Settings: Monoedukation, die verfestigt und vlt. durch Vertrauensspiele arbeiten kann, um insbesondere das Zuschauen anzugehen; Handicapeinführung, die einer Stigmatisierungsgefahr unterliegt, oder Kompetenzaneignung sind Schüler_innenvorschläge, die nach Hartnack (2015b: 88f.) berücksichtigt werden sollten. Herz (2015) führt eine vorbildhafte, sich auch selbst reflektierende Lehrperson, einen methodischen Aufbau über Vertrauens- und Körperkontaktanbahnung und Reflexion des regel- und ritualgekennzeichneten Unterrichts mit Emotionen und Konflikten sowie Grundprinzipien wie Freiwilligkeit, Offenheit, Vertrauen und Respekt als Gelingensbedingungen koedukativen Unterrichts an.
- Zeitlich oder strukturell ausgedehnte(re) Hinführungsphase in das Bewegungsfeld
- Versuch einer Arbeit in einem teilweise geschlechtergemischten Team

2.2.3.4 Anfragen seitens der Integrativen Therapie

Im Rahmen des peer-review-Prozesses dieses Artikels gab Prof. Dr. mult. Hilarion Petzold als Hauptherausgeber dem Autor via E-Mail einige hilfreiche und nachdenklich stimmende Anregungen und Hinweise, die vor allem das Bewegungsfeld des Ringens, Rangelns und Raufens betreffen:

Wie weiter oben schon erwähnt, betont Petzold (in Bloem et al., 2004: 137ff.) für Zielgruppen mit der Lernaufgabe der Impulsregulation und Aggressionsmoderation wegen Identitätsgefährdung statt – sicherung durch Aggression versichernde Aspekte als bedeutsam und weist für kleine Kinder auf spielerische Tätigkeiten hin. Innerhalb des E-Mail-Verkehrs mit Alexander Ewald schrieb Hilarion Petzold: „Ich sehe einige Probleme beim Ringen und Raufen bei allen Kindern mit Impulskontrollstörungen (ADHS etc.) und nicht nur diesen, weil die massiven adrenergen Anflutung im zwischenleiblichen Nahraum die Präfrontalen Kontrollen wegfluten, womit aggressives Verhalten nicht distanzierungsfähig gebahnt wird. Die ‚Veto-Kompetenz‘, des Willens […] wird so nicht geschult und trainiert, um deren Schulung aber geht es“ (s.a. Vertonghen & Theeboom, 2010: bes. 529ff.).

Diesbezüglich seien nachfolgend vor allem die versichernde Seite sowie die Identitätsarbeit nachfolgend als Rahmen für die Anfragen aus Sicht der Integrativen Therapie (IT) grob skizziert, bevor dann ein Dialog der Ab-Angrenzung mit Beudels & Anders (2014) + Positionierung versucht wird:

Im Rahmen der Integrativen Therapie wird, dem Namen gemäß, eine Integration und vielfältige Polyloge als Positionsarbeit befürwortet, so dass philosophische, psychologische, biologische und weitere Ansätze multitheoretisch und multidisziplinär erarbeitet werden (vgl. mit Kampfkunstbezug, sowie ähnlich, aber referenzdifferent gelagert: Cieszkowski & Sieber (2006)), wobei dies in einem biopsychosozialökologischen Modell mündet, was als einen bedeutsamen Aspekt den der „Entwicklungstherapie in der Lebensspanne“ beinhaltet, wo persönlichkeitstheoretisch eine in beide Richtungen lesbare anthropologische Formel „Du, Ich, Wir in Kontext/Kontinuum, Wir, Du, Ich in Lebensgegenwart und Lebensgeschichte“ Anklang finden kann, wo ein in Kultur und Ökologie eingebundener Organismus sich ein reflexives Leib-Subjekt mit (Hyper-)Exzentrizitäten entwickelt, ohne dass ein Kategorienfehler zwischen Gehirn und Subjekt begangen werden darf (vgl. weiterführend: Petzold & Sieper, 2008a: bes. 475f., 499f.; Petzold, 2012: bes. 507ff.; Hüther & Petzold, 2012: bes. 223ff. – s.a. Hutto, 2015: 16ff., bes. 24f.; Wienbruch, 2000: 90): Dabei stellt sich das „anthropologische Strukturproblem“ mit der Frage nach Beständigkeit im Wandel und nach der Identitäts- und Entwicklungstheorie der Integrativen Therapie (vgl. weiterführend: Petzold (2012); Petzold & Orth, 2008: 593ff., bes. 645ff.; Petzold & Sieper, 2008a: 525) entsteht persönliche Identität durch Ich-Prozesse, die einerseits Fremdzuschreibungen wahrnehmen und bewerten und darüber hinaus Selbstzuschreibungen aufbauen. Beide werden emotional bewertet, kognitiv eingeschätzt und dadurch in biografische Sinnzusammenhänge eingeordnet, wobei sich Identität in „sozialen Welten“ und evolutiv wie ökologisch leibhaftig ereignet und dort insgesamt organismisch (mit)fußt, aber Transversalität, permanente Selbstüberschreitung aufweist. Das „anthropologische Strukturproblem“ wird v.a. mit P. Ricœur angegangen und dreht sich um Selbigkeit (derselbe bleiben und meist auf den Körper bezogen) und Selbstheit als „Operationsmodi, in denen das Selbst Identität realisiert“, ohne das Selbst und das sich setzende Ich deckungsgleich wären (vgl. als Kurzüberblick: Ewald, 2015: 54; weiterführend(er): Petzold (2012)). Zentral für menschliches Bewusstsein sind evolutive, biologisch-sozial-kulturell verankerte, gehirnbezogene Integrations-, Synthese- und Emergenzprozesse - oder mit Dietrich (2014: 14f.) gesprochen, der Menschen als relationale, schwingende Netzwerke begreift und schreibt: “There are no things but only networks and interrelation“.

In der an multipler Entfremdung mit doppelten Ursachen und Folgen ausgerichteten IT als „Metareflexion“ und „Metapraxis“ geht es auch um pragmatisch motivierte, kreative Potentialentialentfaltung (vgl. weiterführend: Petzold (1995); Petzold & Orth, 2008: 645ff.; Hüther & Petzold, 2012: 230ff.). Mit Blick auf eine dabei anfragbare Willensposition der IT wird ein hinlänglich freier Wille als Humanevolutionsprodukt angeführt und philosophisch wie besonnenheitskompatibel unter Einbeziehung vieler neurobiologischer Aspekte begründet (vgl. Petzold et al., 2004: 34; Hüther & Petzold, 2012: 234ff.; weiterführend(er) Petzold & Orth, 2008: 638ff.; Petzold & Sieper, 2008a: 523ff.; 2008b), was hier nicht im Detail wiedergegeben werden kann.

Zurück zu Anfragen an das Bewegungsfeld „Ringen, Rangeln und Raufen“ (Beudels & Anders (2014)):
In Petzolds obigem Hinweis wird die „‘Veto-Kompetenz‘ des Willens“ ins Spiel gebracht, welche philosophisch wie neurowissenschaftlich sinnvoll auch als übbare „Veto-Interventionen des Bewusstseins“ (Petzold & Sieper, 2008a: 524) bezeichnet wird und dass im zwischenleiblichen Nahraum präfrontale Kontrollen aussetzen und keine Einübungsdistanzierung geschaffen werden kann. Damit werden – insbesondere vor dem Hintergrund persönlicher Angst- & Stressgeschichten (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 116ff.) – Aggressionen eher gebahnt als gemeistert und diese Gefahr ist ernst zu nehmen, weshalb Petzold (in: Bloem et al., 2004: 137f.) auch die spielerische und die versichernde Seite so markant betont und anmahnt. Wie sieht dies im Bewegungsfeld des „Ringens, Rangelns und Raufens“ nach Beudels & Anders (2014) aus (s.a. Vertonghen & Theeboom, 2010: 529, 533ff.; 2013)? Wie wird dort mit Stress-, Angst- und Aggressionsgeschichten und dem von Petzold im peer-review-Prozess nahe gelegtem, klarem, kognitiv-psychoedukativem Programm aus und wie wird seitens des Autors für seine AG eine diesbezügliche Position erarbeitet?
Beudels & Anders (2014: 42f., 50ff.) geben überblicksartig einige Prinzipien für die Ambivalenz ihres Bewegungsfeldes an, die sie als „pädagogisch sinnvoll und bedeutsam“ ansehen. Dazu gehören u.a.:

- Ein in zeitlicher Dauer und Siegermodus klar umrissener ‚Kampf‘, der jederzeit verbal (Stopp!-Regel) oder nonverbal (3* Abschlagen) beendet werden kann
- Kampfbeginn und –ende mit einem demütigen Ritual in Haltung und Form
- Einsatz eines Schiedsrichters und von Helfern, die durch Matten-schieben, Rückwärtszählen, verbale Intervention, die Verbissenheit auflöst, Sicherheit und Orientierung geben
- Freiwilligkeit (z.B. zu priorisierende Partnerwahl nach sozial-emotionalen Gesichtspunkten)
- Lehrperson ist möglicher Kampfpartner, hat aber vor allem vor dem Hintergrund von Biographien, möglichen positiven oder auch unangenehmen Emotionen, die sich beim Ringen, Rangeln und Raufen einstellen können und der damit einhergehenden Verantwortung „eine hohe Empathiefähigkeit, Sensibilität, Aufgabenreflexion, Selbstdistanzierung und Interventionskompetenz [nötig] […]. Er sollte in der Lage sein, den Symbolgehalt von Bewegungen und non-verbaler Kommunikation des einzelnen und der Gruppe zu verstehen und in ‚schwierigen Situationen‘ individuell vorzugehen und ggf. den Schwächeren zu schützen“ (Beudels & Anders, 2014: 43).
- Schlussreflexion und Abschlussrituale (Bewegungsspiele, Entspannungsübungen)

Petzolds (in: Bloem et al., 2004: 116ff., bes. 128, 130, 132, 135ff.); E-Mail-Verkehr zum peer-review mit Alexander Ewald) Vorschläge hinsichtlich eines massiven, auch didaktischen Friedenskapitels mit Kampfunterbrechung, kurzem Nachspüren, einsetzendem Nachdenken, Übungen zu Vetokompetenz und „Ruhefindung“ in feierlich-spielerischer, hyperarrousal verhindernden Atmosphäre wirken noch präziser und formulieren eine Messlatte für die eigene didaktische Konzeption in Kap. 2.2.4 und 4.1.

2.2.4 Kurzdarlegung der AG-Ausrichtung

Hauptsäule der AG sind die Zielüberlegungen und inhaltlich die Bewegungsspiele von Beudels & Anders (2014: 53ff.). Ergänzt werden diese bspw. durch Korn (2007), Mosebach (2007), v.a. aber Beitzen (2014), Lange & Sinning (2012) und RGUVV (2000). Innerhalb der Konzeption wird versucht, eine „sensible Annäherung“ (Beudels & Anders, 2014: 34) mit „Sinnsträngen“, durch die „komplexe inhaltliche Zusammenhänge verdeutlicht und mehrperspektivische Betrachtungswege signalisiert [werden]“ (RGUVV, 2000: 11f., 156ff.) durchzuführen. Dazu dienen Ablaufkonzeptionen, die als Logik mit Körperkontakt- und Vertrauensaufbau einsetzen und sich zum ‚Kämpfen‘ entwickeln, aber auch anders angeordnet oder ausgelassen werden können (vgl. Beitzen, 2014: 27; Beudels & Anders, 2014: 35; Lange & Sinning, 2012: 25f.; RGUVV, 2000: 12) als Richtschnur für ein Netz von An-& Entspannung (vgl. Beitzen, 2014: 6f., aber auch: Hartnack & Diekmann, 2013: 294; Lange & Sinning, 2012: 15, 26f., 58), mit Hoffnung: „Eine gute Vorbereitung und Hinführung ist gewährleistet, um der Entwicklung von Motivation wie Handlungssicherheit Raum geben zu können und so Überforderung zu vermeiden“(Welsche, 2014: 201) – Scheitern möglich und kann hoffentlich angenommen werden.

U.a. Hartnacks (2012; 2013a; 2013b; 2015a) Frage der Technikvermittlung und des Einbezugs von kanalisierten Distanzkampfsystemen wird als Möglichkeit aufgegriffen: Grundlagen im Bodenkampf gemeinsam erproben (Hüftarbeit etc. – vgl. Kesting (o.J.))[8], außerhalb ggf. Schlag- und Tritttechniken auf Schlagpolster, evtl. bewegungskünstlerische Aspekte (vgl. Klein & Frenger, 2013: 187ff.), Einblicke ins Inosanto Kali (vgl. analog: RGUVV, 2000: 50ff.) – hoffentlich spielerisch (s.a. Haag, 1995: 33f.)-lern-arbeitsame (vgl. Pausewang, 1997: 9ff.) bzw. an An(b)grenzung an Lebensbewältigung, aber:

Hartnack (2015b: 88f.) fordert bei der Technikfrage als Anregung individueller Lernprozesse ein Ansetzen auf universitärer Ausbildungsebene von Lehrkräften, um erfahrungsorientiert arbeiten zu können – allerdings müssen die Techniken pädagogisch legitimiert sein: Nachfolgendes skizzenhaft:

Ein mögliches Meta-Ziel wegen der vermeinten Unüberspringbarkeit der eigenen Lebenskonfrontation wäre das in der Integrativen Therapie tragende Ziel des Zuwachses „persönlicher Souveränität“, was durch Arbeit an sich selbst + leibliche Erfahrungen mit Anderen erreicht werden kann (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 7). Zentral ist auch Petzold (in: Bloem et al., 2004: 137ff.), der für Kinder bzw. Lernaufgabe Impulsregulation auf eine spielerische und eine versichernde Seite verweist, um diese Lernaufgabe zu meistern, wobei nicht Identitätssicherung durch –zerstörung vermeint wird. Dies scheint kontroll-theoretisch mit der Annahme eines angeborenen Kontrollbedürfnisses und einer Korrelation von Kontrolle und subjektivem Wohlbefinden (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 14) verträglich, wozu Lippitz & Welsche (2014: 122) mit der Möglichkeit von Regelbefolgung und Stärkezuwachs für positives Erleben sein könnten; pädagogisch

[8] Beachtenswert sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen Stephan Kestings, wo er erzählt, wie er BJJ in seinen Kinderklassen vermittelt(e) (http://www.grapplearts.com/2010/06/teaching-bjj-to-kids/ - 2015-10-17).

blitzt „sozial verantwortungsbewusstes Handeln“ (Oehmichen, 2015: 150, allerdings im Fokusthema Männlichkeit) auf. Daher werden im Technikbereich Distanzmedien (Schlagpolster, Stöcke) eingesetzt, was in Freiwilligkeit passiert, Ängste abschwächen, aber Wirksamkeit erfahren lässt, wenn bspw. mit Kraftimpulsen gearbeitet wird, mit Schutzausrüstung bzw. Zeitlupe alleine oder mit Partner Winkel- und Annehmarbeit erfolgt (vgl. RGUVV, 2000: 55ff.). Bezieht man die Möglichkeit einer „Bewegungskunst“ (Klein & Frenger (2013)) mit ein, ein auch stockgeführtes Üben (vgl. RGUVV, 2000: 53) im Sinne einer Unzweiheit von Subjekt und Objekt (vgl. Lemke, 2008: 105ff.) einsetzen kann, wenn man sich im spielerisch erarbeiteten Rhythmus der Stöcke verliert, wären Flow-Erleben, wenn keine Langeweile, Überforderung oder Angst einsetzt (vgl. Niepagen, 2011: 36) oder mushin als analoger performierter “empty mind“ (Krein & Ilundráin, 2014: 156ff.) nicht per se verbaut. Vielleicht ist diese Negativformulierung das Einzige, was autonomiepädagogischen Ansätzen zu genügen vermag (vgl. Hügli, 1999: 174); und vielleicht lässt sich die Zunahme persönlicher Souveränität dadurch mit ausfüllen, dass der Möglichkeit, im Laufe der Lebensspanne Weisheit als Balance von Eingrenzung und Entgrenzung (vgl. für Manager: Wagner (2013)) oder “Asian Biosophy“ (vgl. weiterführend(er): Cynarski et al., 2012: 133ff.) zu erwerben und an verschiedenen Bewusstseinsleveln (vgl. bspw. Barth, 2015: 222; Kather, 2003: 189ff.; May (2014); Petzold et al., 2004: 74ff.) teilzuhaben, keine Steine in den Weg gelegt werden?

Das „Motto“ setzt Lange (2015: 200ff.), der als Forschungsaufgabe für zukünftige Projekte auf Basis der „Gegenstandsbestimmung des aisthetischen Potenzials im Kontext der Bewegungserziehung“ darlegt, dass es nicht um zerlegende, inter-individuelle Lernwege mit gleicher Portionierung gehen kann, sondern darum, den bestehenden Fundus nicht langweilig durch Konzepte zu erweitern, die „im Sinne ‚präsentativer Transformations-formen‘ objektive und subjektive Zugänge [vereinen] und liefern deshalb Beispiele individueller Anschauungen von Welt“.

Die dadurch gekennzeichnete, sogenannte Ästhetische Erziehung oder Bildung „schule die Wahrnehmung, wirke sensibilisierend und geschmacksbildend und trage zu einem umsichtigen Verhältnis des Einzelnen zu seiner Umwelt bei“ (Kahlert/Lieber/Bindert, 2006: 12 – zit. n. Lange, 2014: 121). Ihr wird und wurde mit der Frage nach in Beliebigkeit oder Erstarrung führende, da fehlende, empirische Überprüfung, die Zurückhaltung bzgl. methodischer Anleitungen oder Aufgabenstellungen skeptisch bzw. mit Forderungen begegnet, klarer vermethodisiert zu werden und Bezüge zur Psychomotorik herzustellen (vgl. Lange, 2014: 121f.). Lange (2014: 122ff.) verwehrt sich dem und schließt eher an outputkritische Positionen und solche an, die Unterrichtsbeispiele verschriftlichen und „im Kontext der Unterichtsportraits und –rezension der sportdidaktischen Themenkonstitution [anschlussfähig verortet sind]“ (Lange, 2014: 122). Im Zentrum steht aisthesis als sinnliche Wahrnehmung im Allgemeinen und kinästhetische Wahrnehmung im Besonderen, da diese „zentrale Grundlage allen Bewegens und damit allen Bewegungslernens [ist]“ (Lange, 2014: 123).

Dies vollzieht sich als aktive Auseinandersetzung und ästhetische Erziehung zielt auf ästhetisches Verhalten von Menschen im Sinne einer symbolischen Vergegenwärtigung ihrer Welt ab, was leiblich aisthesis als „sinnengetragene reflexive Wahrnehmung“, welche Empfindungen und Erkenntnischarakter aufweist, oder Poiesis als Ausdruck-verleihen subjektiver Empfindungen und Erleben als leibliche Modalitäten mit unüberspringbarer, subjektiver Komponente aufweist (vgl. Lange, 2014: 123f.). Wahrnehmungen, wo „den Sinnesdaten eine Realität zugedacht [wird]“ (Lange, 2015: 200) werden durch Widerspruch zu Erwartungen oder Gewohntem zu Erfahrungen, die geordnet werden können und nur geordnet eine Veränderung und Beitrag zur Identitäts- oder pädagogischen Arbeit leisten können, wobei die Ordnung durch „subjektive Bedeutungszuschreibungen“ passiert (vgl. weiterführend: Lange, 2014: 125ff.).

Ästhetischer Erziehung oder Bildung geht es gegen Langeweile und für die Inszenierung eines entsprechenden Bewegungsunterrichtes hält Lange (2014: 130f.) folgende Übersicht fest, die dem ästhetischen Verhalten im Sportunterricht als Gestaltungsprinzipien desselben zuträglich sein soll. Da diese keine gleichförmigen, zerlegenden Lernwege aufweisen, erscheinen sie dem Autor zum oben ausgewiesenen ‚Motto‘ Langes (2015: 200ff.) passend und sie sollen zukünftig sich „ebenfalls weiter ausdifferenzieren und konkretisieren lassen“ (Lange, 2015: 130), was eine weitere Messlatte ist:

Bewegungsunterricht soll so inszeniert werden, dass Kinder

„1. Die Vielfalt der eigenen Bewegungsmöglichkeiten ständig erweitern und sich dabei geschickt und umweltangemessen bewegen.
a) Sie sollen dabei auch ungewöhnliche Wege ausprobieren dürfen, die noch nicht zu den standardisierten Lösungen der jeweiligen Problemlage zählen.
b) Sie sollen unterschiedliche Räume erkunden und diese in Hinblick auf ihre Bewegungsmöglichkeiten und ihr Bewegungskönnen einverleiben [vgl. dazu ergänzend das relationale Raumverständnis bei Ebner von Eschenbach & Ludwig (2015: 67ff., bes. 72 –A.E.].
c) Sich selbst und ihren Körper und dessen Wirkungsweisen auf die Umwelt erkunden und erproben.
2. Ihr ‚Sich-Bewegen‘ auf einzelne Körperteile oder Sinnesorgane fokussieren können.
3. Texte und Geschichten in Bewegung transformieren.
4. Mit anderen Menschen über ihr ‚Sich-Bewegen‘ Beziehungen eingehen, aufbauen, vertiefen und gestalten.
a) Die Widerständigkeit von Partnern herausfinden und ihnen adäquat begegnen.
b) Mit Partner kooperieren, sich gemeinsam in Sachlagen vertiefen.
c) Sich in bewegungsbezogene Sozialformen einbringen und dort Bewegungsideen weiterentwickeln.
5. Situative Aufgabenlösungen zu gestellten Bewegungsproblemen finden.
a) Spielgedanken bzw. Spielmotive aufnehmen oder einbringen, weiterentwickeln und in Bewegung umsetzen und ausgestalten.
6. Die Zeitlichkeit des ‚Sich-Bewegens‘ einschätzen.
a) Und auf die Räumlichkeit beziehen.
7. Materialeigenschaften hinsichtlich der daran gebundenen Bewegungsmöglichkeiten herausfinden und für das ‚Sich-Bewegen‘ nutzen.
a) Geräte auf das ‚Sich-Bewegen‘ beziehen können und die einschlägigen Eigenschaften der Geräte herausfinden und gebrauchen.
b) Sich verkleiden und dabei ihr Bewegungskönnen differenziert erkunden.
c) Bilder in Bewegung transformieren.
8. Die rhythmischen Strukturen des ‚Sich-Bewegens‘ mit und ohne Musik zum Ausdruck bringen.
a) Sich über Bewegung ausdrücken.
b) Klänge aufnehmen und in Bewegung transformieren.“

(Tab. 4: Gestaltungsprinzipien zur Inszenierung von Bewegungsunterricht mit Blick auf ästhetisches Verhalten als Ziel und Ausdruck ästhetischer Bildung und Erziehung - Quelle: Lange, 2014: 130f.)

3. Kapitel: Die AG in der GGS/OGS Bad Münstereifel als (Ganztags-) Schuleinrichtung

Die Grundschule Bad Münstereifel ist eine Gemeinschaftsgrundschule, d.h. bekenntnisfrei und findet sich in Trägerschaft der Stadt Bad Münstereifel im Kreis Euskirchen im Zuständigkeitsgebiet der Bezirksregierung Köln. Zum Einzusgebiet der mitten im Stadtzentrum gelegenen Schule gehören die Orte Eicherscheid, Rodert, Bergrath, Witscheiderhof, Schönau, Langscheid, Vollmert, Hohn, Nöthen und Kolvenbach und vereinzelt weitere Ortschaften. Insbesondere letztes ergibt sich aus dem Status der Schule als Schule für „gemeinsames Lernen“ (=gemeinsamer Unterricht von Schüler_innen mit erweitertem und nicht erweitertem Förderbedarf), so die Schulleitung; befindet sich aber im aktuellen Schuljahr mit innerer Differenzierung durchaus teilweise auf inklusiven Wegen im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses Plattes (2013), das mit "inklusiven Momenten" die Gleichwertigkeit betont, um Problemlagen anzugehen, weshalb auch sozialer Hintergrund oder der vermeintlich präexistente aber beobachterabhängige „Migrationshintergrund“ (Kunz, 2012: 256f.) miteinbezogen sind. Dazu passend heißt es im Schulleitbild: „Alle Kinder sollen entsprechend ihren persönlichen Fähigkeiten gefördert werden. Dabei sehen wir die ganze Person des Kindes. Wir wollen Herz, Kopf und Hand gleichermaßen ansprechen“ (GGS-BaM (2014)). Insgesamt wird die Schule im Jahr 2015 von rund 200 Schüler_innen besucht, welche von rund 20 Lehrern inklusive Sonderpädagogen sowie weiteren Mitarbeitenden (Sekretariat, Hausmeister) betreut werden.

Seit dem Schuljahr 2006/2007 ist eine Offene Ganztagsschule an die GGS Bad Münstereifel angeschlossen (vgl. GGS-BaM (2014)), deren aktueller Träger der Verein Schülergarten e.V. aus Kerpen ist. Damit macht die Schule von ihrem Recht nach § 9 Abs. 3 Schulgesetz NRW Gebrauch, eine erziehungs- wie bildungsförderliche Zusammenarbeit einzugehen, wobei die Schule ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag – Achtung vor Gott, Würde des Menschen und soziales Handeln – im Sinne einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern nachkommt (§ 2 Abs. 1-3 Schulgesetz NRW).

Das Leitbild des Trägers und der Einrichtung vor Ort sieht eine umfassende Bildungsarbeit möglichst aller Kinder unabhängig ihres sozialkulturellen Hintergrundes vor, wobei jedes Kind als eigenständige Persönlichkeit angenommen und in seinen Interessen bestärkt und Neigungen gefördert wird (vgl. Schülergarten, 2013f.: Kap. II: 3). Leitend sind Entwicklungsbedürfnisse von Kindern im Grundschulalter mit Alltagsorientierung bzw. Lebensweltbezug und Sicherheit wie Geborgenheit werden im Gruppengefüge vermittelt, so dass Sozialkompetenz und Konfliktfähigkeit gefördert werden (vgl. Schülergarten, 2013f.: Kap. II: 3ff.). Die Fachkräfte verstehen sich als Bezugspersonen und Beziehungsgestalter, die Belange der Kinder ggf. vertreten, sie auf ihren Lernwegen begleiten und Lernumwelten arrangieren (vgl. Schülergarten, 2013f.: Kap. II: 3). Dabei wird den Eltern stets die erzieherische Gesamtverantwortung zugeschrieben und der Träger sieht seine Arbeit als Partnerschaft zwischen Eltern, Schule und OGS, wo ein „Ganztag aus einer Hand“ die Vereinbarkeit

von Familie und Beruf erleichtern soll und die Eltern Unterstützung beim Erziehungsauftrag erhalten (vgl. Schülergarten, 2013f.: Kap. II: 4ff.). Dazu passend wird in der GGS/OGS Bad Münstereifel Elternarbeit als bedeutsam angesehen und so werden die Eltern durch diverse Elternveranstaltungen auch zu dieser AG angesprochen, wobei der Einfachheit halber und damit Zajonc (2013: 46ff.) umgehend der Alias-Name kommuniziert wird. Dort soll ihren Erwartungen, Wünschen und Befürchtungen Raum gegeben werden, da Eltern als „Architekten der Familie" (E. Brunner – zitiert nach Korte, 2008: 13) gelten können und vermutlich vor allem das Milieu erzieht und nicht der Sport (vgl. Funke-Wieneke, 2013: 22; vgl. auch: Hofmann, 2015: 115f., 122ff.). Daher sollten sich Eltern, Lehrer, Erzieherinnen als Ko-Konstrukteure begreifen, die hinsichtlich Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder – auch mit diesen - zusammenarbeiten (vgl. Textor, 2013: 20f.; Sacher, 2014: 23ff., 173ff.). Die so verstandene Erziehungspartnerschaft kann phasenweise Formen der Eltern/Familienpädagogik beinhalten (vgl. weiterführend: Korte (2008)), und besteht nach Sacher (2014) aus den folgenden sechs Handlungsfeldern: 1) Eine schulische Willkommenskultur, 2) eine intensive, regelmäßige Kommunikation, 3) eine kooperative Unterstützung des Lernens und der Entwicklung der Kinder, 4) die Möglichkeit der Eltern als Fürsprecher für jedes Kind auftreten zu können, 5) das Einbeziehen der Eltern in Entscheidungsprozesse sowie 6) die Zusammenarbeit mit der Kommune und der Region. Der hiesige Elternabend kann einerseits im Sinne klassischer Elternarbeit als Informationsveranstaltung aufgefasst werden, aber dennoch den Sprung in eine Erziehungspartnerschaft schaffen (vgl. Sacher, 2014: 51ff.; Textor, 2013: 31f.), wo dann insbesondere die Handlungsfelder 3-5 angesprochen werden können . Ziel des Elternabends ist somit, neben Information, die aber in der Gefahr einer Hierarchie steht (vgl. Sacher, 2014: 53), Transparenz & fruchtbar-abgleichenden Austausch mit den Eltern auf Augenhöhe, deren Einfluss zu Hause wichtig ist und nicht aufgehoben werden kann (vgl. weiterführend: Sacher, 2014: 22ff., 77ff., 168ff.).

Die Tagesstruktur der OGS besteht in einem pädagogischen Mittagessen, einer Hausaufgaben/Lernzeitbegleitung sowie gemeinsame oder individuelle Freizeitgestaltung mit bspw. Angeboten in den Bereichen Musik, Theater, Ernährung, kreatives Gestalten, Sport & Bewegung (vgl. Schülergarten, 2013f.: Kap. II: 1f.). Diese Struktur wird in der OGS Bad Münstereifel klassen-gruppenspezifisch oder individuell in enger Kooperation mit der Gemeinschaftsgrundschule konkret umgesetzt (Gespräch mit der OGS-Koordinatorin): Im Schuljahr 2015/2016 besuchen 62 Kinder - davon 16 Erstklässler_innen, 18 Zweitklässler_innen, 19 Drittklässler_innen und neun Viertklässler_innen – die OGS und werden dort in einem Personalverhältnis 12,5:1 betreut, welches durchaus seitens des Trägers ausgewiesen wird (vgl. Schülergarten, 2013f.: Kap. II: 3). Dies wird durch fünf Fachkräfte (vier Fachkräfte und der Verfasser als Berufspraktikant im Anerkennungsjahr) sowie mehrere Ehrenamtler_innen und Praktikanten erreicht, die entweder ganzwöchig oder an mehreren

Tagen in der OGS Bad Münstereifel arbeiten. Insbesondere im Bereich der gemeinsamen oder individuellen Freizeitgestaltung finden sich mehrere Kooperationen in Netzwerkarbeit:
So bietet der Kreissportbund (KSB) Euskirchen einmal wöchentlich eine Bewegungs-AG an, die im wöchentlichen, zumeist stufenbasierendem Rotationsprinzip von den OGS-Kindern besucht wird. Ferner besteht eine Kooperation mit der Musikschule, einer Yoga-Lehrerin, so dass diesbezügliche Angebote den Kindern unterbreitet werden können. Ergänzt wird das Freizeitgestaltungsangebot durch einzelne AGs der GGS, ggf. kooperierend, (z.B. Basketball, kochen, Kunst-AG, Jungs-AG) oder OGS (Wald-AG, Mädchen-AG, Back-AG oder hier die AG zum Thema „Ringen, Rangeln, Raufen und mehr in der Grundschule“). Mit all dem versteht sich die GGS/OGS Bad Münstereifel inmitten einer Aktions-/Sozialraumarbeit, was nachfolgend erläutert wird:
Dabei ist der Raum „zugleich Basis, Medium und Produkt (= Konstrukt des menschlichen Handelns)“ (Coelen, 2009: 129) und der geographische Aktionsradius eines Menschen wird durch „Dauerhaftigkeit und Regelmäßigkeit, Alltäglichkeit, Wahrnehmungsintensität, Identifikation und vor allem kommunikative und materielle Gestaltung in Verbindung mit anderen Menschen“ (Coelen, 2009: 132) zum Sozialraum, der die Identitätsarbeit maßgeblich mitprägt (vgl. Coelen, 2009: 133ff.). Kritisch ergänzt werden kann dies mit Ebner von Eschenbach & Ludwig (2015: 67ff.), die auf die epistemologische, da der Einschätzung geschuldet und gesellschaftspolitische, da Vorentscheidungen getroffen werden, Notwendigkeit einer Explikation der eigenen kategorialen Arbeit mit Kategorien als Gegenstände oder Prozesse hinweisen, die nach Holzkamp weder geschaffen, noch vorab fertig vorliegen, sondern „aus der Wirklichkeit der alltäglichen Weltsicht auf bestimmte Weise herausgelöst [werden]“ (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015: 68). Wird der Sozialraum essentialistisch begriffen, zeigen sich drei Hindernisse (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015: 70ff.): Erstes eine „unhinterfragte Übernahme“ alltäglicher, klassisch-physikalischer Ansichten, zweitens wird der Sozialraum über eine bestimmte Perspektive anhand von Daten aus verschiedenen Verwaltungskontexten geformt, deren Konstruktionscharakter und Unmöglichkeit eines „View from Nowhere“ verschwiegen werden kann und zuletzt die Territorialisierung von Lernprozessen, die so mit einer „vorweggenommenen Abwertung“ erfolgt. Überwindbar sind diese Hindernisse durch ein relationales Raumverständnis, wo materielle wie symbolische Aspekte gleichberechtigt vorkommen und in der Anordnung stets sozial sind (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015: 72). Dabei ist es wichtig, Subjektposition und Subjektperspektive zu berücksichtigen, um in einer Binnenperspektive der sozialen Positionierung Lern—und Bildungsprozesse von Subjekten auszuleuchten (vgl. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015: 73f.).

3.1 Begründung der Auswahl

Das Feld der Beobachtung ist grundsätzlich schwierig, da Beobachtungen beobachterabhängig sind (vgl. Reich (2002)), was auch Schwierigkeiten für die Tragweite von Beobachtungen von Kindern als Kindern mit sich bringt, da auch die eigene Kindheit stets von Zu- und Einschreibungen besetzt ist und der „Un-Durchsichtigkeit des Körpers“ (Derrida) entronnen werden müsste, aber nicht entronnen werden kann (vgl. Reich, 2005: 250, 253) und auch entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse durchaus unscharf werden können (vgl. Reich, 1998: 8f.). Im Bewusstsein um die Perspektivgebundenheit von Beobachtungen seien folgende verfasserbezogenen Beobachtungen formuliert:

In der Pause und im offenen Ganztagsbetrieb kam es seitens Kinder aller vier Klassenstufen immer wieder zu unterschiedlichen ‚Kampfhandlungen‘, deren Spannweite alle von Leffler (2013: 210) wiedergegebenen Arten wie „Quatsch/Spaßkämpfe“ oder „ernste Kämpfe“ sowie das Umschlagen von ersteren in zweitere beinhaltet. Viele Kinder bekunden dabei selbst mediale Einflüsse, die von „Star Wars“, über „LEGO Ninjago“ bis hin zu sogar „Grand Theft Auto“ reichen.

Auch die von Funke-Wieneke (2013: 22, 25) benannte Herausforderung, wenn es um milieuirritierende Erfahrungen geht, wurde sichtbar: Der Autor praktizierte – in vollem Bewusstsein und aus Irritationsabsicht – in (Frühstücks-)Pausen Formenabläufe aus dem Yang-Stil des Taiji Quan in Arbeit an sich selbst. In der GGS/OGS Bad Münstereifel sind solche meditativen Elemente als Möglichkeiten für „produktive Passivität“ im Sinne Englerts (2011: 567f., 571) bisher nicht strukturell verankert und dazu passend fielen Rückmeldungen aus: manche Kinder bezeichneten es als „Tanz“, andere als „idiotisches Hin- und Her, das mit Kämpfen – so mit Fäusten und treten – nichts zu tun hat“ und eine Lehrerin, mit der der Autor seit mehreren Jahren freundschaftlich wie kampfkunsttrainingspraktisch verbunden ist, gab die sinngemäße Rückmeldung, dass Milieuerfahrungen vieler Kinder offensichtlich anders ausfallen, aber es über eine kurzzeitige Irritation nicht hinausgeht und sich diese daher eher „darüber lustig machen, weil sie es nicht anders einsortiert bekommen, anstatt mitzumachen“.

Auf Grund dieser und weiterer Beobachtungen wurde der Autor auch seitens der Grundschule darum gebeten, in Sportunterrichten und ggf. Pausen Angebote zum „Ringen, Rangeln und Raufen“ anzubieten, die das Aufgreifen archaischer Bewegungs- oder Kraftwünsche (vgl. Lippitz & Welsche, 2014: 115; Petzold in: Bloem et al., 2004: 131) beinhalten mögen. Bei solchen ersten Versuchen vor den Herbstferien gab es einiges an Reflexionsanlässen, auf deren Basis dann die hier vorliegende AG-Ausarbeitung allmählich erarbeitet wurde.

3.2 Vorkenntnisse der Kinder

Wie in Kapitel 3.1 dargelegt wurde, haben die Kinder eine überwiegend medienbasierte Faszination für das Bewegungsfeld ‚Kämpfen' in einigen von gesehen Facetten (vgl. Zajonc, 2013: 46ff.). Diese muss bzgl. eines möglichen „Kampf- bzw. Gewaltaktionismus" (Petzold in: Bloem et. al, 2004: 119) durchleuchtet werden (vgl. Ewald, 2015: 95): Dazu kann mit Derridas supplement gefragt werden, ob nicht Realität eher cineastisch ist als umgekehrt und ob, gerade im Bereich der Martial–Arts–Filme, ein konstitutiv unvollständiges wie performatives Subjekt mit semiotischen Gesten in diesem diskursiven Ergänzungswechselspiel sich zeigt und daher Unterscheidungen in ihrer Absolutheit und Trennschärfe wie bspw. zwischen "screen" und "street" hinfällig werden, sobald sie wieder erzählt oder inszeniert werden (vgl. Bowman (2015b)): "Like Stuart Hall's dog, whether barking from the other side of a screen or right in front of you in the street, it all feeds into the same constantly re-configuring, re-constellating discursive (and psychological) field" (Bowman, 2015b: 4).
Ebenso verfügen manche Jugendliche – erzählungsbasiert - über verschiedene Erfahrungen in den Feldern Karate. Im pädagogischen Kontext zeigen sich darin einige Schwierigkeiten, so dass nachfolgend Umgangsversuche skizziert werden.

3.3 Umgang mit vermuteten Schwierigkeiten

Die erste Schwierigkeit sind die Probleme der Generierung des Kreises der Teilnehmenden und deren Motivationsaufrechterhaltung: Da Kinder aller vier Jahrgangsstufen in entsprechenden Beobachtungen mit Interesse am Themenfeld „Kämpfen" wahrgenommen wurden, scheint eine Teilgruppe unverhältnismäßig: Auf Grund des Tagesablaufs der Kinder kann es aber Sinn machen, Klassen zu gruppieren. Die Kinder selbst können ihr Interesse bekunden und werden gefragt („Willst Du?"), darüber hinaus sind Schnupperstunden vorgesehen - allerdings ist die Teilnehmer_innenzahl auf 12 Kinder beschränkt. Zum Einen kann hier das Los oder aber gruppenkonstellative, sensible Erwägungen leitend sein – um möglichst allen interessierten Kindern im Laufe des Anerkennungsjahres eine Teilnahme am Themenfeld „Kämpfen" zu ermöglichen wird die AG halbjährlich mit einer Gruppe durchgeführt und dann gewechselt; ferner soll der Verfasser aber im Rahmen des Grundschulbetriebs – v.a. in den Pausen – an zwei, drei Tagen in der Woche entsprechende Kurzangebote durchführen, was dann ausschließlich für jeweils Kinder, die nicht an der AG teilnehmen, erfolgt. Das Aufrechterhalten der Motivation wird durch verschiedene Herangehensweisen geprägt und sieht sich vor allem mit zwei Aspekten konfrontiert: „Lehrkräfte müssen sich bei der Arbeit im Inhaltsbereich Ringen und Kämpfen auf Ängste, Ablehnungen und Verweigerungen auf Seiten ihrer Schüler ebenso einstellen, wie auf den vehementen Wunsch, sofort kämpfen zu wollen!" (RGUVV, 2000: 15). Während ersterem durch Ernst-nehmen der Ängste, Regel-

und Ritualarbeit, Vertrauensspiele, fraglose Rückzugsmöglichkeiten etwas greifbarer begegnet werden kann, gilt für Zweiteres, dass „das Sinnvolle und Gewinnbringende vermeintlicher ‚Umwege' (z.B. Wahrnehmungssensibilisierung, Vertrauensaufbau, Grundlagenarbeit) den Schülern unbedingt bewusst und einsichtig gemacht werden müssen" (RGUVV, 2000: 15) und Beitzen (2014: 7) warnt davor, ‚Kämpfen' durchgehend und alleine als Inhalt durchzuführen; Lange & Sinnig (2012: 26f., 58) erwähnen aber auch bereits vorhandenes Vertrauen – alles ein Spagat, der nicht gelingen muss, so dass vlt. Grenzfälle und Differenzen anzuerkennen sind (s.a. Welsche & Flamm (2015))?

Allem voran steht die spielerische Herangehensweise und der nicht komplex ausgeprägte Fertigkeitsbedarf im Bewegungsfeld „Ringen, Rangeln und Raufen" (vgl. Beudels & Anders, 2014: 22, 38ff.) Bei freiwilligen Mitmach-Übungen aus dem Taiji Quan und Bagua Zhang als Martial bzw. Meditation Art wird lediglich gemeinsam geübt und probiert. Wenn Orientierungen an Martial Arts erfolgen und es damit – zumindest teilweise – in Richtung Technikvermittlung geht, die situations- und gruppensensibel durchgeführt werden soll, gilt (vgl. Ewald, 2015: 95f.): Rein technisch ist es zum einen möglich, Bewegungsabläufe in Teilschritte zu zerlegen. Dieses Ausweisen kleiner Einzelabläufe versucht – bildlich gesprochen – Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, indem jeder (Teil-)Schritt als gegangener und damit gelungener Schritt seitens der Kinder empfunden werden kann. Dabei ist allerdings auf die mögliche Schwierigkeit der Anschlussverbindung an den nächsten Teilschritt zu achten. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Meisterung eines Grobablaufs, der Absolvierung und Verinnerlichen einer groben Richtung auf Details eingeht und diese aus- und nachbessert und versteht Misserfolgen eines „Nichts zustande bekommen haben" zu begegnen. Eine dritte Möglichkeit der technischen Strukturierung der Übungen, der hier auch maßgeblich gefolgt wird, ist das Vormachen und Einüben dessen, was aushandlungsmäßig am Weitesten zu tragen vermag – kurz und gängig gesagt, die 'Basics', die in abwechslungsreichen, in der Komplexität zunehmenden Übungsformen immer wieder aufgegriffen werden. Dabei muss klar sein, dass solche Strukturierungsversuche kein Erfolgsgarant sind, denn die Erfolgsverbuchung ist abhängig vom Selbstbild und der Relevanzeinschätzung (vgl. Böcher, 2013: 233f.).

Die oben ausgewiesene mögliche Gefahr eines „Kampf- bzw. Gewaltaktionismus" (Petzold in: Bloem et al., 2004: 119) durch mediale Vorkenntnisse der Kinder muss kritisch gesehen werden (s.a. Ewald, 2015: 96f.): Dies kann bedeuten, Gewaltmedien wie Filme oder durchaus beliebte gewalthaltige Computerspiele als Gefahr, aber auch Chance zum Gespräch zu sehen (vgl. Rothmund & Klimmt, 2015: 87ff.), um „mit der Zielgruppe ins Gespräch zu kommen und präventionsrelevante Themen in einer reflektierten, ernsthaften Weise anzufassen" (Rothmund & Klimmt, 2015: 90). In der Medienwirkungsforschung gilt die Katharsistheorie eines Aggressionsabbaus durch das Spielen gewalthaltiger Titel als widerlegt – eher zeigt sich, „dass der intensive Gebrauch von Gewaltspielen dazu geeignet ist, kurz- und längerfristig die Bereitschaft zu antisozialen Denk- und Verhaltensweisen

zu vergrößern“, wobei dieses „Zahnrad“ in seiner Effektstärke begrenzt ist und im Zusammenhang mit anderen Faktoren (z.B. sozialer Stresspegel) gesehen werden muss, ohne direkt auf den Einzelfall erklärend durchgreifen zu können (vgl. Rothmund & Klimmt, 2015: 84ff.) Dazu passen die von Petzold (in: Bloem et al., 2004: 118f.) betonten Moderatorvariablen (z.B. Empfänglichkeit des Zuschauers, Normativität und Effektivität der dargestellten Gewalt, Realbezüge), die mit Mediengewalt zusammentreffen müssen. Durch Medien resonierende, angestoßene Fantasien erwachsen dabei nicht zwingend aus einem Misserleben, sondern lehren uns Begehren und gehören mit ihren sozialen wie psychischen Zügen zur Subjektivität (vgl. Bowman, 2010: 113ff.). Gewalt ist dabei unessentialistisch und subjektkonstituierend wie subjektkonflikthaft zugleich (vgl. Bowman, 2010: 125f.). Mögliche, wissentlich eurozentristische Fantasien sind die des westlichen Helden oder östlichen Mystikers, die das Betreiben einer Kampfkunst forcieren können, wobei nach Foucault dispositiv-diskursive Macht-Wissens-Komplexe mit Institutionalisierungen sich ereignen (vgl. Bowman, 2010: 136ff.). Vielleicht führt dies auf ein konstitutives Aufeinandertreffen von 'outer edges' (Fredric Jameson) (vgl. Bowman, 2010: 9) bzw. mahnt Steinwegs (2010) Wirklichkeitsriss an?
Das sich durchziehende Problem der Aggression, wird hauptsächlich über die Trainingsmaxime eines ruhigen Geistes (vgl. Kap. 3.1) behandelt und wird zusätzlich vermittelt durch Kampfkunstgeschichten für Kinder (vgl. Beck-Ewerhardy et al. (2014); Kuhn (2014)). Dabei ist das Bewusstsein um etwaigen Rückfall in Bowmans (2010: 136ff.) eurozentristische Fantasien vorhanden (s.a.: Ewald, 2015: 21ff.).
Eine letzte Schwierigkeit ist die Verletzung vereinarter Regeln: Auch wenn dies durchaus pädagogisch partnerschaftlich + bestimmend mit Blick auf einsichtig gemachte, streng durchgezogene Rituale (vgl. Hartnack & Diekmann, 2013: 294) oder wohlwollend und erst später mit Ausschlüssen (vgl. Schröder, 2014: 92) von Statten gehen kann, bleibt die Frage nach Gelingen durch persönliche Souveränität schädigenden Gehorsam: Vor allem, wenn man in einem vereinfachenden, aber sinnstiftenden Nähe-Distanz-Schema die Annahme berücksichtigt, dass Kinder bis zur Adoleszenz selten „trennscharf zwischen persönlichen und sachlichen, zwischen diffusen und spezifischen bzw. universalistischen und partikularistischen Beziehungsmustern zu unterscheiden [vermögen]“ (vgl. Helsper & Reh, 2012: 270ff.). Ricken (2012: 107ff.) schließt an Butlers Subjektivierung mit Verletzlichkeit und Begehren an: Begehren, das nicht nur auf etwas Fehlendes zur eigenen Ergänzung verweist, sondern auch das eigene sich-verlieren beinhaltet. Griffig zeigt sich dies im „Begehren des Begehren des anderen“ und „Begehren des Begehrtwerden des anderen“, was in der Pädagogik verschärft ist: Trotz aller „Bestimmung zur Selbstbestimmung“ (Benner“) geht es immer auch um „Einziehung“ (Butler) in Erwartungen, Haltungen, Normen, was auch durch „Wechselseitigkeit der Macht“ nicht aufgehoben werden kann und besonders übergriffig werden kann, wenn sich Mitarbeit nicht einstellt und diese zu erzwingen oder erschlichen versucht wird. Dies zuzulassen bedeutet, Scheitern auszuhalten; ob dies gelingt, wird sich dann zeigen, wenn es soweit ist...

3.4 Lehr-/Lernziele & Kompetenzarbeit

Nach Jank & Meyer (2011) sind Ziele gewünschte, nicht tatsächliche Ergebnisse eines Lehr-Lern-Prozesses und können in vom Lehrenden oder deren Vorgesetzten gesetzte Lehrziele und in die von den Lernenden selbst gesetzte Handlungsziele unterschieden werden, die beide unter „Lehr-Lern-Ziele“ angesprochen werden. Diese Unterscheidung hat sich nicht durchgesetzt, wird aber – wenn auch mit Lern- statt Handlungszielauch in der psychologischen Lehr-Lernforschung verwendet (vgl. Klauer & Leutner, 2012: 24). Mit Kremer (2001: 80) kann allerdings die vollständige Zieloperationalisierbarkeit angefragt werden. Ziele stehen darüber hinaus mit Normen in Zusammenhang, allerdings ist eine direkte Ableitung konkreter Ziele aus Normen nicht möglich (s.a. Retzmann, 2011: 13, 15f.) und für eine „konsistente Legitimierung von Normen“ betont Lehmer (2009: 115f.), die Unmöglichkeit gemäß des Münchhausen-Trilemmas, da dies entweder in einen unendlichen Regress führt, ein Verfahren an einem angeblich evidenten Punkt abgebrochen wird oder ein Zirkelschluss vorliegt, was uns lehrt, dass Begründungen auf Unbegründbarem aufbauen (vgl. dazu: Wienbruch (2000)). Aus der obersten Zielvorgabe konkrete, vollständig operationalisierte Ziele, Inhalte oder Methoden abzuleiten, misslingt durch „leibhaftige Subjekte mit eigenen Interessen und Kompetenzen“, so dass Jank und Meyer (2011: 125ff.) ein mittleres Abstraktionsniveau vorschlagen, das via emotional-interpre-tativem Prozess gewonnen wurde und Prämissenerahnung + Handlungsorientierung beinhaltet.

Ein mögliches Meta-Ziel wegen der vermeinten Unüberspringbarkeit der eigenen Lebenskonfrontation wäre das in der Integrativen Therapie tragende Ziel des Zuwachses „persönlicher Souveränität“, was durch Arbeit an sich selbst sowie leibliche Erfahrungen mit Anderen erreicht werden kann und Einseitigkeiten eines Autonomie-Zieles ausräumen soll (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 7) – hier natürlich ohne jegliche therapeutische Ambitionen.

Jank & Meyer (2011: 362f.) schlagen ein mittleres Abstraktionsniveau beim kommunikativen Kleinarbeiten vor (s.a.a. Retzmann, 2011: 13ff.). Peterßen (2009: 374f.) führt die „Drei-Komponenten-Beschreibung“ nach Mager ein, die aus

- einem begrifflich eindeutig beschriebenen Endverhalten
- einer Angabe (un-)erlaubter und verwendbarer Mittel
- einem Beurteilungsmaßstab für die Verhaltensqualität

besteht und verweist auf die Lernzielstufen des Deutschen Bildungsrates, die von Reproduktion über Reorganisation, über Transfer bis hin zu Problemlösung fortschreiten (s.a.a. Retzmann, 2011: 3ff.).

Mit diesen Kontextualisierungen werden folgende Lehr-Lern-Ziele formuliert und versucht, „nicht die Beschreibung der Unterrichtsschritte mit der Formulierung der Ziele [zu] verwechseln“ (Jank & Meyer, 2011: 362). Dabei wird einer recht gängig scheinenden Einteilung, die als Einheit verstanden werden sollte (vgl. Haag, 1995: 26f.) gefolgt und es werden exemplarisch Ziele aufgeführt, im Bewusstsein, dass die Drei-Komponenten-Beschreibung nicht immer eingehalten wird:

	Lehr-Lern-Ziel	Lerninhalt (Kommentar)
motorisch	1) Gesamtmotorisches Arbeiten Die TN können verschiedene Spiele in und um das Bewegungsfeld RRR ausführen 2. Verbessern der Rhythmusfähigkeit Die TN können auf ihrer Körperbreite ein statisches X mit punktierten Schlägen ansetzen 3. Fördern der Auge-Hand-Koordination a) Die TN finden für sie situativ anschlussfähige Winkel b) Die TN wählen bei Pratzenarbeit eine Distanz, die ein Treffen mit vorher bestimmten Körperteilen erlaubt	Zu 1) Spiele des RRR (beruhen v.a. auf „natürlichen Bewegungsmustern“ und verwehren sich methodischer Übungsreihen) Zu 2) Witik-X aus Inosanto Kali Zu 3) a) Konstruieren anschlussfähiger/viabler Winkelarbeit b) Pratzenarbeit in verschiedenen Distanzen
kognitiv	1. Verbessern der Konzentration a) Die TN können Fragen an vorgelesene Geschichten aus ihrer Sicht verbal oder anders ausgedrückt beantworten b) Die TN können die Geschichten in Bilder oder Bewegungen transformieren 2. Verbessern der Merkfähigkeit Die TN können den intersubjektiven Inhalt der Geschichte in Worten/Bewegungen wiedergeben	Zu 1+2) Kampfkunstgeschichten für Kinder
affektiv	1. Fördern von Bewegungsfreude Die TN zeigen Interesse an und durch Hervorrufen der Rhythmik in Aktionen und Abläufen 2. Förderung einer „Geistesruhe“ Die TN akzeptieren die Start-Regel „Nicht schnell, nicht hart, sondern kontinuierlich-fließend“ und führen diese aus	Zu 1) Erleben von Rhythmik und Kompetenz/Gelingen Zu 2) „Achtsame“ Technikausführung
sozial	1. Förderung der Rücksichtnahme Die TN können sich mit Anderen hinsichtlich Rück-und Vorsicht bzgl. einer Fortführung absprechen 2. Erleben des Rollenwechsels Die TN wechseln in ihrem Paar die Rollen des Angreifenden und Abwehrenden	Spiele & Abläufe (erfordern Rücksicht, Vorsicht und Absprache, wenn weitreichende Fortführung möglich sein soll)

Lernziele wurden in der Schuldidaktik seit den 1990er Jahren durch Kompetenzorientierung abgelöst (vgl. Lehmer, 2009: 122); Bonsen und Hey (2002) plädieren für eine Verbindung zwischen eher wissenserwerbs-, ergebnisbezogenen und auf verkürzte Zeitperspektive setzenden Lernzielen und Einzelelemente integrierende, auf Anwendung und Handeln gerichtete, prozessurale, ganzheitlich und über Fächergrenzen übertragbare Kompetenzen, die sich auf einem mittlerem Abstraktionsniveau befinden. Retzmann (2011: 3ff., bes. 11ff.) arbeitet zwischen den Paradigmen der

Lernzielorientierung und Bildungsstandards hinsichtlich Ergebnisnormierung, diskrete Zustandssysteme, Verhaltenskomponenten, Dispositionen, deren Verhältnis, Dimensionen/Facetten, Meinungsführerschaft, Evaluation und Praxisrelevanz Gemeinsamkeiten heraus, setzt aber Progression statt Deduktion (s.o.), Performance statt Content, Domänenspezifik statt unzureichenden Taxonomien (s.a. Kap. 2.1, 2.2.4) als starke Unterschiede (vgl. weiterführend: Retzmann, 2011: 13ff.). Zum Zusammenhang zwischen Bildung und Kompetenz ist mit Lederer (2014: 395, 408) zu sagen, dass zwar Schnittmengen existieren können, aber Bildung durch geschichtliche und konzeptionelle Schärfe mit den Begriffen Autonomie / Mündigkeit / Emanzipation / v.a. Selbstbestimmung, Selbsterkenntnis und Reflexivität in Differenz zu Kompetenz und als Letztbegründung pädagogischen Handelns ausgewiesen wird (s.a. Retzmann, 2011: 16f.).

Abschließend seien, da es wegen der dargelegten Zielgruppe nicht ausgeschlossen werden kann, dass längerfristige Arbeitsprozesse einsetzen, kurz zu fördern beabsichtigte Kompetenzen angeführt. Dazu sei mit Hügli (1999: 175f.) betont: „Solange das Ergebnis [einer philosophischen Reflexion der Reflexion in einem nicht abschließbaren Prozess – A.E.] nicht absolute Skepsis bezüglich jeglicher Möglichkeit rationaler Rechtfertigung oder ein ebenso absolutes Pochen auf letzte, nur den Philosophen zugängliche Gewissheiten ist, wird das, was Philosophinnen und Philosophen klärend beizubringen haben, nicht ohne Bedeutung für die alltäglichen Entscheidungen der in der Praxis Handelnden sein“. Doch nun zurück zu den Kompetenzen (vgl. Ewald, 2015: 100f.):

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern werden auf sich-selbst-bilden hoffende Themen auf grundsätzlich zweierlei Arten vorzufinden sein: Einmal ist es möglich, gesehene Themen der Kinder aufzugreifen oder aber als wichtig erachtete, für die Kinder neuartige Themen miteinzubringen (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein, 2012: 49). Dabei wird vermehrt vom selbsttätig aktiven, seine Wirklichkeit konstruierenden, in soziale Netzwerke und Umwelt eingebundenen Kind ausgegangen (vgl. Mienert, 2007: 10f.), wobei mit Dahlberg (2009: 231f.) auf die Gefahr subtilerer Selbstregierungen beim „regarding the active, autonomous, competent and flexible child“, welches „eingefordert [wird]“ (Helsper & Reh, 2012: 276) hingewiesen werden muss. Erzieher_innen unterstützen diese gesehene Entwicklung, verstanden als „Handeln im Kontext“ in einem Wechselspiel von Anlage, Umwelt und Aktivität und koordinieren dabei verschiedene, eingenommene Rollen - Bindungsperson, Erwachsenbildnerin, Netzwerkerin, Beobachterin & Dokumentatorin und Pädagogin, die die vier Pädagogen (Kind, andere Kinder, Erzieher_innen und Raum) (vgl. Mienert & Vorholz, 2007: 12ff.). Im Bezug auf die pädagogische Rolle wird häufig auf die Förderung von Kompetenzen in verschiedensten Bildungsbereichen abgezielt (vgl. Mienert & Vorholz, 2007: 16; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011: 25ff.). Zentral sind hier die Bildungsbereiche

- „Bewegung“ und
- „Körper, Gesundheit und Ernährung“:

Im Rahmen des Bildungsbereiches Bewegung wird Kindern eine „natürliche Bewegungsfreude und -fähigkeit“ zugeschrieben und die Tragweite der Bewegung für die körperliche und kognitive Entwicklung der Kinder betont, die aktiv auf vielfältige Weisen ihr Selbst- und Weltverhältnis konstruieren (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011: 35ff., 49): „Sie entdecken ihren Körper und seine Fähigkeiten, bilden ihre grob- und feinmotorische Geschicklichkeit aus, erforschen ihre Umwelt, treten in Kontakt zu anderen, erleben Erfolg und Misserfolg, lernen ihre Leistungsgrenzen kennen und zu steigern“. Konkret gefördert werden soll dieser Bereich durch Gestaltung und Benutzung der impulshaft dargelegten Bewegungslandschaft.

Der Bildungsbereich zu Körper, Gesundheit und Ernährung (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011: 38ff.) proklamiert körperlich-seelisches Wohlbefinden als Grundrecht und Grundbedingung für Bildung und Entwicklung mit Einsatz und Differenzierung der Körpersinne und betont, dass Wahrnehmung des Körpers und dessen Wirksamkeit „grundlegende Erfahrungen“ sind, von denen her Kinder ihr Selbstkonzept (z.B. ein positives Körpergefühl) und Identität entwickeln. Für ältere Kinder wird das „Wissen über den Aufbau des Körpers und seine Funktionen [...] interessant“.:

Kompetenzen allgemein können verstanden werden, als die „[anwendungsbezogene] Summe von Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die kognitive, emotional-motivationale, volitive und aktionale Aspekte einschließen und in Handlungszusammenhängen sichtbar und aufgebaut werden (vgl. Kauffeld, 2011: 116). Dazu allerdings einige Anmerkungen aus Sicht der Integrativen Therapie mit ihrem Konzept des „komplexen Lernens“ (vgl. nachfolgend: Sieper & Petzold (2002)), die durchaus als angelegte Brücke für die Darlegungen in Kapitel 4.1 gesehen werden können:

Lernen und Verhalten sind zentrale Phänomen, wenn es um unterstützende, heilende, fördernde, reflexive kulturarbeitliche Tätigkeiten geht und historisch ging es von einem zu kurz greifenden, behavioristischen beobachtbaren Verhalten über verschiedene Gegenpole einer kognitiven Wende hin zu einer heutigen integrativen Wende, die aber eher einem unzusammenhängenden Eklektizismus in der Verhaltenstherapie gleicht; ein Vorgehen, von dem sich die Integrative Therapie mit ihren Basisorientierungen der Soziotherapie, klinische Therapie und Agogik abzugrenzen versucht, indem sich um wirkliche Integrationsleistungen in einem multitheoretischen, paradigmenpluralen Vorgehen bemüht wird, wo u.a. auf Merleau-Ponty, Pierre Janet oder russische Psychologen zurückgegriffen wird, wenn es um kontextualisiertes wie temporalisiertes Lernen und Verhalten geht (vgl. weiterführend: Sieper & Petzold, 2002: 1ff., bes. 5f., 18ff.).

Petzold differenzierte 1994 in Anlehnung an Chomskys Begrifflichkeiten zwischen Kompetenz „als die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensbestände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich werden“ und – insbesondere therapeutisch nicht zu vernachlässigender - Performanz „als die Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur Umsetzung/Realisierung der Ziele […] mit gutem Erfolg notwendig sind“, die beide wechselseitig „imprägniert, durchfiltert“ sind (vgl. weiterführend: Sieper & Petzold, 2002: 6, 26f.). Dabei „ist das Integrative Performanzkonzept in den Diskurs des ‚ökologischen Non-linear Systems‘ Ansatzes eingebunden“, womit auf Emergenzpotentiale von Systemen sowie umweltbedingte Möglichkeiten und Grenzen hingewiesen wird und ferner ermöglicht das Konzept des „informierten Leibes“ mit seinem „Leibgedächtnis“ in Kontext und Kontinuum mit (trans-)materiellen, polylogen, neurobiologischen Aspekten und Fragen der Synchronisierungsleistungen und Ausprägungen komplexer mentaler Repräsentationen einen Ankerpunkt zur Fundierung des Lernens (vgl. weiterführend: Sieper & Petzold, 2002: 18ff., bes. 23ff., 30ff.), Dabei können und werden neurobiologische Diskussionen um Spiegelneuronen und Fragen der Synchronisierungsleistungen einbezogen, ohne in einen Reduktionismus zu verfallen, denn „Spiegeneuroneaktivität [sic!] macht noch kein empathisches Geschehen aus“ (Petzold & Orth, 2011: 255) (vgl. weiterführend: Sieper & Petzold, 2002: 18ff., bes. 20f., 23f., 27). Lernen wird durch diese Zugänge fundiert und als ein von Rück- und Wechselwirkungen durchzogener „Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungszyklus“ angesehen und definiert (vgl. Sieper & Petzold, 2002: 25, 29):

»*Lernen* ist die durch ***Hirnprozesse*** geschehende (*Gadenne, Oswald* 1991) Veränderung einer Verhaltensmöglichkeit und gründet e i n e r s e i t s in Prozessen der bewußt wahrnehmenden ***Beobachtung***, aber auch der ***subliminalen Wahrnehmung*** [von außenweltlichem- und innerleiblichem Input] und ihren begleitenden emotionalen Resonanzen sowie der weitgehend unbewußten, konnektivierenden und zugleich diskriminierenden Vernetzung mit mnestisch archivierten Erfahrungen (*Perrig* et al. 1993), die *differentiell* - d.h. modalspezifisch (*Emelkamp* 1990) - und *holographisch* (*Pribram* 1979; *Petzold*, 1983i) - d.h. ganzheitlich szenisch/atmosphärisch - wahrgenommen und aufgezeichnet/archiviert wurden und leicht spontan abrufbar (*retrievals*, *retrieving*) oder internal aktivierbar (*memories*, *memorising*) sein sollen. Lernen beruht a n d e r s e i t s auf den mit diesen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen verbundenen Handlungsabläufen (perception-processing-action-cycles, *Petzold* et al. 1994; *Newell* 1989, 1991; *Bertental, Clifton* 1997), auf bewußtem und systematischem oder nicht-bewußtem, fungierendem ***Üben***. Die Apekte der Beobachtung, der Konnektivierung und der Übung kommen auch in komplexen narrativen, interpretativen und diskursiven Lernprozessen ‘höherer Ordnung’ - z.B. Problemlösungs- oder Diskursstrategien - zum Tragen. Denn wenn man immer wieder in Ko-respondenzprozesse, Begegnungen und Auseinandersetzungen zu theoretischen und praxeologischen Fragen in systematische Metareflexionen auf mehreren Ebenen und mit verschiedenen theoretischen Optiken eintritt, so erfolgt ein ***Üben*** im multiplen Konnektivieren, im Bilden von Synthesen, im kokreativen Finden von Lösungen, ein Schärfen komplexen ‘*Wahrnehmens*, *Erfassens*, *Verstehens*, *Erklärens*’ und mit dem iterativen Durchlaufen dieser ‘hermeneutischen Spirale’ ein fortwährendes Erweitern der persönlichen und (bei Gruppen) kollektiven ***Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität*** bzw. des vorhandenen Emergenzpotentials. Darin liegt die Möglichkeit sowohl individueller wie auch kollektiver Entwicklung, die Fortschreibung der *biologischen Evolution* durch *Transgression* in die *kulturelle Evolution.* Grundlage bleibt dabei die untrennbar zu sehende Verschränkung der Interaktion von informationsgesättigter (natürlicher und sozialer) Umwelt **[I]** mit dem Organismus und seiner durch ein immenses Netzwerk von Genen **[II]** bestimmten Ausstattung. (Diese Ausstattung ist im Sinne von kontextaktualisierbarer *Information* [vgl. *Oyama* 1985] zu sehen, die allerdings auch kokreativ veränderbar ist). Sie bewirkt über ultrakomplex konnektivierte neuronale Netzwerke Verhaltens*performanzen* **[III]**. Diese wiederum ermöglichen ein ‘environmental feedback‘ auf solche *Performanzen* **[IV]** (Gelingen, Mißlingen, erneute Korrektur, erneutes Mißlingen, gegebenenfalls Selektion oder Zugrundegehen) und damit potentiell das Emergieren neuer *Formen* aus ‘*einem Prozeß*‘(*Petzold* 1999r, 13).«

Nach den Bildungsgrundsätzen NRW (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011: 26ff.) gilt es im Rahmen der Persönlichkeitsförderung der Kinder Basiskompetenzen aufzubauen, die als Grundlagen einer handlungsbasierten Lebensbewältigung nach Roth (1971: 180) als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz bezeichnet werden: Ersteres als „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können", Selbstkompetenz ist die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können" und letzteres als „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig […] sein zu können".

Mit Rückgriff auf Sieper & Petzolds (2002) Betonung des Komplexen Lernens im Allgemeinen kann hinsichtlich der gesamten AG auf eine Schwierigkeit in diesem Zusammenhang des „komplexen Lernens" bereits dezidiert und im Vorgriff auf Kapitel 4.1 hingewiesen werden: Etwaige Kampf-, Flucht, oder Erstarrungsreaktionen sind personenspezifisch, da biographische Erfahrungen bis in die Genexpression hineinwirken und somit wahrnehmungsprägend sind. Stresssituationen sind auch Lernsituationen, in denen der mit plastischen neuronalen Netzwerken versehene Organismus amygdal oder zu weil gar in komplexen Prozessen mit neuro- oder biophysiologischem Markieren, emotionalen Bewerten und ggf. mit kognitiven Einschätzungen lernt (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 120f., 127, 129ff., 135). Hinsichtlich der „kompentenz[sic!]-performanzverschränkenden Praxis der Integrativen Therapie" (Sieper & Petzold, 2002: 31) im Besonderen kann festgehalten werden: „Diese Verschränkung von Denken und Handeln, von Kompetenz und Performanz in komplexen zielorientierten Handlungseinheiten wird als Metaperformanz bezeichnet, und führt zu komplexen Lernprozessen, zu Lernen über Lernen, zu metareflektiertem und umsetzungsorientiertem Lernen, das immer schon kontextualisiert, multiple Outcome-Möglichkeiten vorsieht und als Eventualitäten berücksichtigt, das Konkretisieren und Virtualisieren kann und genau diese Möglichkeiten nutzt in einem ‚Metalernen' von höchster Prozessualität, welches in der Metaperformanz ‚im Vollzug' zum Tragen kommt, Praxis ‚im Geschehen' reflektiert bzw. in Mehrebenenreflexionen metareflektiert" (Sieper & Petzold, 2012: 26). Für die hiesige AG müssten daher auch (Meta)Performanzen berücksichtigt werden; aus den unter Kapitel 5 genannten Begebenheiten und Ausbildungsgründen heraus wird darauf kompetenz(?)bedingt verzichtet und es werden folgende Kompetenzarbeitsansätze formuliert (s.a. Ewald, 2015: 100f.), denen allerdings ein Zitat Retzmanns (2011: 16f.) vorangestellt sei, ohne den Anspruch zu vertreten, die dortig eingeleitete Aufgabe mit ihrer „Bildungsorientierung" anstatt Bildungsstandards zu lösen:

> Während die Lernzielorientierung als didaktisches Programm der praktisch nicht realisierbaren Idee der streng logischen Deduktion erlag (vgl. Jongebloed/ Twardy 1983b, S. 282 ff., Klieme et al. 2007, S. 64), verfolgt die Kompetenzorientierung die noch nicht als utopisch erwiesene Idee des kumulativen Kompetenzaufbaus und der Lernprogression in der Bildungsbiographie. Doch ist die Formulierung eines konsistenten Curriculums, das eine solche Lernprogression abbildet, nicht noch anspruchsvoller als die logisch widerspruchsfreie Ableitung von Lernzielen? In diesem Fall würde die Ablösung der Top-Down-Ableitung der Lernziele durch die Bottom-Up-Realisierung der Kompetenzziele die pädagogische Aufgabe noch erschweren.

3.4.1 Sachkompetenz

Die Kinder lernen verschiedene Bewegungsspiele aus und hinführend zum „Ringen, Rangeln und Raufen“ kennen, die auf spielerische Art eine Freude anbahnen sollen und motorische, technische wie körperliche, kognitive und emotionale Fertigkeiten aufbauen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 34ff.). Ergänzt wird dies ggf. durch sensible Technikvermittlung (vgl. Hartnack, 2013b: 185f.) und die Kinder lernen einige Geschichten kennen (vgl. Beck-Ewerhardy et al. (2014); Kuhn (2014)).

3.4.2 Selbstkompetenz

Einige Möglichkeiten bestehen bei der „Arbeit an sich selbst“ (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 9f., 14): Dies umfasst Erleben von Kontrolle und eigener Wirksamkeit, Kraft, Grenzen im Wechsel zwischen „Geben und Nehmen“ (vgl. auch: Hartnack, 2013b: 182), sowie einsetzender Identitätsarbeit, die durch positive Attributionen, z.B. in verbaler Form („Ich sehe deine Kraft und Konzentration!“ „Du bist die_der_jenige, die_der es geschafft hat!“), angebahnt werden kann.

Ebenso kommen die Kinder in Kontakt mit Gefühlen und Emotionen in Form von Affektregulation, Kultivierung von Freude, Gelassenheit (vgl. Petzold et al., 2004: 75), kurzum: Ängste abbauen, Grenzen wahrnehmen und vertreten (Stichwort: Rückzugsmöglichkeiten), aber auch Spaß auch dank vorheriger Kompetenzen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 36ff.). Gefühle werden ebenfalls durch obige Kampfkunstgeschichten ermöglicht, wenn sie besprochen oder transformiert werden.

Hilfreich könnten Steinwegs (2010: 115f.) Subjektausführungen sein, auch wenn diese zirkulär anmuten, da „Subjekt ist, wer eine Affirmation bejaht, die seinen Subjektstatus unterminiert“. Aber vlt. um Affirmation des Unmöglichen und die Verlustigkeit meines Bodens - „nicht die Kraft, die sie herbeiführt“ anzueignen und somit Aporien zum Inkommensurablen zuzulassen (vgl. Steinweg, 2010: 116, 130)? Dies verweist anspruchslos auf ein ereignen einer „fundamentalen Budoerfahrung“ und Exzentrizität wie Zentriertheit (vgl. Petzold et al., 2004: 74f., s.a. Cynarski et al. (2012)).

3.4.3 Sozialkompetenz

Durch das wechselseitige Geben und Nehmen in den verschiedenen Übungen, die von vor allem kämpferisch-spielerischen Körperkontaktspielen über erzählungsbasierte Bewegungs- und Technikübungen reichen, besteht die Möglichkeit einer fortschreitenden Einschätzung der eigenen und anderer Grenzen, die – zum Gelingen der Übungsfortführung und Integritätsaufrechterhaltung – geachtet werden sollen (vgl. Hartnack, 2013b: 182). Auch Petzold et al. (2004: 75) benennen „Vertrauen und Zuverlässigkeit, Achtsamkeit für den Anderen, Großherzigkeit, Sorge um Schwächere“ und nach Beudels & Anders (2014: 37f.) geht es um Gelingensbedingungen durch „Einsicht in Regeln und Rituale, den Mitspieler als Partner und nicht als Gegner erleben“.

4. Kapitel: Didaktische Erwägungen

Dieses Kapitel gilt didaktischen Erwägungen hinsichtlich Vorgehensweisen und Prinzipien[9] als Rahmen, innerhalb sich die AG ereignet (s.a. Ewald, 2015: 87) und ferner werden Ausführungen zur Sozialform (Kap. 4.2), zur Verwendung weiterer „Medien“ sowie zur Gestaltung der Rahmenbedingungen vorgenommen.

4.1 Didaktisch-methodische Vorgehensweise und Prinzipien

Zur Aktionsform und didaktisch-methodischen Prinzipien

Klauer & Leutner (2012: 96ff.) wenden sich der historisch weit verfolgbaren Debatte um entdeckendes vs. Darbietendes Lehren als Aktionsform hinsichtlich Effektivität (Wirksamkeit hinsichtlich eines Lernzuwachses) und Effizienz (Lernzuwachs im Verhältnis zur Lernzeit) zu. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Lehrziele verfolgt werden – methodisches Problemlösen und ‚Wissensvermittlung‘ bzw. -darlegung – und, dass Lernende offenbar das am besten behalten, was den Schwerpunkt der Lehr-Lern-Prozesse ausmacht. Dabei wäre es verkürzt, rein entdeckendes Lernen zu fordern, wobei bezogen auf eine Problemlösekompetenz weder manuelles Tun noch beobachtbares Verhalten sondern vor allem geistige Aktivität, die auch durch „geeignete Führung und Lenkung“ angesprochen werden kann (vgl. Klauer & Leutner, 2012: 102), sich als bedeutsam erweist, wonach „rein entdeckender Unterricht dem gelenkten Entdecken wie dem darbietenden Verfahren unterlegen ist“ (Klauer & Leutner, 2012: 110). So gilt es wohl auf vermittelnde Lösungen zu setzen – hier wird auf eine Kombination aus entdeckendem und darbietendem Lernen gesetzt, die durch folgende methodische Prinzipien sowie Kontrastierung dieser gekennzeichnet ist:

Der Landessportbund (LSB) NRW betont als Klärung von methodisch-didaktischen sowie pädagogischen Grundhaltungen, dass Übungsleiter_innen durch Engagement und praktisches Handlungswissen als Modell fungieren können und partizipations- sowie bedürfnisorientiert mit den Teilnehmenden arbeiten sowie Rahmenbedingungen, Lern-, Gruppen- und Konfliktsituationen so gestalten, moderieren, coachen und reflektieren, dass kooperatives, psychosozial an Ressourcen und mit Erfolgserlebnissen motiviertes, aktives Lernen und Selbstbildung mit Bewusstmachen von Verhaltensgewohnheiten und Ausprobieren von Alternativen, Kompetenzerweiterung und Förderung persönlicher Gestaltungsmöglichkeiten möglich wird (vgl. LSB, 2014a: 10ff., 50, 114f.). Für die konkrete Trainingsgestaltung empfiehlt der LSB (2014a: 56ff.) eine individuell abgestimmte, schrittweise (zuerst in Umfang und dann in Intensität) ansteigende Belastungsdosierung, die Regenartionsphasen miteinschließt und die Übungen ein stetiges Vorankommen ermöglichen, denn: „Erfolgserlebnisse und Herausforderungen sind wichtig!“ (LSB-NRW, 2014a: 59). Ferner gelte es,

[9] Der besseren Orientierung wegen werden diese durch Unterstreichungen hervorgehoben.

methodische Prinzipien wie „Vom Einfachen zum Komplexen“, „Vom Bekannten zum Unbekannten“ unterstützend + mit Individuumsorientierung einzusetzen (vgl. LSB-NRW, 2014a: 114; 2014b: 30).
Die ggf. durchzuführenden Übungen werden hoffentlich überforderungsvermeidend (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 17f.) u.a. nach dem Prinzip „Vom Einfachen zum Komplexen“ aufgebaut. Für die soweit unbekannten Inhalte, vor allem aus dem Bereich des Inosanto Kali, wird auf intuitives Vorwissen zur Stockhandhabung angeknüpft und diese gesehenen Aspekte durch Unbekanntes verschoben und ergänzt, wobei vom „Einfachen zum Schweren“ , vom „Einfachen zum Komplexen“ teilschrittartig vorgegangen wird. Weitere diesbezügliche Strukturierung erfahren sie dadurch, dass bei den Übungen keiner besonders gut, aber auch keiner besonders schlecht aussehen soll, wobei sich dem vom Beherrschten zu nähern versucht wird. Ebenso werden die Übungen aus verschiedenen Distanzräumen und Wahrnehmungsmodalitäten 'vorbildlich vorgemacht' und erfahrbar gemacht (vgl. Petzold et al., 2004: 56); Demonstrationen erfordern nach Schindler (2013: 34f.)ein kognitiv-visuell-somatisch mitwirkendes Publikum, denn: „ Man muss, Bewegungen – vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bewegungsordnung – innerlich mitvollziehen können, um nachvollziehen zu können was gezeigt wurde und um sie später nachzumachen“ (Schindler, 2013: 35 – aus Sicht einer psychologisch fundierten Didaktik: Aebli, 2006: 67ff.). Dabei ist es wichtig, dass Lehrende den „Anfängerblick“ nicht völlig verlernen, da diese bspw. lernen müssen, zu sehen, was nicht gezeigt wird und eine Bewegungsordnung erschließen, die in einer verlang-samten, fragmentierten, kommentierten wie wiederholten und variierten Demonstration implizit vermittelt wird (vgl. Schindler, 2013: 32ff.) – es geht um „Nachkonstruktionen“ in Lernprozessen (vgl. Aebli, 2006: 389ff. – s.a. Wiethäuper & Brizin (2015)).
Für die praktische Gestaltung von Übungsprozessen empfiehlt Brand (2010: 133ff.) weiterhin, bei Instruktionen mit verschiedenen Sinnessystemen und Kodierungsformen auf einen eher externalen denn internalen Aufmerksamkeitsfokus bei den Bewegungen achten (beim Jonglieren: Flugbahn der Bälle anstatt Handbewegungen – exemplarisch für das Inosanto-Kali: X-Bahn des Stockes statt Handführung des Stockes). Für verlaufs- oder ergebnisbezogene Rückmeldungsprozesse (vgl. insg. Brand, 2010: 135ff.) sollten sensorische Eigeninformationen geachtet und durch Fremdinformationen sinnvoll ergänzt werden, wobei gerade zu Beginn von Lernprozessen simultane Rückmeldungen überfordern können, wobei die Menge der Rückmeldungen systematisch zu reduzieren ist, um Abhängigkeiten zu vermeiden und eigene, sensorische Rückmeldungen heranziehen zu können. Externe Rückmeldungen sollten nach der Bewegungsausführung nach einer Verarbeitung und vor dem Verblasen eigener Bewegungseindrücke (Zeit: ca 5 bis maximal 30 Sekunden) einsetzen und bevor eine erneute Bewegungsausführung erfolgt, muss Zeit (mind. 5 Sekunden) gegeben werden, diese Informationen für einen neuen Ausführungsplan zu nutzen (vgl. Brand, 2010: 138f.). Allerdings wird die statische Differenz zwischen externalem wie internalem Aufmerksamkeitsfokus auch kritisch

gesehen, was eine Korrektur bzw. embodiment-Ergänzung zu Ewald (2015: 10ff., 59) bedeutet: Hutto/Ilundáin-Agurruza/Sánchez-García (2015) betonen im Rahmen ihres "Radically Enactive, Embodied account of Cognition" (REC)[10] eher Aufmerksamkeitsanker, die external-internale Einseitigkeiten unterlaufen und zeigen ferner, dass in nicht sportiven Martial Arts oder Hochrisikosportarten Ansätze, die auf (auch sub-personale) Repräsentationen setzen, keineswegs klar sind (vgl. nachfolgend Hutto et al. (2015), und auch Spatz, 2015: 35f.): Vielleicht geht es eher um konkrete Umgangsbeziehungsgeflechte zwischen Organismen und ihrer Umwelt und rein kognitive Emotionstheorien - die Emotionen vor allem als intentionale "states of mind" sehen, die "can only have intentional properties if they possess representational content" - haben Schwierigkeiten mit emotionaler Responsivität mit Bezug auf Ärger, Freude etc. Es geht darum – mit Ratcliff gesprochen - "how emotions can be sophisticated cognitive states and, at the same time, have bodily feelings as a major component" und verfolgenswerte Ansätze sind eher zielbezogen anstatt "inherently content involving" und betonen embodiment von Emotionen ohne auf Propositionen zwingend angewiesen zu sein – um vor einem Tier zu fliehen, reicht Angst bezogen auf ein konkretes Tier, ohne Wissen, dass dieses Tier bspw. gefährlich ist (vgl. auch: Wienbruch, 2000: 16ff., bes. 19ff. und diesbezüglich Ewald, 2015: 12). Letztendlich geht es um einen Ansatz eines integrated bodymind, die Hutton et al. (2015) u.a. anhand buddhistischer oder daoistischer Bezüge zur Leere ausführen.

Ergänzt (?) werden solche Prinzipien durch Ranciere (1999: 13ff.), der Erklären als Verdummung ausweist, da doch Verstehen erklärt werden müsste, und sich mit der Gegenthese der gleichen Intelligenz für ein fortlaufendes Durchschreiten der Fragen „Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?" ausspricht, die vielleicht weiterführender sind?

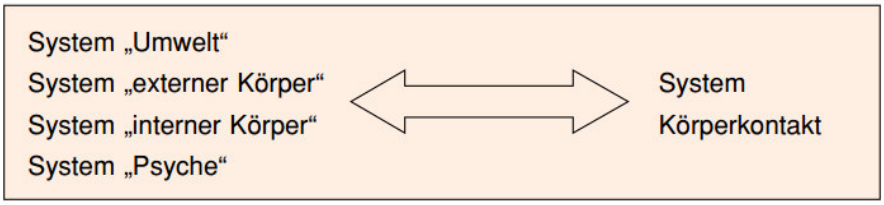
Dazu passend und als Relativierung bzw. Verunmöglichung von direkten Erfolgszuschreibungen hinsichtlich Motivation aber auch Überforderungsvermeidung kann die Ermöglichungsdidaktik herangezogen werden (vgl. Arnold (2015)): Diese geht von weitestgehend selbstreferentiellen, autopoietisch geschlossenen Kognitions- und Emotionssystemen aus, wobei Subjekte als lernende Systeme nicht als Individuen sondern als durchwirkte und bestimmte „Element[e] übergreifender Systemkontexte" gesehen werden – Lernsysteme, die nach und in ihren eigenen, biografischen Systemdynamiken (re)agieren, was bspw. feststehende Motivationsansätze durchkreuzen vermag (vgl. Arnold, 2015: 108f., 113ff. – s.a. Lange, 2014: 122f.) Dazu hält Lange (2015: 200) fest, dass bei Wahrnehmung „den Sinnesdaten eine Realität zugedacht [wird]", was in verschiedenen Wahrnehmungsprozessen einer sinnlichen Mehrwahrnehmung über emotionale Marker in einem Sinnesmodalitätennetz anstatt isoliert arbeitender Sinneskanäle sich ereignet, und Lernen durch eine „Diskrepanz zwischen dem, was man will, und dem, was man (noch nicht) kann" ausgelöst wird.

[10] Dieser Aufsatz ist der Grund für die Ausführungen zu embodiment und bewusstem sich vollziehen in Kap. 1.1.

Ermöglichungsdidaktiker stehen Interventions- und Inputansätzen daher kritisch gegenüber und betonen eher Lernbegleitung, die zukunftsbezogene Kompetenzerarbeitung als aufgaben- wie situationsbezogene, methodisch wie inhaltlich vielfältig erfolgende Aneignung durch die Lernsysteme nach deren Aneignungslogiken, denen Raum nicht nur zugestanden sondern als zentral angesehen wird (vgl. Arnold, 2015: 108ff., 114ff.). Die Ermöglichungsdidaktik, welche selbsteinschließende, verkörperte Reflexion berücksichtigt und Identität als Reise anstatt als Ort versteht, setzt auf eine indirekte Lehre, wo vielfältige Möglichkeiten bereit gestellt, die jeweilige Aneignung (auch in Form von Verweigerung) achtsam beobachtet und an der Problemlösungs- und Lebensbewältigungspotentialentfaltung der Lernsysteme Anteil hat (vgl. Arnold, 2015: 110f., 117f.). Konstruktionen und Viabilitätsaushandlungen erfolgen in Verständigungsgemeinschaften (vgl. Reich, 2001: 56ff.; 2004: 43f.), aber diese Arbeit der Verständigungsgemeinschaft bedeutet nicht Beliebigkeit oder fehlende Verallgemeinerung, Menschenbild, Ethik (vgl. Reich, 2001: 64ff.; 2002).

Siefkes (o.J.: 36f.) konfrontiert konstruktivistische Ansätze, vor allem radikale, mit Anfragen, verwechselt aber deren Zugangsbestreitung und fragt mit dem Vorwurf eines Kategorienfehlers der Verwechselung von Wirklichkeit mit deren Wahrnehmung und Interpretation an: „Das Wissen der Semiotik über Zeichenprozesse und Wahrnehmungsphänomene wird nicht ernst genommen“ (Siefkes, o.J.: 37) – dies kann hier nicht entschieden werden.

Hartnack (2010) unternimmt den Versuch, Körperkontaktspiele des Raufens aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive zu beleuchten, da vordergründig in entsprechenden Übungsstunden oft weitgehend angeleitet wird und wenig Experimentierraum für vermeinte Bewegungsherausforderungen verbleibt (vgl. Hartnack, 2010: 196f.). Dies gelte es aber gerade zu ändern und so betont Hartnack (2010: 197) Raufen als zusätzliches Bewegungsangebot fern des Hauptangebots anstatt als Übungshandlung, verschiedene Rollen, wie Beobachter oder Schiedsrichter, wobei raufend-tätige Kinder vor allem frei experimentieren und unter verletzungsrisikobedingter Aufsicht des Pädagogen stehen und nach von den Kindern selbst aufgestellten Regeln tätig sind. Die Selbstaufstellung und auch verletzungsreduzierenden Regelwünsche der Kinder bettet Hartnack (2010: 195-197) in eine systemisch-konstruktivistische Perspektive ein, wo zwischen System-Umwelt und Systemen mit etwaigen, strukturell gekoppelten Subsystemen differenziert wird, die sich wechselseitig nicht direkt gestalten, also Systemoperationen im anderen System durchführen sondern höchstens irritieren können. So basiert das psychische Selbstkonzeptsystem auf den Subsystemen Selbstbild und Selbstwahrnehmung und wird vor allem über vermeinte Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt und gerade letztere lassen sich durch Körperkontaktspiele irritierend angehen, die aber wiederum systemisch aufgefächert werden (vgl. Hartnack, 2010: 195f.):



(Abb. 2: Körperkontakt – systemisch betrachtet - Quelle: Hartnack, 2010: 196)

Umwelt besteht dabei aus materialer, räumlicher und sozialer Umwelt, externer Körper umfasst von außen sichtbare Bewegungen und Fremdeinwirkungen, wohingegen interner Körper Reizverarbeitung des Nervensystems oder Muskultonus umfasst und das System Psyche umfasst Selbst- wie Fremdwahrnehmung und –bewertung (vgl. Hartnack, 2010: 196). Zu fragen ist aber nach Konglomerationen und Interdependenzen, wie sie bspw. im Konzept des „informierten Leibes“ vorliegen und ob dies nicht weiterführender ist (vgl. Petzold & Orth, 2011: 253ff. – s.a. Kap. 2.1).

Folgt man Luhmann und fasst Menschen als „Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer, nichttrivialer Systeme“ und soziale Systeme „aus Kommunikation und deren Zurechnung als soziale Handlung“ auf, so sind die Systeme selbstreferentiell und autonom, aber nicht unabhängig von anderen Teilsystemen – diese können Irritationen hervorrufen, aber keine Operationen durchführen (vgl. Borgreffe et al., 2006: 48, 59). Soziale Systeme sind nach Luhmann strukturdeterminiert und selbstreferentiell sowie autopoietisch, d.h. selbsthervorbringend, wobei Luhmann diesen Begriff von den Biologen Maturana und Varela übernahm, aber ihn nicht nur auf Organismen sondern auch auf psychische und soziale Systeme anwandte (vgl. Borgreffe et al., 2006: 57). Mit Bühl (2004: 1ff., 16) kann kritisierend angemerkt werden, dass das Gehirn nicht autopoietisch sondern höchstens selbstreferentiell ist und Autopoiesis als Selbstherstellung nur der einzelnen Zelle zukommt. Bezogen auf Evolutions oder (Quasi)Evolutionsgeschehnisse mag zwar Autopoiesis "die kausale Grundlage der Adaption" sein, allerdings werden adaptive Prozesse dadurch nicht eingeholt und mehrzellige Organismen sind, wenn überhaupt(!), autopoietische Systeme zweiter Ordnung und ein Schluss auf Gesellschaften sensu Luhmann eine „Ebenenvertauschung“ (vgl. Bühl, 2004: 1, 14ff.). Ohne dieses Verhältnis an dieser Stelle genauer klären zu können – vermutlich dürfte Luhmanns Irritationsverständnis irritiert werden (vgl. dazu auch: Bühl, 2004: 10ff.) – wird formuliert: Als Arbeitsanspruch ergibt sich ein Ernst-nehmen systemisch-konstruktivistischer Ansätze, wobei ein Offenbleiben für Irritation (vgl. Becker, 2006: 190ff.; Siefkes, o.J.: 36f; Welsch (2015)) in alle möglichen Richtungen versucht wird! Als Orientierung dient Lange (2015: 202f.), der als Forschungsaufgabe für zukünftige Projekte auf Basis der „Gegenstandsbestimmung des aisthetischen Potenzials im Kontext der Bewegungserziehung“ darauf hinweist, dass es nicht um zerlegende, interindividuelle Lernwege mit gleicher Portionierung gehen kann, sondern den bestehenden Fundus nicht langweilig zu erweitern, die „im Sinne ‚präsentativer Transformationsformen‘ objektive und subjektive Zugänge [vereinen] und liefern deshalb Beispiele individueller Anschauungen von Welt“.

Zur Frage der Geistesruhe und Aggressionsmoderation

Die geplante AG scheint sich profilbedingt dem Thema Aggression stellen zu müssen:

Die Integrative Therapie (vgl. nachfolgend: Petzold et al., 2004: 30ff. und Petzold in: Bloem et al., 2004: 116ff.) das Aggressionskonzept der Integrativen Psychotherapie: Diese sieht Aggression als komplexes, funktional gutes, aber auf Destruktion gerichtetes, evolutiv verankertes aber kollektiv-historisch und individuell-biografisch geformtes, affktiv-behaviorales Musterbündel, welches, neben Verharren und Angst/Furcht, eine Reaktionsform des Organismus oder Leib-Subjektes in seiner Lebenswelt (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 7, 17) auf eine wahrgenommene Bedrohungslage ist (vgl. Petzold et al., 2004: 30ff.; Petzold in: Bloem et al., 2004: 116, 127f., 130, 133-135, 140). Etwaige Kampf-, Flucht, oder Erstarrungsreaktionen sind aber personenspezifisch, da biographische Erfahrungen bis in die Genexpression hineinwirken und somit wahrnehmungsprägend sind. Dabei sind Stresssituationen immer auch Lernsituationen, in denen der mit plastischen neuronalen Netzwerken versehene Organismus amygdal oder zu weil gar in komplexen Prozessen mit neuro- oder biophysiologischem Markieren, emotionalen Bewerten und ggf. mit kognitiven Einschätzungen lernt (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 120f., 127, 129ff., 135). Mit Lange (2015: 200f.) kann ebenfalls konstruktivistisch auf die Realitätszudenkung an Sinnesdaten sowie mit emotionalen Markern versehene Wahrnehmungsprozesse mit gemeinsamen Verarbeitungsnetzen, so dass die Vorstellung isoliert arbeitender Sinneskanäle zurückzuweisen ist, hingewiesen werden. Trainierende bringen daher ihre eigene Stress-, Angst- und Furchtgeschichte mit (vgl. dazu aus sportpsychologischer Sicht Brand, 2010: 30ff.) und Desensibilisierungen und „Animalisierung“ stehen damit in der Gefahr, Grenzen zu überschreiten (insb. aber nicht nur bei Kindern und Jugendlichen), da individuell-biografisches übergangen, traumatisches evoziert werden kann und Aggressionen angebahnt statt moderiert und reguliert werden (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 125f., 130, 137f.). Petzolds (in: Bloem et al., 2004: 138) Forderung, eine solide Basis durch ausnahmslose neurobiologische Untersuchungen bei therapeutischer Durchführung wird in diesem Kontext als sinnvoll erachtet – hier wird sich auf Aggressionsmoderation durch den Aspekt, dass Identitäten nicht nachhaltig durch Zerstörung anderer Identitäten gesichert werden (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 140) und auf konstruktiv-leibhaftige Konfliktlösungen beschränkt. Daraus ergibt sich für eine Kampfkunstpraxis ein Bewusstsein, dass biographische Erfahrungsrekonstruktionen einer Gewalt-, Aggressions- oder „Stressgeschichte“ in ihrer Biopsychosozialität ernst nimmt und eine „Umprogrammierung“ dieser Spirale auf Leibebene in Angriff nehmen kann: So wird der Eindruck eines als Anfänger durch stupides Üben vom Kampfgeschehen, das evtl. sogar noch bei anderen beobachtet werden kann, abgeschnittenen Übenden verhindert, Kampfsituationen gesichert und gemeinsames, leibliches Lernen sowie das Wecken von Funktions- und Geschicklichkeitsfreude, Kraft und Vitalität achtendes, hartes Yin Training in Form von Konditions- oder mentaler Arbeit im Wechsel

mit sanften Yang-Training sowie Synchronizisierung von Ex- und Zentrizität betont (vgl. Petzold in Bloem et al., 2004: 119f., 122ff., 129, 132, 136f.). Aufkommende Aggressionen bspw. bei sozialen Konflikten, sind dabei zu unterbinden, ohne es beim Unterbrechen zu belassen, da der Affekt so nicht gemeistert wird, was eine Anstrengungsleistung ist und eine andere „Regulationsperformanz“ erfordert. Dies kann bspw. Kata-Arbeit beinhalten, aber diese kann zur effektlosen „pseudomeditativen 'Beruhigungsbewegung'“ werden, wenn Erlittenes (Beschämungen, Kampfverletzungen, Vorwürfe) nicht geachtet wird (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 122, 130, 139). Als besonders problematisch in puncto Aggressionsmoderation werden Trainingsaktionen mit „Beschädigungscharakter“ (Zajonc, 2011: 165) oder Desensibilisierung gesehen, womit Aggression nicht gemeistert sondern gebahnt wird (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 125f., 137 – auch: von Saldern, 2015a: 228f.). Becker (2006: 204ff.) warnt dabei vor einfachen und vorschnellen Konzipierungen – durchaus auch in konstruktivistischen Ermöglichungsansätzen (vgl. bspw. Arnold (2015); Lange, 2015: 200ff.) da didaktische Schlussfolgerungen aus neurowissenschaftlichen Ansätzen zum einen Lernen mit Lehre verwechseln, deskriptive Aussagen über Lernen keinen normativen Aussagen, wie bspw. Umwelten gestaltet werden sollen, zulassen oder auch konkrete positiv formulierte Umgangsstrategien, die bspw. beim Thema Stress über eine bloße Vermeidungsforderung hinausgehen, nicht aus neurowissenschaftlichen Forschungen ableiten lassen (vgl. Becker, 2006: 207). Ein direkter „Durchgriff von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf die pädagogische Praxis“ (Becker, 2006: 230) ist unmöglich, da Wissensstandsbeherrschung nicht zwingend Praxisbewährung bedeutet (vgl. Becker, 2006: 45f., 54f., 230 als Spiegel zu Petzolds (in: Bloem et al., 2004: 136) Betonung von Sicherheit bei amygdaloider Neukonditionierung).

In den Kampfkünsten werden Vorteile einer Geistesruhe verschiedenartig angeführt: In den chinesischen gilt dieses Paradigma durchaus als zentral (vgl. Henning, 2010: 106; Filipiak, 2001: 269ff. – für philippinische Erwägungen vgl. Jocano Jr. (2013), für (Violence), Buddhismus & Martial Arts weiterführend Allen (2015); Krein & Ilundáin, 2014: 147ff.; Priest (2014); Schubert (2014)) und Tiwald (2008) führt zen-buddhistische Ausführungen zur Trainingsgestaltung aus seiner Sicht an (thematisch weiterführender: Bodiford, 2010: 374ff.), verweist aber auch auf die sportpsychologische Fundierung, wonach negative Emotionen zu neg. Rückkopplungen führen können, da sie blind machen für Finten, Zweitangriff o.ä. Mit Verweis auf Filipiak (2001: 249), der die blindwütigen Berserker heranzieht, wird deutlich, dass dieses Paradigma genau das ist: ein Paradigma. Der Grund könnte darin liegen, dass berserkerisches Kampfesgelingen funktionieren könnte, wenn derjenige, der dem Ansturm ausgesetzt ist, es nicht schafft, (innerlich) Distanz und äußerliche kämpferische Ebenbürtigkeit oder Überlegenheit in der jeweiligen, situativ stattfindenden Kampfsituation zu wahren? Da dies nicht sicher gestellt werden kann, wird ein ruhiger Geist als Trainingsansatz für die bewusste Übungsausführung „Nicht schnell, nicht hart, aber konsequent-fließend“ hin zu einer nicht

erüb- oder erzwingbaren awareness und Bewusstseinsebenen, wo geschieht anstatt als etwas zu erscheinen (vgl. bspw. Marquardt, 2014: 103ff. und v.a. Mersch, 2005: 122f.; May, 2014: 241 Petzold et al., 2004: 81 und insb. Krein & Ilundáin, 2014: 147, 149f.), betont. Dabei kann es gelingen, das fließend-Bewegende und das darin implizierte Stoppen (Bewegen von…nach) loszulassen (vgl. Allen, 2015: 5f.): "A mind that has stopped stopping is a mind in ceaseless flow. Such a mind is unmovable precisely because it never stops" (Allen, 2015: 6 – s.a. Haag, 1995: 39ff.). Achtsamkeit kann mit Petzold (2009: 455f., 472ff.) bzw. Petzold/Moser/Orth (2012: 32-37) weit und nicht eng buddhistisch oder gar spiritualistisch aber buddhistisch achtend (s.a. Lemke (2008)) weit gefasst werden.

Dieser Ansatz wird als tragreicher als alleinige aggressive Schnelligkeit und/oder Härte, die ebenfalls eingeholt werden können, erachtet, da auch Langsamkeit berührt werden kann. Um diese Tragweite aber vlt. für das jeweilige Milieu der Teilnehmenden irritierend bewusst zu machen (vgl. Funke-Wieneke, 2013: 21ff.), scheint ein langsames Vorgehen angezeigt, auch wenn aus sportpsychologischer Sicht ein solches Vorgehen suboptimal ist, da „zum Erreichen guten Lernerfolgs die Genauigkeit der Ausführung genauso wie die Schnelligkeit bei der Umsetzung von Anfang an geschult werden sollte" (Brand, 2010: 135). Ebenso werden ggf. milde Techniken praktiziert, wobei anzufragen wäre, ob ich Milde zeige, weil ich ruhig bin oder ruhig werde, weil ich Milde praktiziere? Dieser Geist soll mit auf den Weg gegeben werden und berührt bei Handlungsvollzügen eine Unzweiheit von Subjekt und Objekt, die – auch wenn Vollzug anstatt das Was oder Wie ausreichend ist (vgl. Mersch, 2005: 122) – mit einem achtsamen Vollzug verknüpft wird (vgl. Lemke, 2008: 105ff.).

Grundsätzlich versucht die Trainingsarbeit – durch Sicherheit und Struktur gebende Regeln und eigene Wirksamkeitserlebnisse ermöglichende Gestaltung - fördernd zu arbeiten (vgl. Lippitz & Welsche, 2014: 122f.), wobei es um die Herausforderung „Budo als Friedensarbeit" (Petzold et al., 2004: 35ff., bes 84) gehen kann. Dabei tritt Weltfriede auf Grund der Kontextgebundenheit im Plural auf (vgl. Dietrich et al. (2014)) und es geht um transrationale Frieden, die keiner festbindend-unfriedhaften "absolute notion of good and bad" anhaften. May (2014) führt auf den Weg, relativen Frieden als transkulturelle, transnationale und translinguistische Praxis zu erahnen, die durch aus sozialer Kompetenz und persönlicher Erfahrung erwachsende „Communities of Practice" gelebt wird. Eine vlt. zentrale Facette könnte sich als "serenity" erweisen, welche befriedend-entwaffnend oder freundlich-schweigend ist – damit wären Hans (2002: 43ff.) entleerter, freundlicher Niemand oder Filipiaks (2001: 268ff.) daoistisch entleertes Herz in traditionell chinesischen Kampfkünsten berührt. Dies beleuchtet May (2014: 237ff.) mit Martial Arts Communities auf Okinawa und verweist grundlegend für (traditionelle) Martial Arts auf aggressionssenkende, negative Emotionsregulation, Achtsamkeit und Bewusstseinsebenen. Dabei können Methoden der 'Übung' (Formen) und des 'Kampfes' (Fluss) in Lern- und Auseinandersetzungsprozessen mit sich und anderen zu einer unerwzing- wie –erübbaren „fundamentalen Budoerfahrung" führen (vgl. Petzold, et al., 2004: 74ff.).

Zusammenfassend, ansatzweise konkret und insbesondere wegen Kapitel 2.2.3.4 werden u.a. folgende Maßnahmen angesetzt (s.a. Ewald, 2015: 87):

- Kämpfen ist nicht alleiniger Inhalt der Reihe und von absoluter Freiwilligkeit gekennzeichnet

Grenze/Herausforderung: Sozial-emotionales Vorvertrauen auch unter Freunden zu schwach? / anders gelagerte Hauptmilieuerfahrungen, die ein Einsichtig machen von Umwegen erschweren?

- Einführung einer STOPP-Regel bzw. nonverbalen Abklopfens sowie fraglos gewährter Rückzugsmöglichkeiten und Ernstnehmen der Beobachterrolle; evtl. Schiedsrichter und weitere Rollen aushandeln

Grenze/Herausforderung: Scham-Gefühle und andere Milieuerfahrungen stören das Einsichtig-machen, Annehmen/Ablehnen und Umsetzen? / Sensibilisierung für das eigene, auch nonverbale Stopp? / Intersubjektives Wahrnehmen der Beendigungszeichen durch anderen Aufmerksamkeitsfokus verhindert?

- Aggressionen werden konsequent mit ausgehandeltem Regelbezug unterbunden, ein Nachspüren, dann Nachdenken und andere down-Regulationsprozesse werden primär befürwortet, angeboten (gesehene Gefühle, Kränkungen ernst nehmen, ggf. kanalisierte Nähe oder Rückzug anbieten und dafür in Reflexionsrunden direkt oder indirekt (durch Kinderkampfkunstgeschichten) einstehen)

Grenze/Herausforderung: Päd. Mitarbeit erschlichen? / Down-Regulation wird nicht angenommen

- KK-Übungsprinzip „Nicht schnell, nicht hart, aber konsequent-fließend“ wird eingeführt und betont

Grenze/Herausforderung: Einsichtig machen? /Langeweile wg. Differenz zu Filmen o.ä.?

- Mit den Kindern auf dem Weg zum Prinzip, insb. beim RRR keinen besonders ‚gut‘ (alles gelingt, kein Lernzuwachs) oder ‚schlecht‘ (kein Akzente setzen möglich) aussehen zu lassen, sondern sich vom bewältigten her anzunähern (Ambivalenz offen halten)

Grenze/Herausforderung: Einsichtig machen des Prinzips als zeitbezogenes Lernprinzip

- Einsatz von Stöcken und Schlagpolstern als Distanzmedium sowie verschiedenen Schlagaufgaben, die auch Sanftheit oder Abstoppen i.S.e. „Nicht-Full-Contact Distanz-Praxis“ und „Veto-Kompetenz“ aber auch motivationale „Kraft“ oder „‘Unbesiegbarkeit‘“ (Petzold) beinhalten

Grenze/Herausforderung: Durch medial omnipräsente Actionsozialisation mutet es langweilig an?

- Von der ersten Stunde an sind freiwillige Elemente aus Martial oder Meditation Arts sowie Kinderkampfkunstgeschichten zu Themen „Mutig Angst haben“, „Gewinnen durch Nachgeben“, „Siegen, ohne zu kämpfen“, „Verzweiflung, Wut und down-Regulation“, „Talent, Üben, sich Mühe oder sein akut Bestes geben“ und die Betonung des spielerischen, d.h. fortführbaren ‚kämpfens‘ und übens als Weg präsent und in kurze Reflexionsrunden oder Ruhephasen eingebunden

Grenze/Herausforderung: Anders gelagerte Milieuerfahrungen erschweren mehr als Irritation?

Dies alles ist auch der erste Schritt eines Antwortversuchs hinsichtlich „Beschädigungscharakter“ (Zajonc, 2011: 165) bzw. Desensibilisierung mit Aggressionsbahnung (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 125f., 137) oder Gefahr der Aufrüstung bei Technikvermittlung (Hartnack, 2013b: 184f.), ohne, dass damit alles klar wäre. Es bleibt nämlich bspw. die kritische Frage Zajoncs (2013: 41f.) zu berücksichtigen, ob grundlegende Prinzipien asiatischer Kampfkünste durch (pädagogische) Instrumentalisierung verfehlt werden...

Vom Fertigkeitserwerb/Performanz und Üben in Lernprozessen hin zu Fragen der Differenzierung

Für die Trainertätigkeit in dieser AG gilt es, einige vermeinte, bspw. motorische Fertigkeiten zu ermöglichen oder ggf. zu vermitteln, was auch scheitern kann und unklar ist (vgl. Wiethäuper & Brizin (2015)). Fertigkeiten lassen sich als „gelernte (d.h. nicht angeborene) Fähigkeit“ (Kiesel & Koch, 2012: 107) umreißen und Fähigkeiten sind Persönlichkeitseigenschaften, welche nach einem Gütemaßstab einschätzbare Leistungen ermöglichen (vgl. Asendorpf & Neyer, 2012: 144).

Der durchaus neuronal basierende (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 119f.) Fertigkeitserwerb kann dabei theoretisch mit Anderson (2000; vgl. Kiesel & Koch, 2012: 115f.) als dreistufiger Prozess aufgefasst werden, bei dem zuerst verbalisierbare Instruktionen motorisch umgesetzt werden, was von einer assoziativen, mit chunks bzw. Gedächtnisrepräsentationen (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 116f.) verknüpften Stufe gefolgt wird, um in der autonomen Stufe mit wenig Aufmerksamkeit und kaum bewusst ausgeführt zu werden. In der Forschung wird dabei diskutiert, ob eine automatisierte Fertigkeitsausführung auch ohne vorangegangene bewusste, kognitive Repräsentation möglich ist (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 121). Sportpsychologisch konkretisiert werden kann Fertigkeitserwerb (vgl. LSB-NRW, 2014a: 118ff.) bzw. das motorische Lernen als aktive Umweltauseinandersetzung, die nicht durch Reife, Wachstum, Zufall oder Anpassung eingeholt werden kann, durch das 3-Phasen-Modell von Meinel & Schnabel mit Grobkoordination, Feinkoordination und Stabilisierung & Ausprägung, wobei der Erwerb, nicht aber die stagnieren-könnende, an Aha-Erlebnisse gebundene Güte der Ausführungsleistung zwingend linear verläuft (vgl. Brand, 2010: 128ff.). Ergänzend sei zur Analogität von mushin und flow als performierter “empty mind“, die sich aber in der Zielausrichtung im Sportbereich (Athlet->Medaille) unterscheiden, auf Krein & Ilundráin (2014: 156ff.) verwiesen.

Lernen wird dabei seitens des LSB-NRW (2014a: 114ff.) als aktiver, im Sport v.a. handlungsorientierter, relativ dauerhafter Veränderungsprozess gesehen, wobei Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen mit Sprache und der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft sind (vgl. weiterführend: Zimmer, 2004: 14ff., 70ff., auch: Lange, 2015: 200). Ebenso können das Nachkonstruieren eines konstruktivistischen Strukturalismus (vgl. Aebli, 2006: 389f.) im Speziellen und die Beobachterabhängigkeit eines in einer Lebensumwelt verorteten, Beobachters eines interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. Reich (2002)) nicht übersprungen werden. Beim Lernen als Integration von Außen- und Innensteuerung (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012: 205ff.) wird Übung – verstanden als häufige, ggf. systematisch abgeänderte Ausführung von bekannten Lernhandlungen - als „Basis sämtlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl im kognitiven als auch im Verhalten“ angesehen. Üben kann mechanisch aber auch elaborierend und damit Bedeutungsstrukturen betonend erfolgen und eine Herausforderung besteht in der Kombination/Ersetzung mechanischer Übungsformen durch elaborierende. Klauer & Leutner (2012: 16, 80ff., 208ff.) bringen die Differenz zwischen „Overlearning“ - etwas wird geübt, obwohl es praktiziert werden kann - und „Mastery

Learning“ - Lernprozesse fortsetzen, bis alle das Ziel erreicht haben, die Betonung der Lernenden und konstruktivistische Ansätze nicht überschätzen wollen, ins Spiel. Wenn diese Lernprozesse in zeitlich stark begrenzten, tatsächlichen Lernzeiten ablaufen, kann das „Mastery Learning“ an Grenzen kommen und es führt in den Bereich der „zieldifferenten Lehrgänge“ (Klauer & Leutner, 2012: 81).
Differenzierung kann dabei verstanden werden als „Maßnahmen, die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten, Motiven [stabile, generelle und individuelle Bereitschaften, sich mit etwas zu beschäftigen] und Motivationen [situative, abbruch- oder fortführungsbezogene Verhaltens-bedingungen] innerhalb einer Gruppe gerecht werden“ (LSB-NRW, 2014b: 30 – zur Differenz Motiv/Motivation vgl. LSB-NRW, 2014b: 29, aber auch und durch attributive Aspekte weiterführender: Brand, 2010: 18ff.). Dabei gilt es, individuelle Besonderheiten zu berücksichtigen (vgl. auch: Meyer (2015)), wie beispielsweise ein über Attributionssysteme mit Blick auf Erfolg oder Misserfolg zustande kommendes Leistungsmotiv, Fragen des sich-als-kompetent-erlebens, eigener Angst- und Stressgeschichten, oder Zuschreibungen zur Handlungs- oder Lageorientierung, um Ziele umzusetzen – kurz: das Ineinandergreifen motivationaler wie volitionaler Prozesse (weiterführend: Brand, 2010: 18ff.). Weitergehende Forschungsansätze der Motivationspsychologie versuchen Umweltfaktoren, sowie emotionale und persönlichkeitsbildende Aspekte mit einzubeziehen und thematisieren neben der „Warum-Frage“ auch die Zielrealisierung (vgl. Krapp & Hascher, 2014: 240ff.); im Kampfkunstbereich gibt es erste Ansätze zu Fragen nach Motiven und Motivation (vgl. Kuhn & Macht, 2014: 137f., 143f.; Liebl & Happ, 2015: 58f., 61f.). Allerdings ist mit Musahl (1997: 134ff.) auf Rückfall in Motivpsychologie sowie mögl. Zirkelschluss (Verhalten als Folge und Beleg für Motive und umgekehrt) zu achten, weshalb sich mit motivationalen Aussagen zurückgehalten wird.
Differenzierung wird über eine individuelle Treppenstruktur (jeder geht soweit mit, wie er/sie möchte ((emotionale) Grenzen können, aber müssen nicht verschoben werden), über das hoffentlich Zusammenstellen von ähnlich motiv-bezogenen Gruppen sowie über steigerbares Tempo versucht.

4.2 Zur Sozialform

Als Sozialform wird die Kleingruppe (max. zehn Kinder) gewählt, wobei zwei Gruppen aus Zweit- und Drittklässlern gebildet werden: Da in den obigen Beobachtungen viele verschiedene Kinder miteinander aktiv waren, wird der Versuch, mit möglichst vielen zu arbeiten und keine Einzelfallbetreuung gewagt. Dazu müssen Tages wie Inhaltsstrukturen in GGS/OGS berücksichtigt werden, so dass die Wahl vorerst auf Zweit- & Drittklässler fiel, da in der 4. Klasse in Sport „Kämpfen & Ringen“ behandelt wird und die Erstklässler in andere AG-Angebote eingebunden sind. Die Größe der Gruppe ist durch Überblickskapazitäten des Verfassers sowie ggf. Material begrenzt. Für die Durchführung sind gruppeninterne Prozesse (peer group, Gemeinschaftsgefüge, Vergleiche) Chance + Gefahr, wobei diese für den Verfasser in einer Kleingruppe leichter wahrnehm- und irritierbar anmuten.

4.3 Zu weiteren „Medien“

Die AG arbeitet nicht rein technikzentriert, sondern arbeitet auch im pädagogischen Bereich und lässt auch mögliche fort-führende Bewegungs'erfahrungen' zu. Dazu werden zu Kampfkünsten v.a. und evtl. durch Filme/Serien (z.B. Avatar – The Last Airbender) ergänzt, als für Kinder ausgewiesene Narrationen vermittelt (vgl. Beck-Ewerhardy et al. (2014); Kuhn (2014)). Diese Erzählungen werden in Buchform als „Medium“ am Ende einer Übungseinheit präsentiert – die Anführungszeichen folgen Meyer (1994), wonach der Medienbegriff nicht präzise von Inhalten, Methoden und handelnden Personen abgegrenzt werden kann. Ebenfalls kritisierend und daher vorschnellen Erwartungen vorbeugend kann – in Analogie zu Bowman (2010: 73) betont werden, dass Kino [Bücher? – A.E.] in erster Linie nicht Leben sondern eben Kino [Bücher? – A.E.] kommentiert/en und daher Ausweisungen als 'reflections' dies verfehlen und “[m]aybe ‘messages’ and ‘communication’ don’t work so smoothly or predictably“ (Bowman, 2010: 113). Aber vielleicht kann hier Andris (2015: 34f.) – wenn auch im Kontext der Forschung anhand von Filmaufnahmen - als Grenze dienen, da “the film experience become meaningful ‚not to the side of our bodies but because of our bodies’ […]. In this way, movies provoke ‘carnal thoughts’, which become conscious thoughts and reflections; they are not the result of reflection“ (Andris, 2015: 35).

4.4 Zur Gestaltung der Rahmenbedingungen

a) Raum: Die AG wird in der der OGS zur Verfügung stehenden Sporthalle der GGS Bad Münstereifel stattfinden. Ggf. finden – auf Anfrage und in engmaschiger Rücksprache mit der Grundschule - mit einer freien Zielgruppe und daher den AG-Bereich evtl. verlassend, Pausenangebote statt, die ebenfalls in der Turnhalle aber auch teilweise auf dem Pausenhof durchgeführt werden können, wenn die Spiele dies erlauben (vgl. weiterführend: Beudels & Anders, 2014: 279ff.).

b) Zeit: Das Zeitfenster für die AG liegt Dienstag und Donnerstag zwischen 13:45 und 14:45 Uhr, da die Praxisanleiterin des Autors diesen begleiten, unterstützen und beobachten möchte, allerdings nur an diesen Tagen anwesend ist. Ferner finden an den anderen Tagen im Nachmittagsprogramm weitere AGs statt und die Abholzeiten der einzelnen OGS-Kinder sind zu berücksichtigen, so dass die obigen Tage/Uhrzeiten die größtmögliche Gruppenarbeit erlauben.

c) Material: Zur Durchführung werden verschiedene Matten (Turnmatten, Weichbodenmatten), ggf. Schlagpolster und/oder Rattan-Stöcke und die bereits erwähnte Narrationsliteratur oder Filme bzw. Serien benötigt. Die Materialien befinden sich entweder im Fundus der GGS/OGS Bad Münstereifel oder werden seitens des Verfassers mitgebracht.

5. Kapitel: Zur Reflexion

Die AG war ab November 2015 geplant und vorbereitende, mehrwöchige Maßnahmen im Sportunterricht im 2. Schuljahr bereits angelaufen, bevor seitens des Trägervereins das Arbeitsverhältnis beendet wurde. Bedauernd und aus Gründen des Ausbildungsschutzes und zeitlicher wie persönlicher Ressourcen- und Kompetenzmängel des Autors werden lediglich Leitragen zur Reflexion vorgelegt (s.a. Ewald, 2015: 108):

1. Evaluation:

- Inwieweit wird Ansprüchen an wissenschaftliche Evaluationsstudien – z.B. durch randomisierte Zufallsstichproben – (vgl. Köller (2009)) oder auch – gerade mit Blick auf Aggressionsreduktion - der psychologischen Testkonstruktion (Moosbrugger & Kelava, 2012) Rechnung getragen?
- Gibt es zuverlässige Messinstrumente (vgl. Bloem et al., 2004: 110-112)?
- Können statistische Auswertungen vorgenommen werden (vgl. Bloem et al, 2004: 112)?
- Können die statistischen Auswertungen durch Änderungen in Verhalten/Handlungen kontextuali-siert werden, arbeiten also nicht rein mechanisch statistische Größen ab (vgl. Lind (2014))?
- Wie sieht es mit Vertonghen & Theebooms (2010: 529ff., bes. 529, 534f.) Hinweisen zu rein auf martial arts bezogenen Studien und den Faktoren Dauer, "type of guidance, the structural qualities of the sport, the characteristics of the participants and the social context" aus (vgl. weiterführend: Vertonghen & Theeboom (2013)?

2. Pädagogisch-didaktische Gütekritierien?

- Inwieweit wurden die Gütekriterien Zajoncs (2013: 45) oder kampfstil-übergreifende handlungsleitende Prinzipien im pädagogisch intendierten Kämpfen (vgl. Happ (2015)) konsequent umgesetzt? Wie wurde Petzolds (in: Bloem et al., 2004: 116ff.) Herausforderungen begegnet?
- Inwiefern gelang ein Vermeiden herkömmlicher Übungssituationen (vgl. Beudels & Anders, 2014: 38), insbesondere bei der ggf. sich ereignenden Technikvermittlung und wurde dies auf eine sensible Art und Weise durchgeführt (vgl. Hartnack, 2013b: 185f.)?
- Inwieweit wurden konstruktivistischen Ansätzen folgend, Langes (2015: 200ff.) Forderung der ästhetischen Bewegungserziehung berücksichtigt und insbesondere den Gestaltungsprinzipien (vgl. Lange, 2014: 130f.) gefolgt oder diese gar konkretisiert?
- Wie verhält sich die Planung, Durchführung und Evaluation der AG zur Erziehungspartnerschaft (vgl. Korte (2008); Textor (2013); Sacher (2014)) zwischen GGS/OGS, Eltern, Kindern und dem Verfasser? Wie schätzen die Kinder die Durchführung der AG und insbesondere die Tätigkeit des Autors als Vermittler ein (vgl. Leffler (2013); Liebl et al. (2015); Vertonghen et al. (2012))? Wie verhält sich die Durchführung zu möglichen Elternerwartungen (vgl. exemplarisch: Kuhn et al. (2013))?
- Grundsätzlich freut sich der Verfasser, dass der Sportlehrer und S.P.E.A.R./PDR Coach Tobias Brodala, u.a. Konzipient und Durchführer der schulischen Sportangebote SitKom (Situative Kompetenz) und K.i.d.S. (Kämpfen in der Schule) für Primar- und Sekundarstufe, sich zur Supervision des Autors im Januar 2016 bereit erklärt hat. Diese Rückmeldungen hätten vermutlich die hier formulierten Fragen angesprochen und wären berücksichtigt worden.

6. Kapitel: Anhang

6.1 Zusammenfassung/Summary

In Ewald (2015: 63f.) – ein Text der als Positionierungsarbeit gemeint war – wird auf die Notwendigkeit der Profilierung kampfkunstorientierter pädagogischer Projekte hingewiesen und für Kinder – im Unterschied zu Jugendlichen – nur angedeutet. Da sich der Verfasser seit August 2015 im Anerkennungsjahr an der Gemeinschaftsgrundschule mit offenem Ganztag in Bad Münstereifel befindet, wo eine eigenständige Projektarbeit und ein Handlungsschwerpunkt im Rahmen der Ausbildung gefordert sind, erschien es sinnvoll, entsprechende Projekte/AGs für diese Zielgruppe zu erwägen. So ist der vorliegende Text – bildlich gesprochen - als Anschluss an Ewald (2015) zu verstehen, in dessen Geflechte in allen Kapiteln stellenweise komprimiert zurückgelangt wird, allerdings bleibt die Ausarbeitung dabei nicht stehen: Neben der Differenz durch das Arbeitsfeld mit anderen Kindern und Situationen (Kapitel 3) und der Schwerpunkterarbeitung des Bewegungsfeldes „Ringen, Rangeln und Raufen“ (Beudels & Anders (2014)) sowie deren fort-führende Befragung (Kapitel 2.2.2 und 2.2.3) werden inhaltliche (v.a. embodiment), didaktisch-methodische (systemisch-konstruktivistische Ansätze) und ziel-, herausforderungs- und reflexionsbezogene Aspekte aus Ewald (2015) quellen- wie situationskritisch angegangen (Kapitel 2.1, 3-5). Daher ist dieser Text hoffentlich teilweise eine Fort(-)Schreibung von Ewald (2015).

Schlüsselwörter: martial arts studies, Kampfkunstpädagogik, Kinder im Grundschulbetrieb, Erzieherberuf

‚Fighting‘ at primary school?

In Ewald (2015: 63f.) – a text meant as a positioning work – the necessity of profiling pedagogical projects that involve martial arts is remarked upon, whereas projects suitable for children – in contrast to teenagers – are only hinted at. As the author has been working at a full-time primary school in Bad Münstereifel since August 2015, which requires the completion of an autonomous project and an action focus in the course of the apprenticeship, it seemed useful to contemplate such projects/AGs for this target group. Therefore, this text can be understood figuratively as a connection to Ewald (2015) in which the threads are partly written in more compact form in all chapters. Still, the report does not end there: Apart from the difference caused by the work environment involving different children and situations (chapter 3) and the elaboration of the focus on the movement area “Ringeln, Rangeln & Raufen” (Beudels & Anders (2014)), whose subsequent survey is included as well (chapters 2.2.2 and 2.2.3), aspects covered in Ewald (2015) concerning the content (especially embodiment), didactics and methods (systemic-constructivist approaches), as well as aims, challenges and reflection are dealt critically with regard to sources and situations (chapters 2.1, 3-5). Therefore this text is hopefully in parts a continuation of Ewald (2015).

Keywords: martial arts studies, pedagogy of martial arts, primary education, educator

6.2 Über den Autor & Danksagung

Über den Autor

Alexander Ewald, geboren 1986, studierte von 2008-2012 Philosophie und Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln und absolviert seit 2013 im Anschluss an ein FSJ im sozialen Bereich die Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher am Thomas Eßer Berufskolleg in Euskirchen. Ferner ist er seit 2013 als zertifizierter Fitness-Masseur selbstständig tätig. In beiden Zeiträumen waren Kampfkünste mit philosophisch-pädagogischen Aspekten Forschungs- (vgl. Ewald (2009)) oder Arbeitsthema (vgl. Ewald (2015)). Im Schuljahr 2015/2016 befindet er sich im Anerkennungsjahr, welches er an der Gemeinschaftsgrundschule mit offenem Ganztag in Bad Münstereifel beginnen und dort seine kampfkunst(-)(pädagogische) Arbeit fortsetzen durfte.

Kampfkunstmäßig praktiziert er seit 2004 Jun Fan Kung Fu und Inosanto Kali als Grenze für ein mögliches Jeet Kune Do und begann im September 2015 die Instruktorausbildung an der JunFan/JeetKuneDo & Filipino Kali Akademie Deutschland. Er durfte weiterhin von 2009-2012 Taiji Quan im Yang-Stil kennen lernen, was im August 2015 erneut aufgegriffen und durch das Training in Bagua Zhang (Gao-Stil) ab Oktober 2015 ergänzt werden konnte. Des Weiteren trainiert er seit 2013 Krav Maga. Seine ''Kampfkunst''erfahrungen'' vertieft er durch Besuche vielfältiger Seminare oder bei Klosteraufenthalten (2010). Dabei haben die praktizierten Kampfkünste schon mehrfach Eingang in Projekte gefunden, wie das partizipatorische Kunstprojekt “Future Perfect“ der Künstlerin Iris Hoppe (Juni 2014), die Mechernicher Kinderstadt (Juli 2014) oder am Tag der Städtebauförderung in Euskirchen (09. Mai 2015). Seit August 2015 leitet er seine erste Kampfkunsttrainingsgruppe beim SSC Satzvey 1920 e.V., wo er mit Kindern und Jugendlichen ab 11 Jahren arbeitet und ist seit September 2015 Sportübungsleiter (zielgruppenübergreifend) seitens des Landessportbundes NRW.

Danksagungen

Mein allererster Dank geht an die Schüler_innen der GGS/OGS Bad Münstereifel, von denen ich im Rahmen meines Anerkennungsjahres in der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher einiges lernen konnte. Gleichwertig sei den dortigen Fachkräften für kooperierende Unterstützung gedankt. Gleiches gilt für mentale Unterstützung durch Freunde und Bekannte – insb. mein Bruder Sebastian, Meike Krummreich und meine Kampfkunstlehrer Winfried Unger, Norbert Pichler, Dominik Lansen und Carsten Stausberg. Ebenso danke ich Hilarion Petzold, Paul Bowman, Sixt Wetzler, Ulrich Wienbruch, meinem Peer-Reviewer und dem KKB für nachwirkende (in)direkte Anregungen. Zuletzt sei Tobias Brodala für Supervisionsbereitschaft gedankt; Ausgestaltung und Durchführung mit allen Schwächen obliegt dabei allein mir.

6.3 Quellenverzeichnis

Abel, G. (2004): Zeichen der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.

Achenbach, G. (2013): Die Neuzeit steckt nicht in der Krise, sie ist die Krise. Vortragsveranstaltung der Gesellschaft für philosophische Praxis (GPP) am 22.03.2013 in Bergisch Gladbach; A. Ewald als Zuhörer und Diskutant anwesend.

Aebli, H. (2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 13. Auflage.

Albert, K. (1972): Die ontologische Erfahrung, Heidelberg: Academia.

Allen, B. (2015): Striking Beauty: A Philosophical Look at the Asian Martial Arts. New York: Columbia University Press.

Andres, M. (2014): Auf der Suche nach Mr. Miyagi.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 241-244.

Andris, S. (2015): Ringside with a Camera: Film, Film Elicitation and Film-voice as Research Methods.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 32-39.

Arnold, R. (2015): Ermöglichungsdidaktik.
In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 107-120.

Asendorpf, J.B. & Neyer, F.J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 5., vollständig überarbeitete Auflage.

Bach, J. (2015): Erst schlag ich zu, dann denk ich nach – Gewaltprävention aus psychologischer Sicht.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des “Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 95-112.

Barth, D. (2015): Psychosoziale Beratung – einmal kritisch betrachtet.
In: Barth, D. (Hrsg.): Beratungswissen auf den Punkt gebracht. Ein Handbuch für Studierende, professionelle Begleiter/-innen und alle, die es werden wollen. Norderstedt: Book on Demand, S. 216-227.

Bätz, R. (2013): Homo mundanus (W. Welsch) – Vom Jenseits. für Reinhold Keßler.
Online: http://www.roland-baetz.de/dokumente/Baetz_Welsch13.pdf (2015-11-20).

Beck-Ewerhardy, K.-G. / Ewerhardy, T. / He, V. / Miketta, H. / Rieber, S. / Treske, I. / Wagener, S. (2014): Kinderkampfkunst: Erzählungen. Overath bei Köln: Xin e.V. in Kooperation mit Xin Publishing.

Becker, N. (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Beitzen, M. (2014): Ringen, Raufen, Kämpfen – aber fair! Unterrichtsreihe mit Stationskarten und Spielen für ein kindgerechtes Kräftemessen. Hamburg: Persen.
In: Bergdorfer Unterrichtsideen, 3./4. Klasse.

Bergermann, U. & Heidenreich, N. (2015): Embedded Wissenschaft. Universalität und Partikularität in post_kolonialer Medientheorie.
In: Bergermann, U. & Heidenreich, N. (Hg.): total. – Universalismus und Partikularismus in post_kolonialer Medientheorie. Bielefeld: transcript, S. 9-46.

Bergler, R. (1982). Psychologie in Wirtschaft und Gesellschaft: Defizite, Diagnosen, Orientierungshilfen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Beudels, W. & Anders, W. (2014): Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie. Dortmund: borgmann publishing, 5. Auflage.

Bierwirth, G. (2005): Bushido. Der Weg des Kriegers ist ambivalent. München: Iudicium.

Binhack, A. (2015): Zur Sachstruktur und Phänomenologie des Kämpfens.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 139-170.

Bloem, J. / Moget, P.C.M. / Petzold, H.G. (2004): Budo, Aggressionsreduktion und psychosoziale Effekte: Faktum oder Fiktion? Forschungsergebnisse - Modelle - psychologische und neurobiologische Konzepte.
In: Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, 30. Jahrgang, 1-2/2004, S. 101-149.

Böcher, H. (Hrsg.) (2013): Erziehen, bilden und begleiten. Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Köln: Bildungsverlag EINS, 2. Auflage.

Bodiford, W.M. (2010): Belief Systems: Japanese Martial Arts and Religion before 1868.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 371-382.

Böhm, A. (2013): Metamorphische Begegnungen zwischen Mensch und Tier. Donna Haraways When Species Meet und Marian Engels Bear.
In: Ullrich, J. & Ulrich, A. (Hg.): Metamorphosen als Tierstudien 04/2013, S. 115-126.

Bonsen, E. & Hey, G. (2002): Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule.
Online: http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=1656 (2015-06-14).

Bordo, S. (2003): Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body. Los Angeles: University of California Press.

Bowman, P. (2010): Theorizing Bruce Lee. Film – Fantasy – Fighting – Philosophy. Amsterdam & New York: Rodopi B.V.

Bowman, P. (2010a): Globalization of Martial Arts.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 435-442.

Bowman, P. (2014): Instituting Reality in Martial Arts Practice.
In: JOMEC Journal, Issue 5, June 2014.
Online: http://www.cardiffac.uk/jomec/jomecjournal/5-june2014/Bowman_Reality.pdf (2014-12-27).

Bowman, P. (2015a): Asking the Question: Is Martial Arts Studies an Academic Field?
In: Martial Arts Studies, Issue 1, Autumn 2015, pp. 3-19.

Bowman, P. (2015b): Mediatized Movements: Martial Artistry & Media Culture. Keynote given at Martial Arts & Media Culture Conference Köln (Cologne), 17th July 2015. Freundlicherweise vom Autor online zur Verfügung gestellt; A. Ewald als Zuhörer und Diskutant anwesend.

Borgreffe, C. / Thiel, A. / Cachay, K. (2006): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport. Köln: Sportverlag Strauß, 1. Auflage.

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brand, R. (2010): Sportpsychologie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage.

Breittruck, J. (2012): Vögel als Haustiere im Paris des 18. Jahrhunderts. Theoretische, methodische und empirische Überlegungen.
In: Buchner-Fuhs, J. & Rose, L. (Hrsg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden: Springer-VS Verlag, S. 131-146.

Breyer, T. (2012): Das Phantom im Spiegel: Ein phänomenologischer Versuch über somatosensorische Plastizität und Leibgedächtnis.
In: IZPP. 7. Ausgabe 2/2012. Themenschwerpunkt „Erinnern und Vergessen“.
Online: http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe_7_2-2012/IZPP_2-2012_Breyer.pdf (2015-10-04).

Bühl, W.L. (2004): Grenzen der Autopoiesis.
Ursprünglich in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr.39, 1987, S. 225-254.
Neu aufgelegt in: Der Vordenker Oktober 2003.
Online 2004 mit abweichender Paginierung: http://vordenker.de/buehl/wlb_grenzen-autopoiesis.pdf (2015-01-03).

Bührmann, A.D. & Schneider, W. (2010): Die Dispositivanalyse als Forschungsperspektive. Begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zur Analyse gouvernementaler Taktiken und Technologien.
In: Angermüller, J. & van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 261-288.

Burchardt, M. (2011): Relationale Anthropologie. Beitrag A in Kapitel 1: Phänomenologische Betrachtungsweise/Aisthesis des 2. Abschnitts: Kulturanthropologische Perspektive in Teil III: Anthropologischer Bedingungskontext.
In: Mertens, G. / Frost, U. / Böhm, W. / Koch, L. / Ladenthin, V. (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch 1 der von G. Mertens, U. Frost, W. Böhm und V. Ladenthin herausgegebenen Reihe Handbuch der Erziehungswissenschaft als Studienausgabe. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 523-542.

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Channon, A.G. (2012): Way of the discourse: mixed-sex martial arts and the subversion of gender. Dissertation an der Universität Loughborough.

Channon, A.G. (2013): ‘Do you hit girls?’ Some Striking Moments in the Career of a Male Martial Artist.
In: Garcia, R.S. & Spencer, D.C. (Editors): Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports. London u.a.: Anthem Press, pp. 95-110.

Channon, A.G. (2014): Towards the “Undoing” of Gender in Mixed-Sex Martial Arts and Combat Sports.
In: Societies, 2014, 4, pp. 587-605.

Channon, A.G. & Jennings, G. (2013): The Rules of Engagement: Negotiating Painful and “Intimate” Touch in Mixed-Sex Martial Arts.
In: Sociology of Sport Journal, 2013, 30, pp. 487-503.

Channon, A.G. & Jennings, G. (2014): Exploring embodiment through martial arts and combat sports: a review of empirical research.
In: Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics, 02/2014, pp. 1-17.

Christ, M. & Gudehus, C. (2013): Gewalt – Begriff und Forschungsprogramme.
In: Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Verlag J.B. Metzler, S. 1 15.

Cieszkowski, S. & Sieber, L. (2006): Far Eastern Martial Arts in the Perspective of Cultural Sciences.
In: International Journal of Eastern Sports & Physical Education, 2006, 4 (1), pp. 217-226.

Clark, J. (o.J.): Stirner, Buddhism and Individual Thought.
Online: https://www.academia.edu/10153662/_Stirner_Buddhism_and_Individual_Thought_ (2015-11-24).

Coelen, T. (2009): Raumpädagogik. Skizzen zu einem pädagogischen Raumbegriff.
In: Hausmann, F. / Reicher, C. / Kataikko, P. / Reich, K. / Coelen, T. / Burgdorff, F. & Imhäuser, K-H. (Hrsg.): Reader Pädagogische Architektur. Mit freundlicher Unterstützung der Montag-Stiftung, S. 124-139.

Connell, R. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cynarski, W.J. (2011): Towards the Sociology of Physiophysical Systems of Self-Realization.
In: Journal of Health Promotion and Recreation, Rzeszow 2011, 1-2, pp. 21-27.

Cynarski, W.J. & Obodyński, K. (2011): Corporeality in Martial Arts Practice.
In: Human Movement, Vol. 12, Issue 3, pp. 291-297.

Cynarski, W.J. / Obodyński, K. / Zeng, H.Z. (2012): Martial Arts Anthropology for Sport Pedagogy and Physical Education.
In: Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala (Romanian Journal for Multidimensional Education), Year IV, No. 2, August, pp.129-152.

Dahlberg, G. (2009): Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning.
In: Qvortrup, J. / Corsaro, W.A. / Honig, M-S. (Editors): The Palgrave Handbook of Childhood studies. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 228-237.

Delfos, M.F. (2009): "Wie meinst Du das?" Gesprächsführung mit Jugendlichen (13-18 Jahre). Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch, 3. Auflage.

Delfos, M.F. (2010): „Sag mir mal…" Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch, 6. Auflage.

Deuser, H. (2015): Ereigniszeit. Kosmologien philosophisch-theologisch verstanden.
In: Hartung, G. (Hrsg.) (2015): Mensch und Zeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 34-56.

Diebitz, S. (2013): Ernst Haeckels Wiederkehr Über Wolfgang Welschs tausendseitige Studie „Homo mundanus".
In: literaturkritik.de » Nr. 4, April 2013 » Philosophie und Soziologie.
Online: http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=17751 (2015-11-23).

Dietrich, W. (2014): Beyond the Gates of Eden: Trans-rational Peaces.
In: Dietrich, W. / Echavarria Alvarez, J. / Esteva, G. / Ingruber, D. / Koppensteiner, N. (Editors): The Palgrave International Handbook of Peace Studies. A Cultural Perspective. London: Palgrave Macmillan, Paperback, pp. 3-23.

Dietrich, W. / Echavarria Alvarez, J. / Esteva, G. / Ingruber, D. / Koppensteiner, N. (Editors) (2014): The Palgrave International Handbook of Peace Studies. A Cultural Perspective. London: Palgrave Macmillan, Paperback.

DiMartino, M.D. & Konietzko, B. (2005ff.): Avatar: The Last Airbender. Von Nickelodeon produzierte Fernsehserie.

Dioszeghy-Krauss, V. (2015): Kämpferinnen und Kämpfer – niemals Gegner: Das Undoin-Gender-Potenzial des Aikido.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport" vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 67-77.

Dold, A. (2015): Ju-Jutsu im Schulsport – Chancen und Möglichkeiten für einen mehrperspektivischen Sportunterricht!?
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 273-295.

Dörr, M. (2012): Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen.
In: Thole, W. / Baader, M. / Helsper, W. / Kappeler, M. / Leuzinger-Bohleber, M. / Reh, S. / Sielert, U. / Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 174-185.

Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015): Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung.
In: Bernhard, C. / Kraus, K. / Schreiber-Barsch, S. / Stang, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 67-77.

Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012): Lernpsychologie. Mit Online-Materialien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7., vollständig überarbeitete Auflage.

Englert, R. (2011): Meditative Elemente des Schullebens.
In: Hellekamps, S. / Plöger, W. / Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3, Studienausgabe. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 567-572.

EuS (2000): Vernunft und Übergang - Zum Konzept der transversalen Vernunft.
Als: Ethik und Sozialwissenschaften: Zweite Diskussionseinheit, Heft 1 (2000).

Ewald, A. (2009): Überlegungen zu Macht- und Selbstverhältnissen bei Michel Foucault und deren mögliche Bedeutungen für (europäische) Ausblicke auf die Samurai und die Budo-Kampfkünste.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed). 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold - 21/2009.

Ewald, A. (2015): „Bruce Lee ey...bester Mann!“ - oder: Martial Arts in der Jugendhilfe? An martial arts studies orientierte Vorüberlegungen zu Herausforderungen kampfkunstpädagogischer Maßnahmen.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed). 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold - 09/2015.

Farrer, D.S. (2013): Becoming-animal in the Chinese Martial Arts.
In: Dransart, P. (Editor): Living Beings. Perspectives on Interspecies Engagements. London: Bloomsbury, pp. 145-165.

Farrer, D.S. (2015): Efficacy and Entertainment in Martial Arts Studies: Anthropological Perspectives.
In: Martial Arts Studies, Issue 1, Autumn 2015, pp. 34-45.

Farrer, D.S. & Whalen-Bridge, J. (2011): Introduction. Martial Arts, Transnationalism, and Embodied Knowldge.
In: Farrer, D.S. & Whalen-Bridge, J. (Editors): Martial Arts as Embodied Knowledge. Asian Traditions in a Transnational World. Albany: SUNY press, pp.1-25.

Fengcai, L. (Editor) (2013): The Cheng School Gao Style Baguazhang Manual. Gao Yisheng’s Bagua Twisting-Body Connected Palm. Berkeley, California: Blue Snake Books.

Filipiak, K. (2001): Die chinesische Kampfkunst. Spiegel und Element traditioneller chinesischer Kultur. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Fischer-Lichte, E. (2010): Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Fischer-Lichte, E. (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

Funke-Wieneke, J. (2013): 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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 13-26.

GGS-BaM: Gemeinschaftsgrundschule Bad Münstereifel (2014): www.grundschule-badmuenstereifel.de. Schulhomepage mit Stand: Schuljahr 2013/2014.
Online: http://www.grundschule-badmuenstereifel.de (2015-10-09).

Green, T.A. & Svinth, J.R. (2010a): Belief Systems.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 331-332.

Green, T.A. & Svinth, J.R. (2010b): Introduction.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. xvii-xix.

Götz, M. (2013): Frauen und Männer, Jungen und Mädchen im Fernsehen: die Inszenierung von Weiblichkeit und Männlichkeit. Forschungsstand und offene Fragen.
In: Götz, M. (Hrsg.): Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 18-27.

Götz, M. (2014): “Everyone Can Find His or Her Place in Life” – The Fascination with Avatar: The Last Airbender.
In: Götz, M. (Hrsg.), TV-Hero(in)es of Boys and Girls. Reception Studies of Favorite Characters. Frankfurt: Peter Lang, S. 295-329.

Götz, M. & Unterstell, S. (2013): „Mehr als nur eine gute Geschichte.“ Tiefe in den Figuren: Faszination Avatar - Der Herr der Elemente.
In: Götz, M. (Hrsg.): Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 645-679.

Gottschall, J. (2015): The Professor in the Cage. Why men fight and why we like to watch. New York: Penguin Press.

Gruber, A. (2009): Postmoderner Apriorismus. Zur Anthropologie Judith Butlers.
In: prodomo 12 – 2009, S. 27-34.

Gruber, A. (2011): Dekonstruktion und Regression. Der Poststrukturalismus als Masseverwalter Carl Schmitts und Martin Heideggers.
In: Gruber, A. & Lenhard, P. (Hg.): Gegenaufklärung. Der postmoderne Beitrag zur Barbarisierung der Gesellschaft. Freiburg: ça ira Verlag, S. 155-195.
Online (mit abweichender Paginierung):
http://www.ca-ira.net/verlag/leseproben/pdf/gruber.lenhardgegenaufklaerung_lp-dekonstruktion.pdf (2015-07-11).

Gudehus, C. & Weierstall, R. (2013): Psychologie.
In: Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Verlag J.B. Metzler, S. 354-362.

Haag, H. (1995): Sportphilosophie. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1. Auflage.

Han, B.-C. (2002): Philosophie des Zen-Buddhismus. Stuttgart: Reclam.

Han, B.-C. (2009): Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens. Bielefeld: transcript Verlag.

Happ, S. (2011): Zweikämpfen – zu einer phänomenologischen Betrachtung der Zwischensphäre.
In: Kuhn, P. / Lange, H. / Leffler, T. / Liebl, S. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. 1. Internationalen Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6.-7. April 2011 in Bayreuth. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 11-22.

Happ, S. (2015): Kampfstil-übergreifende handlungsleitende Prinzipien im pädagogisch intendierten Kämpfen. Vortrag auf dem 5. Internationalen Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ mit dem Titel “Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries“ vom 30. September - 02. Oktober 2015 in Mainz.

Harrison, L.J. (2011): On Theory and Martial Arts.
In: InYo: The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences, Summer 2011, Volume 11, Number 1, pp. 32-38.

Hartnack, F. (2010): „Wenn du der Salat bist, bin ich die Tomate!“ Körperkontaktspiele in der kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht.
In: Praxis der Psychomotorik, Jahrgang 35, Nummer (4), November 2010, S. 195-200.

Hartnack, F. (2012): Ringen oder Raufen? Überlegungen zum Kämpfen im Sportunterricht in der Primarstufe.
Aachen: Shaker. DOI: 10.2370/OND000000000103.

Hartnack, F. (Hrsg.) (2013a): Karate, Boxen, Taekwondo - Sport für die Schule?: Beiträge zu den Einsatzmöglichkeiten von Kampfsportarten mit Schlag- und Tritttechniken im Schulsport. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Hartnack, F. (2013b): Zusammenraufen durch zusammen raufen?! Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung durch kämpferische Spiele und Übungen in der Schule.
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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 181-186.

Hartnack, F. (2014): Geschlechterkampf = Geschlechterkonstruktion? Feeling Gender in Zweikampfsituationen im Sportunterricht.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 185-193.

Hartnack, F. (2015a): Konträre Atmosphären: Leibkörperliche Geschlechterkonstruktion im spielerisch-kämpferischen Sich-Bewegen.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 170-173.

Hartnack, F. (2015b): Mädchen kämpfen gegen Jungen? Koedukation beim Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht aus Kinderperspektive.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 84-90.

Hartnack, F. & Diekmann, T. (2013): Kampfsport und Gewaltprävention in der Schule. Eine empirische Untersuchung über Taekwondo und erlebnispädagogische Körperkontaktspiele in der Grund-, Haupt-, Realschule.
In: sportunterricht, Schorndorf, 62 (2013), Heft 10, S. 292-298.

Hartung, G. (Hrsg.) (2015): Mensch und Zeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Heinisch, H.-D. / Oswald, R. / Lüdemann, R. / Nowoisky, C. / Argubi-Wollesen, A. / Büsch, D. (2015): Unterschiedliche Erscheinungsformen im „weiblichen“ und „männlichen“ Kampfverhalten aus trainingswissenschaftlicher Sicht.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 18-31.

Heinz, W. (2015): Gewaltkriminalität in Deutschland – Mythen und Fakten.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des “Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 11-76.

Helmbrecht, J. (2004): Selbstbewußsein und Selbstreferenz: Ich in der Grammatik der Sprachen der Welt. Erfurt: Univ.

Helsper, W. & Reh, S. (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen.
In: Thole, W. / Baader, M. / Helsper, W. / Kappeler, M. / Leuzinger-Bohleber, M. / Reh, S. / Sielert, U. / Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 265-290.

Henning, S.E. (2001): Animal and Imitative Systems in Chinese Martial Arts.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 16-18.

Henning, S.E. (2010): China: Martial Theories.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 105-108.

Henning, T. (2012): Personale Identität und personale Identitäten – Ein Problemfeld der Philosophie.
In: Petzold, H.G. (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, 1. Auflage, S. 19-38.

Herz, A. (2015): Koedukation im Kampfsportunterricht. Posterpräsentation auf dem 5. Internationalen Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ mit dem Titel “Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries“ vom 30. September - 02. Oktober 2015 in Mainz.

Herzog, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft?
In: Beiträge zur Lehrerbildung, 17 (3), 1999, S. 340-374.

Hofmann, J. (2015): Gewalt und Sport sowie Möglichkeiten sportbezogener Gewaltprävention.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 113-126.

Honig, M-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies.
In: Honig, M-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-51.

Honig, M-S. (2012): Kinder und Sexualität. Der Beitrag der childhood studies.
In: Quindeau, I. & Brumlik, M. (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 45-59.

Höhmann-Kost, A. & Siegele, F. (2004): „Arbeit an sich selbst" - Der „Weg der Übung". Kampfkünste in der Integrativen Therapie und Supervision Suchtkranker.
In: Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, 30. Jahrgang, 1-2/2004, S. 6-23.

Hradil, S. & Spellerberg, A. (2011). Lebensstile und soziale Ungleichheit.
In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. (GWB), Heft 1, S. 51–62.

Hügli, A. (1999): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hüther, G. & Petzold, H.G. (2012): Auf der Suche nach einem neurowissenschaftlich begründetem Menschenbild.
In: Petzold, H.G. (Hrsg.): Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen. Wien: Krammer, S. 207-242.

Hutto, D.D. (2015): A Reconciliation for the Future of Psychiatry: Both Folk Psychology and Cognitive Science.
Online:
https://www.academia.edu/18470822/A_Reconciliation_for_the_Future_of_Psychiatry_Both_Folk_Psychology_and_Cognitive_Science (2015-11-17).

Hutto, D.D. / Ilundáin-Agurruza, J. / Sánchez-García, R. (2015): Cultivating Embodied Virtues: Radical Enactivism meets East Asian Philosophy.
Online:
https://www.academia.edu/14988746/Cultivating_Embodied_Virtues_Radical_Enactivism_meets_East_Asian_Philosophy (2015-08-22).

Jank, W. & Meyer, H. (2011): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen-Verlag, 10. Auflage.

Jocano Jr., F. (2013): The Filipino Way.
In: FMA Informative. Propagating the Filipino Martial Arts and the Culture of the Philippines; Issue No. 91, 2013.

Judkins, B. (2014): Inventing Kung Fu.
In: JOMEC Journal – Journalism, Media and Cultural Studies, 5. June 2014, pp.1-23.

Jung, K. (2013): Is the de Broglie-Bohm interpretation of quantum mechanics really plausible?
In: Journal of Physics: Conference Series 442 (2013) 012060.
Online: http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/442/1/012060/pdf (2015-03-18).

Kather, R. (2003): Was ist Leben? Philosophische Positionen und Perspektiven. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kauffeld, S. (2011): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Berlin u.a.: Springer-Verlag.

Kessl, F. (2010): Ein neuer Umgang mit den Armen? Die Rede von der »neuen Unterschicht« im Angesicht der Wirtschaftskrise.
In: Gillich, S. & Nagel, S. (Hrsg.): Von der Armenhilfe zur Wohnungslosenhilfe – und zurück? Gelnhausen-Roth: TRIGA, S. 28-41.

Kesting, S. (o.J.): A Roadmap for Brazilian Jiu-jitsu. How to progress FAST in Brazilian Jiu-jitsu. Edition 1.4.
Online unter: www.grapplearts.com (2015-10-17).

Kiefer, C. (2015): Die Rolle der Zeit in der Kosmologie.
In: Hartung, G. (Hrsg.) (2015): Mensch und Zeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 25-33.

Kienzle, B. (2002): Was ist Gegenwart?
In: Beckermann, A. & Nimtz, C. (Hrsg.): Argument & Analyse, Sektionsvorträge, S. 448-460.

Kiesel, A. & Koch, I. (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

Klauer, K.J. & Leutner, D. (2012): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2., überarbeitete Auflage.

Klein, M. & Frenger, M. (2013): Gehaltvoller Kampfsport – Überlegungen zum pädagogischen Potenzial von Kampfsportarten und Kampfkünsten.
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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 187-194.

Köller, O. (2009): Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen.
In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 333-352.

Konietzko, B. & DiMartino, M.D. (2010): nickelodeon: Avatar: The last Airbender. The Art of the Animated Series.Milwaukie: Dark Horse Books, first edition.

Korn, M. (2007): Kleine Spiele für den Budo-Sport. 99 Spiele aus den Bereichen Kennenlernspiele, Icebreakerspiele, Vertrauensspiele, Schreispiele, Kooperationsspiele, Staffelspiele, Mannschaftsspiele, Fangspiele, Gruppenkampf- und Zweikampfspiele. DVD von der Kuck Filmproduktion.

Korte, J. (2008): Erziehungspartnerschaft Eltern - Schule: Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kottak, C. (2006): Mirror for Humanity. A Concise Introduction to Cultural Anthropology. New York: McGraw-Hill, Fifth Edition.

Krämer, F.K. (2014): Zeit und personale Identität. Berlin & Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Krapp, A. & Hascher, T. (2014): Die Erforschung menschlicher Motivation.
In: , Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin: Springer VS, S. 234-251.

Krein, K. & Ilundáin, J. (2014): Mushin and flow: an East-West comparative analysis.
In: Priest, G. & Young, D. (Editors): Philosophy and the Martial Arts: Engagement. London & New York: Routledge, pp. 139-164.

Kremer, A. (2001): Didaktik.
In: Bernhard, A. & Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, S. 74-84.

Kuhn, P. (Hrsg.) (2014): Drache und Tiger. Kampfkunstgeschichten für Kinder. Heidelberg: Werner Kristkeitz Verlag.

Kuhn, P. & Macht, S. (2014): Faszination Kampfsport – Erste Ergebnisse einer qualitativen Studie am Beispiel Karate.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 137-144.

Kuhn, P. / Beuter, E. / Finzel, M. / Landgraf, M. (2013): Erwartungen von Eltern an den Kampfsport.
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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 195-206.

Kunz, T. (2012): Von Hammeln und Hunden. Das Mensch-Tier-Verhältnis als Bestandteil von Fremdheitskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft.
In: Buchner-Fuhs, J. & Rose, L. (Hrsg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 255-271.

Kurth, M. (2013): Jenseits des Gestaltwandels. Agencements, Tier-Werden und affektive Transformationen.
In: Ullrich, J. & Ulrich, A. (Hg.):Metamorphosen als Tierstudien 04/2013, S. 115-126.

Landessportbund NRW (LSB-NRW) (Hrsg.) (2014a): Handbuch für Teilnehmer/innen Aufbaumodul ÜL-C zielgruppenübergreifend / Kinder/Jugendliche / Erwachsene/Ältere. Brüggen: schmitzdruck&medien, 2. Überarbeitete Auflage.

Landessportbund NRW (LSB-NRW) (Hrsg.) (2014b): Handbuch für Teilnehmer/innen Basismodul Übungsleiter/in C / Trainer/in-C / Jugendleiter/in. Goch: völcker druck, 7. unveränd. Auflage.

Lange, H. (2014): Sportdidaktik und Sportpädagogik. Ein fachdidaktischer Grundriss. München: Oldenbourg.

Lange, H. (2015):“Kämpfen-lernen“ als Bildungsthema im Fokus sportpädagogischer Arbeit.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des “Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 191-213.

Lange, H. & Sinning, S. (2012): Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht. Wiebelsheim: Limpert, 3. Auflage.

Laska, B.A. (2010): Der Stachel Stirner. Rezensionsessay.
In: Aufklärung und Kritik, 17. Jahrgang, Nr. 4/2010, S. 272-279.

Lederer, B. (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press, 1. Auflage.

Leffler, T. (2013): Kämpfen im Sportunterricht aus Schülerperspektive.
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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 207-216.

Leffler, T. (2015): Zum Verhältnis von Kampfkunst und Kampfsport.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des “Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 171-190.

Lehmer, M. (2009): Allgemeine Didaktik. Bern u.a.: Haupt Verlag.

Lemke, H. (2008): Die Weisheit des Essens. München: Iudicium-Verlag.

Lemke, H. (2010): Anderes-Selbst-Verkörpern. Bausteine einer gastrosophischen Anthropologie und Subjekttheorie.
In: Wilk, N.M. (Hrsg.) (2010): Esswelten. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 43-58.

Liebl, S. & Happ, S. (2015): Welches Trainingsangebot für wen? Motive im Judo aus der Geschlechterperspektive.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 57-66.

Liebl, S. / Happ, S. / Zajonc, O. (2015): Review zu empirischen Studien über Wirkungen von Kampfkunst und Kampfsport auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Posterpräsentation auf dem 5. Internationalen Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ mit dem Titel “Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries“ vom 30. September - 02. Oktober 2015 in Mainz.

Lind, W. (2001): Lexikon der Kampfkünste. Berlin: Sportverlag.

Lind, G. (2014): Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Studien.
Online: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2014_Effektstaerke-Vortrag.pdf (2014-08-01).

Lippitz, D. & Welsche, M. (2014): Wie erleben Kinder Unterrichtseinheiten zum Thema „Ringen und Raufen“? - Auswertung einer Fragebogenerhebung zu Bedingungen positiven Erlebens.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 115-123.

Lloyd, H.M. (2014): The martial arts as philosophical practice.
In: Priest, G. & Young, D. (Editors): Philosophy and the Martial Arts: Engagement. London & New York: Routledge, pp. 68-86.

Marquardt, A. (2013): Zur Disziplin in Kampfsystemen – Pädagogische Anmerkungen.
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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 103-111.

Marquardt, A. (2014): KampfKunstArena – ein Forschungsfeld.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 101-106.

Marshall, R. & Bain, J. (2013): Philosophy and Physics. Jonathan Bain interviewed by Richard Marshall.
In: 3:AM Magazine: Monday, June 24th, 2013.
Online: http://www.3ammagazine.com/3am/philosophy-and-physics/ (2014-12-13).

Maschwitz, G. & Maschwitz, R. (1993): Stille-Übungen mit Kindern – ein Praxisbuch. München: Kösel-Verlag.

May, S. (2014): Practicing Peace: The International Okinawan Martial Arts Community as a Community of Practice.
In: The Asian Conference of Cultural Studies, Osaka, Japan, 2014. Conference proceedings, pp. 235-246.

Mersch, D. (2005): Medienphilosophie der Sprache.
In: Sandbothe, M. & Nagl, L. (Hrsg.): Systematische Medienphilosophie. Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 113-127.

Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co. KG, 6. Auflage.

Meyer, M.J. (2014): Kampfsport als Katalysator und Instrument gesellschaftlicher Ideologien.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 67-78.

Meyer, M.J. (2015): Das Kamehameha-Problem: Eine phänomenologische Gegenstandsbestimmung des Zweikampfsports. Vortrag auf dem 5. Internationalen Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ mit dem Titel “Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries“ vom 30. September - 02. Oktober 2015 in Mainz.

Mienert, M. (2007). Darum einen Bildungsplan!.
In U. Braun, M. Mienert, S. Müller & H. Vorholz (Hrsg.), Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen - Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Berlin, Stuttgart: Raabe.
Online: http://www.mamie.de/pdf/BildungsplanRaabe.pdf (2014-03-16).

Mienert, M. & Vorholz, H. (2007). Die neuen Bildungspläne und die Rolle der Erzieherin.
In: Braun, U. / Mienert, M. / Müller, S. / Vorholz, H. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen - Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Berlin, Stuttgart: Raabe.
Online: http://www.mamie.de/pdf/RolleRaabe.pdf (2014-03-16).

Miller, R. (2013) Max Stirner And Zen. Paper presented at SoFiA, Melbourne, Dec 13th 2013.
Online: http://www.sof-in-australia.org/Max%20Stirner%20and%20Zen.pdf (2015-11-24).

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Nachdruck.
Online: http://www.bildungsgrundsaetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf (2014-03-16).

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Fünfte Auflage.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.) (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage.

Mosebach, U. (2007): Raufen und Kämpfen im Sportunterricht.
In: Lehrhilfen für den sportunterricht, Schorndorf, 56 (2007), Heft 3, S. 1-5.

Müller, T. (2015): Ereigniszeit. Zeit und Prozess. Zur fundamentalen Zeitstruktur von Natur und Bewusstsein.
In: Hartung, G. (Hrsg.) (2015): Mensch und Zeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 57-81.

Musahl, H.-P. (1997): Gefahrenkognition. Theoretische Annäherungen, empirische Befunde und Anwendungsbezüge zur subjektiven Gefahrenkenntnis. Heidelberg: Asanger-Verlag.

Neuhaus, H. (2015): Fighting for sociocultural acceptance/and diversity.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 49-56.

Niepagen, J. (2011): Das Flow-Konzept im Kontext fernöstlicher Selbstregulationsideen für ein andersartiges Bewusstsein.
In: Kuhn, P. / Lange, H. / Leffler, T. / Liebl, S. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. 1. Internationalen Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6.-7. April 2011 in Bayreuth. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 35-43.

Oehmichen, C.P. (2015): Vermittlung positiver Rollenmodelle von Männlichkeit – Der Sensei und der Trainer im Karate-Dō.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 143-151.

Orth, I. (1993): Integration als persönliche Lebensaufgabe.
In: Petzold, H.G., Sieper, J. (Hrsg.): Integration und Kreation, 2 Bde., Bd. I. Paderborn: Junfermann, S. 371-384.

Orth, I. & Petzold, H.G. (2004): Theoriearbeit, Praxeologie und Therapeutische Grundregel. Zum transversalen Theoriegebrauch, kreativen Medien und methodischer Reflexion in der Integrativen Therapie mit suchtkranken Menschen.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed). 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold – 04/2004.

Paetow, B.-P. (2004): Nicht-Identität als Bezugspunkt von Bildungsprozessen. Eine interkulturelle Studie zum (Mahayana-) Buddhismus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Dissertation an der Universität Bielefeld.
Online: http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2304881 (2010-03-20).

Pausewang, F. (1997): Dem Spielen Raum geben. Grundlagen und Orientierungshilfen zur Spiel- und Freizeitgestaltung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag, 1. Auflage.

Peterßen, W.H. (2009): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München u.a.: Oldenbourg, 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage.

Petzold, H.G. (1983): Psychotherapie, Meditation, Gestalt. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G. (1993): Leben als Integrationsprozeß und die Grenzen des Integrierens.
In: Petzold, H.G., Sieper, J. (Hrsg.): Integration und Kreation, 2 Bde., Bd. I. Paderborn: Junfermann, S. 385-394.

Petzold, H.G. (1995): Metapraxis: Die "Ursachen hinter den Ursachen" oder das "doppelte Warum". Skizzen zum Konzept "multipler Entfremdung" und einer "anthropologischen Krankheitslehre" gegen eine individualisierende Psychotherapie.
In: Hermer, M. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Patienten. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 143-174.

Petzold, H.G. (2000): Integrative Traumatherapie: Integrierende und Differentielle Regulation (IDR-T) für postraumatische Belastungsstörungen – „quenching“ the trauma physiology.
In: Integrative Therapie, 2-3/2000, S. 367-388.

Petzold, H.G. (2006): Ökosophie, Ökophilie, Ökopsychosomatik. Materialien zu ökologischen Stress- und Heilungspotentialen die Sicht der Integrativen Therapie.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed). 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold - 16/2006.

Petzold, H.G. (2009): „Gewissensarbeit“ und „Weisheitstherapie“ als Praxis-Perspektiven der Integrativen Therapie zu „kritischem Bewusstsein“, „komplexer Achtsamkeit“ und „melioristischem Engagement“.
In: Integrative Therapie, Vol. 35, Nr. 4 (Dezember 2009), S. 443-529.

Petzold, H.G. (2012): Transversale Identität und Identitätsarbeit – Die Integrative Identitätstheorie für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“.
In: Petzold, H.G. (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, 1. Auflage, S. 407-604.

Petzold, H.G. (2015a): GREEN CARE – Plädoyer für eine ökologisch fundierte Gesundheit Manifest für „GREEN CARE Empowerment“ – Transdisziplinäre Überlegungen zu einer Ökologie der Verbundenheit.
In: Psychologische Medizin 26. Jahrgang, Nummer 2, S. 56-68.

Petzold, H.G. (2015b): „Green Meditation“ – Ruhe, Kraft, Lebensfreude. Um einen Brief und Anmerkungen zu diesem Text ergänzte Fassung 29.3.2015.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed). 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold – 05/2015.

Petzold, H.G. & Orth, I. (2008): Der Schiefe Turm fällt nicht … wenn[weil] ich das will! – Kunst, Wille, Freiheit. Kreativ-therapeutische Instrumente für die Integrative Therapie des Willens: Willenspanorama, Zielkartierungen, ich-Funktionsdiagramme.
In: Petzold, H.G. / Sieper, J. (Hrsg.): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie, Band II: Psychotherapie des Willens. Theorie, Methoden und Praxis. Bielefeld & Locarno: Edition Sirius, S. 593-653.

Petzold, H. G. & Orth, I. (2011): „Genderintegrität“ – ein neues Leitparadigma für Supervision und Coaching in vielfältigen Kontexten.
In: Abdul-Hussain, S. (2011): Genderkompetente Supervision. Mit einem Beitrag von Ilse Orth und Hilarion Petzold zu “Genderintegrität”. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S.195-299.

Petzold, H.G. & Sieper, J. (2008a): Integrative Willenstherapie. Teil II: Perspektiven zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen.
In: Petzold, H.G. / Sieper, J. (Hrsg.): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie, Band II: Psychotherapie des Willens. Theorie, Methoden und Praxis. Bielefeld & Locarno: Edition Sirius, S. 473-592.

Petzold, H.G. & Sieper, J. (2008b): Wille, Wollen, Willensfreiheit aus Sicht der Integrativen Therapie. Teil I: Interdisziplinäre Überlegungen und theoretische Perspektiven für die Psychotherapie.
In: Petzold, H.G. / Sieper, J. (Hrsg.): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie, Band I: Zwischen Freiheit und Determination. Bielefeld & Locarno: Edition Sirius, S. 253-328.

Petzold, H.G. & Sieper, J. (2012): „Leiblichkeit“ als „Informierter Leib“ embodied and embedded – Körper-Seele-Geist -Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Quellen und Konzepte zum „psychophysischen Problem“ und zur leibtherapeutischen Praxis.
In: Petzold, H.G. (2012): Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen. Wien: Krammer, S. 243-321.

Petzold, H.G. / Bloem, J. / Moget, P.C.M. (2004): Budokünste als "Weg" und therapeutisches Mittel in der körper- und bewegungsorientierten Psychotherapie, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung - transversale und integrative Perspektiven.
In: Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, 30. Jahrgang, 1-2/2004, S. 24-100.

Petzold, H.G. / Moser, S. / Orth, I. (2012): Euthyme Therapie – Heilkunst und Gesundheitsförderung in asklepiadischer Tradition: ein integrativer und behavioraler Behandlungsansatz „multipler Stimulierung“ und „Lebensstilveränderung“. Teil 1+2.
Ursprünglich in: Psychologische Medizin, 23(3), 18-36 (Teil 1) bzw. Psychologische Medizin, 23(4), 42-59 (Teil 2).
Hier online mit abweichender Paginierung: http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-moser-orth-2012-euthyme-therapie-heilkunst-asklepiadische-tradition-integrativ-behavioral.pdf (2015-06-03).

Petzold, H.G. / Orth-Petzold, S. / Orth, I. (2013): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur. Die Frische, Kraft und Weisheit integrativer Garten- und Landschaftstherapie - „Green Meditation“, „Therapeutic Guerilla Gardening“.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed). 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold – 20/2013.

Platte, A. (2013): Inklusive Bildungsprozesse erforschen und gestalten. Vortrag im Rahmen der Abschlusstagung des Forschungsprojojekts „Inklusion und Diversität als Herausforderung für Schule und Soziale Arbeit in marginalisierten Kölner Quartieren“, 16. November 2013, Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln, A. Ewald als Zuhörer und Diskutant anwesend.

Pohl, H. (2010): Unerklärliche Beschwerden? Chronische Schmerzen und andere Leiden körpertherapeutisch verstehen und behandeln. München: Knaur Verlag.

Pospiech, B. & Brechtel, A. (2014): Situative Kampfkompetenzen und die Rolle des Lehres.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 153-160.

Priest, G. (2014): The martial arts and Buddhist philosophy.
In: Priest, G. & Young, D. (Editors): Philosophy and the Martial Arts: Engagement. London & New York: Routledge, pp. 192-201.

Quante, S. (2003): Was Kindern gut tut! – Beispiele für kindgemäße Entspannungsformen.
In: Haltung und Bewegung 23 (2003) 4, S. 19-28.

Ranciere, J. (2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien: Passagen Verlag GmbH, 2., überarbeitete Auflage.

Reich, K. (1998): Die Kindheit neu erfinden.
In: Familiendynamik, 1/98, S. 6-24.

Reich, K. (2001): Konstruktivismen aus kultureller Sicht – Zur Position des „interaktionistischen Konstruktivismus“.
In: Wallner, F. & Angnese, R. (Hrsg.): Konstruktivismen. Wien: Universitätsverlag Wien, S. 49-68.

Reich, K. (2002): Grundfehler des Konstruktivismus – Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden.
In: Fragner, J. / Greiner, U. / Vorauer, M. (Hg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz. Linz: Schriften der pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 15, S. 91-112.

Reich, K. (2004): Wahrheits- und Begründungsprobleme konstruktivistischer Didaktik.
In: Bundesarbeitsarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (Hrsg.): Seminar – Lehrerbildung und Schule, 1/2004, S. 35-50.

Reich, K. (2005): Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder?
In: Voß R (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht Die Welt in den Köpfen der Kinder. Neuwied: Luchterhand, S. 249-260.

Retzmann, T. (2011): Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded?
In: Retzmann, T. (Hrsg.): Essener Beiträge zur Ökonomischen und Beruflichen Bildung, Diskussionspapier Nr. 2.
Online: https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Diskussionspapiere/EBOEBB_2011-02_Bildungsstandards-Lernzielorientierung_01.pdf (2015-12-05).

Reuter, J. & Villa, P.-I. (2010): Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung.
In: Reuter, J. & Villa, P.-I. (Hg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag, S. 11-46.

RGUVV: Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband (Hrsg.) (2000): Kämpfen im Sportunterricht. Bausteine und Materialien für die Lehrerfortbildung. Essen: Color-Druck Lemke.
Online: http://www.fssport.uni-oldenburg.de/topics/literatur/onlinehandapparat/kaempfen/k_i_s_164seiten.pdf (2015-10-10).

Ricken, N. (2012): Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen.
In: Thole, W. / Baader, M. / Helsper, W. / Kappeler, M. / Leuzinger-Bohleber, M. / Reh, S. / Sielert, U. / Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 102-117.

Rieger-Ladich, M. (2012): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“.
In: Ricken, N. & Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer-VS Verlag, S. 57-73.

Roth, A. & Basow, S.A. (2004): Femininity, sports and feminism: Developing a theory of physical liberation.
In: Journal of Sport and Social Issues, 28(3), pp. 245-265.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.

Roth, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rothmund, T. & Klimmt, C. (2015): Kämpfen und “Killen“ in Computerspielen: Ergebnisse der Medienwirkungsforschung und Folgerungen für die Gewaltprävention.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des “Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 77-92.

Röttgers, K. (2009): Kritik der kulinarischen Vernunft. Ein Menü der Sinne nach Kant. Bielefeld: transcript. Verlag.

Russell, G. (2014): Practicing evil: training and psychological barriers in the martial arts.
In: Priest, G. & Young, D. (Editors): Philosophy and the Martial Arts: Engagement. London & New York: Routledge, pp. 28-49.

Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2., vollständig überarbeitete Auflage.

Schiemann, G. (2015): Lebensweltliche und physikalische Zeit.
In: Hartung, G. (Hrsg.) (2015): Mensch und Zeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 207-225.

Schigl, B. (2012):Psychotherapie und Gender. Konzepte. Forschung. Praxis. Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit im therapeutischen Prozess? Wiesbaden: Springer VS –Verlag.

Schindler, L. (2013): Kampffertigkeiten – Eine ethnografische Annäherung.
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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 27-36.

Schmechtig, P. & Schönrich, G. (Hrsg.) (2011): Persistenz – Indexikalität – Zeiterfahrung. Frankfurt u.a.: ontos verlag.

Schröder, H.-J. (2014): Budo-Pädagogik: Exemplarische Darstellung anhand eines konkreten Projektes mit sozial-emotional auffälligen Kindern.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 87-94.

Schubert, R. (2014): Ahisamā, Buddhism, and the martial arts: a soteriological consequentialist approach to understanding violence in martial practice.
In: Priest, G. & Young, D. (Editors): Philosophy and the Martial Arts: Engagement. London & New York: Routledge, pp. 167-191.

Schülergarten (2013f.): Schülergarten e.V. (Hrsg.): Offene Ganztagsschule - Pädagogische und erweiterte pädagogische Übermittagsbetreuung – Außerunterrichtliche Betreuungsangebote. Konzeption des Schülergarten e.V.

Sewell, W.H.Jr. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation.
In: AJS, Volume 98, Number 1 (July 1992), pp. 1-29.

Siefkes, M. (o.J.): Paul Watzlawick und der Konstruktivismus: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Vortrag an der TU Berlin.
Online: siefkes.de/dokumente/Siefkes_Konstruktivismus.pdf (2015-01-06).

Sieper, J. & Petzold, H.G. (2002): „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie - Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold - 10/2002.

Siewert, C. (2013): Phenomenality and Self-Consciousness.
In: Kriegel, U. (Editor): Phenomenal Intentionality. New York: Oxford University Press, pp. 235-260.

Sigusch, V. (2013): Sexualitäten. Eine kritische Theorie in 99 Fragmenten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Silkenbeumer, M. (2013): Erziehungswissenschaft.
In: Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Verlag J.B. Metzler, S. 315-323.

Spatz, B. (2015): What a body can do. Technique as knowledge, practice as research. London & New York: Routledge.

Staack, M. (2014): Praktiken der Gewalt? Randall Collins‘ Konzept der Confrontational Tension/Fear in der Analyse des Kampfsporttrainings.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 176-184.

Staller, M. (2015): Differenzieren oder nicht? – Trainingsdidaktische Überlegungen für gemischtgeschlechtliche Gruppen im polizeilichen Einsatztraining.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 174-180.

Staller, M. & Bertram, O. (2015): Ist Deeskalation auch Selbstverteidigung? Die Intension und Extension von Kernbegriffen im Bereich der Selbstverteidigung. Vortrag auf dem 5. Internationalen Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ mit dem Titel “Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries“ vom 30. September - 02. Oktober 2015 in Mainz.

Steinweg, M. (2010): Aporien der Liebe. Berlin: Merve Verlag.

Svinth, J.R. (2010): Social Uses of the Martial Arts.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: Themes, pp. xix-xxi.

Sychowski, G.v. (2012): Korrelationen von Leib-sein und Leib-haben – Helmuth Plessners anthropologische Grundfiguren der Conditio humana als Grundlagen einer Pädagogischen Anthropologie und poststrukturalistischer (Körper-)Utopien.
Verlegt von: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Tammaro, E. (2014): Why Current Interpretations of Quantum Mechanics are Deficient.
Online: http://arxiv.org/pdf/1408.2093v2 (2015-03-18).

Tanaka, K. (2014): On self-awareness and the self.
In: Priest, G. & Young, D. (Editors): Philosophy and the Martial Arts: Engagement. London & New York: Routledge, pp. 127-138.

Textor, M.R. (2013): Elternarbeit in der Schule. Norderstedt: Books on Demand, 1. Auflage.

Thiele, S. (2015): Ringen – Zweikämpfe pädagogisch nutzen.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des “Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 243-261.

Thompson, C. (2012): Die Gewalt der Sprachlosigkeit.
In: Thole, W. / Baader, M. / Helsper, W. / Kappeler, M. / Leuzinger-Bohleber, M. / Reh, S. / Sielert, U. / Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 118-128.

Tiemann, H. (2015): Kämpfen im Sport als Thema der Geschlechterforschung – ausgewählte Perspektiven.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 11-17.

Tiwald, H. (2008): Psycho-Training im Kampf- und Budo-Sport. Zur theoretischen Grundlegung des Kampfsports aus der Sicht einer auf dem Zen-Buddhismus basierenden Bewegungs- und Trainingstheorie.
Überarbeitete Internetfassung des gleichnamigen Buches von 1981.
Online: http://www.tiwald.com/wisstexte/buch_manuskripte/buch_psychotraining.doc (2009-08-25).

Toepfer, G. (2015): Die Zeit der Lebewesen. Heteronomie und Autonomie der vitalen Zeit.
In: Hartung, G. (Hrsg.) (2015): Mensch und Zeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 85-103.

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

Vertonghen, J. & Theeboom, M. (2013): How to obtain more insight into the true nature of outcomes of youth martial arts practice?
In: Journal of Children's Services, Vol. 8, No. 4, pp. 244-253.

Vertonghen, J. / Theeboom, M. / Cloes, M. (2012): Teaching in martial arts: The analysis and identifiation of teaching approaches in youth martial arts practice.
In: Archives of Budo | Science of martial arts, Volume 8, Issue 4, p. 191-202.

Von Brück, M. & Lai, W. (2000): Buddhismus und Christentum. Geschichte, Konfrontation, Dialog. München: C.H. Beck, 2. Auflage.

Von Saldern, M. (2015a): Pädagogik des Kämpfens und Perspektiven der Kampfkunst.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 215-230.

Von Saldern, M. (2015b): Vorbereitende Übungen für das Themenfeld Kämpfen – Einige theoretische und praktische Hinweise.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 233-242.

Vos, H. (2011): Ostasiatische Kampf- und Bewegungskünste – fernöstliche Methoden der Selbstregulation.
In: Kuhn, P. / Lange, H. / Leffler, T. / Liebl, S. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. 1. Internationalen Symposium „Kampfkunst & Kampfsport" vom 6.-7. April 2011 in Bayreuth. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 45-54.

Wacquant, L. (2013): Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter.
In: Garcia, R.S. & Spencer, D.C. (Editors): Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports. London u.a.: Anthem Press, pp. 19-31.

Wacquant, L. (2014): Homines in Extremis. What Fighting Scholars Teach Us about Habitus.
In: Body & Society, 20 (2), pp. 3-17.

Wagner, U. (2013): Dimensionen von Weisheit in Führung und Management. Entwicklung eines Fragebogeninstruments unter Berücksichtigung der Dimension Bewusstsein. Dissertation an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Online: oops.uni-oldenburg.de/1496/1/wagdim13.pdf (2015-07-13).

Walleser, M. (Übersetzer) (2014): Nagarjuna. Die mittlere Lehre des Nagarjuna. Vollständige deutsche Ausgabe. Indische Philosophie. E-artnow Verlag.

Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag.

Welsch, W. (2012a): Blickwechsel. Neue Wege der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.

Welsch, W. (2012b): Menschen und Welt. Eine evolutionäre Perspektive der Philosophie. München: Beck.

Welsch, W. (2015): Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, Zweite, überarbeitete Auflage.

Welsche, M. (2014): Wie erleben Mädchen und Jungen „Ringen und Raufen"? Eine qualitative Erhebung mittels geschlechtsspezifischer Gruppendiskussionen.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport" vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 194-201.

Welsche, M. & Flamm, S. (2015): ‚Ringen und Raufen' geschlechtersensibel angeleitet – Fragebogenerhebung im mixed-method Design zum Outcome. Posterpräsentation auf dem 5. Internationalen Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport" mit dem Titel "Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries" vom 30. September - 02. Oktober 2015 in Mainz.

Wetzler, S. (2014): Vergleichende Kampfkunstwissenschaft als historisch-kulturwissenschaftliche Disziplin – Mögliche Gegenstände, nötige Quellen, anzuwendende Methoden.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 57-66.

Wetzler, S. (2015): Martial arts studies as Kulturwissenschaft: A possible theoretical framework.
In: Martial Arts Studies, Issue 1, Autumn 2015, pp. 20-33.

Wienbruch, U. (2000): Das konkrete Ich. Würzburg: Verlag Königshause & Neumann.

Wieneke, F. (2015): Eckpunkte des Kämpfens im Judo.
In: Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des “Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage, S. 263-272.

Wiethäuper, H. & Brizin, D. (2015): Kämpfen als Gegenstand: Wie nähern wir uns einer transparenten Begriffsverwendung im Diskurs? Vortrag auf dem 5. Internationalen Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ mit dem Titel “Martial Arts Studies in Germany – Defining and Crossing Disciplinary Boundaries“ vom 30. September - 02. Oktober 2015 in Mainz.

Wimmer, M. (2012): Dispositiv.
In: Frietsch, U. (Hrsg.): Praxeologische Begriffe. Ein Handwörterbuch der historischen Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript-Verlag.

Woodward, K. (2008). Hanging out and hanging about: Insider/outsider research in the sport of boxing.
In: Ethnography, 9(4), pp. 536–560.
Online: http://oro.open.ac.uk/12795/2/12795.pdf (2015-04-03) (abweichende Paginierung).

Yamamoto, S. (2015): Probleme in der Rezeption traditioneller Kampfkunst in der westlichen Welt – am Beispiel des Karate.
In: Marquardt, A. & Kuhn, P. (Hrsg.): Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014. 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 40-48.

Zajonc, O. (2011): Kämpfen als Gewaltprävention? - ein Umriss.
In: Saldern, M.v. (Hrsg.): Die Meisterung des Ichs. Noerderstedt: Books on Demand, S. 151-170.

Zajonc, O. (2013). 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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 37–49.

Zarrilli, P. (2010): Performing Arts.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: Themes, pp. 605-608.

Zeyn, J. & Happ, S. (2013): Trainerqualifikation in der Gewaltprävention – die Entwicklung eines Modul-Baukastens.
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. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 227-233.

Zimmer, R. (2004): Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg u.a.: Herder, 7. Ausgabe der überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe.

Zirfas, J. (2002): Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik.
In: Wigger, L. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 63-72.