

Psychomotorische Gewaltprävention – ein mehrperspektivischer Ansatz

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
des
Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Seewald

Zweitgutachter: Prof. Dr. Klaus Fischer

vorgelegt von:

Holger Jessel

Dossenheimer Landstr. 116

69121 Heidelberg

Marburg, Juni 2007

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung	9
Teil I: Theoretische Perspektiven	16
1 Erkenntnistheoretische Grundlagen der psychomotorischen Gewaltprävention	18
1.1 Das kartesianische Paradigma als Herausforderung für die motologische Theoriebildung	21
1.2 Das systemisch-konstruktivistische Paradigma	24
1.2.1 Der Radikale Konstruktivismus	25
1.2.1.1 Der Radikale Konstruktivismus als Kognitionstheorie	26
1.2.1.2 Die Theorie autopoietischer Systeme	30
1.2.1.3 Intersubjektivität, Kommunikation und Viabilität	32
1.2.1.4 Konsequenzen des Radikalen Konstruktivismus	38
1.2.2 Der interaktionistische Konstruktivismus	42
1.2.2.1 Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale – drei Ebenen menschlichen Erlebens und Handelns	43
1.2.2.2 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion - drei Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik	50
1.2.2.3 Konsequenzen des interaktionistischen Konstruktivismus	53
1.2.3 Die Personzentrierte Systemtheorie	57
1.2.3.1 Die Ordnung unserer Lebenswelt	58
1.2.3.2 Grundkonzepte der Synergetik	61
1.2.3.3 Prozesse der Sinnkonstruktion	64
1.2.3.4 Die Fähigkeit zur Selbstreflexion	67
1.2.3.5 Konsequenzen der Personzentrierten Systemtheorie	68
1.2.4 Die Theorie der fraktalen Affektlogik	71
1.2.4.1 Grundpostulate	71
1.2.4.2 Kernbegriffe: Affekt - Kognition - Logik	73
1.2.4.3 Fraktale Affektlogik	78
1.2.4.4 Konsequenzen der Theorie der fraktalen Affektlogik	81
1.3 Konsequenzen der erkenntnistheoretischen Einordnung	83
2 Identitätsentwicklung im Jugendalter - eine Aufgabe im Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation	86
2.1 Postmoderne Herausforderungen - Verabschiedung von Einheitszwängen und Begrüßung von Pluralität	89
2.1.1 Gesellschaftliche Konsequenzen postmodernen Denkens	91
2.1.2 Individuelle Konsequenzen postmodernen Denkens	92
2.1.3 Theoretische und epistemologische Konsequenzen postmodernen Denkens	94
2.1.4 Die alltägliche Identitätsarbeit von Jugendlichen in postmodernen Gesellschaften	95

2.2 Die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen	101
2.2.1 Annäherungen an den Körper- und Leibbegriff	104
2.2.2 Der Mensch im Spannungsfeld von Leibsein und Körperhaben (Helmuth PLESSNER)	109
2.2.2.1 Der Begriff der Doppelaspektivität und das Wesen der Grenze	109
2.2.2.2 Die exzentrische Positionalität des Menschen	114
2.2.2.3 Identitätsentwicklung als Aufgabe	117
2.2.3 Die Bedeutung des leiblichen Zur-Welt-Seins für die Identitätsentwicklung (Maurice MERLEAU-PONTY)	119
2.2.3.1 Der Leib als Vermittler zwischen Ich und Welt	120
2.2.3.2 Die Dialektik von Erfahrung und Reflexion	122
2.2.3.3 Leibliche Intersubjektivität	123
2.2.4 Die Bedeutung des leiblichen Spürens für die Identitätsentwicklung (Hermann SCHMITZ)	125
2.2.4.1 Der Leib als spürbare Erfahrung	125
2.2.4.2 Leibliche Disposition und spürende Aufmerksamkeit	127
2.2.4.3 Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit	128
2.2.4.4 Leibliche Kommunikation	130
2.2.5 Der Habitus als Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Strukturen und leiblich-körperlichen Handlungen (Pierre BOURDIEU)	131
2.2.5.1 Leib, Körper und die soziale Entwicklung des Habitus	131
2.2.5.2 Bewältigungsverhalten - der Habitus als praxisgenerierender Spürsinn	132
2.2.5.3 Der Körper als Kapital und Medium für die Identitätsarbeit von Jugendlichen	134
2.2.6 Reflexive Leiblichkeit: Ein Leib-Körper-fundiertes Identitätsmodell	135
2.3 Die Bedeutung des Geschlechts für die Identitätsentwicklung	140
2.3.1 Bedingungsfaktoren des Geschlechterdualismus	140
2.3.2 Der Körper-, Leib- und Bewegungsaspekt der Zweigeschlechtlichkeit	144
2.4 Zur Relevanz sozialer Netzwerke für die Identitätsentwicklung	146
2.5 Der Prozess der Identitätsentwicklung	149
2.5.1 Identitätsarbeit als retro- und prospektiver Prozess	149
2.5.2 Identität als Passungsarbeit	150
2.5.3 Identität als Ressourcenarbeit	151
2.5.4 Identität als Narrationsarbeit	153
2.6 Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung	155
2.6.1 Die Bedeutung von Grundbedürfnissen für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen	155
2.6.1.1 Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle	156
2.6.1.2 Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung	158
2.6.1.3 Das Bindungsbedürfnis	159
2.6.1.4 Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung	161
2.6.1.5 Das Konsistenzprinzip	163
2.6.2 Teilidentitäten	166
2.6.3 Das Identitätsgefühl	167
2.6.4 Orientierungsdimensionen des Bewältigungsverhaltens: Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden	169
2.6.5 Anerkennung und Autonomie	172
2.6.6 Authentizität und subjektive Stimmigkeit	175

2.7 Praxeologische Konsequenzen	177
3 Aggression und Gewalt im Jugendalter	187
3.1 Zur Relevanz der Thematik für die Motologie	190
3.2 Zur Terminologie von Aggression und Gewalt	193
3.2.1 Der Aggressionsbegriff	195
3.2.2 Der Gewaltbegriff	198
3.3 Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt	206
3.3.1 Motivationale Hintergründe aggressiven und gewalttätigen Verhaltens	206
3.3.2 Individuelle und kollektive Aggressions- und Gewaltphänomene	208
3.3.3 Aggressions- und Gewaltphänomene in verschiedenen Kontexten	210
3.4 Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt	212
3.4.1 Postmoderne Herausforderungen als „Nährboden“ für Aggression und Gewalt? - Der modernisierungs- und individualisierungstheoretische Ansatz	213
3.4.2 Die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung in Erklärungsansätzen von Aggression und Gewalt	218
3.4.2.1 Der Kreislauf von Gewalt und Missachtung	218
3.4.2.2 Die Theorie der Objektbeziehung und das Verhältnis von Anerkennung und Gewalt	223
3.4.2.3 Neurobiologische und evolutionspsychologische Erklärungsansätze	227
3.4.3 Geschlechtsspezifische Erklärungsansätze	230
3.4.4 Die Bedeutung sozialer Netzwerke für die Entstehung von Aggression und Gewalt	234
3.4.4.1 Das Familien-Risiko-Modell	234
3.4.4.2 Subkulturtheorien	240
3.4.4.3 Gewalt als Folge der strukturellen Besonderheiten von Schule	242
3.4.4.4 Etikettierungstheorien	245
3.4.5 Prozesse, Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für die Entstehung von Aggression und Gewalt	246
3.4.5.1 Die Frustrations-Aggressions-Theorie	246
3.4.5.2 Die Theorie der Selbstkontrolle	249
3.4.5.3 Lerntheoretische Ansätze	252
3.5 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Problemstellung	258
Teil II: Ansatzanalyse	261
4 Ansätze der Gewaltprävention	262
4.1 Annäherungen an das Präventionsparadigma	264
4.1.1 Der Begriff der Prävention	264
4.1.2 Vom Präventionsgedanken zum Empowerment-Konzept	270
4.1.3 Der Begriff der Gewaltprävention	274
4.2 Analyse ausgewählter Ansätze der Gewaltprävention	281
4.2.1 Das Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Training (CT)	281
4.2.1.1 Kernannahmen	282
4.2.1.2 Erkenntnistheoretischer Bezug	289
4.2.1.3 Identitätstheoretischer Bezug	291
4.2.1.4 Zur Bedeutung des AAT/CT für die Psychomotorik	293

4.2.2	Autorität durch Beziehung – Gewaltloser Widerstand in der Erziehung	294
4.2.2.1	Kernannahmen	295
4.2.2.2	Erkenntnistheoretischer Bezug	300
4.2.2.3	Identitätstheoretischer Bezug	302
4.2.2.4	Zur Bedeutung des gewaltlosen Widerstands für die Psychomotorik	303
4.2.3	Das FAUSTLOS-Curriculum	304
4.2.3.1	Kernannahmen	304
4.2.3.2	Erkenntnistheoretischer Bezug	308
4.2.3.3	Identitätstheoretischer Bezug	309
4.2.3.4	Zur Bedeutung des FAUSTLOS-Curriculums für die Psychomotorik	310
4.2.4	Geschlechtsspezifische Ansätze	311
4.2.4.1	Kernannahmen	312
4.2.4.2	Erkenntnistheoretischer Bezug	321
4.2.4.3	Identitätstheoretischer Bezug	322
4.2.4.4	Zur Bedeutung geschlechtsspezifischer Ansätze für die Psychomotorik	322
4.3	Praxeologische Konsequenzen	325
5	Zur Relevanz motologischer Ansätze für die Gewaltprävention	326
5.1	Der Kompetenztheoretische Ansatz	327
5.1.1	Kernaussagen des Kompetenztheoretischen Ansatzes	327
5.1.2	Erkenntnistheoretischer Bezug	329
5.1.3	Identitätstheoretischer Bezug	333
5.1.4	Zur Bedeutung des Kompetenztheoretischen Ansatzes für die psychomotorische Gewaltprävention	335
5.2	Der Verstehende Ansatz	338
5.2.1	Kernaussagen des Verstehenden Ansatzes	338
5.2.2	Erkenntnistheoretischer Bezug	339
5.2.3	Identitätstheoretischer Bezug	342
5.2.4	Zur Bedeutung des Verstehenden Ansatzes für die psychomotorische Gewaltprävention	344
5.3	Systemisch-konstruktivistische Positionen	350
5.3.1	Kernaussagen der systemisch-konstruktivistischen Positionen	350
5.3.2	Erkenntnistheoretischer Bezug	354
5.3.3	Identitätstheoretischer Bezug	356
5.3.4	Zur Bedeutung der systemisch-konstruktivistischen Positionen für die psychomotorische Gewaltprävention	359
5.4	Praxeologische Konsequenzen	363
Teil III:	Praxeologie: Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention	366
6	Integration und Differenzierung der theoretischen Zusammenhänge	367

6.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis	369
6.2 Rekapitulation: Theoretische Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention	372
6.2.1 Die erkenntnistheoretische Perspektive	373
6.2.2 Die identitätstheoretische Perspektive	378
6.2.3 Die gewalttheoretische Perspektive	385
6.2.4 Die gewaltpräventive Perspektive	390
6.2.5 Die motologische Perspektive	396
6.3 Die Bedeutung von Mehrperspektivität im Kontext ethischer Reflexionen	401
6.3.1 Zur Terminologie: Ethik oder Moral?	402
6.3.2 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation	407
6.3.3 Ethik und Koexistenz	410
6.3.4 Ethik, Empathie und die Bedeutung der Spiegelneurone	413
6.3.5 Ethik und Anerkennung	415
6.4 Pädagogisch-therapeutische Grundhaltungen	419
6.5 Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention	434
6.5.1 Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung	437
6.5.2 Destabilisierung von Störungsattraktoren durch problemspezifische Interventionen	439
6.5.3 Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata	443
6.6 Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention	447
6.7 Systematik der Perspektivenkombinationen	453
7 Psychomotorische Gewaltprävention in der Praxis	461
7.1 Zielgruppen der psychomotorischen Gewaltprävention	462
7.2 Konkretisierung der Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention	465
7.2.1 Die intrapersonale Problemperspektive	467
7.2.1.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 1 und 2)	467
7.2.1.2 Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 3 und 4)	473
7.2.1.3 Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 5 und 6)	477
7.2.1.4 Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 7 und 8)	481
7.2.2 Die interpersonale Problemperspektive	482
7.2.2.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 9 und 10)	483
7.2.2.2 Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 11 und 12)	486
7.2.2.3 Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 13 und 14)	490
7.2.2.4 Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 15 und 16)	493
7.2.3 Die intrapersonale Ressourcenperspektive	496
7.2.3.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 17 und 18)	496
7.2.3.2 Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 19 und 20)	498
7.2.3.3 Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 21 und 22)	499
7.2.3.4 Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 23 und 24)	501
7.2.4 Die interpersonale Ressourcenperspektive	502
7.2.4.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 25 und 26)	503

7.2.4.2	Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 27 und 28)	506
7.2.4.3	Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 29 und 30)	507
7.2.4.4	Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 31 und 32)	509
7.3	Der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention	512
7.3.1	Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen	512
7.3.2	Prozessorientierte Diagnostik	517
7.3.3	Auswahl entwicklungsfördernder Settings	522
7.3.3.1	Familienbezogene Maßnahmen	523
7.3.3.2	Gruppenbezogene Maßnahmen	528
7.3.3.3	Individuumsbezogene Maßnahmen	530
7.3.4	Herstellung von Stabilitätsbedingungen	532
7.3.5	Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen	537
7.3.6	Selbst-Bemächtigung	541
7.3.7	Auswertung	547
Reflexion und Ausblick		550
Dank		555
Literaturverzeichnis		556
Abbildungsverzeichnis		579

„Ich darf der Tatsache, dass ich gewalttätig bin, nicht ausweichen, und diese `Flucht` beginnt schon damit, dass ich die Gewalttätigkeit verurteile oder rechtfertige, ja sogar, indem ich sie Gewalttätigkeit nenne – das Benennen ist eine Form von Verurteilung, eine Form der Rechtfertigung.“

(KRISHNAMURTI 1999, 79)

Einleitung

Gewalt ist nicht nur als Handlungsoption permanent verfügbar, sondern ebenso als Kommunikationsthema. Im ersten Fall konstituiert diese prinzipielle Verfügbarkeit ein Machtverhältnis, das durch ein Handeln wider den Willen eines anderen Menschen charakterisiert ist, während es im zweiten Fall um Macht in Kommunikationsbeziehungen geht. Nicht nur die Ausübung von Gewalt erzielt demnach Aufmerksamkeit, sondern auch das Sprechen über Gewalt, da beide Aspekte auf ein großes Bedrohungspotential verweisen. Insofern ist der Begriff, ähnlich wie der der Aggression, in vielerlei Hinsicht instrumentalisierbar.

Die besondere Herausforderung in der Auseinandersetzung mit der Gewaltthematik besteht nun darin, dass man nicht nur auf der Handlungsebene, sondern auch in begrifflicher Hinsicht mit zahlreichen komplexen, ambivalenten und teilweise widersprüchlichen Zusammenhängen konfrontiert wird. Mit der Verwendung eines bestimmten Gewalt- bzw. Aggressionsbegriffs wird demnach eine Unterscheidung eingeführt, die zwar auf psychosoziale Wirklichkeiten verweist, mit diesen jedoch nicht ikonisch übereinstimmt und zwangsläufig mit einer Perspektivität verbunden ist. Diesen grundlegenden Zusammenhang gilt es zu berücksichtigen, wenn im Folgenden von Gewalt und Aggression die Rede ist.

Der Begriff der Perspektive erhält seine besondere Relevanz vor dem Hintergrund postmodernen und konstruktivistischen Denkens. In ihm bündelt sich die Annahme der Beobachterabhängigkeit jeglicher Erkenntnis. Jede Aussage und jede Wahrnehmung bedarf demnach der komplementären Angabe der Aussage- bzw. Wahrnehmungsbedingungen und insofern ist die Forderung nach **Mehrperspektivität** beinahe zwangsläufig.¹

Entsprechend dieser Überlegungen steht am Anfang der vorliegenden Arbeit auch nicht die Diagnose einer Zunahme von aggressiven bzw. gewalttätigen Handlungen bei Jugendlichen oder die Feststellung, dass sich die Qualität dieser Handlungen verändert

¹ Der Begriff der Mehrperspektivität hat im pädagogischen Kontext eine mehr als 30jährige Geschichte (vgl. NEUMANN 2004, 8) und muss seinerseits wiederum mehrperspektivisch betrachtet werden. Die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive auf Mehrperspektivität ist nicht gleichzusetzen mit derjenigen der Sachkundedidaktik der 70er Jahre oder der Sportdidaktik, die als mehrperspektivischer Sportunterricht die Diskussion und Bildungsplanentwicklung bis heute mitbestimmt (vgl. NEUMANN/BALZ 2004). Der Begriff der Mehrperspektivität, wie er im Ansatz des mehrperspektivischen Sportunterrichts verwendet wird, enthält jedoch einige Charakteristika, die auch für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention relevant sind, hierzu gehören in erster Linie: die Bewusstheit des Perspektivenwechsels, die Bedeutung von Mehrperspektivität als Schlüsselqualifikation für soziales, interdisziplinäres und transversales Lernen, die Stiftung von Widersprüchen, die Auflösung von Selbstverständlichkeiten, die Abkehr von Wahrheits- und Richtigkeitsansprüchen, die Bedeutung von Mehrperspektivität für die Persönlichkeitsentwicklung, die zentrale Relevanz der Anerkennungsdimension und der kritische Blick auf Tendenzen der Perspektivenintegration trotz postmoderner Pluralität (vgl. NEUMANN 2004, 11ff).

habe (zu beiden Thesen lassen sich ohne Schwierigkeiten Gegenthesen finden; zu empirischen Ergebnissen, die diese Thesen stützen, existieren ebenfalls zahlreiche gegensätzliche Befunde, wobei die Frage, welche denn nun stimmen, konstruktivistisch betrachtet unentscheidbar ist), sondern die – ebenfalls perspektivische – Beobachtung, dass Gewalt und Aggression in ihren unterschiedlichen Ausprägungen nach wie vor massive Probleme darstellen, die nach Bewältigungsmöglichkeiten verlangen.

In der Auseinandersetzung mit bisherigen Bewältigungsmöglichkeiten im Kontext der Gewaltforschung ist die Forderung nach Mehrperspektivität beinahe ubiquitär (vgl. u.a. CIERPKA 2005a; HEITMEYER/SOEFFNER 2004; HEITMEYER et al. 1995; IMBUSCH 2004; WEIDNER/KILB/JEHN 2003). Festzustellen ist bislang jedoch eine weitgehende Vernachlässigung der psychomotorischen² Perspektive – nicht nur im Rahmen konkreter Präventionskonzepte, sondern auch im Hinblick auf theoretische und metatheoretische Begründungszusammenhänge. Zur Schließung dieser Lücke möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Da der Begriff der Gewaltprävention auch im Titel dieser Arbeit auftaucht, soll seine Verwendung zu Beginn kurz erläutert werden. Folgt man der Systematik Jürgen SEEWALDS (vgl. 2006, 282), so können insgesamt vier grundlegende und fachübergreifende Begründungsformen der Körper- und Bewegungsarbeit unterschieden werden, die pädagogisch-bildungstheoretische, die therapeutische, die entwicklungsfördernde und die gesundheitsfördernde. Hier wird deutlich, dass das Präventionsparadigma keine eigene Begründungsform im Kontext der Motologie bzw. Psychomotorik darstellt. Ich verwende den Begriff im Rahmen dieser Arbeit in erster Linie deshalb, weil er Anschlussfähigkeit an den Gewaltpräventionsdiskurs herstellt. Das heißt nicht, dass der Präventionsbegriff unreflektiert übernommen wird. Die Bezugnahme auf diesen Kernbegriff der Gewaltforschung macht es vielmehr möglich, konzeptionelle Unterschiede zwischen bestehenden Präventionsmodellen und dem mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention herauszuarbeiten. Dabei wird sich zeigen, dass der vorliegende Ansatz dem Entwicklungsförderungsparadigma am nächsten steht.

Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention orientiert sich im Hinblick auf seine **erkenntnistheoretischen Grundlagen** (Kap. 1) am systemisch-konstruktivistischen Paradigma. Der Radikale Konstruktivismus (vgl. u.a. SCHMIDT 1987) dient in diesem Zusammenhang als Metatheorie, die maßgebliche Argumente für Pluralität, Mehrdimensionalität und Perspektivenvielfalt liefert. Eine solche

² In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Psychomotorik und Motologie synonym gebraucht. In Übereinstimmung mit der Vorstellung Jürgen SEEWALDS (vgl. 2006, 282) wird davon ausgegangen, dass sich die beiden Gebiete lediglich institutionell, nicht jedoch inhaltlich unterscheiden: „Die Motologie versteht sich als ein Lehr- und Forschungsgebiet mit eigener Fachsystematik. Diese wird durch die Ausbildungsfunktion im Rahmen des Masterstudienganges Motologie geradezu erzwungen. Die Psychomotorik ist akademisch in größere Fachdiskurse eingebunden, etwa den der Sonderpädagogik, und hat deshalb keinen Bedarf nach einer eigenen Fachsystematik. Dieser institutionelle Unterschied hat auch Auswirkungen auf die inhaltliche Ebene. So wird der Motologie in besonderer Weise ein systematisierender Überblick über die Konzepte der Psychomotorik und ihre Hintergründe von ihren Studierenden abverlangt. Es gibt deshalb in der Motologie ein Ordnungsinteresse, nämlich die bunte Vielfalt der praktischen Psychomotorik immer wieder nach theoretischen Zusammenhängen zu durchleuchten bzw. solche Zusammenhänge zu erzeugen und als Ordnungsvorschläge in den Fachdiskurs einzuspeisen“ (ebd.).

Mehrperspektivität betrifft nicht nur die theoretische Konstruktion der Arbeit, sondern zugleich auch die Konzeption einer dialogischen interdisziplinären Kooperation sowie die Beziehungsgestaltung mit und zwischen einzelnen Klienten. In metatheoretischer Hinsicht werden nicht nur verschiedene systemisch-konstruktivistische Zugänge, sondern gleichberechtigt auch wesentliche (leib)phänomenologische Theorieentwürfe berücksichtigt (vgl. Kap. 2.2). Ungeachtet der Problematik der potentiellen Unverträglichkeit unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen und trotz der Streitfrage der Inkompatibilität dualistischer und nicht-dualistischer Theorien wird dennoch an dieser mehrperspektivischen Ausrichtung festgehalten. Legitimieren lässt sich diese Vorgehensweise nicht nur anhand der Prämissen des Radikalen Konstruktivismus selbst (vgl. Kap. 1.2.1), sondern insbesondere durch eine deutliche Erweiterung des theoretischen und praxeologischen Möglichkeitsraumes. Die Notwendigkeit von Perspektivenerweiterungen bezieht sich auch auf den Kontext der interdisziplinären Kooperation in und zwischen verschiedenen psychosozialen Einrichtungen, die sich mit Hilfe des Radikalen Konstruktivismus ebenfalls plausibel begründen lässt. Nicht zuletzt gibt die Theorie des Radikalen Konstruktivismus wesentliche Hinweise für die Dialog- und Beziehungsgestaltung mit und zwischen den jeweiligen Klienten. Erweitert wird der Radikale Konstruktivismus durch den Ansatz des interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. REICH 1998; 2002), der zwar dessen Kernannahme der Konstruktivität jeglicher Wahrnehmung übernimmt, diese jedoch deutlicher auf implizite Inhalts- und Beziehungsprozesse überträgt. Die Personzentrierte Systemtheorie von Jürgen KRIZ (vgl. u.a. 1999; 2004) beschreibt im Anschluss daran die dynamischen und sinnkonstituierenden Wirklichkeitskonstruktionen in verschiedenen Lebenswelten und eröffnet einen differenzierten Blick auf Sinn-Attraktoren, Komplettierungsdynamiken, afferente, efferente und selbstreferente Kommunikationsprozesse und deren Vernetzung mit Körperprozessen und sozialen Interaktionsprozessen (vgl. KRIZ 2004, 64). In einem vierten erkenntnistheoretischen Zugang werden die Potentiale der Theorie der fraktalen Affektlogik von Luc CIOMPI (vgl. 2005) herausgearbeitet. Seine auf chaos- und selbstorganisationstheoretischen Modellen basierende Theorie verfolgt das übergeordnete Ziel, die emotionalen Grundlagen von Denken und Verhalten in individuellen Mikro- sowie sozialen Makroprozessen unter systemdynamischen Gesichtspunkten zu verstehen und deren Beziehung zu körperlichen Prozessen zu verdeutlichen.

Aus diesen vier Perspektiven ergeben sich bedeutsame Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention, die sowohl die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen und pädagogischen Grundhaltungen als auch die Formulierung konkreter Präventionsmaßnahmen betreffen. Mit Arist VON SCHLIPPE und Jochen SCHWEITZER (vgl. 2000, 116) wird davon ausgegangen, dass die pädagogisch-therapeutischen Grundhaltungen sowie die mit diesen verbundene Beziehungsgestaltung die zentralen Wirkfaktoren in der Arbeit mit Menschen darstellen, da sie die Verbindung zwischen wissenschaftlichen Konzepten und konkreten Methoden bzw. Techniken ermöglichen. Aufgrund ihres intuitiven und impliziten Charakters sind diese Haltungen der bewussten

Reflexion jedoch häufig nur schwer zugänglich. Aufgrund dessen werden im Rahmen der erkenntnistheoretischen Diskussion die Voraussetzungen für eine solche reflektierte Auseinandersetzung geschaffen; sie verweisen zugleich auf implizite, leibliche Beziehungsprozesse, die ein wesentlicher Gegenstand der motologischen Theoriebildung sind und mittlerweile durch eine wachsende Zahl empirischer Studien innerhalb der Neurobiologie untersucht werden (vgl. u.a. BAUER 2005; GEUTER 2006a; 2006b).

Auch wenn in dieser Arbeit die Entwicklung eines mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention im Vordergrund steht, so richtet sich der Fokus dennoch erst in zweiter Linie auf die Gewaltproblematik. Gewaltdynamiken sind – so eine zentrale These dieser Arbeit – nur vor dem Hintergrund von **Identitätsentwicklungsprozessen von Jugendlichen** in ihren sozialen und lebensweltlichen Kontexten zu verstehen (Kap. 2). In Anlehnung an KEUPP und Mitarbeiter (vgl. 2002, 7) wird Identitätsentwicklung als subjektiver Konstruktionsprozess aufgefasst, im Verlaufe dessen Jugendliche eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen. Dieser aktive Konstruktionsprozess ist zwar mit zahlreichen Risiken verbunden (die unter anderem die Aggressions- und Gewaltproblematik betreffen), er eröffnet jedoch auch die prinzipielle Chance einer selbstbestimmten und aktiven Lebensgestaltung. Zur Bewältigung der verschiedenen Identitätsherausforderungen sind Jugendliche einerseits auf psychische, soziale und materielle Ressourcen angewiesen, andererseits steht ihnen jedoch eine Ressource permanent zur Verfügung: Ihr Körper bzw. Leib.

Mit Bezug auf das Modell der reflexiven Leiblichkeit (vgl. GUGUTZER 2002), das das leibliche Zur-Welt-Sein des Menschen als primordiale Wirklichkeit auffasst, werden die leiblichen Beziehungen des Menschen zu sich selbst und zu anderen der Entwicklung einer Identitätstheorie zugrundelegt. Dieses Modell basiert auf insgesamt vier theoretischen Entwürfen, die zwar in ihren zentralen Annahmen konvergieren, aber dennoch jeweils unterschiedliche Perspektiven eröffnen. Mit Hilfe der Philosophischen Anthropologie Helmuth PLESSNERS und seiner Vorstellung der Doppelaspektivität und der exzentrischen Positionalität können die spezifisch menschlichen Aufgaben der Identitätsentwicklung beschrieben werden. Die Leibphänomenologie von Maurice MERLEAU-PONTY setzt sich mit der Bedeutung des leiblichen Zur-Welt-Seins für die Identitätsentwicklung auseinander, während die Leibphänomenologie von Hermann SCHMITZ in erster Linie die Bedeutung des Spürens für die Identitätsentwicklung untersucht. Die Habitusstheorie von Pierre BOURDIEU unterstreicht schließlich die Relevanz des Habitus als praxisgenerierender Spürsinn sowie des Körpers als Kapital und Medium für die Identitätsarbeit von Jugendlichen.

Gewalttätiges Verhalten wird in diesem Zusammenhang als Ausdruck misslingender (d.h. für mindestens eine Person problematischer) aktueller oder längerfristiger Identitätsentwicklungsprozesse aufgefasst. Da diese Prozesse untrennbar mit der Körperlichkeit und Leiblichkeit der Akteure verbunden sind, kann eine psychomotorische Perspektive wertvolle und differenzierte Hinweise sowohl für das Verständnis von Gewaltdynamiken als auch für die Gewaltprävention liefern.

Wichtige Ansatzpunkte für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention sind darüber hinaus in der Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen und lebensweltlichen Besonderheiten der Identitätsentwicklung von Jugendlichen enthalten. Diese werden im Zusammenhang mit grundlegenden Prozessen sowie mit zentralen Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit diskutiert. Neben der Darstellung der Identitätsarbeit als retro- und prospektiver Prozess stehen dabei viabilitätsbezogene, ressourcenorientierte und narrative Aspekte im Vordergrund. Zusätzlich thematisiert der vorliegende Ansatz die für die Identitätsentwicklung und damit auch für die psychomotorische Gewaltprävention zentralen Integrations- und Differenzierungsleistungen, die sich auf Teilidentitäten, auf das Identitätsgefühl, auf die Spannungsfelder von Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden sowie Anerkennung und Autonomie und auf den Aspekt der Authentizität und subjektiven Stimmigkeit beziehen. All diese Integrations- und Differenzierungsleistungen sind wiederum nur vor dem Hintergrund elementarer Grundbedürfnisse zu verstehen (vgl. GRAWE 1998, 383ff).

Auch wenn die Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen und Identitätsentwicklungsprozessen die Voraussetzung für die Konstruktion des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention darstellt, so muss in einem dritten Schritt dennoch ein differenzierter Blick auf das Phänomen **Aggression und Gewalt im Jugendalter** geworfen werden (Kap. 3). Im Vordergrund steht dabei zunächst eine terminologische Klärung der Begrifflichkeiten, die ein weiteres Mal auf die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Orientierung verweist. Darauf aufbauend werden die verschiedenen Erscheinungsformen und Bedeutungsebenen von Aggression und Gewalt erläutert, da erst eine solche Differenzierung eine gezielte Vorgehensweise im Rahmen der Gewaltprävention erlaubt. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Annahme, dass aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten wie jedes andere Verhalten auch der subjektiven Sinnverwirklichung und der Befriedigung von wichtigen Grundbedürfnissen dient. Erst eine solche Sichtweise erlaubt einen tieferen Blick auf die emotionalen und motivationalen Schemata, die diesen Verhaltensweisen zugrunde liegen.

Die anschließende Diskussion verschiedener Erklärungsmodelle zur Entstehung von Aggression und Gewalt dient als wesentliche Voraussetzung sowohl für die Analyse als auch für die Entwicklung konkreter gewaltpräventiver Maßnahmen; darüber hinaus ist die Kenntnis dieser Erklärungsmodelle eine wichtige Grundlage für die Hypothesenbildung. Im Rahmen dieses Kapitels wird der Versuch unternommen, die Erklärungsansätze den verschiedenen Dimensionen der Identitätsentwicklung zuzuordnen und festzustellen, ob und inwiefern Körper, Leib und Bewegung als Existenziale menschlichen Seins in den einzelnen Erklärungsmodellen Berücksichtigung finden.

Auf der Basis der in Teil 1 entwickelten theoretischen Grundlagen erfolgt in Teil 2 eine Analyse ausgewählter gewaltpräventiver und motologischer Ansätze. Während die

Diskussion der einzelnen **Gewaltpräventionsansätze** (Kap. 4) nach dem erkenntnis- und identitätstheoretischen Bezug (und damit gleichzeitig nach der Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung) sowie nach der Relevanz für die Motologie fragt, steht bei der Analyse der **motologischen Ansätze** (Kompetenztheoretischer Ansatz, Verstehender Ansatz, systemisch-konstruktivistische Positionen) (Kap. 5) neben den ersten beiden Fragen insbesondere die Untersuchung ihres Stellenwertes für die Gewaltprävention im Vordergrund. Die exemplarische Auswahl bestimmter Gewaltpräventionsansätze orientiert sich erstens an deren prinzipieller Bedeutung für den Kontext der Psychomotorik, zweitens an deren institutioneller und theoretisch-diskursiver Verbreitung und drittens an dem Ziel, verschiedene Theoriebezüge und unterschiedliche Anwendungskontexte zu berücksichtigen. Die Auswahl der motologischen Ansätze orientiert sich ebenfalls an deren theoretisch-diskursiver Relevanz, sie erfolgt jedoch in erster Linie aufgrund der besonderen Potentiale der drei genannten Ansätze für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention.

Im dritten Teil der Arbeit steht die **Integration und Differenzierung der theoretischen Zusammenhänge** (Kap. 6) sowie die Konkretisierung des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention (Kap. 7) im Vordergrund. Kapitel sechs setzt sich zunächst mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis auseinander, um den Beitragsnutzen der zahlreichen theoretischen Erkenntnisse für die Praxis der Gewaltprävention einordnen zu können. Darauf aufbauend erfolgt eine Rekapitulation der theoretischen Perspektiven (vgl. Kap. 1 – 5) im Hinblick auf deren konzeptionelle und praxeologische Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention. Im Anschluss daran wird der für den Kontext von Aggression und Gewalt zentrale Zusammenhang von Mehrperspektivität und Ethik diskutiert, um daraus schließlich zentrale pädagogisch-therapeutische Grundhaltungen zu entwickeln. In Kapitel 6.5 werden daraufhin die entscheidenden Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention dargestellt. Auf dieser Grundlage werden die einzelnen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention entfaltet, um sie anschließend in einer Systematik zueinander in Beziehung setzen zu können.

In Kapitel sieben erfolgt schließlich eine differenzierte Auseinandersetzung mit den **Möglichkeiten psychomotorischer Gewaltprävention in der Praxis**. Dabei stehen die Diskussion der Zielgruppenspezifika, die Konkretisierung der verschiedenen Dimensionen und Perspektiven sowie die Beschreibung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention im Vordergrund.

Im Rahmen einer kurzen Reflexion und eines Ausblicks werden abschließend die Möglichkeiten und Grenzen des vorliegenden Ansatzes sowie die Potentiale für einen Dialog zwischen Theorie und Praxis diskutiert.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei Begriffen, die nach Geschlecht differenziert werden können, durchgängig die männliche Form verwendet. In allen Fällen, in denen es inhaltlich sinnvoll ist, wird die weibliche von der männlichen Form

unterschieden. Die psychomotorisch tätigen Personen werden durchgängig als Motologen bezeichnet. Die Begrifflichkeit orientiert sich zum einen am Master-Studiengang Motologie, der an der Philipps-Universität Marburg, an der die vorliegende Arbeit eingereicht wird, angeboten wird, zum anderen beruht sie jedoch insbesondere auf leseökonomischen Motiven und schließt demnach alle professionellen Psychomotoriker ausdrücklich ein.

Teil I: Theoretische Perspektiven

Der erste Teil dieser Arbeit dient der Darstellung der für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention grundlegenden theoretischen Zugänge. Das erste Kapitel verfolgt das Ziel der erkenntnistheoretischen Positionierung. Es basiert auf dem systemisch-konstruktivistischen Paradigma, dessen besondere Qualität darin liegt, „uns die Arroganz zu nehmen, die aus vermeintlichem Wahrheitsbesitz herrührt“ (SCHMIDT 1987, 75). Die Tatsache, dass der Konstruktivismus selbst keinen Wahrheitsanspruch geltend macht und „dadurch auch die Freiheit hat, andere Theorien und Modelle zu betrachten, ohne sich mit ihrem Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder ihrer erkenntnistheoretischen Herkunft arrangieren zu müssen“ (LINDEMANN 2006, 220), macht ihn als Erkenntnistheorie für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention besonders relevant.³ Der Konstruktivismus passt nicht nur in eine postmoderne Wissenschaftsstruktur, die sich fortlaufend verändert und zu immer wieder neuen Vernetzungen von Wissensbeständen führt, er ist insbesondere auch für Motologen von Bedeutung, die aufgrund fehlender Eindeutigkeiten die Kohärenz und den Sinn ihrer Arbeit permanent selbst herstellen müssen.

Das zweite Kapitel basiert auf zwei zentralen Thesen: Erstens wird davon ausgegangen, dass Aggressions- und Gewaltphänomene nur vor dem Hintergrund von Identitätsentwicklungsprozessen verstehbar sind, wobei Identitätsentwicklung als eine Aufgabe konzipiert wird, die Jugendliche im Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation zu bewältigen haben. Zweitens wird behauptet, dass Körper, Leib und Bewegung als menschliche Existenziale (vgl. SEEWALD 2004, 29) grundlegende Voraussetzungen für diese Identitätsentwicklungsprozesse darstellen. Der menschliche Selbst- und Weltbezug ist immer ein körperlich-leiblicher und insofern ist die Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit des Menschen kein zusätzliches Thema, sondern muss identitätstheoretischen Überlegungen zugrunde gelegt werden.

Das dritte Kapitel setzt sich schließlich mit Aggressions- und Gewaltphänomenen im Jugendalter auseinander. Aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten wird in diesem Zusammenhang als sinn- bzw. identitätsstiftendes Interaktionsphänomen gefasst, das immer auch eine (zwischen)leibliche Komponente enthält. Einleitend erfolgt zunächst eine Darstellung der Relevanz der Aggressions- und Gewaltthematik für die Motologie, an die sich bedeutsame terminologische Unterscheidungen anschließen. Darauf aufbauend werden die verschiedenen Erscheinungsformen sowie zentrale Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt diskutiert. In Kapitel 3.4 wird dabei der Versuch unternommen, die Erklärungsansätze den verschiedenen Dimensionen der Identitätsentwicklung zuzuordnen und festzustellen, inwiefern das

³ Im Vordergrund steht dementsprechend die Erweiterung des theoretischen und praxeologischen Anregungspotentials. Die gleichzeitige Berücksichtigung systemisch-konstruktivistischer und hermeneutisch-phänomenologischer Theorien (vgl. Kap. 2) soll zu einer solchen Vergrößerung des Möglichkeitsraumes (vgl. VON FOERSTER 1997) beitragen.

leibliche Zur-Welt-Sein des Menschen in diesen Erklärungsmodellen Berücksichtigung findet.

1 Erkenntnistheoretische Grundlagen der psychomotorischen Gewaltprävention

Nimmt man die Aussage ernst, dass es keine Beobachtung ohne einen Beobachter gibt und dass alles, was über diese Beobachtung gesagt wird, immer von *jemandem* gesagt wird (vgl. MATURANA/VARELA 1987, 32), dann stellt die Auseinandersetzung mit Fragen der Erkenntnistheorie eine unvermeidliche Notwendigkeit dar.⁴

Gerhard ROTH, ein Vertreter der kognitiven Neurobiologie, spricht in Bezug auf Beobachtungen von der „*Konstruktivität* des Wahrnehmungssystems und von der Wahrnehmung als *Konstrukt*“ (ROTH 1997, 252) und meint damit zweierlei: Erstens sind, in einem trivialen Sinn, sämtliche Wahrnehmungen bereits deshalb konstruiert, weil die Prozesse und Inhalte der Wahrnehmung hinsichtlich ihrer Natur und ihrer Eigenschaften nichts mit dem Geschehen zu tun haben, das wahrgenommen wird. ROTH differenziert hier zwischen insgesamt drei Welten, der Außenwelt oder physikalischen Welt, der Welt der neuronalen Ereignisse im Gehirn und der subjektiven Erlebniswelt. Diese Differenzierung stellt für sich genommen noch kein erkenntnistheoretisches Problem dar, sofern man der Überzeugung ist, „daß diese drei Welten in einer eins-zu-eins-Abbildung stehen“ (ebd.). Dies ist jedoch nach ROTH keineswegs der Fall; in einem zweiten, nicht-trivialen Sinn, ist die Wahrnehmungswelt nämlich insbesondere deshalb konstruiert, „weil die Geschehnisse in der Umwelt in Elementarereignisse zerlegt und dann nach teils stammesgeschichtlich erworbenen und teils erfahrungsbedingten Regeln zu bedeutungshaften Wahrnehmungsinhalten neu zusammengesetzt werden“ (ebd.).⁵ Die Regeln dieser Konstruktion sind nun nicht der Umwelt entnommen, auch wenn sie grundsätzlich an ihr überprüft werden. „Wahrnehmung ist demnach Bedeutungszuweisung zu an sich bedeutungsfreien neuronalen Prozessen, ist Konstruktion und Interpretation“ (ROTH 1986, 149; zit. nach SCHMIDT 1987, 14). Das bedeutet auch für wissenschaftliches Arbeiten, dass sämtliche Kategorien, Begriffe, Vorstellungen und Theorien zwar als zum Teil hochkomplexe Konstrukte auf die Welt angewendet werden, ihr aber ebenfalls nicht entnommen sind.

Gerade darin zeigt sich die außerordentliche Relevanz einer epistemologischen⁶ Auseinandersetzung, denn durch sie wird die sogenannte „innere Landkarte“, d.h. das Modell der Welt, das ein Individuum oder ein System entwickelt hat, und dass dessen Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Handeln (und Schreiben) leitet, transparent (vgl. SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 81).

⁴ Vergleiche hierzu auch die „Zehn Gebote des systemischen Denkens“ von Fritz B. SIMON (2006, 112ff).

⁵ Mit dieser Aussage wird eine Entscheidung getroffen, die zwar formal unvermeidbar ist, die jedoch bedeutsame inhaltliche Konsequenzen nach sich zieht. Nach SEEWALD (mündl. Mitteilung) wird hier ein Apriori der ursprünglichen Getrenntheit des Menschen von der Welt formuliert, wobei der Mensch dieser Welt sekundär Bedeutung zuweist. Wie in den folgenden Kapiteln zu zeigen sein wird, ergibt sich aus diesem Apriori nicht zuletzt die – gleichwohl kritisierbare – Möglichkeit, unterschiedlichste Theorie-Entwürfe gleichberechtigt nebeneinander stehen zu lassen.

⁶ Aus dem Griechischen: episteme = Wissen, Erkenntnis; Erkenntniswissenschaft, Erkenntnistheorie. Der Wissenschaftsbereich der Epistemologie „untersucht, auf welche Art und Weise und auf welcher Grundlage Organismen erkennen, denken und verhaltensbestimmende Entscheidungen treffen“ (SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 80).

Der erkenntnistheoretischen Einordnung dieser Arbeit geht es dementsprechend nicht um die Bestimmung der Realität oder um die Beschreibung von Wahrheiten, sondern um die Auseinandersetzung mit der *Beobachtung* von Realität. Damit verbunden ist gleichzeitig ein Plädoyer für eine veränderte Legitimationspraxis, d.h. für eine grundlegende Abkehr von Wahrheits- und Objektivitätsansprüchen.⁷ Diese Ansprüche bezeichnet Maturana als „die stärkste Art der Entfremdung: unsere Blindheit gegenüber der Welt *relativer* Wahrheiten, die wir *selbst erzeugen* und für die daher der Mensch allein den absoluten Bezugspunkt darstellt, und unsere Hingabe an eine Ideologie, die diese unsere Blindheit rechtfertigt“ (Maturana 1982, 29). Die Argumentation wird zeigen, dass gangbare, mögliche, nützliche und wirkungsvolle Alternativen (vgl. ebd., 89) zu Mehrperspektivität und Pluralität nur schwer zu finden sind. Gerade der Blick auf die Heterogenität der – alltäglichen und wissenschaftlichen – Gewaltdiskurse unterstreicht die Notwendigkeit von mehrperspektivischen Analysen, denn auch hier bestimmen die inneren Landkarten die – teilweise konvergierenden, in vielen Fällen jedoch stark differierenden – theoretischen und praxeologischen Konsequenzen, die aus den einzelnen Perspektiven abgeleitet werden. Aus diesem Grund möchte ich an dieser Stelle meine eigene(n) Beobachterposition(en) transparent machen.⁸

Die vorliegende Arbeit leitet ihre zentralen Grundannahmen aus dem konstruktivistischen Paradigma ab. Dieses Paradigma, das einen fundamentalen Wechsel in der Art unserer Wahrnehmung darstellt (vgl. Schmidt 1987, 75), erlebt in den Humanwissenschaften seit Beginn der 1980er Jahre einen bemerkenswerten Aufschwung. Die verschiedenen Positionen innerhalb dieses Paradigmas unterliegen allerdings einer hohen Ausdifferenzierungsdynamik und werden keineswegs einheitlich rezipiert. Dementsprechend erscheint es mittlerweile müßig, von dem Konstruktivismus (oder ähnlich auch von dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz) zu sprechen (vgl. ebd.; von Schlippe/Schweitzer 2000, 49).

Es wird in diesem Kapitel also zu klären sein, welche konstruktivistischen (und systemtheoretischen) Positionen für einen psychomotorischen Ansatz der Gewaltprävention von Bedeutung sind. Dabei steht nicht die Suche nach Letztbegründungen im Vordergrund, sondern die Frage, inwiefern hier von gesichertem erkenntnistheoretischem Wissen gesprochen werden kann, „wenn wir unter `gesichert`

⁷ Die Position von Gerhard Roth verdeutlicht die grundlegende Problematik dieser Ansprüche: „Wahrheiten (...) beruhen auf Vereinbarungen zwischen Menschen. Diese Vereinbarungen mögen sehr eng oder sehr weitgehend sein, sie mögen von uns bewußt vollzogen werden oder von uns völlig unbewußt übernommen sein. Sie bestimmen darüber, welchen Inhalt ich einer Aussage zuordne. Die Aussage `es regnet draußen` repräsentiert für diejenigen eine Wahrheit, die sich mit mir an diesem Ort befinden, ziemlich dieselbe Sinnesausrüstung haben wie ich, des Deutschen kundig sind und die enthaltenen Worte so verstehen wie ich. Dies sind eine Menge Voraussetzungen. Eine Wahrheit `objektiv` zu nennen, die an derartig viele Voraussetzungen gebunden ist, erscheint sinnlos“ (Roth 1997, 356). Zu berücksichtigen ist hierbei, dass sich Wahrheits- und Objektivitätsansprüche im Bereich psychosozialer Wirklichkeiten auf eine deutlich größere Komplexität beziehen als solche, die im Hinblick auf eng umgrenzte Wetterphänomene formuliert werden.

⁸ Damit soll das Rätsellösen für den Leser überschaubarer werden, denn Kersten Reich bemerkt ganz zu recht: „Zunächst sollten wir schauen, was die Autoren für Beobachterpositionen eingenommen haben, um nicht während des Lesens verwirrt zu sein. Leider teilen die wenigsten Autoren uns aber ihre Position explizit mit“ (Reich 2002, 15).

hinreichend plausible, konsistente, kohärente Annahmen verstehen“ (ROTH 1997, 357). Dabei ist anzuerkennen, dass in der Weise, wie verschiedene subjektive Wirklichkeiten gleichberechtigt nebeneinander stehen, „auch immer mehrere Theorien gleichberechtigt nebeneinander existieren, solange es Menschen gibt, für die diese Theorien plausibel sind“ (LINDEMANN 2006, 32). Im weiteren Verlauf wird zu berücksichtigen sein, dass die Konsistenz und Kohärenz gerade darin besteht, die Uneindeutigkeit und Unschärfe des Handlungsfeldes Gewaltprävention anzuerkennen und Perspektivenvielfalt ausdrücklich zu würdigen. Mit Gerhard ROTH wird diesbezüglich angenommen, „daß auch ein Höchstmaß an interner Konsistenz und Kohärenz nichts über die objektiven Gegebenheiten aussagt“ (ROTH 1997, 353).

Die hier zu diskutierende Ersetzung der traditionellen epistemologischen Frage „nach Inhalten oder Gegenständen von Wahrnehmung und Bewußtsein durch die Frage nach dem Wie“ (SCHMIDT 1987, 13) und die Konzentration „auf den Erkenntnisvorgang, seine Wirkungen und Resultate“ (ebd.) kann durchaus als Paradigmawechsel⁹ bezeichnet werden. Folgt man KINZINGER (1995, 150), so wurde dieser Paradigmawechsel innerhalb der motologischen Theoriebildung jedoch „verschlafen“ und führte zu einem Zustand „zwischen Irritation und Transformation“ (HILBERS 2000, 27). Der Transformationsimpuls beruht dabei vor allem auf dem Bedürfnis, die der Gefahr der „Profillosigkeit“ (SEEWALD 1997, 4) ausgesetzte Psychomotorik auf ein theoretisches Fundament zu stellen, welches ihrem Gegenstand angemessen ist. Die Irritationen werden demgegenüber durch den Verlust „liebgewordener Denkgewohnheiten“ (ebd., 6) und die damit verbundene semantische und terminologische Reformulierung psychomotorischer „Eigenwerte“ (HILBERS 2000, 27) hervorgerufen, die durch die Rezeption der systemisch-konstruktivistischen Epistemologie ausgelöst werden.¹⁰ Die liebgewordenen Denkgewohnheiten, die durch das konstruktivistische Paradigma in Frage gestellt werden, sind insbesondere mit dem kartesischen Paradigma verbunden, das für den Prozess der Verwissenschaftlichung der Motologie von großer Bedeutung war (vgl. SEEWALD 1991).

⁹ Der Begriff Paradigmen bezeichnet „allgemein anerkannte theoretische und methodische Ansätze, die als Grundlage wissenschaftlicher Modellbildungen und Theorien dienen“ (SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 252). Der von Thomas S. Kuhn 1962 eingeführte Begriff „Paradigmawechsel“ beinhaltet einen diskontinuierlichen Sprung in der Epistemologie, der zu einer wissenschaftlichen Neubewertung empirischer Tatsachen führt“ (ebd.).

¹⁰ In dieser Situation erscheint ein Oszillieren zwischen Innovation und Tradition unumgänglich. Es geht darum, ein angemessenes Verhältnis zwischen Verstörung und Sicherheit herzustellen, wobei dieser Balanceprozess sowohl die Theoriebildung als auch die psychomotorische Praxis sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis betrifft.

1.1 Das kartesianische Paradigma als Herausforderung für die motologische Theoriebildung

Der französische Philosoph René DESCARTES hatte einen entscheidenden Einfluss auf das wissenschaftliche und philosophische Denken der westlichen Welt. Er gilt als Begründer der klassischen dualistischen Auffassung des Verhältnisses zwischen Geist bzw. Seele einerseits und Körper bzw. Leib andererseits (vgl. PLESSNER 1975, 39), die als Leib/Seele- bzw. Geist/Körper-Problem die Philosophie bis zum heutigen Tag beschäftigt (vgl. PROHL 1999, 218). Eine seiner zentralen Annahmen geht davon aus, dass sich Erkenntnis nur auf das beziehen kann, was der denkende Verstand in völlig durchsichtigen, rationalen, mathematischen Begriffen auszudrücken imstande ist. Mit dieser Auffassung verbindet sich ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber sinnlichen Wahrnehmungen, denn diese können Täuschungen enthalten, die nicht eindeutig identifizierbar sind. Sinneswahrnehmungen genügen damit nicht den Ansprüchen an Klarheit und Deutlichkeit, sinnlich gewonnenes Wissen ist folglich weit davon entfernt, „wahr“ zu sein (vgl. ebd., 219). Allerdings geht DESCARTES davon aus, dass das, was denkt, zu dem Zeitpunkt, da es denkt, auf jeden Fall existieren muss und dementsprechend sei der Satz „Ich denke, also bin ich“ (cogito, ergo sum) „die allererste und gewisseste aller Erkenntnisse“ (ebd.).

Diese Auffassung bildet die Grundlage des kartesianischen Dualismus, der zwei verschiedene Substanzen unterscheidet, die das Wesen des Menschen ausmachen. Auf der einen Seite die res cogitans, „die denkende Substanz“, die als reiner Geist weder Ausdehnung, noch Gestalt oder irgendetwas Körperliches an sich hat, und auf der anderen Seite die res extensa, „die ausgedehnte Substanz“, die als geistloser Körper alle sinnlichen und raumzeitlichen Phänomene inklusive der Bewegung umfasst (vgl. ebd.). Für DESCARTES galt diese Trennung von Geist und Körper für alle Wahrnehmung und alles Verhalten in einer solchen Weise, dass man sich während des Denkens selber als separate Einheit „hier drinnen“ wahrnimmt, die den Dingen „da draußen“ gegenübersteht (vgl. BERMAN 1985, 34).

Damit legte DESCARTES den Grundstein für einen Subjekt-Objekt-Dualismus, der vor allem für das naturwissenschaftliche Denken weitreichende Konsequenzen haben sollte. In der Folge war die kartesianische Konzeption des Menschen als Maschine nicht nur für die Medizin (vgl. HARSIEBER 1993; ILLICH 1984), die Psychiatrie (vgl. JERVIS 1980) und die Psychologie (vgl. HAMPDEN-TURNER 1982) von großer Bedeutung, ihre Relevanz kann darüber hinaus auch für verschiedene, gerade durch das klassisch-naturwissenschaftliche Paradigma beeinflusste, psychomotorische Konzepte nachgewiesen werden (vgl. dazu ausführlich BALGO 1998, 36ff). Dieser Einfluss betrifft laut BALGO (vgl. ebd.) in erster Linie die funktionalistischen, adaptationsorientierten und strukturtheoretischen Modelle der Psychomotorik, anhand derer erhebliche Widersprüche zwischen der analytischen Theoriebildung und dem Anspruch einer

ganzheitlich orientierten motologischen Praxis aufgezeigt werden können.¹¹ Diese Widersprüche resultieren für BALGO im Wesentlichen aus der „Orientierung der Humanwissenschaften an einem, auf einer dualistischen Epistemologie basierenden, klassisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis mit seinen empirisch-analytischen, linear-kausalen Erklärungsansätzen, deren wissenschaftstheoretische Grundlagen auch in die Motologie Eingang gefunden haben“ (ebd., 12). Eine solche Orientierung sei zwar einerseits nachvollziehbar, wenn man berücksichtige, dass die relativ junge Wissenschaft der Motologie den Qualitätsanforderungen einer exakten empirisch-positivistischen Wissenschaft genügen wollte (vgl. ebd., 13), sie habe jedoch auch zu einem wachsenden Unbehagen geführt, welches vorwiegend durch die geschilderten Widersprüche ausgelöst wurde.¹²

Die sogenannte „Ganzheits-Debatte“ innerhalb des psychomotorischen Diskurses (vgl. u.a. MATTNER 1987; MECHLING 1987; PROHL/SCHIED 1990; SEEWALD 2001; STEHN/EGGERT 1987) verdeutlicht das inhaltliche und terminologische Kernproblem: die an dem Prinzip der Ganzheitlichkeit¹³ orientierte psychomotorische Praxis lässt sich offenbar nicht in Begrifflichkeiten beschreiben, die auf das kartesische Paradigma zurückgehen, da letzteres in erster Linie empirisch-analytisch und linear-kausal ausgerichtet ist, während ganzheitliche Ansätze eher integrativ und mehrperspektivisch orientiert sind: „es besteht ein Widerspruch zwischen der ganzheitlichen (und erfolgreichen) motopädagogischen Praxis und der analytischen (vermeintlich inadäquaten) motologischen Theoriebildung und –prüfung“ (PROHL/SCHIED 1990, 79).

In diesem Widerspruch zeichnen sich für SEEWALD (vgl. 2001, 150) bereits die Konturen einer Erklären-Verstehen- bzw. Monismus-Dualismus-Kontroverse deutlich ab. Auch wenn hier nicht detaillierter auf diese Kontroverse eingegangen werden kann, sei dennoch auf eine wichtige Schlussfolgerung SEEWALDS hingewiesen:

„Die Polarisierung von Verstehen und Erklären neigt dazu, vergessen zu machen, daß sich zwischen den Polen ein feinabgestuftes Spektrum quantitativer und qualitativer Methoden befindet. Sie alle sind dabei gleichsam demselben Nullsummenspiel unterworfen: Jedes Mehr an Abstraktion und Formalisierung geht einher mit einem Weniger an

¹¹ In diesem Zusammenhang gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass nicht alle der von BALGO kritisierten Theorien als eindeutig kartesisch zu klassifizieren sind; dies betrifft zum Beispiel die für den Kompetenztheoretischen Ansatz relevanten Handlungstheorien (vgl. hierzu auch Kap. 5.1).

¹² Man könnte mit Heinz VON FOERSTER auch sagen, dass die sogenannten „weichen“ Disziplinen (und hierzu gehört unter anderem die Motologie) gerade deshalb mit den „harten“ Problemen (mehrdeutige Bedingungsgefüge in Bezug auf komplexe Problemkonstellationen, Einfluss der Beziehungsgestaltung etc.) zu kämpfen haben, weil diese eben nicht mit „harten“ (empirisch-analytischen) Mitteln gelöst werden können.

¹³ Die Wissenschaftshistorikerin Anne HARRINGTON bezeichnet die „ganzheitliche“ Wissenschaft von Geist und Leben, die sich insbesondere im 20. Jahrhundert entwickelte, nicht als einheitlichen Ansatz, sondern als „Sammelsurium von Ansätzen“ (HARRINGTON 2002, 15), deren zentrale Triebfeder das Bedürfnis war, der organismischen Zweckhaftigkeit bzw. der teleologischen Funktion (also Fragen des „wozu?“) gerecht zu werden. Einer dieser Ansätze untersuchte beispielsweise physiologische Vorgänge im Hinblick auf deren Rolle für das Funktionieren des gesamten Organismus (Alternative zum Atomismus), während ein zweiter die These vertrat, eine ganzheitliche Biologie müsse den Geist wieder im Körper verankern und dem Körper durch den Geist erneut Leben einhauchen (Alternative zum psychophysischen Parallelismus). Ein dritter Ansatz behauptete, organische Prozesse und organisches Verhalten ergäben nur dann Sinn, wenn sie als Teil eines größeren Systems betrachtet würden und ein vierter Ansatz äußerte sich darüber hinaus auch zu den größeren Fragen der Maschinerisierung in der Gesellschaft und im intellektuellen Leben (vgl. ebd., 15f). Für den Kontext der Motologie fordern PROHL und SCHIED, „den umstrittenen Terminus `Ganzheit` als `Ganzheitlichkeit relativ zu einem Menschenmodell`“ (PROHL/SCHIED 1990, 87) zu definieren. Ein solches Menschenmodell wird im folgenden Kapitel beschrieben.

individualisierender Blickschärfe und umgekehrt. Da Verstehen durch erweiternde erklärende Theorien hindurchgeht und da Erklären ein möglichst umfassendes Vorverständnis seiner Thematik benötigt, bedarf es der Kooperation, indem jeder Zugang eingedenk seiner Grenzen und Einseitigkeiten `ausgereizt` wird“ (ebd., 160).

Hier wird deutlich, dass es im Rahmen der motologischen Theoriebildung nicht um Polarisierung, sondern um Kontrastierung gehen sollte. SEEWALD plädiert diesbezüglich für eine metatheoretische und anthropologische Besinnung auf die Grundfragen der Motologie. Die Diskussion der erkenntnistheoretischen Grundlagen strebt dementsprechend keine Wiederaufnahme der Erklären-Verstehen-Kontroverse an, sondern die Darstellung eines Paradigmas, das bedeutsame Argumente für die Erzeugung von Kontrastierungen sowie für die Notwendigkeit von Mehrperspektivität liefert.

Das systemisch-konstruktivistische Paradigma zielt nicht auf Eindeutigkeit und Einheitlichkeit, sondern kann mit Siegfried J. SCHMIDT wie folgt charakterisiert werden: „Wenn also (...) die Zeit für einheitliche Supertheorien vorbei zu sein scheint, wird m.E. ein Verfahren plausibel, ganz unterschiedliche Argumente und Diskurselemente im Ordnungsrahmen konstruktivistischer Grundannahmen auf ihre gegenseitige Kompatibilität wie auf ihren Anregungscharakter hin zu testen. Der leitende Gesichtspunkt bei dieser Selektion und Kombination ist also nicht `Wahrheit`, sondern `Problemlösekapazität`“ (SCHMIDT 1998, 8).

1.2 Das systemisch-konstruktivistische Paradigma

Gegenstand der folgenden Kapitel sind insgesamt vier verschiedene Positionen innerhalb des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas, die für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention von zentraler Bedeutung sind. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit eint sie der Anspruch, „Konsequenzen aus der Einsicht in die Relativität der Wahrheit, der Bedeutung des Beobachters, der immer auch Beteiligter in beobachteten Systemen ist, der Unschärfe von Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen“ (REICH 2002, IX) zu ziehen. Auch wenn sich die Relevanz dieses Paradigmas erst in der Beantwortung der Frage zeigt, wie viel es zur Lösung von (theoretischen und praktischen) Problemen beitragen kann (vgl. SCHMIDT 1987, 36ff), wird mit Kersten REICH von den folgenden Qualitäten des Konstruktivismus ausgegangen:

„Der Konstruktivismus, so lautet hier die These, kann viele Theorien, die Veränderungen rekonstruieren, normative Welten dekonstruieren, in seiner Perspektivenvielfalt bündeln (...); er hat aber auch noch eine andere programmatische Seite: Konstruktivisten betonen die eigenen Konstruktionen, damit eigene Handlungsbezüge, sie sind nicht bloß Beobachter, sondern als Konstrukteure auch bewußte Akteure und Teilnehmer der Veränderungen, die sie aus kultureller Reflexion herleiten und für die sie Bündnispartner suchen“ (REICH 2002, 14).

Der Konstruktivismus beinhaltet selbst wiederum eine mittlerweile unüberschaubare Perspektivenvielfalt. Dementsprechend ist der Anspruch des folgenden Kapitels nicht die systematische Darstellung und Diskussion des konstruktivistischen Paradigmas, sondern vielmehr die Entwicklung eines mehrperspektivischen theoretischen Rahmens, der die Basis für die weitere Argumentation darstellt. Dies führt zu folgender Vorgehensweise: Zunächst erfolgt eine Darstellung des *Radikalen Konstruktivismus* (Kap. 1.2.1); er enthält aufgrund seiner Radikalität ein entscheidendes Innovationspotential (vgl. SCHMIDT 1987, 40f) und dient im vorliegenden Zusammenhang als Ausgangspunkt für die erkenntnistheoretische Einordnung, da er alle Voraussetzungen für „eine undogmatische, reflexive und diskursive Auseinandersetzung über pädagogische Theoriebildung und pädagogisches Handeln“ (LINDEMANN 2006, 222) erfüllt. Da zu dieser Theorie inzwischen zahlreiche Darstellungen, Zusammenfassungen, theoriegeschichtliche Herleitungen und Kritiken vorliegen, werden hier insbesondere die zentralen Thesen, wesentliche Kritikpunkte und die Antworten radikaler Konstruktivisten auf die (teilweise massiven) Vorwürfe diskutiert.

Darauf aufbauend wird eine Theorie dargestellt, die das Anliegen hat, „das systemische und konstruktivistische Denken kulturtheoretisch zu fundieren“ (REICH 2002, VIII). Mit Hilfe des *interaktionistischen Konstruktivismus* (Kap. 1.2.2) möchte Kersten REICH (vgl. 1998; 2002) den bisherigen Bruch zwischen radikal konstruktivistischen und klassischen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Theorien überwinden. Sein Ansatz soll in dieser Arbeit als Brücke dienen, um die biologisch-kognitivistischen Annahmen des Radikalen Konstruktivismus auf implizite Inhalts- und Beziehungsprozesse anzuwenden, die für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention von zentraler Bedeutung sind.

Die *Personzentrierte Systemtheorie* (vgl. Kap. 1.2.3) von Jürgen KRIZ (vgl. 1994; 1999; 2004) setzt sich aus psychologischer Perspektive explizit mit drei Grenzbereichen auseinander, die im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention grundlegend zu berücksichtigen sind. Erstens mit dem Unterschied zwischen Innenwelt und Außenwelt, zweitens mit dem Grenzbereich zwischen „Natur“ und „Kultur“ und drittens mit hierarchischen Wechselwirkungen zwischen Mikro- und Makroprozessen (vgl. KRIZ 2004, 15). Letztere sind deshalb entscheidend, weil „die Kernphänomene der Psychologie – Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Handlungen – eine Ebene zwischen biosomatischen und sozialen Prozessen einnehmen, gleichwohl aber an die anderen Prozessebenen gekoppelt sind“ (ebd.). Die Personzentrierte Systemtheorie richtet ihren „Fokus auf den Menschen, sein Erleben und seine Interaktionen“ (KRIZ 1999, 130) und stellt Prozesse der Sinnverwirklichung und Sinndeutung in den Vordergrund ihrer Betrachtung. Die *Theorie der fraktalen Affektlogik* (vgl. Kap. 1.2.4) des Schweizer Psychiaters Luc CIOMPI (vgl. 2005) basiert - ähnlich wie die Personzentrierte Systemtheorie - auf chaos- und selbstorganisationstheoretischen Modellen und verfolgt dabei das Ziel, „die emotionalen Grundlagen von Denken und Verhalten in individuellen Mikro- und sozialen Makroprozessen unter einheitlich systemdynamischen Gesichtspunkten zu verstehen“ (ebd., 13). Dadurch kann sie wesentlich zu einem Verständnis von Gewaltdynamiken beitragen und sie liefert darüber hinaus bedeutsame Begründungszusammenhänge für körper- und bewegungsorientierte Methoden der Gewaltprävention.

Mit dieser Vorgehensweise stehen insgesamt vier Theorieentwürfe zur Verfügung, die den systemisch-konstruktivistischen Rahmen dieser Arbeit abstecken. Der Radikale Konstruktivismus dient dabei als übergeordnete Erkenntnistheorie, auf die der interaktionistische Konstruktivismus, die Personzentrierte Systemtheorie und die Theorie der fraktalen Affektlogik, wenn auch zum Teil in deutlich kritischer Abgrenzung, zurückgreifen. Es geht in diesem Kapitel also nicht nur um die Integration erkenntnistheoretischer Wissensbestände, sondern vor allem um Perspektivenvielfalt. Für eine solche Differenzierung ist Uneinheitlichkeit und Mehrdeutigkeit geradezu notwendig.

1.2.1 Der Radikale Konstruktivismus

Der Radikale Konstruktivismus soll im Folgenden eher als interdisziplinärer Diskurs denn als einheitliche Theorie beschrieben werden. In den letzten Jahrzehnten haben Konzepte aus den verschiedensten Wissenschaften (u.a. aus der Kybernetik zweiter Ordnung, der Biologie, der Psychologie, der Neurophysiologie, der Philosophie) immer zahlreichere Hinweise dafür geliefert, dass wir uns im Grunde nie mit der Wirklichkeit an sich auseinandersetzen, sondern immer mit unseren subjektiven Erfahrungswirklichkeiten.¹⁴

¹⁴ Diese subjektive Konstruktion von Wirklichkeit kann nach LINDEMANN (vgl. 2006, 27ff) mit Hilfe von vier Kriterien beschrieben werden. Demnach erscheint dem Menschen etwas dann als wirklich, wenn „man es aufgrund der eigenen Wahrnehmungserfahrung wahrnimmt, es im Hinblick auf die subjektive Erfahrung plausibel und konsistent ist, es sich in seiner Anwendung als viabel erweist, indem es Probleme oder Widersprüche vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrung und Bewertung auflöst, sich die Wiederholbarkeit eines Phänomens feststellen lässt oder sich

„Dabei hat sich der Radikale Konstruktivismus als Ferment zur Entwicklung einer empirisch begründeten Alternative zum neuzeitlichen Wissenschaftspositivismus erwiesen“ (SCHMIDT 1987, 7). Diese Alternative stellt nun keineswegs eine vereinfachende und irrationalistische Wissenschaftskritik dar, sondern liefert fundierte Argumente für die folgende zentrale These Ernst VON GLASERSFELDS: „Wenn (...) die Welt, die wir erleben und erkennen, notwendigerweise von uns selber konstruiert wird, dann ist es kaum erstaunlich, daß sie uns relativ stabil erscheint“ (VON GLASERSFELD 1997a, 28).¹⁵ Der zentrale Verdienst des Radikalen Konstruktivismus ist insbesondere darin zu sehen, dass er sich entschieden von absoluten Wahrheits- und Wirklichkeitsbegriffen distanziert, dass er Objektivität durch Intersubjektivität ersetzt und dass er damit gleichzeitig die Mitverantwortung eines jeden Menschen für die soziale und natürliche Umwelt betont.

Der Radikale Konstruktivismus verdankt wesentliche Impulse der Kybernetik (vgl. u.a. VON FOERSTER 1985; 1997). Die dort formulierten Gedanken zu einer Erkenntnistheorie im Rahmen des Modells selbstorganisierender Prozesse führten einerseits zur Entwicklung einer biologischen Kognitionstheorie (vgl. u.a. MATURANA/VARELA 1979; 1987) und andererseits zu dem Entwurf einer Theorie der Wissenskonstruktion (vgl. VON FOERSTER (1985; 1997), sowie VON GLASERSFELD (1985; 1991; 1995; 1997a; 1997b) in Anlehnung an die Entwicklungspsychologie von PIAGET). „Als grundlegend für die Entwicklung einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie haben sich dabei vor allem die Prozesse der Selbstreferenz und der Selbstorganisation erwiesen“ (SCHMIDT 1987, 12). Einen weiteren Einfluss stellen die erkenntnis- und evolutionstheoretischen Arbeiten von Gregory BATESON (vgl. 1995; 1996) sowie die kommunikationswissenschaftlichen und psychotherapeutischen Forschungen seines Schülers Paul WATZLAWICK (vgl. u.a. 1969; 1992; 1997) dar, die zu einer starken Verbreitung des Radikalen Konstruktivismus führten.

1.2.1.1 Der Radikale Konstruktivismus als Kognitionstheorie

Der Radikale Konstruktivismus kann übergeordnet als eine epistemologische Schule bezeichnet werden, die das Verhältnis zwischen Wissen und Realität unter evolutionärer Perspektive betrachtet (vgl. SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 185). In Anlehnung an SCHMIDT (vgl. 1987, 13) stellt der Radikale Konstruktivismus in erster Linie eine Kognitionstheorie dar, d.h. er konzentriert sich vor allem „auf den Erkenntnisvorgang, seine Wirkungen und Resultate“ (ebd.).

Nach MATURANA und VARELA findet Kognition bzw. Erkenntnis dann statt, „wenn wir ein effektives (oder angemessenes) Verhalten in einem bestimmten Kontext beobachten, das heißt in einem Bereich, den wir durch eine (explizite oder implizite) Frage umreißen, die wir als Beobachter formulieren“ (MATURANA/VARELA 1987, 189). In dieser Vorstellung ist

die Erfahrung im Vergleich mit den Erfahrungen anderer hinsichtlich ihrer Plausibilität generalisieren lässt“ (ebd., 29f).

¹⁵ Gerhard ROTH formuliert die Position des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus ganz ähnlich: „Gehirne – so lautet meine These – können die Welt grundsätzlich nicht abbilden; sie müssen konstruktiv sein, und zwar sowohl von ihrer funktionalen Organisation als auch von ihrer Aufgabe her, nämlich ein Verhalten zu erzeugen, mit dem der Organismus in seiner Umwelt überleben kann. Dies letztere garantiert, dass die vom Gehirn erzeugten Konstrukte nicht willkürlich sind, auch wenn sie die Welt nicht abbilden (können)“ (ROTH 1997, 23).

Kognition demnach nicht an das Vorhandensein eines Nervensystems gebunden, sondern wird vielmehr mit Leben gleichgesetzt: „So ist die Tatsache des Lebens selbst (...) nichts anderes als Erkennen im Existenzbereich. (...) *Leben ist Erkennen* (Leben ist effektive Handlung im Existieren als Lebewesen)“ (ebd., 191). Die hier vorgenommene Gleichsetzung von Kognition und Leben ist für Gerhard ROTH (vgl. 1987, 269f) allerdings zu wenig differenziert und sachlich unrichtig:

„Das, was die Nervenzellen tun, geht nicht in die Erhaltung ihrer selbst ein. Einfach gesagt: was die Muskelzellen meines Herzens und die Drüsenzellen meiner Leber tun, hat direkte Auswirkung auf die Erhaltung der Existenz meines Organismus; aber für die Tätigkeit vieler Milliarden von Neuronen, die beim Anhören Bachscher Musik und dem gleichzeitigen Nachdenken über ihre komplexe Struktur aktiv sind, trifft dies nicht zu. Es ist ja das Charakteristikum der kognitiven Tätigkeit des Gehirns, daß sie, wenn nur auf irgendeine Weise die Fortexistenz des Organismus gesichert ist, von der Verpflichtung zur Überlebensförderung entbunden ist“ (ebd., 269f).

Auf der Basis dieser Differenzierung (die im folgenden Kapitel noch näher erläutert wird) geht ROTH (vgl. 1997, 26ff) in seiner Theorie kognitiver Systeme davon aus, dass Kognition grundsätzlich an die Existenz eines Nervensystems gebunden ist. Gleichzeitig sind für ihn jedoch zwei Positionen von vornherein unbrauchbar. Die erste Position vertritt die Auffassung, dass Kognition, beispielsweise in Form von „bewusster geistiger Tätigkeit“, „Erkenntnis“, „Wissen“ oder „Einsicht“, nur dem Menschen zukomme. Dagegen spricht unter anderem die Tatsache, dass sich das Gehirn des Menschen von dem anderer Primaten weder anatomisch noch physiologisch qualitativ unterscheidet. Diese Position ist damit ebenso wenig haltbar wie die entgegengesetzte Vorstellung, die Kognition und jegliche Erregungsverarbeitung in Nervensystemen gleichsetzt, womit der Begriff kognitiv wertlos würde (vgl. ebd., 29). Zusammenfassend wird der Kognitionsbegriff mit ROTH demnach wie folgt charakterisiert:

„(1) Kognition kommt keineswegs nur dem Menschen zu; umgekehrt ist es nicht sinnvoll, alles, was im Gehirn geschieht, als kognitiv zu bezeichnen; (2) Kognition erwächst aus rein physiologischen Prozessen auf zellulärer und subzellulärer Ebene sowie aus präkognitiven Leistungen und ist deshalb von letzteren nicht scharf abgrenzbar; (3) Kognition bezieht sich auf komplexe, für den Organismus *bedeutungsvolle*, d.h. für Leben und Überleben (besonders auch das psychosoziale Überleben) relevante und deshalb meist erfahrungsabhängige Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen. Diese arbeiten in der Regel mit Repräsentationen im Sinne einer `Stellvertretung` sowie mit rein internen `Modellen` der Welt und der Handlungsplanung, *gleichgültig ob diese bewußt oder unbewußt sind*. Wir müssen in diesem Zusammenhang davon ausgehen, dass auch bei uns Menschen das allermeiste, was unsere Interaktion mit der Umwelt steuert, unserem bewußten Erleben nicht zugänglich ist“ (ROTH 1997, 31).¹⁶

¹⁶ In einer weiteren Differenzierung unterscheidet ROTH (vgl. 1997, 31f) Kognitionen in rein physiologische Ereignisse (z.B. Prozesse an Zellmembranen und Synapsen), neuronale Prozesse (z.B. monosynaptische Reflexe), präkognitive Prozesse (z.B. Figur-Hintergrund-Unterscheidung) und kognitive, d.h. bedeutungshafte Prozesse. Letztere umfassen „(a) integrative, häufig multisensorische und auf Erfahrung beruhende Erkennungsprozesse; (b) Prozesse, die das Erkennen individueller Ereignisse und das Kategorisieren bzw. Klassifizieren von Objekten, Personen und Geschehnissen beinhalten; (c) Prozesse, die bewußt oder unbewußt auf der Grundlage `interner Repräsentationen` (Modelle, Vorstellungen, Karten, Hypothesen) ablaufen; (d) Prozesse, die eine zentrale, erfahrungsgesteuerte Modulation von Wahrnehmungsprozessen beinhalten und deshalb zu variablen Verarbeitungsstrategien führen; (e) Prozesse, die Aufmerksamkeit, Erwartungshaltungen und aktives Explorieren der Reizsituation voraussetzen oder beinhalten; und (f) `mentale Aktivitäten` im traditionellen Sinne wie Denken, Vorstellen, Erinnern“ (ebd., 32).

Im Rückgriff auf neurophysiologische Argumentationen (vgl. ROTH 1986; 1987; 1997) betrachtet der Radikale Konstruktivismus die Wahrnehmungsproblematik nicht vom Standpunkt der Sinnesorgane, sondern aus der Perspektive des Gehirns (vgl. SCHMIDT 1987, 14). Aus diesem Blickwinkel vollzieht sich Wahrnehmung nicht in den Sinnesorganen, sondern in spezifischen sensorischen Hirnregionen (vgl. ROTH 1997, 21). Wie einleitend bereits dargestellt, unterscheidet ROTH (vgl. ebd., 252) diesbezüglich zwischen drei Welten mit unterschiedlicher Beschaffenheit, der Außenwelt, der Welt der neuronalen Ereignisse und der subjektiven Erlebniswelt. Da das Gehirn (als Welt der neuronalen Ereignisse) keinen direkten Zugang zur Außenwelt besitzt (dieser wird über Sinnesrezeptoren indirekt vermittelt), kann es als kognitiv abgeschlossen betrachtet werden, es ist selbstreferentiell (vgl. SCHMIDT 1987, 15). Gleichermäßen ist auch die subjektive Erlebniswelt, in der die Inhalte der neuronalen Netzwerke interpretiert und mit Bedeutung versehen werden, selbstreferentiell, in diesem Fall in semantischer Hinsicht. Mit anderen Worten: „Die semantische Selbstreferentialität des Gehirns hat ihr Substrat in der funktionalen Selbstreferentialität der neuronalen Netzwerke (z.B. des visuellen Systems), wo jede Komponente die spezifischen Eigenschaften der anderen Komponenten definiert“ (ebd.).

Die einzelnen Komponenten eines neuronalen Netzwerkes sind in funktionaler Hinsicht plastisch, d.h. sie können verschiedene Aufgaben übernehmen, wobei alle komplexeren Wahrnehmungsleistungen auf kognitiven und lernabhängigen Selbstdifferenzierungsprozessen beruhen. Entscheidend ist hierbei, dass das Gehirn sämtliche Bewertungs- und Deutungskriterien aus sich selbst entwickeln muss. Die Nervenimpulse an sich sind unspezifisch, ihre freie Deutbarkeit ermöglicht erst eine Kommunikation der Sinnesempfindungen sowie die Umsetzung von Wahrnehmung in Verhalten (vgl. ebd.). Für das Verständnis von Wahrnehmungsprozessen ist es von zentraler Bedeutung, dass diese im Dienste des Lebens bzw. Überlebens stehen:

„Das Zentralnervensystem bzw. das Gehirn ist dasjenige Organ, welches Information über die Umwelt gewinnen und in ein den aktuellen Verhältnissen und den allgemeinen Überlebensbedingungen angepaßtes *Verhalten* umsetzen muß. Das Gehirn ist aus Nervenzellen aufgebaut, die über spezifische elektrische Impulse, in der Regel Aktionspotentiale, miteinander kommunizieren. Deshalb kann es nicht direkt in Kontakt mit der Umwelt treten, sondern nur über Sinnesrezeptoren. Diese wandeln im Prozeß der *Transduktion* die spezifischen Einwirkungen von physikalischen und chemischen Umweltereignissen in Nervenimpulse um, also in die `Sprache des Gehirns`. Hierbei verlieren aber die Einwirkungen der Umweltereignisse ihre Spezifität, denn Nervenimpulse, die in den verschiedenen Sinnesorganen entstehen, sind nicht modalitätsspezifisch voneinander zu unterscheiden. Dies ist das Prinzip der *Neutralität des neuronalen Codes*“ (ROTH 1997, 249).

Der beschriebene Zusammenhang verdeutlicht, dass dem Nervensystem einzig und allein Elementarereignisse (z.B. im visuellen System Wellenlänge und Intensität des einfallenden Lichts) zur weiteren Verarbeitung zur Verfügung stehen, alle anderen Wahrnehmungsinhalte müssen aus diesen Informationen erschlossen oder konstruiert werden. Diese Konstruktion erfolgt automatisiert, unbewusst und präkognitiv durch den Vergleich und die Kombination von Elementarereignissen und das beinhaltet „die Schaffung neuer Information im Sinne von *Bedeutung*“ (ebd., 251). Der Prozess der

Bedeutungserzeugung vollzieht sich dabei in konvergenter, divergenter und paralleler Weise, d.h. bereits bestehende Informationen werden zusammengesetzt (Konvergenz), dadurch entsteht neue Information, die anschließend auf weitere Informationsverarbeitende und –erzeugende Zentren verteilt wird (Divergenz), wobei eine einmal erzeugte Information parallel und separat weiterverarbeitet werden muss, wenn sie nicht durch Konvergenz wieder vernichtet werden soll (Parallelverarbeitung) (vgl. ebd.). Daraus entsteht im Laufe der individuellen Entwicklung ein komplexes neuronales Netzwerk, welches zunehmend auf Informationen aus der Vergangenheit, d.h. auf interne Informationen zurückgreift.

Ein umweltoffenes Gehirn – so SCHMIDT (vgl. 1987, 15) – wäre demgegenüber als Reflexsystem fremdgesteuert, heteronom und außerstande, komplexe Umweltanforderungen zu bewältigen. Die Bewältigung von Umweltanforderungen setzt vielmehr einen hohen neuronalen Aufwand voraus, wobei früheren sensomotorischen Erfahrungen und mit ihnen verbundenen Bewertungsprozessen eine zentrale Bedeutung zukommt. Nach ROTH „nehmen wir alles im Lichte vergangener Erfahrung wahr“ (ROTH 1997, 251), womit das Gedächtnis unser wichtigstes „Sinnesorgan“ darstellt, auch wenn es nur ein Element im Kreisprozess von Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Erkennen, Handeln und Bewerten ist.

Die bisherige Darstellung zeigt, dass neuronale Systeme in der Lage sind, mit ihren internen Zuständen zu interagieren und von diesen Interaktionen Repräsentationen (Schemata, Beschreibungen) zu erzeugen, d.h. sie operieren als Beobachter und bringen dabei Konstrukte sowohl des Systems als auch der Umwelt hervor (vgl. SCHMIDT 1987, 18). Damit wird deutlich, dass das *Konzept des Beobachters* im Radikalen Konstruktivismus nicht zufällig an zentraler Stelle steht: „Jede Beschreibung schließt also notwendig den Beobachter ein: Er ist die letztmögliche Bezugsgröße für jede Beschreibung“ (ebd., 19).

In Bezug auf diesen Beobachter muss nun klar zwischen internem und externem Beobachter unterschieden werden. Während der *interne Beobachter* eine unbezweifelbare Gewissheit darüber hat, dass er existiert, dass er Subjekt von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen ist und dass es außerhalb von ihm eine Welt gibt, die er mit Hilfe seiner Sinnesorgane erfassen kann, beobachtet der *externe Beobachter* Organismen und deren Umwelt und bezeichnet deren Interaktionen als Verhalten, indem er Regelmäßigkeiten zu erkennen versucht. Die beiden Bereiche des internen und externen Beobachters sind überschneidungsfrei, d.h. innere Zustände sind ausschließlich dem internen Beobachter zugänglich, während der äußere Beobachter lediglich die Oberfläche des Verhaltens beobachten kann, „über `innere Zustände` kann er nichts Verlässliches sagen“ (ebd.). Die schwerwiegendste Konsequenz dieser Auffassung ist die Forderung, dass Aussagen aus den Bereichen der beiden Beobachter nicht zur gegenseitigen Begründung herangezogen werden dürfen. „Entweder beobachtet man die inneren Erregungszustände eines Systems und die Prozesse der Erregungsverarbeitung (Physiologie/innerer Beobachter) oder man beobachtet das System bei seiner Interaktion mit seiner Umwelt (Verhalten/äußerer Beobachter)“ (LINDEMANN 2006, 44).

1.2.1.2 Die Theorie autopoietischer Systeme

Die Grundidee der Theorie autopoietischer Systeme¹⁷ der chilenischen Biologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (vgl. u.a. 1979; 1987) kann mit Schmidt wie folgt zusammengefasst werden: „Lebende Systeme sind selbsterzeugende, selbstorganisierende, selbstreferentielle und selbsterhaltende – kurz: autopoietische - Systeme. Die kritische Variable ihrer autopoietischen Homöostase ist die Organisation des Systems selbst“ (Schmidt 1987, 22). Das zentrale Ziel eines autopoietischen Systems ist das eigene Überleben, insofern muss die autopoietische Organisation im Sinne eines kausal in sich geschlossenen Interaktionskreislaufs zwischen den einzelnen Systemkomponenten (z.B. Zellen, Immunsysteme, Nervensysteme) invariant gehalten werden, während die Struktur dieser lebenden Systeme plastisch ist und sich permanent verändern kann (vgl. ebd.).

Autopoietische Systeme produzieren und reproduzieren also „beständig sowohl ihre einzelnen Elemente als auch die Organisation der Beziehungen zwischen diesen Elementen in einem selbstrückbezüglichen (rekursiven) Prozeß – vereinfacht: Sie reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen“ (von Schlippe/Schweitzer 2000, 68). Aufgrund ihrer organisationalen Geschlossenheit sind autopoietische Systeme gegenüber ihrer Umwelt autonom und sie bewahren sich eine spezifische Identität, die von Beobachtern des Systems als Individualität interpretiert werden kann (vgl. Schmidt 1987, 23). Sie lassen sich damit wie folgt charakterisieren:

- Sie sind strukturell determiniert, das heißt ihre jeweils aktuelle Struktur legt fest, in welchen Grenzen sich ein Lebewesen verändern kann, ohne seine autopoietische Organisation zu verlieren, also zu sterben.
- Sie haben keinen anderen Zweck, als sich selbst zu reproduzieren (Aspekt der Selbsterhaltung). Alle anderen Behauptungen über ihren Sinn werden durch externe Beobachter an sie herangetragen.
- Sie sind operational geschlossen, das heißt sie können nur mit ihren Eigenzuständen operieren und nicht mit systemfremden Bedingungen.
- Operationale Geschlossenheit bedeutet jedoch nicht informationelle oder energetische Geschlossenheit. Lebende Systeme können selbstverständlich Umweltinformationen aufnehmen und verarbeiten, aber sie sind nicht unbegrenzt beeinflussbar, formbar oder instruierbar durch diese. Die Außenwelt wird nur soweit zur relevanten Umwelt (und von dort kommende Informationen werden nur soweit zu relevanten Informationen), wie sie im jeweiligen System Eigenzustände anzustoßen, anzuregen bzw. zu verstören vermag (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2000, 68).

¹⁷ Autopoiese: aus dem Griechischen wörtlich „Selbst-Erzeugung“.

In diesen Ausführungen kommen zwei Aspekte zum Ausdruck, die gleichzeitig von Bedeutung sind: die operationale Geschlossenheit autopoietischer Systeme einerseits und deren energetische Offenheit andererseits. Autopoietische Systeme können demnach Informationen von außen verarbeiten (und sie müssen dies auch), die Art und Weise dieser Verarbeitung hängt jedoch in stärkerem Maße von systeminternen Bedingungen und Prozessen ab als von externen Einflüssen. So beschäftigen sich beispielsweise Gehirne in weitaus größerem Maße mit sich selbst als mit externen Informationen (vgl. VON FOERSTER 1997, 51; ROTH 1997, 248ff).

An dieser Stelle ist die oben bereits angedeutete Differenzierung in lebende und kognitive Systeme von zentraler Relevanz. Sie ist deshalb notwendig, „da sich das Nervensystem als eine Einheit darstellt, die zwar im Sinne der Autopoiese (Selbsterstellung, Selbsterhaltung) struktureller Bestandteil von lebenden Systemen ist, im Bereich seiner internen Operationen aber vollständig von diesem getrennt ist“ (LINDEMANN 2006, 48). Nervensysteme lassen sich damit aufgrund ihrer Abgeschlossenheit als eigenständige kognitive Systeme beschreiben, auch wenn sie hinsichtlich ihrer Selbsterstellung und Selbsterhaltung vollständig von dem autopoietischen lebenden System abhängen, in das sie eingebettet sind.

Für Gerhard ROTH sind die spezifischen Leistungen des Gehirns als eines kognitiven Systems nur dann verstehbar, „wenn man begreift, daß es nicht wie ein autopoietisches System funktioniert. Der Prozeß der Autopoiese des Organismus und der Prozeß der selbstreferentiellen Erzeugung neuronaler Erregung im Nervensystem sind grundverschieden“ (ROTH 1987, 262). Während die im Prozess der Autopoiese erzeugten und erhaltenen Komponenten sehr spezifische Funktionen übernehmen, arbeitet der größte Teil der Nervenzellen des Gehirns gerade nicht funktionsspezifisch, sondern variabel.

„Während autopoietische Systeme nur bedingt autonom gegenüber ihrer Umwelt sind, da sie energetisch und materiell von dieser abhängen, sind kognitive Systeme – und nur sie! – tatsächlich operational geschlossen und gehen nur mit ihren eigenen Zuständen um. Nur deshalb können kognitive Systeme (Selbst-)Beobachter erzeugen; aus diesem Grund aber muß auch jedes kognitive System ontogenetisch immer wieder von vorne anfangen und kann auf keine ererbten (angeborenen) Wissensbestände zurückgreifen“ (SCHMIDT 1987, 80 (Endnote 26)).

Auch aus diesem Grund ist die oben bereits angesprochene Gleichsetzung von Leben und Kognition bei Maturana nicht haltbar; lebende Systeme sind autopoietisch, kognitive Systeme sind hingegen selbstreferentiell, wobei Kognition gerade durch die Unspezifität und Variabilität der Zustände der Nervenzellen ermöglicht wird (vgl. ROTH 1987, 269).

Entscheidend ist weiterhin, dass autopoietische Systeme durch sogenannte *strukturelle Koppelungen* sowohl mit dem Medium als auch mit interagierenden lebenden Systemen verbunden sind. Zwei autopoietische Systeme sind demnach aufgrund ihrer sequentiellen Interaktionen dann strukturell gekoppelt, wenn ihre aktuellen Strukturen sequentielle Veränderungen erfahren, ohne dass die Identität des Systems bedroht oder zerstört wird (vgl. SCHMIDT 1987, 24). Auf diese Weise entstehen ontogenetische Anpassungsprozesse,

wobei aus der strukturellen Koppelung zweier Organismen ein sogenannter *konsensueller Bereich*, d.h. ein Bereich der Übereinstimmung, resultiert, in dem strukturell bestimmte Zustandsveränderungen der gekoppelten Organismen sequentiell aufeinander abgestimmt werden (vgl. MATURANA 1982, 150f). „Was daher ein Beobachter als Resultat der Ontogenese in jeder einzelnen zusammengesetzten Einheit sieht, ist entweder erfolgreiches Operieren in der Umgebung, also strukturelle Kopplung, oder Zerfall. In lebenden Systemen ist ontogenetische strukturelle Kopplung (oder ontogenetische Anpassung) typisch, weil die Autopoiese und die Art ihrer Verwirklichung das einzige sind, was während der Ontogenese jedes einzelnen Organismus unverändert bleibt“ (MATURANA 1987, 104). Auch hier zeigt sich, dass sämtliche Operationen lebender Systeme im Dienste ihrer Autopoiese stehen; und da lebende Systeme stets in konkreten Umwelten operieren, sind sie auf konsensuelle Bereiche und strukturelle Koppelung angewiesen, um ihr Überleben zu sichern.

Dies trifft für MATURANA im Übrigen auch auf die Sprache zu: Die grundlegende Funktion der Sprache besteht für ihn „nicht in der Übermittlung von Information oder in der Beschreibung einer unabhängigen Außenwelt, über die wir sprechen können, sondern in der Erzeugung eines konsensuellen Verhaltensbereiches zwischen sprachlich interagierenden Systemen im Zuge der Entwicklung eines kooperativen Interaktionsbereiches“ (MATURANA 1982, 73). Auch die Sprache dient damit – wie jedes andere Verhalten auch – der Aufrechterhaltung der Autopoiese (vgl. SCHMIDT 1987, 32).

1.2.1.3 Intersubjektivität, Kommunikation und Viabilität

Die Überlegungen zur strukturellen Koppelung weisen darauf hin, dass lebende Systeme immer auch *interagierende Systeme* sind, die trotz ihrer dargestellten Strukturdeterminiertheit konsensuelle Bereiche als sozial akzeptierte Wirklichkeiten aufbauen (vgl. SCHMIDT 1987, 34). Jede sprachliche Behauptung und jede Kommunikation ist auf eine solche Interaktion angewiesen. Kommunikation setzt voraus, dass „Beobachter mit anderen Systemen interagieren, von denen sie unterstellen, daß sie selbst Beobachter sind – eine Unterstellung, die aufgrund gemeinsamer biologischer Ausstattung und im Falle vergleichbarer Sozialisation zu Recht erfolgt, die aber kein Argument gegen die Subjektabhängigkeit jeder Erkenntnis darstellt“ (ebd.). Die zirkuläre sensomotorische Interaktion mit der räumlich-materiellen und personalen Umwelt führt – wie PIAGET ausführlich gezeigt hat – zur kognitiven Konstruktion von Raum und Zeit, von Objekten, Bewegung, Kausalität etc. und zu deren Stabilisierung durch Sozialisation. Sensomotorische (figurative) Erfahrungen werden so miteinander verbunden, dass abstrakte (operative) Erfahrungen möglich werden. Die dadurch entstehende subjektive Erlebniswelt (vgl. ROTH 1997, 252) stellt dabei jedoch – wie gezeigt – keineswegs ein Abbild der Außenwelt dar, sondern vielmehr eine Konstruktion, „die wir in unserer soziokulturellen Gemeinschaft durch parallele Interaktionen erzeugen und erproben und die für unser individuelles wie soziales Leben, Denken und Verhalten relevant ist“ (SCHMIDT 1987, 35).

Diese parallelen Interaktionen beruhen zu einem großen Teil auf Kommunikationsprozessen. Eine wesentliche Voraussetzung für das Zustandekommen von Kommunikation ist dabei die Bezugnahme der Beteiligten auf eine gemeinsame Konvention (Sprache, Gesten, Symbole). Unter dieser Voraussetzung kann Kommunikation als Prozess aufgefasst werden, bei dem ein Kommunikationspartner auf der Grundlage eines gemeinsamen Zeichensystems versucht, bei seinem Kommunikationspartner „hinreichend ähnliche Bedeutungskonstruktionen anzustoßen“ (LINDEMANN 2006, 116). Hierbei geht es nicht um identische Bedeutungskonstruktionen, sondern um Überschneidungen, die eine weitere gegenseitige Bezugnahme ermöglichen. Damit ist das Problem des Verstehens angesprochen, das sich immer dann stellt, wenn im Kommunikationsprozess aufgrund der Beobachtung des Kommunikationspartners entschieden werden muss, ob die erwünschten Konstruktionen beim Gegenüber angeregt wurden (vgl. ebd., 117). „Verstehen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass der eine Kommunikationspartner einen Sachverhalt ebenso erfasst oder begreift wie der andere, sondern lediglich die Annahme, dass die individuellen Bedeutungszuweisungen kompatibel sind“ (ebd.).

Entscheidend ist hierbei, dass eine Identifizierung „tatsächlicher“ Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen der Wirklichkeitskonstruktionen der jeweiligen Kommunikationspartner nicht möglich ist. Übereinstimmung ist vielmehr immer die *Unterstellung* einer Übereinstimmung, da die Frage, ob der Kommunikationspartner der eigenen Erwartung entsprochen hat, nur im individuellen kognitiven System beantwortet werden kann. „Kommunikation heißt nicht: Geben und Nehmen oder Austauschen; es heißt vielmehr, sich gegenseitig Chancen der kognitiven Veränderung, der Auswahl und Konstruktion von uns selbst abhängiger Information einzuräumen, eben weil jeder Kommunikationspartner für sich eine selbständige, autonomisierte und operational geschlossene Wesenheit ist“ (SCHMIDT 1992b, 304).

In diesen kommunikationstheoretischen Überlegungen wird einmal mehr deutlich, dass das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit im Radikalen Konstruktivismus nicht als ikonische Deckung oder Korrespondenz gedacht wird, sondern als (An)Passung in einem funktionalen Sinn: „Ich konstruiere meine Wirklichkeit auf dem Passen meiner Annahmen“ (VON GLASERSFELD 1985, 10). Das bedeutet nicht, dass damit „die Wirklichkeit“ geleugnet wird, sondern nur, „daß alle meine Aussagen über diese Wirklichkeit zu hundert Prozent mein Erleben sind. Daß dieses Erleben dann zusammenstimmt, das kommt natürlich aus der Wirklichkeit“ (ebd., 7). Die Formulierung unterstreicht die Annahme, dass Menschen als lebende Systeme grundsätzlich bestimmten Umweltbedingungen unterworfen sind, die allerdings aufgrund der oben beschriebenen Wahrnehmungs- und Verhaltensbedingungen lebender Systeme nicht unmittelbar, sondern im kognitiven Bereich erfahren werden, und zwar als Grenzen, die die Umweltbedingungen dem Verhalten setzen (vgl. SCHMIDT 1987, 36). Da es dem Menschen als lebendem System nicht ausschließlich um das Überleben in einer konkreten Umwelt geht, sondern insbesondere auch um ein wesentliche Grundbedürfnisse befriedigendes Leben,

entwickelt und erprobt er in seinen soziokulturellen und lebensweltlichen Kontexten permanent neue Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verhaltensweisen, wobei die oberste Maßgabe die der *Passung* ist (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 23).¹⁸ „Die Kriterien zur Bewertung neuer Orientierungssysteme liegen dabei ausschließlich im kognitiven Bereich; nur dort kann über Erfolg und Mißerfolg hinsichtlich verfolgter Ziele und zugrundegelegter Werte entschieden werden“ (SCHMIDT 1987, 36).

Wichtig ist an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen ontologischem und empirischem Wissen. Unter *ontologischem Wissen* versteht SCHMIDT (vgl. ebd.) in Anlehnung an RUSCH dasjenige Realitäts- oder Weltwissen, das eine Person in ihren Konzepten von Objekten, Ereignissen und deren Konsequenzen usw. in zeitlicher, räumlicher, konditionaler oder kausaler Hinsicht organisiert bzw. konstruiert hat. Überprüft diese Person nun – systematisch oder unsystematisch –, welche Resultate die Konstruktion dieser Objekte und Ereignisse im Prozess ihrer Kognition hervorruft, so entsteht *empirisches Wissen*, welches grundsätzlich an Tätigkeiten und Handlungen gebunden ist. Allerdings ist auch dieses empirische Wissen oder Erfahrungswissen lediglich ein „Wissen von der Welt, so wie wir sie uns denken können“ (ebd., 37), es ist stärker an die kognitive Konstruktivität des Beobachters gebunden als an die „objektive“ Struktur der Wirklichkeit. Das bedeutet jedoch nicht, dass ein solches Wissen nicht intersubjektivierbar ist, empirisches Wissen ist vielmehr ein Wissen, das der Mensch mit anderen teilen kann, was wiederum zu neuen Passungsverhältnissen führen kann. Die Annahme, dass die Frage nach der Übereinstimmung dieses intersubjektivierbaren Wissens mit der „objektiven“ Struktur der Wirklichkeit für den Menschen nicht beantwortbar ist, wird durch den folgenden Gedankengang bestätigt.

Wenn es so wäre, dass Erkenntnis eine unabhängig vom Erkennenden existierende, objektive Welt abbilden kann, dann wäre, so VON GLASERSFELD (vgl. 1995, 37), ein Kriterium notwendig, anhand dessen beurteilt werden könnte, ob die Bilder oder Beschreibungen „wahr“ oder „richtig“ sind. Da aber unsere Wahrnehmungen nur mit anderen Wahrnehmungen und niemals mit dem Objekt „an sich“ verglichen werden können, gibt es keinen privilegierten Zugang zu einem solchen Kriterium.¹⁹ Über eine Realität jenseits unserer menschlichen Erfahrung lassen sich keine Aussagen machen, womit diese grundsätzlich unerkennbar bleibt.

Nach VON GLASERSFELD ist sogar der Versuch einer Annäherung an eine wahre Repräsentation der objektiven Welt sinnlos, „denn wenn man keinen Zugang hat zu der Realität, der man sich nähern möchte, kann man auch den Abstand von ihr nicht messen. Darum halte ich es für hypokritisch, die Hoffnung zu nähren, daß Erkenntnis im

¹⁸ Diese Auffassung enthält wichtige Anknüpfungspunkte zum Bedürfnismodell von GRAWE (vgl. 1998; Kap. 2.6.1) sowie zu zwei zentralen Orientierungsdimensionen des Bewältigungsverhaltens, die GREVE (vgl. 1997) als Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden bezeichnet (vgl. hierzu auch Kapitel 2.6.4).

¹⁹ Diese Auffassung stimmt mit der Position der kognitiven Neurobiologie überein: „Alles, was wir überhaupt bewusst wahrnehmen können, ist ein Konstrukt unseres Gehirns und keine unmittelbare Widerspiegelung der Realität, und dies gilt auch für scheinbar einfache Gegebenheiten wie den Ort, die Form, die Bewegung und die Farbe eines visuellen Objekts. (...) Und selbst dort, wo kein Irrtum möglich zu sein scheint (den Mond halte ich niemals für einen Würfel, einen Bernhardiner niemals für eine Katze), so sagt dies nur etwas über die Konstanz meiner Wahrnehmungsleistungen aus“ (ROTH 1997, 342f).

Laufe wiederholter Erfahrungen der Realität näherkommen kann“ (VON GLASERSFELD 1991, 17). Vielmehr kann man mit VON FOERSTER sagen: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (VON FOERSTER 1997, 40).²⁰

Mit diesen Aussagen soll keineswegs behauptet werden, dass es die eine und wahre Wirklichkeit nicht gäbe, sondern vielmehr, dass die Frage nach der Existenz bzw. Nichtexistenz dieser einen Wirklichkeit für den Menschen nicht beantwortbar ist. Damit läuft eine Hauptkritik aus der Perspektive des kritischen Rationalismus ins Leere, die dem Konstruktivismus die Leugnung dieser „einen und wahren Wirklichkeit“ unterstellt und die Anerkennung der Existenz einer solchen Wirklichkeit für „besser bewährt“ hält (vgl. UNGER 2003, 167). Mit Aussagen über die Existenz bzw. Nicht-Existenz einer Wirklichkeit befindet man sich prinzipiell im Bereich der Metaphysik, d.h. die Frage ist für den Menschen letzten Endes nicht entscheidbar: „Subjektive Wahrnehmung führt zu subjektivem Wissen, dessen Verbindung zu einer ontischen Realität nicht festgestellt werden kann“ (LINDEMANN 2006, 20). Aus diesem Grund vertritt VON GLASERSFELD eine skeptische Haltung gegenüber der ontologischen Fragestellung selbst: „Der Radikale Konstruktivismus ist der Versuch, eine Theorie des Wissens aufzubauen, die keinerlei ontologischen Anspruch erhebt und darum auch nicht von der Annahme einer vom Wissenden unabhängigen Realität ausgeht“ (VON GLASERSFELD 1995, 35). Die entscheidenden Fragen beziehen sich vielmehr auf die Konsistenz, die Problemlösungskapazität und die Praxistauglichkeit der jeweiligen Annahme. Siegfried J. SCHMIDT weist diesbezüglich auf eine zentrale Vorstellung Ernst VON GLASERSFELDS hin, für den der Radikale Konstruktivismus ein Modell darstellt, „das auf seine Nützlichkeit und nicht auf seine Wahrheit untersucht werden soll“ (SCHMIDT 1987, 43).

Entgegen den Positionen dualistischer, realistischer und strukturalistischer Erkenntnistheorien vertritt der Radikale Konstruktivismus ein „holistisch“ und „monistisch“ orientiertes Modell. Holistisch ist für SCHMIDT (vgl. ebd., 42) dabei die Annahme, dass der Mensch nicht *in* der Welt lebt, die er als Medium von seinem Körper unterscheidet, sondern *mit* dieser Welt, zu der sein Körper und sein Selbst gehören. Damit entfallen für ihn auch die erkenntnistheoretischen Subjekt-Objekt-Probleme. Für monistisch²¹ hält SCHMIDT die Annahme, „daß menschliches Erkennen in seiner Qualität und in seinem Umfang als ein Phänomen in einem chemikophysikalischen Universum (Medium) vollständig abhängig ist von den Selbstorganisationskapazitäten dieses Universums, von den anatomischen und funktionalen Eigenschaften der autopoietischen Systeme, die in diesem Universum entstehen können, und als deren Realisation auch der Mensch angesehen werden muß, und schließlich abhängig ist von den Eigenschaften, die diese Systeme in ihren Ontogenesen und Phylogenese entwickeln“ (RUSCH 1985, 210; zit. nach

²⁰ Carlos CASTANEDA, ein amerikanischer Anthropologe, der bei einem indianischen Heiler in die Lehre ging, schreibt dazu: „Die erste Handlung eines Lehrers besteht darin, die Idee einzuführen, dass die Welt, die wir zu sehen glauben, nur eine Sichtweise, eine Beschreibung der Welt ist. Dies zu akzeptieren scheint eine der schwierigsten Aufgaben überhaupt zu sein. Wir sind auf selbstgefällige Weise in unsere bestimmte Weltsicht verstrickt, die uns zu Empfindungen und Handlungen zwingt, als ob wir alles über die Welt wüssten“ (zit. nach VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 88).

²¹ Der Monismus ist „im Unterschied zum Dualismus und Pluralismus jede philosoph. oder religiöse Auffassung, die Bestand oder Entstehung der Welt aus einem Stoff oder aus einem Prinzip allein erklären will“ (MEYERS GROBES TASCHENLEXIKON, Bd. 15 (2001, 82)).

SCHMIDT 1987, 42). Monistisch ist außerdem die konstruktivistische Annahme, dass Materie und Geist keineswegs kategorisch voneinander getrennt werden müssen, sondern dass sich Bewusstsein dann entwickelt, wenn lebende Systeme eine bestimmte materiale Komplexität und damit eine bestimmte Form der Selbstorganisation und Selbstreferentialität entwickelt haben (vgl. SCHMIDT 1987, 43).

Mit der Position des Radikalen Konstruktivismus verlieren sämtliche Modelle eines absoluten qualitativen Erkenntnisfortschritts ihre Plausibilität; Wissen kann der Wirklichkeit oder der Wahrheit nicht näher kommen, sondern führt in erster Linie zur „Veränderung menschlicher Gesellschaften, individueller Denk- und Lebensweisen, Werteinstellungen usw.“ (ebd.). Aus radikal konstruktivistischer Perspektive sollte es im wissenschaftlichen Diskurs demnach um die Erzeugung von brauchbarem und nützlichem anstelle von wahren bzw. objektivem Wissen gehen, nicht die „Annäherung an die Wahrheit“ (UNGER 2003, 167) sollte im Vordergrund stehen, sondern die Orientierung an Problemlösungskapazität, Passung und Intersubjektivität. Dies gilt auch für die interdisziplinäre Kooperation verschiedener Professionen sowie für sämtliche intersubjektiven Wirklichkeiten zwischen Menschen generell.

Anhand des zentralen Themas dieser Arbeit – der Entwicklung eines psychomotorischen Gewaltpräventionsansatzes für Jugendliche – lässt sich die Problematik einer Orientierung an Wahrheit und Objektivität verdeutlichen: Aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen finden stets in konkreten und einmaligen psychosozialen Wirklichkeiten statt, die nicht wiederholbar sind und denen man sich demzufolge auch nicht annähern kann. Aus dieser Prämisse sind folglich auch keine wahreren und objektiveren Gewaltpräventionsmodelle ableitbar, sondern lediglich solche, die in konkreten Lebenszusammenhängen passender bzw. unpassender (für sämtliche Beteiligten) sind, d.h. eine höhere oder geringere Problembewältigungskapazität besitzen.²² Auch die theoretische Annäherung an die Aggressions- und Gewaltthematik ist heute mit Sicherheit eine andere (!) als vor 20 Jahren, ob sie jedoch der *Wahrheit* näher kommt, ist nicht entscheidbar. Es ist auch nicht von Bedeutung, von Bedeutung ist lediglich, wie viel diese Annäherung zur Bewältigung praktischer Probleme beiträgt.

Die auf LUC CIOMPI (vgl. 2005, 35) zurückgehende sprachliche Differenzierung in einen Wirklichkeits- und einen Realitätsbegriff ist für den vorliegenden Zusammenhang von zentraler Relevanz. Der Realitätsbegriff (lat.: „res“ = Sache) hat für ihn einen versachlichenden und damit ontologisierenden Charakter, während der Begriff Wirklichkeit auf die Verben „wirken“, „bewirken“ oder „werken“ sowie auf das Substantiv „Werk“ verweist. „All dies bringt viel stärker als das Abstraktum `Realität` zum Ausdruck,

²² Die Argumentation UNGERS in Bezug auf den Begriff der Wahrheit zeigt, dass es ihm tendenziell um Generalisierungen geht: „Der kritische Rationalismus sucht nach Wahrheit durch Annäherung, das geschieht durch Erkennen von Irrtümern; durch Versuch und Irrtum“ (UNGER 2003, 167). In dem in dieser Arbeit fokussierten Bereich psychosozialer Wirklichkeiten haben wir es jedoch nicht mit Wahrheit zu tun (der Begriff suggeriert nicht nur eine zeitliche Konstanz, sondern auch Beobachterunabhängigkeit), sondern mit konkreten, dynamischen Systemen, deren aktueller Zustand sich nie wiederholt.

worum es eigentlich und ursprünglich immer geht: nämlich um Prozeß und Wirkung, um Aktion und Interaktion, um Handlung und Handgreiflichkeit (...) im psychischen Bereich also um ein handelndes Erleben des (oder vielmehr *im*) Begegnenden" (ebd., 35). Damit ist die Wirklichkeit also keine statische Angelegenheit, sondern „die Summe alles Wirkenden“, was die persönliche Verantwortung des Einzelnen für seine Wirklichkeitskonstruktionen unterstreicht.²³

In Bezug auf den Verantwortungsbegriff wird dem Konstruktivismus mitunter vorgeworfen, dass er dem Einzelnen zu viel Verantwortung aufbürde und demgegenüber genetische und Umweltfaktoren zu wenig berücksichtige (vgl. z.B. UNGER 2003), darüber hinaus sei er für „neoliberale Sozialstaats-Abbau-Strategien (...) gut verwendbar“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 271). In diesem Zusammenhang sei jedoch betont, dass Verantwortung im Radikalen Konstruktivismus grundsätzlich als Mitverantwortung begriffen wird, und diese schließt sämtliche an Kommunikations- und Interaktionsprozessen beteiligten Personen mit ein. Demnach geht es immer um eine sogenannte „`Relativitätstheorie` menschlicher Beziehungen“ (ebd., 272), um relative Verantwortung (vgl. hierzu auch Kap. 6.3).

Dies verweist auf einen zentralen Begriff innerhalb des Radikalen Konstruktivismus: *Viabilität (Passung)*. Darunter versteht Ernst VON GLASERSFELD (vgl. 1997b, 25ff) die Fähigkeit, dass jemand oder etwas innerhalb bestimmter Bedingungen trotz Hindernissen funktioniert und damit überlebt. Passung kann sich demnach sowohl auf ein Verhalten als auch auf eine Idee oder Erkenntnis beziehen. Der Begriff Viabilität steht damit in engem Zusammenhang zu den beiden Prozessen der Assimilation und der Akkommodation, die PIAGET (vgl. 1976) in seinem Äquibrationsmodell beschreibt. Bei der Konstruktion der Wirklichkeit geht es folglich nicht nur um assimilatorische Prozesse, das heißt um gelungene Versuche, erwünschte Ergebnisse mithilfe von bekannten Handlungsschemata zu erreichen, sondern ebenso um eine akkommodatorische Anpassung des Menschen an die ihm begegnende Wirklichkeit. Bei den Prozessen der Assimilation und Akkommodation handelt es sich um zwei Prinzipien, die eng aufeinander verwiesen sind. Einerseits basiert jede Akkommodation auf gescheiterten Assimilationen, andererseits werden ohne Akkommodationen keine Schemata gebildet oder modifiziert, die ihrerseits Grundlage der Assimilation sind. „Das Wechselspiel zwischen Assimilation und Akkommodation dient dem Organismus dazu, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen seinen Denk- und Handlungsschemata und deren Auswirkungen auf die (von ihm konstruierte) Umwelt herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten“ (LINDEMANN 2006, 103).

²³ Bereits 1972 wies der Sprachforscher Wendell JOHNSON auf die Problematik einer statischen Sprache hin: „Unsere Sprache (...) ist eine animistische Sprache, die dazu einlädt, über Stabilität und Konstanten zu sprechen, über Ähnlichkeiten, Normalitäten und Arten, über magische Transformationen, schnelle Heilungen, einfache Probleme und endgültige Lösungen. Die Welt jedoch, die wir mit dieser Sprache beschreiben wollen, (...) ist jetzt bestimmt von Prozessen, Veränderungen, Unterschiedlichkeiten, Dimensionen, Funktionen, Beziehungen, Wachstum, Interaktionen, Entwicklung, Lernen, Herausforderungen und Komplexität. Ein Teil unseres Problems ist die Tatsache, dass unsere sich ständig wandelnde Welt und unsere relativ statische Sprache ein ungleiches Paar sind“ (JOHNSON 1972; zit. nach ROSENBERG 2003, 41).

Dieser fortwährende Ausgleichsprozess wird von PIAGET als Äquilibration (Äquilibrium = Fließgleichgewicht) bezeichnet.

Den Doppelaspekt von Assimilation und Akkommodation gilt es für CIOMPI (vgl. 2005) auch in Bezug auf wissenschaftliche Theorien zu berücksichtigen. Dadurch könnten „Wahrheitstheorien“ jeder Art, von vorsichtig erarbeiteten animistischen Welterklärungen bis hin zu den Theorien der modernen Wissenschaft als für einen bestimmten Kontext zeitweilig viable Lösungen innerhalb einer evoluirenden Gesamtsituation verstanden werden, „die alle einen gewissen Realitätsgehalt besitzen“ (ebd., 33). Dies treffe schon allein deshalb zu, weil alle „Lösungen“, die nicht bis zu einem gewissen Grad der Wirklichkeit Rechnung trügen, im Laufe der Zeit unter den Tisch fielen, was einer Eliminierung durch den evolutionären Selektionsprozess entspräche. Das Maß für die Akzeptanz einer Welterklärung sei demnach deren Viabilität, womit alle „überlebenden“ Theorien ein Körnchen Wahrheit in sich trügen (vgl. ebd., 33; WILBER 1997, 8f).²⁴

Aus den dargelegten Gründen orientiert sich die vorliegende Arbeit ausdrücklich an der Vorstellung der Passung oder Viabilität; sie erhöht insbesondere die Wahrscheinlichkeit eines flexiblen Umgangs mit (eigenen und fremden) Glaubenssätzen und stellt die Nützlichkeit eines Konzeptes, einer Theorie oder einer pädagogisch-therapeutischen Anregung in den Vordergrund (vgl. SCHMIDT 1987, 41). Dies ist keinesfalls mit Beliebigkeit gleichzusetzen, wie UNGER (vgl. 2003, 45f) befürchtet, sondern vielmehr mit Neugier, Offenheit, Mehrperspektivität und Situationsangemessenheit.

1.2.1.4 Konsequenzen des Radikalen Konstruktivismus

Die radikal konstruktivistische Vermutung, dass unser Wissen nicht das ist, wofür wir es halten, und nicht die Leistungsfähigkeit besitzt, die wir von ihm verlangen, ist keineswegs neu. Neu sind hingegen die Konsequenzen, die der Radikale Konstruktivismus aus dieser Vermutung zieht, indem er eine kohärente Erkenntnistheorie entwickelt, die sich an kognitionstheoretischen Konstrukten von Wissen, Wirklichkeit und Erfahrung orientiert, und die Tatsache ernst nimmt, dass der Mensch als lebendes System lediglich Systeme von Beschreibungen erzeugen kann (vgl. SCHMIDT 1987, 40). Radikal und konsequent ist der Radikale Konstruktivismus im Hinblick auf die Annahme, dass auch diese Theorie keine Kriterien für die Wahrheit oder Falschheit von Beschreibungen „der Wirklichkeit“ anbieten kann und dass sich empirische Forschung dementsprechend an dem Prinzip der Nützlichkeit und nicht an dem der Objektivität orientieren sollte. Ebenso konsequent ist die Orientierung an kognitionsbiologischen Fragestellungen, die jeder erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung zugrunde liegen sollte, die jedoch keineswegs eine Ausklammerung makrosoziologischer Fragestellungen oder eine

²⁴ CIOMPI bezeichnet seine Position in Abgrenzung zum Radikalen Konstruktivismus als „relativen Konstruktivismus“ (CIOMPI 2005, 31). Die bisherigen Ausführungen zeigen meines Erachtens jedoch, dass diese Abgrenzungsbemühungen nicht zwingend erforderlich sind. Ein wesentlicher Beleg für die große Übereinstimmung der beiden Positionen ist die zentrale Bedeutung des Konzeptes der Viabilität bei VON GLASERSFELD (vgl. 1997b, 25ff) und bei CIOMPI (vgl. 2005, 44 und 291).

Vernachlässigung des Einflusses soziokultureller Faktoren auf die Entwicklung kognitiver Systeme bedeutet.

Aus der Theorie des Radikalen Konstruktivismus ergeben sich zahlreiche ethische Konsequenzen, die hier nur angerissen und in Kapitel 6.3 vertieft werden. Für Maturana besteht die zentrale *Entfremdung des Menschen* in „der Suche nach der Wahrheit, nach dem Absoluten; der Sehnsucht nach letztmöglicher Stabilität durch Ausschluß allen Wandels; der Sehnsucht nach einer festen und sicheren Welt, in der alle unsere Wünsche befriedigt werden“ (Maturana 1982, 29). Als Ursache identifiziert er die Verwirklichung der menschlichen Biologie, durch die wir unsere Rationalität erzeugen, stabile konsensuelle Systeme erfinden und diese als absolute Wahrheiten bezeichnen. Als autopoietische, geschlossene, strukturdeterminierte Systeme haben wir jedoch

„keinerlei Möglichkeit, irgendeine kognitive Aussage über eine absolute Realität zu machen. Jede Aussage, die wir machen, ist eine Aussage mit Hilfe einer Sprache und gehört somit zu einem konsensuellen Bereich. Jedes Wertesystem, jede Ideologie, jede Beschreibung ist eine Operation in einem Konsensbereich, dessen Gültigkeit nur durch jene hergestellt wird, die sie durch ihr konsensuelles Verhalten validieren. Für mich ist dies eine meiner grundlegenden Entdeckungen. Viele haben davor Angst, da sie meinen, eine derartige Auffassung könnte alles rechtfertigen, und Gut und Böse, Wahrheit und Falschheit würden dadurch im Prinzip gleichbedeutend und gleichwertig. Dies ist natürlich nicht der Fall, und zwar nicht deshalb, weil es hier um apriorische Differenzen ginge, sondern weil es sich dabei um Kategorien handelt, die für die erkennenden Individuen, die ihre konsensuellen Bereiche als operationale Verhaltensbereiche durch die Verwirklichung ihrer Autopoiese selbst erzeugen, operational verschieden sind. Der Wert einer Verhaltensweise in einem Konsensbereich wird mit Bezug auf die an diesem Bereich Teilhabenden bestimmt, und seine Universalität beruht auf der Universalität der Merkmale dieser Teilhaber. Gut und Böse, Wahr und Falsch sind nicht kontextfreie absolute Werte, sie sind aber auch nicht beliebig, sondern vielmehr absolut referenzabhängig im Sinne eines invarianten generativen Bezugs auf denjenigen Referenten, der die Art ihrer Konstitution determiniert. Dieser Referent ist der Mensch und zwar nicht der Mensch als absolute Entität, sondern der Mensch als relationales Individuum in einem von ihm selbst festgelegten Universum, der Mensch, der wie alle Entitäten und Geschöpfe in diesem Universum eben nur tun kann, was im Rahmen seiner existentiellen Situation möglich ist. In dieser Hinsicht sind alle Menschen gleichwertig, auch wenn sie aufgrund ihrer individuellen Existenzweise verschieden erscheinen“ (ebd., 29f).

Dieses längere Zitat verdeutlicht Maturanas ethische Position. Der Mensch befindet sich ihm zufolge in einem Spannungsfeld zwischen dem Bedürfnis nach einer stabilen Welt mit unverrückbaren Werten einerseits und dem Bedürfnis nach Empathie, Vertrauen und Anerkennung andererseits. Die letztgenannten Bedürfnisse sind für ihn die Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Systeme, die Tyrannei und Ausbeutung ablehnen; Liebe und Vertrauen sind sozusagen „biologisch elementare Bindemittel menschlicher sozialer Systeme“ (ebd.), da Systeme, die Hierarchien verordnen und Wahrheiten vorgeben, immer auf Tyrannei angewiesen sind und diese letztlich wiederum soziale Instabilität erzeugt. Absolute Wahrheitsansprüche führen demnach notwendigerweise zu Unterdrückung, während die Anerkennung der Relativität von Wahrheit situationsangemessene Konfliktbewältigungsprozesse unterstützt.

Die Stärken des Radikalen Konstruktivismus können in Anlehnung an Schmidt (vgl. 1987, 72f) und Lindemann (vgl. 2006, 34f) folgendermaßen zusammengefasst werden:

- er kann reduktionistische Forschungsansätze durch die Betonung holistischer und monistischer Aspekte kritisch hinterfragen,
- er erhöht die Sensibilität für erkenntnistheoretische Grundlagen und Probleme jeder wissenschaftlichen Aktivität,
- er lenkt die Aufmerksamkeit auf Selbstorganisation und Eigentätigkeit statt ausschließlich auf Steuerung und einfaches Reagieren,
- er berücksichtigt Prozesse und Systeme komplementär gegenüber Strukturen,
- er denkt in Wirkungsnetzen,
- er fokussiert sein Erkenntnisinteresse auf Nützlichkeit und Viabilität,
- er überwindet Fixierungen auf Denkmuster vom Typ „es muss aber doch ...“ und plädiert damit für Pluralismus und für die Anerkennung alternativer Entwürfe,
- er betrachtet wissenschaftliche Tätigkeit menschenbezogen und anwendungsorientiert,
- er zieht ethische Konsequenzen aus der Einsicht in die Konstruktivität und Subjektabhängigkeit allen Wissens und aller Werte und betont dabei die persönliche Verantwortung für subjektive Wirklichkeitskonstruktionen und
- er wendet seine theoretischen Annahmen und Ansprüche auch auf sich selbst an.

Für den Kontext dieser Arbeit bedeutet dies unter anderem ein kritisches Hinterfragen der empirischen Aggressions- und Gewaltforschung, eine Überprüfung der vorliegenden Präventions- und Interventionsansätze im Hinblick auf ihre erkenntnistheoretische Grundlegung, eine kritische Distanzierung von einseitig repressiven Präventions- und Interventionsmodellen (Stichwort „zero tolerance“), die Betonung von selbstgesteuerten Entwicklungsprozessen, eine Parteinahme für Mehrperspektivität, Viabilität und Anwendungsorientierung, die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen sowie eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Position.

Die bisherigen Überlegungen besitzen nicht nur erkenntnistheoretische Relevanz, sondern implizieren darüber hinaus bedeutsame pädagogische Konsequenzen. Das Konzept der Autopoiese weist insbesondere darauf hin, dass lebende Systeme als nicht verfügbar anzusehen sind, d.h., dass sich Pädagogen von der Vorstellung der instruktiven Interaktion²⁵ verabschieden müssen.²⁶ Auch wenn – insbesondere im Zusammenhang mit aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltensweisen – ein großes Bedürfnis nach Kontrollierbarkeit, Vorhersehbarkeit und Stabilität existiert, liegt die Entscheidung für oder

²⁵ Dieser von Maturana geprägte Begriff bezeichnet die deterministische Input-Output-Reaktion mit einer trivialen Maschine (vgl. Simon/Clement/Stierlin 2004, 155). Organismen, psychische und soziale Systeme sind demgegenüber nicht-trivial. „Dies erklärt, warum traditionelle naturwissenschaftliche Methoden im Bereich der Psychotherapie und Familientherapie nicht anwendbar sind, da sie auf der Annahme beruhen, es mit trivialen `Maschinen` zu tun zu haben“ (ebd., 335). Diese Aussage lässt sich gleichermaßen auch auf pädagogische Kontexte übertragen.

²⁶ Marshall B. Rosenberg berichtet auf prägnante Art und Weise über seine diesbezüglichen Erfahrungen: „Mich ließen diese Kids unmißverständlich wissen, daß ich sie nicht *dazu bringen* konnte, irgend etwas zu tun. Alles, was ich tun konnte war, die Kinder dahin zu bringen, daß sie sich wünschten, sie hätten mir gehorcht – durch Bestrafung. Aber dann zeigten sie mir jedes Mal, wenn ich dumm genug gewesen war, sie durch Bestrafung dahin zu bringen sich zu wünschen, sie hätten gehorcht, daß sie mich dazu bringen konnten, mir zu wünschen, ich hätte das nicht getan!“ (Rosenberg 2003, 37).

gegen ein bestimmtes Verhalten nicht beim Pädagogen oder Motologen, sondern letztlich bei jedem Jugendlichen selbst (es sei denn, es werden Zwangsmaßnahmen ergriffen).

Nimmt man die Theorie der Autopoiese ernst und erkennt an, dass lebende Systeme strukturdeterminiert operieren, d.h. sich in konkreten Umwelten selbst steuern, so resultiert daraus die Frage nach alternativen pädagogischen Handlungs- und Dialogmöglichkeiten, die sich nicht zuletzt an ethischen Überlegungen orientieren müssen. Die wesentlichen Antworten des Radikalen Konstruktivismus beziehen sich auf die Konzepte der *Ko-Evolution*, der *strukturellen Koppelung* und der *Kontextsteuerung*.

Ko-Evolution meint, dass zwei lebende Systeme strukturell gekoppelt sein, das heißt füreinander bedeutsame Umwelten darstellen und sich gegenseitig Anstöße geben können. Eine strukturelle Koppelung ist nach MATURANA/VARELA (vgl. 1987, 85) dann vorhanden, wenn sich zwei (oder mehr) autopoietische Systeme so organisiert haben, dass ihre Interaktionen einen rekursiven und sehr stabilen Charakter erlangt haben, d.h., dass sie gleichsam zueinander passen. Übertragen auf den Kontext dieser Arbeit bedeutet dies unter anderem, dass der eigentliche pädagogische Prozess erst dann stattfinden kann, wenn bereits eine passende Beziehung (eine strukturelle Koppelung) zwischen dem Motologen und dem Jugendlichen hergestellt wurde, wobei diese Beziehung im weiteren Verlauf des Prozesses permanent aktiv gestaltet werden muss (vgl. hierzu auch Kap. 7.3.4).

Entscheidend ist dabei die Steuerung des Kontextes; diese muss sich insbesondere im Umgang mit Jugendlichen, die sich aggressiv bzw. gewalttätig verhalten, mit der Frage nach Grenzen, Konsequenzen und Konfrontationen auseinandersetzen, denn eine Verabschiedung von den Vorstellungen der instruktiven Interaktion ist keineswegs gleichzusetzen mit der Akzeptanz beliebiger Verhaltensweisen. Wie Kapitel 5 noch zeigen wird, sind diesbezüglich vor allem von Seiten der konfrontativen Pädagogik (vgl. u.a. WEIDNER/KILB/KREFT 2001) sowie im Konzept des gewaltlosen Widerstands (vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2004) praxisrelevante Haltungen und Methoden entwickelt worden.

In diesem Zusammenhang geht es auch um die Angemessenheit und ethische Vertretbarkeit des Verhaltens aller Beteiligten, die im Dialog immer wieder konsensuell ausgehandelt werden müssen, denn: „Die gemeinsame Sichtweise davon, was als `Wirklichkeiten` in einem System erlebt wird, ist sehr weitgehend bestimmend für Glück oder Unglück, Zufriedenheit oder Unzufriedenheit“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 89). Wirklichkeitskonstruktionen sind demnach nicht willkürlich, sondern immer abhängig von der Qualität des gesellschaftlichen Umfeldes sowie von der Struktur des konkreten Kontextes. Im Zusammenhang mit aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltensweisen von Jugendlichen geht es folglich nicht um die Identifizierung richtigen Verhaltens, sondern um einen Dialog über angemessenes Verhalten. Ein solcher Dialog schließt insbesondere auch die Perspektive der (potentiellen bzw. tatsächlichen) Opfer mit ein, die den Spielraum für angemessenes und ethisch vertretbares Verhalten entscheidend beeinflussen. Hier deutet sich an, dass die Steuerung des Kontextes dieses Dialoges auf Seiten des Motologen einerseits ein hohes Maß an Vertrauen in die

Selbststeuerungsfähigkeit von Systemen voraussetzt, andererseits jedoch auch ein Gespür für die tatsächlich vorhandenen Selbststeuerungskompetenzen der Beteiligten, die unter Umständen erst noch entwickelt werden müssen.

Gerade weil der Radikale Konstruktivismus davon ausgeht, dass man Konstruktivist nur „ganz“ und „radikal“ sein kann, wenn man sich nicht um das Innovationspotential der Theorie bringen möchte (vgl. SCHMIDT 1987, 40f), ist er nicht unwidersprochen geblieben (vgl. z.B. UNGER 2003). Die wesentlichen Kritikpunkte wurden im vorangegangenen Kapitel bereits zu entkräften versucht. Mit dem Ansatz des interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten REICH (vgl. 1998; 2002) existiert eine Theorie, die trotz ihrer Kritik eine Brücke zwischen radikal konstruktivistischen und klassischen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Theorien darstellt und dementsprechend für pädagogische Kontexte (und damit auch für den hier zu entwickelnden motologischen Ansatz) eine besondere Bedeutung besitzt.

1.2.2 Der interaktionistische Konstruktivismus

Für Kersten REICH (vgl. 2002, IX) sollte sich ein aufgeschlossener Konstruktivismus nicht nur an biologisch-kognitivistischen Konstrukten orientieren, sondern insbesondere auch den impliziten Konstruktivismus berücksichtigen, der vor allem für pädagogische Frage- und Problemstellungen, bei denen Inhalts- und Beziehungsprozesse ineinander greifen, von zentraler Bedeutung ist. Mit seinem Ansatz des interaktionistischen Konstruktivismus grenzt sich REICH (vgl. 1998; 2002) dementsprechend von den basalen Konzepten der Autopoiese und der strukturellen Koppelung ab, die im Radikalen Konstruktivismus einen übergeordneten Stellenwert haben. Diese Konzepte sind für ihn „zu einfach geraten, um ein hinreichendes Modell für Prozesse der Beziehungswirklichkeit und Lebenswelt abgeben zu können“ (REICH 1998, 424). REICH geht davon aus, dass man mit Hilfe biologischer oder kybernetischer Erkenntnisse nicht hinreichend begründen könne, „wie das Verhältnis von Beobachtung – Beziehungswirklichkeit - Lebenswelt konstruktivistisch zu interpretieren ist“ (ebd.). Darüber hinaus berücksichtige die Verengung der Beobachtertheorie des Konstruktivismus weder den Interaktionismus noch die Problematik des Unbewussten in hinreichendem Maße (vgl. ebd., 425). Zusätzlich würden historisch-kulturelle Rekonstruktionen vernachlässigt, was dazu führe, dass Konstruktivisten wie MATURANA oder PIAGET „die Interaktion in den sozialen Formen von Lebenswelt, die mit Macht, Begehren, Interessen, struktureller Gewalt usw. verbunden sind“ (ebd.), entgehe. Trotz dieser deutlichen Abgrenzung von zentralen Grundannahmen des Radikalen Konstruktivismus teilt der interaktionistische Konstruktivismus dessen erkenntnistheoretische Einsicht in die Relativität der Wahrheit. Der Beobachter, der für REICH (vgl. 2002, IX) immer auch Beteiligter in beobachteten Systemen ist, spielt in seiner Theorie eine wesentliche Rolle, wobei er von einer grundsätzlichen Unschärfe von Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen ausgeht, die auch zu einer zunehmenden wissenschaftlichen

Unübersichtlichkeit führt. Im Hinblick auf pädagogische Prozesse fordert REICH, dass sie „als komplexe soziale Konstruktionen auch komplex, vielfältig und mehrperspektivisch in den Blick genommen werden“ (ebd., 27).²⁷

Das Kernstück seines interaktionistischen Konstruktivismus ist die Unterscheidung einer Inhalts- von einer Beziehungsebene, die er anhand von systemisch-konstruktivistischen Kommunikationstheorien (vgl. BATESON 1995; 1996; WATZLAWICK et al. 1969) entfaltet. Diese Theorien erweitert REICH hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen, wobei er insbesondere das Wechselspiel von Selbst und Anderen auf der Beziehungsseite pädagogischer Prozesse betont. Die Wirklichkeit von Beziehungen und Interaktionen analysiert REICH (vgl. 2002, 71ff) wiederum im Hinblick auf drei Ebenen, die er als symbolisch, imaginär und real bezeichnet; dabei bezieht er sich in starkem Maße „auf psychologisch orientierte Kulturtheorien“ (ebd., XI). Sein Ansatz verlangt ein hohes Maß an Selbstreflexion der eigenen Beobachterpositionen; solche Positionen möchte REICH anregen, nicht als System universeller Regeln (das verbietet bereits die konstruktivistische Grundauffassung), sondern als Angebot. Dabei differenziert er drei Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik, die er als Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion bezeichnet. Aufgrund der sozialen Einbindung von Konstruktionen in bereits bestehende Lebenswelten muss sich eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik immer auch mit der Frage nach der kulturellen Macht von Rekonstruktionen, mit Selbst- und Fremdwängen und mit struktureller Gewalt auseinandersetzen (vgl. ebd.). Für den Kontext dieser Arbeit ist darüber hinaus das von REICH diskutierte Verhältnis von Komplexitätsreduktion und Komplexitätssteigerung von großer Bedeutung, da Wissenschaft einerseits das Ziel verfolgt, Komplexität zu reduzieren, die in kultureller und interaktiver Hinsicht komplexe und widersprüchliche pädagogische Praxis andererseits jedoch auf deren Steigerung angewiesen ist.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Bedeutung der symbolischen, imaginären und realen Ebene der Beobachtung und der Interaktion (vgl. Kap. 1.2.2.1), auf die drei Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik (Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion) (vgl. Kap. 1.2.2.2) sowie auf Konsequenzen des interaktionistischen Konstruktivismus für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention (vgl. Kap. 1.2.2.3).

1.2.2.1 Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale – drei Ebenen menschlichen Erlebens und Handelns

Wie bereits angedeutet, leitet REICH (vgl. 2002, 23ff) seine erste zentrale Unterscheidung in eine Inhalts- und Beziehungsebene aus einem systemischen Kommunikationsmodell ab. Dieses Modell soll kurz zusammengefasst werden, um daran anknüpfend die außerordentliche Bedeutung von Beziehungswirklichkeiten im Hinblick auf deren symbolischen, imaginären und realen Gehalt beschreiben zu können.

²⁷ Mit dieser Aussage deutet sich einmal mehr an, dass Alternativen zu Mehrperspektivität nur schwer zu begründen sind.

Für REICH (vgl. ebd., 23) sind Kommunikationsprozesse erstens konstruktivistisch angelegt und zweitens systemisch beschreibbar. In konstruktivistischer Hinsicht wird ein Beobachter angenommen, der in Fremd- und Selbstbeobachtung beobachtet und beobachtet wird, der seine Beobachtungen von Beziehungsprozessen meist in den Kategorien von Systemen beschreibt und der mit Hilfe von Symbolen zu Aussagen über Wirklichkeiten gelangt, „ohne daß jedoch von Abbildungen oder eindeutigen Widerspiegelungen einer tatsächlichen, wahren und damit für alle gültigen Wirklichkeit ausgegangen werden kann“ (ebd., 24). Im Hinblick auf die Beschreibung von Systemen geht REICH von einem zirkulären, dynamischen Modell aus, das Ursachen und Konsequenzen in komplexen Wechselwirkungsprozessen analysiert. Mit dieser Auffassung ist die Forderung verbunden, dass jeder Beobachter in seinen Beobachtungen eindeutig angeben muss, auf welches System er sich bezieht, wobei er prinzipiell alles als System bezeichnen kann, was gewisse Gemeinsamkeiten, Strukturmerkmale oder Unterschiede aufweist. Dabei hat er zu bedenken, dass in jedem System alle vorhandenen Elemente aufeinander, neben- und nacheinander und gegebenenfalls auch gegeneinander wirken, so dass zahlreiche Beobachterperspektiven möglich und sinnvoll sind. Damit verbunden ist die Unmöglichkeit einer moralisierenden Perspektive und die Betonung von Mitverantwortung, Interaktion und Selbstreflexion. Kommunikationsprozesse sind dabei nicht ausschließlich durch Symbolwelten beeinflusst, sondern in besonderem (und in vielen Theorien vernachlässigtem) Maße auch durch Imaginationen und reale Ereignisse. Diese drei Ebenen sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Für REICH stellt *das Symbolische* ein Gesamt von Bedeutungen dar, „insofern damit bestimmte Dinge, Objekte, Gegenstände oder Sachverhalte bezeichnet sind, die der Mensch in Übereinstimmung mit anderen Menschen – innerhalb einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Geltungs- und Verständigungsraumes – konstruiert“ (REICH 2002, 76).²⁸ Es sind demnach Zeichen (Gesten, Buchstaben, Worte, Begriffe, Sätze etc.), mit Hilfe derer wir etwas über die Welt aussagen, wobei die über Symbole vorgenommenen Konstruktionen mit Bedeutungen gefüllt sind, die bewusst oder unbewusst sein können. Der Einsatz von Symbolen dient dem Informationsaustausch und der Verständigung, wobei die mit den Symbolen verbundenen Bedeutungen in zwei Richtungen verarbeitet werden. Einerseits konstruieren wir uns eine eigene (neue) Symbolwelt und andererseits rekonstruieren wir bereits vorhandene Symbolwelten; diese beiden Prozesse bezeichnet REICH (vgl. ebd.) als Konstruktion und Rekonstruktion.

Da für ihn die symbolischen Vorräte auf der Welt unendlich groß sind, stellt er konsequenterweise die Frage, wie wir die Vorräte der Welt einerseits und unsere eigenen andererseits überblicken können. Zur Beantwortung greift REICH auf zwei theoretische

²⁸ Der umfassende Sinn des Symbolischen wurde durch Ernst CASSIRER beschrieben; in seiner „Philosophie der symbolischen Formen“ (vgl. CASSIRER 1982; zit. nach REICH 2002, 81) versucht er nachzuweisen, „daß die symbolische Funktion eine allgemeine Vermittlungsfunktion ist, mit der der menschliche Geist bzw. das menschliche Bewußtsein sämtliche Welten seiner Wahrnehmung bzw. seiner Konstruktion von Wirklichkeit erreicht“ (REICH 2002, 81). Das Symbolische kann in diesem Zusammenhang als Möglichkeit beschrieben werden, der Realität Sinn zu verleihen; dabei nimmt der menschliche Geist eine aktive Konstruktion seiner Wirklichkeit vor.

Modelle zurück, die jeweils unterschiedliche Facetten der symbolischen Konstruktion und Rekonstruktion erfassen; auf den vorrangig von George Herbert MEAD (vgl. 1973) entwickelten symbolischen Interaktionismus sowie auf die Kommunikationsmodelle von BATESON (vgl. 1995; 1996) und WATZLAWICK und Mitarbeitern (vgl. z.B. 1969). Mit Hilfe des symbolischen Interaktionismus wird für REICH (vgl. 2002, 83) die innerpsychische Konstruktion der Symbolvermittlung im Hinblick auf Beziehungen, d.h. auf Andere bewusst, während die Kommunikationsmodelle von BATESON und WATZLAWICK dieser Ebene keine Bedeutung beimessen und stärker die äußere symbolvermittelte Konstruktion der Beziehungskommunikation, d.h. die Wechselwirkungen des Verhaltens erfassen (vgl. ebd.).

Der symbolische Interaktionismus entwickelte bekanntlich ein Interaktionsmodell, in dem ein Selbst – als Integration des Spannungsverhältnisses von „I“ und „Me“ – einem Anderen gegenübersteht, um über diese soziale Beziehung einerseits zu sich selbst zu kommen und andererseits mit Anderen kommunizieren zu können (vgl. REICH 2002, 77). Dabei kann sich ein Selbst oder Identität nur entwickeln, wenn der Andere in der Kommunikation strukturell und verhaltensbezogen mitbedacht wird. Das „I“ verweist in diesem Zusammenhang auf das, was der Mensch als Subjekt selbst empfindet, d.h. was er aus seiner Position für sich wahrnehmen und wo er spontan und selbstbezogen sein kann. Im „Me“ versammeln sich hingegen diejenigen Erfahrungen, die der Mensch in einer bestimmten Kultur mit Anderen gemacht hat und die als Verhaltensrückmeldungen und –erwartungen wirksam werden. Für MEAD gibt es allerdings keinen direkten Zugang von einem Selbst zu einem Anderen, „I“ und „Me“ bilden als zwei spezifische Mechanismen in einem Subjekt vielmehr ein Spannungsverhältnis, das die kommunikative Beziehung zwischen Menschen beeinflusst (vgl. ebd., 79). Damit wird jede symbolische Vermittlung zwischen Menschen nicht nur durch deren Interaktion relativiert, sondern auch durch die innerpsychischen Spannungen im Subjekt selbst.

Diese innerpsychische Konstruktion der Symbolvermittlung im Blick auf Beziehungen (also Andere) muss nach REICH (vgl. ebd., 83) durch ein Bewusstsein für die äußere symbolvermittelte Konstruktion der Beziehungskommunikation, d.h. für konkrete Interaktionen, ergänzt werden. Hierzu greift REICH (vgl. ebd., 23ff) auf das Modell von BATESON (vgl. 1996, 478ff) und WATZLAWICK (vgl. 1969) zurück, das eine Differenzierung in eine Inhalts- und eine Beziehungsebene vornimmt. Die Beziehungsebene betrifft dabei Verhaltensweisen, Einstellungen und Erwartungen zwischen Kommunikationspartnern, die wesentlich durch Empfindungen, Gefühle und Stimmungen beeinflusst sind und beispielsweise als unausgetragene Konflikte, als unausgesprochene Störungen oder als wechselseitiger Kampf um Anerkennung schließlich auch die Inhaltsebene der Kommunikation bestimmen können.²⁹

²⁹ Diese Vorstellung ist inzwischen vielfach beschrieben (u.a. auch bei REICH (vgl. 2002, 18ff)) und mit dem Kommunikationsmodell von Friedemann SCHULZ VON THUN (vgl. u.a. 1981; 1998) substantiell erweitert worden. SCHULZ VON THUN (vgl. 1981) differenziert über die Inhalts- und Beziehungsebene hinaus den Aspekt der Selbstoffenbarung und des Appells und diskutiert zudem den Bereich der Phantasien, die den Imaginationen sehr ähnlich sind, explizit. Zusätzlich entwickelt SCHULZ VON THUN (vgl. 1998) in der Ausdifferenzierung seines Kommunikationsmodells die

Nun ist für REICH „das Symbolische (...) in menschlicher Kommunikation zwar eine wesentliche Zugangsform, die in der Wissenschaft auch bevorzugte, aber keine ausschließliche“ (ebd., 84). Aus diesem Grund erweitert er das Symbolische mit Hilfe der Psychoanalyse von Jacques LACAN (vgl. u.a. 1990) um die *Imaginationen*, „weil und insofern diese einen Zugang insbesondere zu den Gefühlslagen, den Momenten des Lebendigen, die nicht direkten Laboruntersuchungen und eindeutiger Symbolik zugänglich sind, eröffnen“ (REICH 2002, 84f). REICHs These lautet, dass wir in jeglicher Kommunikation den anderen nie außerhalb des Flusses von Imaginationen, worunter er im wesentlichen das Begehren versteht, erfassen können, „sondern ihn immer hierüber vermittelt erfahren, wahrnehmen, genauer: konstruieren“ (ebd., 89). Diese Welt des Imaginären habe die Pädagogik aus den Augen verloren, es sei eben dieser imaginäre Überschuss, der Überschwang und die Fülle an Energie, die zwar für auf die symbolische Ordnung fixierte Pädagogen eine nervliche Strapaze sei, jedoch ein Begehren aufscheinen lasse, „das sich noch nicht fixiert und sublimiert hat, das noch nicht in Symbolik gesättigt und geronnen ist, sondern offen für die scheinbar dümmsten Fragen, die scheinbar nutzlosesten Dinge, die scheinbar verschwenderischsten Vorstellungen, die abwegigsten Aktionen bleibt“ ebd., 90).

Diese Ausführungen weisen darauf hin, dass das Imaginäre niemals einen funktional nutzbaren pädagogischen Gegenstand darstellen kann, sondern vielmehr als „Grenzbedingung von Kommunikation“ (ebd., 91) aufzufassen ist. Dies ist einerseits eine Entlastung von dem Zwang, wissen zu müssen, wie Jugendliche am besten funktionieren bzw. wie sie sein müssten, andererseits werden wir durch diese Begrenzung aber auch auf uns selbst zurückgeworfen, in dem Sinne, dass wir das Imaginäre in unserer eigenen Kommunikation reflektieren müssen. Die Frage, inwiefern wir das Imaginäre in den Jugendlichen ansprechen bzw. ob wir diese Ebene der Jugendlichen überhaupt erreichen, tritt in den Vordergrund.

„Hier scheint das Geheimnis eines pädagogischen Bezuges zu schlummern, über den man hinter vorgehaltener Hand als pädagogische Begabung, als intuitive Eignung für den Pädagogenberuf usw. spricht. Es ist eigentlich keine symbolische (fachliche) Eignung, sondern eine über Imaginäres gespiegelte, die stets unausgesprochen bleiben kann, obwohl sie für den Transport von symbolischen Inhalten wichtiger als alles andere ist. Auch hier erscheint der Primat der Beziehungsebene. Aber er verdeutlicht sich jetzt als ein Vermögen, das auf Kräfte des Schöpferturns, der Kreativität und Lebendigkeit in uns und ihre Spiegelungsfähigkeit in anderen verweist“ (ebd., 92).³⁰

Entscheidend ist für REICH nun die wechselseitige Bedingtheit des Symbolischen und des Imaginären: Einerseits werden sich Menschen häufig über ihre imaginäre Ebene symbolisch einig, d.h. die Berücksichtigung von Begehrlichkeiten und Bedürfnissen des Kommunikationspartners ist für die sprachliche, symbolische Verständigung unter

Vorstellung vom sogenannten „Innere Team“, die sich auf die zahlreichen inneren Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten des Menschen bezieht.

³⁰ Dieser Gedanke wird an verschiedenen Stellen dieser Arbeit wieder aufgegriffen, so u.a. im Zusammenhang mit der Vorstellung der leiblichen Intersubjektivität (vgl. Kap. 2.2.3.3), in der Darstellung der Bedeutung von Spiegelneuronen für die Empathieentwicklung des Menschen (vgl. Kap. 6.3.4) sowie in der Differenzierung eines impliziten und expliziten Funktionsmodus (vgl. Kap. 6.6).

Umständen die wesentliche Voraussetzung³¹, andererseits können wir jedoch diese symbolische Einigung nicht verweigern, denn darüber, ob wir uns sprachlich vollständig einigen können oder nicht, müssen wir uns wiederum *sprachlich* einigen (vgl. ebd., 95). „Hier konstruieren wir unsere Gemeinsamkeiten, die dann in uns zirkulieren und damit auch unsere Imaginationen nicht unbeeinflusst lassen. So verbindet sich das Imaginäre mit dem Symbolischen (...)“ (ebd.).

Diese Wechselbeziehungen zwischen dem Symbolischen und dem Imaginären machen für REICH auch deutlich, dass für den Menschen als soziales Wesen nicht die autopoietische Organisation seiner Zellen und ihrer Funktionen maßgebend ist, sondern vielmehr eine Abhängigkeit, „die eigenes Begehren nur *imaginär* vermittelt mit anderen und durch anderes ermöglicht“ (ebd., 97). Darüber hinaus wird in der Differenzierung von Symbolischem und Imaginärem (Phantasien etc.) auch deutlich, dass die ausschließliche Unterscheidung des zwischenmenschlichen Informationsaustausches in eine Inhalts- und eine Beziehungsebene, wie sie WATZLAWICK vornimmt, wesentliche Teile unserer Selbsterfahrungen in Beziehungen zu anderen ausblendet (vgl. REICH 2002, 99). Die Unschärfen in unserer Beziehungskommunikation sind notwendig und unvermeidlich, denn unsere Beziehungen sind imaginär vermittelt und symbolisch begrenzt.³²

Wenn sämtliche menschlichen Begegnungen grundsätzlich über das Imaginäre vermittelt sind, so taucht die Frage auf, ob es jenseits des Symbolischen (als geronnenem Ausdruck übereinstimmender Imaginationen) noch etwas gibt, das für alle Menschen gleich ist; in diesem Zusammenhang spielt der Aspekt der realen Ereignisse eine zentrale Rolle.

REICH geht nun davon aus, dass die Ereignisse selbst, wie sie im Leben real wahrgenommen werden, d.h. unmittelbar sinnlich erscheinen, immer auch anders sind als das, was symbolisch vorgesehen oder imaginär gewünscht war (vgl. ebd., 104). „Es zeigen sich Lücken, es sind die Abwesenheiten, die Unerklärbarkeiten, die Uneindeutigkeiten, die Unklarheiten und Dunkelheiten, die sich selbst als Differenz in das Leben einmischen, wenn reale Ereignisse sich ereignen und wiederkehren“ (ebd.).³³ In der Regel stimmen wir *das Reale*, das wir mit unseren Sinnen wahrzunehmen glauben, mit dem Symbolischen und Imaginären ab, so REICH; häufig kann es jedoch auch zu Brüchen

³¹ Vergleiche hierzu insbesondere das Modell der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. ROSENBERG (2003), das in Kapitel 6.3.2 ausführlicher diskutiert wird.

³² Die bereits von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON (vgl. 1969) getroffene Unterscheidung in analoge und digitale Kommunikation verdeutlicht diesen Zusammenhang. Während die digitale Kommunikation (verbale Sprache, die den Inhaltsaspekt ausdrückt) eine logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzureichende Semantik besitzt, weist die analoge Kommunikation (nonverbale Sprache, die den Beziehungsaspekt ausdrückt) ein großes semantisches Potential, aber dafür eine für eindeutige Kommunikation unzulängliche Syntax auf. Hier sind Aspekte angesprochen, die in leibphänomenologischer Perspektive als Zwischenleiblichkeit diskutiert werden (vgl. z.B. MERLEAU-PONTY 1966; SCHMITZ 1990) und sowohl im Rahmen der Identitätsdiskussion als auch in einigen Erklärungsansätzen zur Entstehung von Gewalt eine zentrale Rolle spielen.

³³ Jürgen SEEWALD (vgl. 2000a, 100) geht für den Bereich der Bewegung analog davon aus, dass sich im scheinbar Vertrauten und Bekannten immer wieder Öffnungen und Wahlmöglichkeiten ergeben, die man vorher nicht kennt und die das Leben spannend erhalten. Diese Öffnungen und Wahlmöglichkeiten können sowohl von außen kommen als auch im bzw. vom Menschen selbst immer wieder neu erzeugt werden.

und Widersprüchlichkeiten kommen, d.h. das Reale macht sich dann als Grenzerfahrung bemerkbar, so beispielsweise bei Krankheiten oder auch im Fall von Gewalterfahrungen. Entscheidend ist, dass wir selbst in solchen Situationen nicht begreifen können, was das Reale ist.³⁴ „Es ist im symbolischen Denken ja nur ein Grenzbegriff, der uns darauf hinweist, daß es mehr in unserem Leben gibt als dieses Denken“ (ebd., 105). Das Reale ist demnach auch im interaktionistischen Konstruktivismus „ein sehr offenes Konstrukt. Hier hängt es ganz und gar vom Beobachter ab, was *als real* erfahren wird“ (ebd.). Die Definitionen realer Ereignisse wiederum sind symbolische Diskurse von Verständigungsgemeinschaften. Dieser Aspekt wird unter anderem in der Auseinandersetzung mit der Aggressions- und Gewaltterminologie nochmals aufgegriffen (vgl. Kap. 3.2).

Neben dieser Offenheit ist die Ungewissheit ein weiteres Charakteristikum des Realen; so kann beispielsweise ein Jugendlicher symbolisch (d.h. sprachlich vermittelt) versprechen, nicht mehr gewalttätig zu werden, imaginär kann man als Motologe darauf vertrauen, erst die Realität wird jedoch zeigen, ob er dieses Versprechen auch hält. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich für REICH (vgl. ebd.) das Bedürfnis nach Kontrolle und Vorhersehbarkeit, das insbesondere im Kontext von Gewalt eine wesentliche Rolle spielt, da Gewalt aufgrund ihrer Voraussetzungslosigkeit permanent verfügbar ist und damit eine prinzipielle Bedrohung darstellt. Auch im Bereich der Wissenschaft ist für REICH nach wie vor ein Bedürfnis nach Kontrolle und Vollständigkeit zu beobachten, auch wenn die Postmoderne-Diskussion längst eine Abkehr von eindeutigen Gewissheiten nahegelegt hat (vgl. u.a. BAUMAN 2005 (im Orig. 1991); WELSCH 1992) und Ambivalenz als zentrales Charakteristikum der Gegenwart bezeichnet.

Die *Realität* und das *Reale* sind für REICH zwei unterschiedliche Perspektiven. Unter *Realität* versteht er unser Konstrukt einer Situierung in sinnlicher Gewissheit, wobei dies eine direkte Perspektive symbolischer Ordnung und imaginärer Verbindung einschließt (vgl. ebd., 109). Dieser *Realität* sind wir uns im Alltag und in den Spezialisierungen unseres Wissens relativ sicher, da sie das Wiederkehrende ausdrückt; hierzu gehören beispielsweise gelernte Handlungsroutinen, Alltagsabläufe, Rollenmuster, der Habitus³⁵, wissenschaftliche Diskurse usw. Diese *Realität* ist mit Imaginärem und Symbolischem vermischt und enthält auch das, was REICH das *Reale* nennt, „das Noch-Nicht, das Nichts, das wir nur als Nichts benennen, bis es sich irgendwie geltend gemacht hat“ (ebd.), sei es, dass wir es finden, dass es uns begegnet oder dass es uns gewaltsam entgegentritt. Aus den geschilderten Überlegungen leitet REICH einen wesentlichen pädagogischen Leitsatz ab, den er als „Hinwendung zur *Realität*“ (REICH 2002, 109) bezeichnet. Darunter versteht er nicht die Suche nach dem eigentlich Realen hinter den Konstruktionen (denn als symbolische Verständigung gibt es dieses *Reale* gerade nicht, es ist vielmehr

³⁴ Hier offenbart sich eine Übereinstimmung mit der Position des Radikalen Konstruktivismus, der, wie gezeigt, ebenfalls davon ausgeht, dass wir bestenfalls erfahren können, wie die Wirklichkeit nicht ist (vgl. VON GLASERSFELD 1995).

³⁵ Auf die Habitus-theorie von Pierre BOURDIEU (vgl. u.a. 1982) wird in Kapitel 2.2.5 ausführlicher eingegangen.

unvorhersehbar), sondern das Aufsuchen der Realität in dem Bewusstsein vorhandener Vielfältigkeit, bisheriger Leerstellen in unseren Konstruktionen oder eines Mangels, um letztendlich neue Perspektiven und neue Lösungswege zu eröffnen. Diese Hinwendung zur Realität ist damit gleichzeitig eine Gegenbewegung zur Passivität einer ausschließlichen Rezeptionshaltung. Letzterer gilt es gerade in (post)modernen Gesellschaften zu begegnen, in denen „das Netz von Wirkungen Anderer als Realität“ (ebd., 110) erfahren wird und Selbstgestaltungsoptionen häufig nicht wahrgenommen werden. Aus diesen Annahmen ergeben sich für REICH (vgl. ebd., 115ff) drei Sichtweisen auf die Realität, die in einem reflektierten Verhältnis pädagogisch-strategisch einsetzbar sind.

Die erste Strategie bezeichnet REICH als *Entfaltung der symbolischen Realität*; hier steht die Beziehungsseite als „Kern pädagogischen Tuns“ (ebd., 115) im Vordergrund, die jedoch – darin bestehe die Krise der gegenwärtigen Pädagogik – dem Symbolischen, d.h. den Inhalten einverleibt würde. Der Beziehungsaspekt ist für ihn eine zentrale Quelle von Lebendigkeit, Lebensfreude und kommunikativen Gestaltungsmöglichkeiten, da er unmittelbar mit persönlichen Bedürfnissen (REICH bezeichnet sie als Begehren) zusammenhängt, er wird jedoch seiner Auffassung nach viel zu wenig berücksichtigt und entfaltet. Eine Vernachlässigung dieses Aspektes kann – insbesondere im Umgang mit Jugendlichen, die sich aggressiv bzw. gewalttätig verhalten - z.B. in Form vorenthaltener Anerkennung problematische Beziehungsprozesse hervorrufen bzw. verstärken und dadurch nicht zuletzt auch die Wahrscheinlichkeit einer Burnout-Problematik beim Motologen erhöhen.

Die zweite Strategie nennt REICH (vgl. ebd., 116) die *Entfaltung der imaginativen Realität*; hier geht es ihm um eine Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Phantasien, Ängsten, Wünschen, Hoffnungen, Spiegelungen und Bedürfnissen. Für REICH ist dieser Aspekt eine potentielle Quelle eines pädagogischen Selbstwertgefühls, da sie die alleinige Bedeutung der symbolischen Realität relativiert und Gefühlen und Motivationen ausdrücklich Raum gibt. Gerade im Umgang mit externalisierenden Verhaltensweisen ist dieser Aspekt von großer Relevanz, da Aggression und Gewalt immer auch mit intensiven Gefühlen sowohl bei Tätern, Opfern und Zuschauern als auch bei Pädagogen verbunden sind. Eine Vernachlässigung der Emotionen und Bedürfnisse geht an der Wirklichkeit der Beteiligten vorbei.

Die dritte Strategie ist für REICH (vgl. ebd., 116f) die *Entfaltung der Grenzen der Realitätskonstruktionen*. Hier geht es REICH darum, reale Ereignisse nicht durch den Rückzug auf eine symbolvermittelte Welt (z.B. Schule, Heim etc.) bloß zu kontrollieren, sondern sie „zurück in die Vielfalt des Lebens“ (ebd., 117) zu holen. In Bezug auf aggressive bzw. gewalttätige Verhaltensweisen kann dies unter anderem bedeuten, sie in einem größeren Kontext (Lebenswelt, Milieu etc.) zu betrachten und bezüglich der Bewältigungsmöglichkeiten immer auch den Transferaspekt in den Alltag zu berücksichtigen. Darüber hinaus geht es im Rahmen dieser Perspektive jedoch auch um die Dekonstruktion einzelner Konstruktionen, z.B. einzelner Beobachterperspektiven auf

Gewalthandlungen³⁶ oder bestimmter Gewaltpräventionsmodelle, um dadurch deren Absolutheit zu relativieren.

Die drei dargestellten Strategien pädagogischen Handelns sind für REICH (vgl. ebd., 118ff) aus konstruktivistischer Sicht mit drei Perspektiven verbunden, die er als Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion bezeichnet; sie werden im folgenden Kapitel dargestellt.

1.2.2.2 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion - drei Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik

Die drei genannten Perspektiven versteht REICH als Beobachtungsmöglichkeiten, die pädagogisch Tätigen grundsätzlich zur Verfügung stehen, ohne ihnen jedoch genau vorgeben zu können, was sie in diesen Perspektiven konkret tun sollen (vgl. ebd., 118). Er bezeichnet diese Perspektiven als Erfindungen, deren Gemeinsamkeit der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie ist; damit verbunden ist eine Stärkung der Position des Beobachters: „Der Konstruktivismus gibt den Beobachtern Selbstvertrauen und Mut für die eigene konstruktive Erkenntnistätigkeit und für die Gestaltung ihrer Beziehungen nach einem von ihnen selbst auszuhandelnden Muster zurück“ (ebd., 119).

(1) *Konstruktion*: Das erste Grundmotto einer konstruktivistischen Pädagogik lautet für REICH: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ (ebd.). Daraus leitet er sowohl für die Inhalts-, als auch für die Beziehungsseite pädagogischer Wirklichkeiten einen grundsätzlich konstruktivistischen Charakter ab, der auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung angewiesen ist. Übertragen auf den Kontext von Aggression und Gewalt bedeutet dies unter anderem, von der Selbstbestimmungsfähigkeit der einzelnen Akteure sowie einer Gruppe bzw. Familie auszugehen und diese zu einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Problematik anzuregen. Konkret ist damit insbesondere die Abkehr von fertigen Rezepten und Handlungsoptionen verbunden, um Möglichkeiten der Erfindung von eigenen Lösungen zu eröffnen.

(2) *Rekonstruktion*: Das zweite Grundmotto einer konstruktivistischen Pädagogik lautet: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ (ebd.). REICH geht davon aus, dass unsere Erfindungen zwar notwendig sind, um Entdeckungen machen zu können, unsere Erfindungen aber immer dadurch relativiert werden, dass es sie schon gibt. Demnach müssen wir die Erfindungen Anderer immer auch für uns „nachentdecken“. Er plädiert in diesem Zusammenhang für ein System, in dem Selbstvertrauen, Eigenverantwortlichkeit und Motivation durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung gestärkt werden und „in dem die Aufgaben der Rekonstruktion in das Spannungsfeld der eigenen Konstruktion zurückgeholt und hierbei gezielt verarbeitet werden“ (ebd., 121). Das Rad möglicher

³⁶ Ein wesentlicher Bestandteil des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) für Mehrfachgewalttäter ist diesbezüglich beispielsweise die maximale Erschütterung der Rechtfertigungsstrategien von Gewalttätern (vgl. WEIDNER/KILB/KREFT 2001, 43ff; Kap. 4.2.1).

Lösungen bzw. Bewältigungsmöglichkeiten für Aggressions- bzw. Gewaltprobleme muss beispielsweise nicht vollständig neu erfunden werden. Hierbei kann auf bereits vorhandene Erfindungen zurückgegriffen werden, wobei diese jedoch eigenverantwortlich auf den konkreten Kontext sowie auf die jeweilige Situation zugeschnitten werden müssen. Das Prinzip der Rekonstruktion kann demnach sowohl von Jugendlichen selbst als auch bei der Ansatzkonstruktion angewandt werden.

(3) *Dekonstruktion*: Das Motto lautet für REICH in dieser Perspektive, in der er unter anderem auf Jacques DERRIDA zurückgreift: „*Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttamer unserer Wirklichkeit!*“ (ebd.). Diese Perspektive konzentriert sich auf die Auslassungen und die möglichen anderen Blickwinkel, die durch unsere Konstruktionen und Rekonstruktionen häufig verstellt werden. Es geht demnach um das kritische Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten, um zirkuläres Denken, um fundamentale Perspektivenwechsel, die dann wieder in den Prozess der Konstruktionen und Rekonstruktionen eingebracht werden. Jugendliche können in dieser Hinsicht beispielsweise dazu ermutigt werden, die Strukturen, Regeln und Prozessverläufe einer Einrichtung im Hinblick auf deren Problembewältigungssubstanz kritisch zu hinterfragen, um auf dieser Grundlage alternative Möglichkeiten zu erarbeiten und dialogisch auszuhandeln. Auch in Bezug auf eine Verstörung einzelner Perspektiven hinsichtlich familiärer Gewaltdynamiken und Interaktionsmuster bietet die Methode der Dekonstruktion hilfreiche Anknüpfungspunkte. Auf theoretischer Ebene geht es schließlich um das Hinterfragen bereits bestehender Erklärungsmodelle und Präventions- bzw. Interventionskonzepte.

Aus den dargestellten drei Perspektiven leitet REICH (vgl. ebd., 122ff) *drei Grundforderungen an Pädagogen* ab, die ihren Ansatz konstruktivistisch begründen und entsprechend handeln wollen:

1. „So viel Konstruktion wie möglich!“
2. „Keine Rekonstruktionen um ihrer Selbst Willen!“
3. „Keine Konstruktionen ohne Ver-Störungen!“

(1) Im Hinblick auf den Transfer von Wissen in Handlungen sowie auf die Entwicklung von variablen Handlungskompetenzen und eigenständigen, kreativen Problembewältigungskapazitäten besitzen Konstruktionen für REICH (vgl. ebd., 122) eine zentrale Bedeutung, wobei er entsprechend der Differenzierung in Kapitel 1.2.2.1 zwischen symbolischen, imaginären und realen Konstruktionen unterscheidet. *Symbolische Konstruktionen* versteht er als Ausdruck einer selbsttätigen Suche, eines Experimentierens und Herstellens, das sich auf verschiedene Zeichensysteme (von körpersprachlichen Gesten in Rollenspielen bis hin zu materialen Erfindungen) bezieht. In einer konstruktivistisch orientierten Beziehungspädagogik muss die Konstruktionsfähigkeit der Jugendlichen vor

die Übernahme fremder Expertenkonzepte rücken, auch wenn letztere dadurch nicht überflüssig werden.

Imaginäre Konstruktionen sind insbesondere in Beziehungskommunikationen wirksam und beinhalten ein bedeutsames Potential für die Bewältigung von Problemen sowie für Selbstwert, Kreativität und Konstruktivität. In ihnen ist jedoch auch die Gefahr chaotischer Interaktionsprozesse verborgen, denn insbesondere die Arbeit mit Gruppen findet in zahlreichen rekursiven Netzwerken statt und muss insofern einen offenen Ausgang haben. Dennoch: „Ohne diese Kraft im Untergrund ist jede Pädagogik verloren, belanglos, mechanistisch und maschinell“ (ebd., 129).

Reale Konstruktionen beziehen sich nach REICH (vgl. ebd., 131) nicht auf einen realen Ort der Dinge und Beziehungen, an dem scheinbare Sicherheit gefunden und eine unangreifbare Ordnung hergestellt werden kann, sondern vielmehr auf einen offenen Prozess, auf „etwas, worüber wir noch nicht sprechen, was wir noch nicht sagen können“ (ebd.). Reale Konstruktionen entstehen demnach erst durch die Vielfalt an selbsttätigen und selbstbestimmten Realisationen unterschiedlicher Personen. Dabei verwirklicht sich Selbstbestimmung im Dialog mit Anderen, wobei sie auf die Fähigkeit angewiesen ist, die Fremdheit des Imaginären des Anderen nicht auszuklammern, die Gemeinsamkeit symbolischer Ordnungen auf der Basis der Anerkennung von Unterschiedlichkeit zu diskutieren und abzustimmen und das Reale als Ort des Mangels und der Beunruhigung mit den Imaginationen und Symbolen zu vermitteln. Die Konstruktion der Wirklichkeit wird so zu einer gemeinsamen Aufgabe.

(2) Für REICH (vgl. ebd., 136) gibt es in der Postmoderne eine zunehmende Unsicherheit hinsichtlich unserer Rekonstruktionen: „Keine Rekonstruktion verfügt mehr über die Macht, die ein `wahres` Wissen bewahren könnte“ (ebd.). Selbst alternative Werte, die sich aus Imaginationen speisen, sind, wenn sie kommuniziert werden, dann wiederum symbolische Vereinseitigungen, die das Imaginäre instrumentalisieren, um es zu begrenzen. Nichtsdestotrotz besteht die Notwendigkeit von Rekonstruktionen, die das Imaginäre begrenzen, da Sinn interindividuell verhandelt werden muss. Demnach existiert für REICH keine Regel für die Festschreibung bestimmter Rekonstruktionen, sondern allenfalls eine formale Forderung: Um Sinn interaktiv abstimmen zu können, „sollten zur Bestimmung seiner Geltung nicht nur jene befragt werden, die ihn vorrangig herzustellen versuchen, sondern auch jene, die ihn konsumieren sollen“ (ebd., 137). Dementsprechend sollten pädagogische Ziele, Inhalte und Themen nie ohne eine wirkliche Beteiligung aller Teilnehmer geplant, organisiert und abgestimmt werden.

(3) Laut REICH existiert im Rahmen pädagogischer Prozesse der nachvollziehbare Versuch der Herstellung von Ordnung, um die Unschärfe der Ereignisse „symbolisch zu begrenzen, imaginär gleichzuschalten oder durch Begrenzung von Realität selbst in den Risiken zu minimieren“ (ebd., 140). Es ist im Rahmen des interaktionistischen Konstruktivismus von entscheidender Bedeutung, diese vermeintlichen Sicherheiten zu verstören, indem man die Perspektiven wechselt oder neue einführt, Opfer zu Tätern erklärt oder umgekehrt,

sich mit Erklärungen nicht zufrieden gibt, neugierig, skeptisch und kritisch bleibt. Solche Dekonstruktionen beziehen sich nicht ausschließlich auf die symbolische Ebene, sondern ebenso auf das Imaginäre und auf Realitäten. Dekonstruktionen des Imaginären bleiben häufig unbewusst; sie äußern sich in Gefühlen, deren Entstehung in der Regel nicht planbar ist, deren bewusste Bearbeitung für pädagogische Prozesse jedoch zentrale Relevanz hat (vgl. hierzu insbesondere Kap. 6.5 und 7.2). In diesem Zusammenhang spielt die Entwicklung von Einfühlungsvermögen und emotionaler Intelligenz (vgl. u.a. GOLEMAN 2004) eine wesentliche Rolle, um „die Krise des Imaginären in der Pädagogik überwinden zu helfen“ (REICH 2002, 141). Die Dekonstruktion von Realitäten äußert sich in Form von Ideologiekritik; Pädagogik ist in diesem Kontext als in ökonomische, ökologische, politische, ethische und kulturelle Systeme eingebettet zu betrachten. Ideologiekritik kann dabei aus konstruktivistischem Blickwinkel ausschließlich durch eine Erweiterung der Perspektiven und durch einen eindeutigen Bezug auf gesellschaftliche Problemlagen erzielt werden. Diese Problemlagen spielen nicht zuletzt im Zusammenhang mit Aggressions- und Gewaltphänomenen eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 3.4).

1.2.2.3 Konsequenzen des interaktionistischen Konstruktivismus

Vor dem Hintergrund der Forderung nach Mehrperspektivität soll in diesem Kapitel in erster Linie eine Einschätzung darüber erfolgen, inwiefern es dem interaktionistischen Konstruktivismus gelingt, die an sich selbst gestellten Ansprüche zu erfüllen. Wie in Kapitel 1.2.2 einleitend dargestellt, ergeben sich diese Ansprüche vor allem aus der Kritik an einem Konstruktivismus, der sich in hohem Maße an biologisch-kognitivistischen Konstrukten sowie an den Konzepten der Autopoiese und der strukturellen Koppelung orientiert. In Abgrenzung zu dem in Kapitel 1.2.1 diskutierten Radikalen Konstruktivismus fordert REICH (vgl. 1998, 424f), dass sich ein aufgeschlossener Konstruktivismus nicht nur dem Ineinandergreifen von Inhalts- und Beziehungsprozessen sowie deren Verschränkung mit verschiedenen Lebenswelten widmen, sondern darüber hinaus auch die Problematik des Unbewussten sowie historisch-kulturelle Rekonstruktionen berücksichtigen sollte, was zugleich eine Auseinandersetzung mit den Aspekten von Macht, Begehren, Interessen und struktureller Gewalt erfordere.

Die vorangegangenen Überlegungen haben die herausragende Rolle des Beobachters im Rahmen des interaktionistischen Konstruktivismus illustriert, wobei dies für sich genommen noch keine Erweiterung gegenüber der Theorie des Radikalen Konstruktivismus darstellt. Es wurde deutlich, dass Beobachtungen stets von Konstrukten, Vorstellungen, Begriffen und Weltbildern geleitet werden und dass es demnach in der Wissenschaft um begründete, diese Konstrukte transparent machende, Komplexitätsreduktionen gehen muss. In diesem Zusammenhang geht REICH davon aus, „daß alles, worauf wir uns mit wissenschaftlichen Konstruktionen beziehen, komplexer ist als das, was wir begrifflich bzw. symbolisch daraus machen“ (REICH 2002, 192). Dennoch sind Komplexitätsreduktionen in seinem Modell keineswegs zwangsläufig, Komplexität kann immer auch bewusst perspektivisch erweitert werden und in zahlreichen

psychomotorischen Prozessen ist dies, wie noch zu zeigen sein wird, geradezu notwendig. Übergeordnet ist die Berücksichtigung des Spannungsfeldes von Komplexitätsreduktion und Komplexitätssteigerung für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention deshalb von entscheidender Bedeutung, weil dieser durch ein hohes Maß an Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit charakterisiert ist. Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit wird dieses Spannungsfeld auf grundlegende Art und Weise wieder aufgegriffen (vgl. hierzu insbesondere Kap. 6.6 und 7.2).

Die Unterscheidung REICHS in eine Inhalts- und Beziehungsebene sowie seine Auffassung, dass vor allem Beziehungswirklichkeiten für die Unschärfen unserer Wahrnehmung verantwortlich sind und Pädagogik nicht zuletzt deshalb auf Komplexitätssteigerung angewiesen ist (vgl. ebd., 193), ist auch für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention von grundlegender Relevanz. Die Tätigkeit des Motologen im Kontext der Gewaltprävention kann ohne ein Bewusstsein für die Komplexität von Beziehungswirklichkeiten nicht gedacht werden. Hierfür greift der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention REICHS Differenzierung in eine symbolische, imaginäre und reale Beobachtungsebene auf, die zugleich eine wesentliche Erweiterung des Radikalen Konstruktivismus darstellt. Mit einer solchen Differenzierung erfolgt zwar (ebenso wie mit der ersten und wie mit jeder anderen möglichen) einerseits eine Komplexitätsreduktion, andererseits wird die Komplexität jedoch auch gesteigert, da neue Beobachterperspektiven eingeführt werden. Die besondere Qualität dieser Differenzierung zeigt sich vor allem darin, dass Kommunikation als in hohem Maße durch Imaginationen beeinflusst begriffen wird, sowie in der Behauptung, dass wir aufgrund der Notwendigkeit der symbolischen Vermittlung unserer Imaginationen keinerlei direkten Zugang zur Wirklichkeit des Anderen haben. Gleichzeitig macht diese Differenzierung deutlich, dass auch der Zugang zu den jeweils eigenen Imaginationen und Vorstellungen begrenzt ist. Darüber hinaus weist REICH mit seiner Argumentation darauf hin, dass das Reale immer nur als gegenwärtige Grenze erfahrbar ist.

Die geschilderten Zusammenhänge verdeutlichen einerseits, dass sämtliche Differenzierungen unter anderem auf dem (nachvollziehbaren) Bedürfnis beruhen, die unüberschaubare Vielfalt des Imaginären und die prinzipielle Unvorhersehbarkeit des Realen zu begrenzen, sie zeigen andererseits aber auch die Gefahr, die mit der Verwendung von Techniken und Rezepten verbunden ist, da diese ohne eine – nur in der gegenwärtigen Beziehung mögliche – Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Perspektiven und Beobachterwirklichkeiten einen verkürzenden und mechanistischen Charakter annehmen können.

Übergeordnet wird demnach deutlich, dass die von REICH entwickelten Perspektiven „keine mechanistisch zu erlernende Lehre, keine Technik und keine Rezeptur (sind; Anm. d. Verf.), nicht einmal ein homogener Theoriverbund, sondern stets in sich so vielfältig wie die Positionen der Beobachter, die sich über diese Perspektiven verständigen“ (ebd., 194). Die zusätzliche Differenzierung REICHS in Konstruktionen, Rekonstruktionen und Dekonstruktionen und die damit verbundene Entwicklung von

Beobachtungsmöglichkeiten, mit deren Hilfe sowohl Inhalte und Beziehungen als auch Symbolisches, Imaginäres und Reales wiederum anders betrachtet werden können, unterstützt diese Auffassung: „Wer sollte auch den letzten Beobachtermastab vorgeben? Wer kann behaupten, daß wir eine abschließende Beobachtung einführen könnten?“ (ebd., 194f). Die Unmöglichkeit dieses Vorhabens begründet die mehrperspektivische Ausrichtung des vorliegenden Ansatzes. Sie betrifft nicht nur dessen theoretische Konstruktion, sondern auch den interdisziplinären Dialog sowie die Beziehungs- und Prozessgestaltung mit und zwischen den jeweiligen Klienten (vgl. Kap. 7.2 und 7.3).

Trotz der grundlegenden Unmöglichkeit einer abschließenden Beobachtung geht REICH dennoch davon aus, dass nicht alles beliebig ist: „Unsere Gegenwart ist es nicht, unsere Verständigungsgemeinschaften sind es nicht, unsere Kultur bzw. Zivilisation ist bereits strukturiert bzw. konstruiert“ (ebd., 195). Dies führt ihn zu einer Beschreibung der kulturellen und zivilisatorischen Grenzen der vermeintlichen Autonomie des Menschen, die wiederum individuell unterschiedlich wahrgenommen und erfahren werden. Hieraus leitet REICH die Notwendigkeit weiterer Differenzierungen ab, die auch für den vorliegenden Ansatz von Bedeutung sind; hierzu gehören: Die Unterscheidung in Selbst- und Fremdbeobachter (wie in Kap. 1.2.1.1 gezeigt, wurde diese Unterscheidung bereits von verschiedenen Vertretern des Radikalen Konstruktivismus eingeführt), in Fremd- und Selbstzwänge sowie in enge Beobachtungswirklichkeiten (nach REICH (vgl. ebd.) werden diese gerade von den Wissenschaften favorisiert), Beziehungswirklichkeiten (diese sind für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention elementar) und Welt- und Produktionswirklichkeiten (diese beziehen sich auf gesellschaftliche, kulturelle und lebensweltliche Prozesse).

Sämtliche der genannten Differenzierungen sind ihrerseits Konstruktionen und damit lediglich Möglichkeiten der Beobachtung, sie verweisen jedoch auf grundlegende Unschärfen der Wahrnehmung und damit auf die Dringlichkeit von Verständigung und Mehrperspektivität:

„Es wäre naiv und zu vereinfachend, pädagogische Prozesse nur nach einer Schablone des Sehens angehen zu wollen. Wir fordern hingegen alle an solchen Prozessen beteiligten Beobachter auf, die Plätze zu wechseln, die Perspektiven zu erweitern, sich wechselseitig hierüber zu verständigen und dabei die Komplexität der Betrachtungen zu steigern. Pädagogik ist keine im vereinfachenden Kalkül sich befriedigende Wissenschaft, sondern ein Fach der Komplexitätssteigerung“ (REICH 2002, 195).

Die Theorie des interaktionistischen Konstruktivismus ist – das hat die vorangegangene Diskussion gezeigt - ein Modell für eine bewusste Auseinandersetzung mit verschiedenen Beobachtungswirklichkeiten. Es enthält damit die wesentlichen Voraussetzungen für eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beziehungswirklichkeiten, die nicht nur den wissenschaftlichen Diskurs, sondern insbesondere konkrete psychomotorische Prozesse betreffen. Indem REICH betont, dass es sowohl um die Erfindung der Wirklichkeit (Konstruktion), als auch um deren Entdeckung (Rekonstruktion) und Enttarnung (Dekonstruktion) geht, konstruiert er theoretische

Argumente, die die Notwendigkeit von Selbsttätigkeit, Anerkennung und Ideologiekritik unterstreichen. All diese Aspekte spielen in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit Aggressions- und Gewaltphänomenen eine zentrale Rolle. Die Betonung von Interaktionsprozessen sowie die Differenzierung in symbolische, imaginäre und reale Beobachtungen ermöglichen die Erfassung von Charakteristika, die für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention eine wesentliche Bedeutung besitzen; hierzu gehören insbesondere sprachliche, körpersprachliche und zwischenleibliche Aspekte von Gewaltdynamiken (vgl. hierzu auch Kap. 2.2 und 3.4.2), Emotionen wie Wut, Ärger, Angst, Ohnmacht, Scham, Schuld etc. sowie die Dimensionen Macht, Begehren, individuelle Bedürfnisse, persönliche Interessen und strukturelle Gewalt.

Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention orientiert sich an den folgenden systemisch-konstruktivistischen Postulaten von REICH (vgl. ebd., 266ff): Er stellt erstens einen Raum möglichst weitreichender Weltfindung (anstelle einer Abbildung und Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit) zur Verfügung, er beinhaltet zweitens ein relativ offenes Verfahren inhaltlicher und beziehungsmaßiger Vermittlungsperspektiven (anstelle einer sicheren Theorie der Aufklärung und Emanzipation), er stellt drittens eine Konstruktion dar, die in Beziehungen ausgehandelt und die im Nach- und Nebeneinander unterschiedlicher Beobachter betrachtet und analysiert werden kann (anstelle einer erhofften, organisierten und vorgegebenen Selbst- bzw. Mitbestimmung) und er beinhaltet viertens eine bewusste Reflexion der konstruktiven Ansprüche (anstelle einer bloßen Theorie der Klientenorientierung), weil diese sowohl inhaltlich (d.h. in Bezug auf Themen, Fragen und Gegenstände) als auch im Hinblick auf die Beziehungen zwischen dem Motologen und den Klienten (d.h. hinsichtlich bestimmter Regeln und Verhaltenserwartungen) in psychomotorische Prozesse einfließen. Diese Postulate ziehen mehrere Konsequenzen nach sich:

(1) Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention zielt auf eine möglichst hohe Selbstbestimmung bei der Gestaltung der Inhalte und Beziehungen, er orientiert sich an den Bedürfnissen, praktischen Erfahrungen und Erlebenswelten der Klienten, er fördert eine psychomotorische Kultur sowie ein weitreichendes, zur Gesellschaft hin offenes und kritisches Bewusstsein im Sinne eines reflektierten Engagements und er konzentriert sich in der Ausbildung zukünftiger Motologen auf die Selbsterfahrung psychomotorischer Beziehungen.

(2) Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention erfordert eine reflexive und emotionale Durchdringung der Inhalts- und Beziehungsebene, er greift im Hinblick auf eine differenzierte Beziehungsarbeit verstärkt auf systemische Methoden zurück (u.a. „reflecting teams“, Skulpturen, zirkuläre Fragen, systemisch orientierte Supervision) und er bemüht sich in der Ausbildung zukünftiger Motologen insbesondere um die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen.

(3) Da alle Konzepte von Mit- und Selbstbestimmung in der Regel scheitern, wenn sie inhaltlich vor die Beziehung gerückt werden, erfordert der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention eine Stärkung der Beobachterposition der

Klienten, eine Reflexion von Machtpositionen, die in jedem psychosozialen und psychomotorischen System enthalten sind, sowie eine offene Auseinandersetzung auf der Inhalts- und Beziehungsebene, die wiederum auf die Selbstreflexionskompetenzen aller Beteiligten angewiesen ist.

(4) Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention ist auf Motologen angewiesen, die sich ihrer Rolle als Modell bzw. Vorbild im Hinblick auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung bewusst sind und die diese Aspekte auch in die Gestaltung der Einrichtung, in der sie tätig sind, einfließen lassen. Dies setzt nicht zuletzt regelmäßige Supervisionsprozesse voraus.

Der Kern der vorangegangenen Überlegungen lässt sich in dem folgenden Zitat prägnant zusammenfassen:

„Unser Ansatz behauptet, daß gerade in der Pädagogik ein systemisches und konstruktivistisches *Bewußtsein* mit all seiner Singularität, mit Abweichungen in den subjektiven Positionen, mit Vielfalt, Multikulturalität, was immer auch Beziehungsoffenheit und Widersprüchlichkeit bedingt, unvermeidlich ist. Es erscheint uns wichtiger, imaginäre Entfaltungen, konstruktive Impulse, Kreativität als Bewußtseinsformen zu entwickeln, als ein pädagogisches Regelwerk zu etablieren, das als Technik Erfolge verspricht, die technisch auf Dauer nicht zu erreichen sind. Im Gegenteil: Gerade die Betonung der Beziehungswirklichkeit und kommunikativer Strukturen zeigt uns, daß Pädagogik überwiegend ein Bewußtseins- und weniger ein eindeutiges Regelproblem ist“ (REICH 2002, 285).

1.2.3 Die Personzentrierte Systemtheorie

Die von Jürgen KRIZ (vgl. 1994; 1999; 2004) formulierte Personzentrierte Systemtheorie stellt eine Verknüpfung zweier unterschiedlicher Diskurse dar, der insbesondere auf Carl ROGERS zurückgehenden personzentrierten Psychotherapie und der Systemtheorie, verstanden als ein „konzeptionelles Feld, das (angelehnt an die Vorstellungen der Synergetik von Hermann Haken und zunächst ausgehend von den Naturwissenschaften) Phänomene auf unterschiedlichen Mikro-Makro-Prozessebenen miteinander in Verbindung bringen kann“ (KRIZ 2004, 16). Im Vordergrund seiner Überlegungen steht damit einerseits der innere Bezugsrahmen, „aus dem heraus ein Mensch der Welt, anderen Menschen und letztlich sich selbst Sinn stiftend und Stellung nehmend begegnet, und der in spezifischer Weise mit dem fortwährenden Strom seiner Eindrücke und seines Ausdrucks verbunden ist“ (ebd.), und andererseits die Auseinandersetzung mit Fragen der Stabilität, der selbstorganisierten Strukturbildung und der Veränderung von Prozessen (auf biosomatischer, kognitiv-emotionaler und interaktioneller Ebene (vgl. KRIZ 1999, 129)) im Rahmen eines interdisziplinären Diskurses.

Die Personzentrierte Systemtheorie ist für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention deshalb von zentraler Bedeutung, weil sie einerseits einen differenzierten Blick auf Sinn-Attraktoren, Komplettierungsdynamiken, afferente, efferente und selbstreferente Kommunikationsprozesse und deren Vernetzung mit Körperprozessen und sozialen Interaktionsprozessen erlaubt und andererseits den dynamischen und

sinnkonstituierenden Wirklichkeitskonstruktionen in verschiedenen Lebenswelten Rechnung trägt (vgl. KRIZ 2004, 64).

Zur näheren Erläuterung dieser Zusammenhänge wird die folgende Vorgehensweise gewählt: Ausgangspunkt der Darstellung ist zunächst die Beantwortung der Frage, „wie in einer `objektiv-physikalischen` Welt eines Stroms von Einmaligkeiten unsere so stabile – und allzu oft: überstabile – Lebenswelt entstehen kann“ (ebd., 43). Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Chaos, Angst und Ordnung führt dabei zu ersten wichtigen Erkenntnissen. Daran anschließend werden die wesentlichen Grundkonzepte der – mittlerweile als interdisziplinäres Wissenschaftsprogramm etablierten – Synergetik dargestellt. Dieser systemtheoretische Ansatz stellt eine „Sprache“ zur Verfügung, die die Beschreibung von Prozessen auf verschiedenen Systemebenen und in den unterschiedlichsten Disziplinen (u.a. der Physik, der Biologie, der Biochemie, der Psychologie oder der Soziologie) erlaubt (vgl. ebd., 23). Im Vordergrund stehen dabei insbesondere das Prinzip der Selbstorganisation, die Bedeutung von Attraktoren und Komplettierungsdynamiken, zirkuläre Kausalitäten der Musterbildung und –erkennung sowie die Beschreibung der Entstehung von Ordnung (Emergenz) bzw. von Übergängen von einem Ordnungszustand in einen anderen (Phasenübergang). In einem dritten Schritt wird zunächst die Frage nach der Bedeutsamkeit dieser individuellen Systemprozesse für zwischenmenschliche Interaktionen beantwortet. Darauf aufbauend erfolgt dann eine nähere Darstellung der Prozesse der Sinnkonstitution auf den unterschiedlichen Prozessebenen; hier spielen wiederum zirkuläre Kausalitäten sowie das Verhältnis von unbewussten (impliziten) und bewussten (expliziten) Lebensprozessen eine wesentliche Rolle. Dieses Verhältnis ist mit der menschlichen Fähigkeit zur Selbstreflexion verbunden, die im darauf folgenden Abschnitt erläutert wird. Dies mündet schließlich in eine Reflexion der zentralen Konsequenzen, die sich aus der Personzentrierten Systemtheorie für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention ergeben.

1.2.3.1 Die Ordnung unserer Lebenswelt

Die Beantwortung der Frage nach der Ordnung unserer Lebenswelt steht für KRIZ (vgl. 2004, 17) im Kontext der Personzentrierten Systemtheorie deshalb an zentraler Stelle, weil dabei zwei unterschiedliche Sicht- und Erfahrungsweisen miteinander verbunden werden müssen. Auf der einen Seite werde sowohl in der Psychologie (u.a. in der Humanistischen Psychologie) als auch in der modernen Naturwissenschaft das Prozesshafte und Wandelbare der Welt betont. „Es ist eine Welt voller Dynamik, mit unglaublich komplexen Evolutionsprozessen, ständigem Entstehen und Vergehen von Entitäten auf allen Ebenen zwischen der Mikrowelt (zum Beispiel Elementarteilchen) und der Makrowelt (Sterne und Galaxien), mit dynamischen Stoffwechselprozessen als Basis des Lebens und mit hochdynamischen Wahrnehmungs-, Gedanken-, Gefühls- und Handlungsströmen der Menschen inmitten einer sich wandelnden materiellen und sozialen Umgebung“ (ebd.).³⁷

³⁷ Hierzu existieren übereinstimmende Auffassungen in der Theorie sozialer Systeme, der naturwissenschaftlich fundierten Systemtheorie und in verschiedensten Weisheitslehren. Bei CRAMER und KAEMPFER – zwei

Auf der anderen Seite könne sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf institutioneller, wissenschaftlicher und persönlicher Ebene ein hohes Maß an Regelmäßigkeit, statischer Ordnung, Kontrollbedürfnis bis hin zu „Erstarrung“ und „Rigidität“ beobachtet werden. Dieses Spannungsfeld von Dynamik, Veränderung bis hin zu Chaos einerseits und Ordnung bzw. Struktur andererseits wird für KRIZ (vgl. 1997) verständlich, wenn man sich mit den damit verbundenen Gefühlen von Angst und Bedrohung sowie mit dem Bedürfnis nach Sicherheit auseinandersetzt: „In der Tat gibt es wohl kaum etwas, das für den Menschen bedrohlicher ist, als wenn die Strukturen seiner Lebenswelt sich auflösen, wenn jedwede Ordnung zusammenbricht und er sich dem Unvorherseh- und Unvorhersagbaren ausgeliefert erleben muß“ (ebd., 12). Insofern ist es nachvollziehbar, wenn sich der Mensch drohender Strukturlosigkeit mit aller Macht entgegenstemmt und im Notfall versucht, dem Chaos zumindest einen Rest an Ordnung abzurufen. Vor dem Hintergrund der Prozesshaftigkeit des Lebens stellt sich jedoch die Frage, wie das gelingt. Aus phylogenetischer Perspektive wird Ordnung in der unendlichen Komplexität einer einmalig ablaufenden Weltevolution dadurch hergestellt, „dass Regelmäßigkeiten ge- und erfunden werden“ (KRIZ 2004, 18). Auch beim Menschen greifen „evolutionäre Programme faktisch vom ersten Lebenstag an (...)“, um die Prozesse der erfahrbaren Welt nach möglichen `Regelmäßigkeiten` abzusuchen“ (KRIZ 1999, 133). Ein Beispiel dafür ist die Fähigkeit von Kleinstkindern, gehörte Sprache in Phoneme zerlegen zu können und daraus die grammatikalischen Regeln der entsprechenden Sprachgemeinschaft zu erwerben (vgl. KRIZ 1997, 18ff). Die aktive Suche nach Regelmäßigkeiten gilt laut KRIZ (vgl. 2004, 19) für sämtliche „Lebensregeln“, wobei der Mensch die evolutionär-biologisch erworbene Erkenntnis von Regeln individuell und sozial überformen und außerdem völlig neue Regelbereiche erfinden kann. Die Erfindung von Regeln dient in erster Linie der individuellen Anpassung an die persönlichen Lebensverhältnisse und findet „wesentlich über die sprachlich-kategorielle Reduktion des komplexen Erfahrungsprozesses statt“ (ebd., 19f). Diese Konstruktion von regelhaft wiederkehrenden Klassen von Phänomenen strukturiert das Chaos, erlaubt Prognosen, reduziert Unsicherheit und erzeugt dadurch eine gewisse Verlässlichkeit, kurz: sie besitzt eine außerordentlich große Bedeutung für die Handlungsfähigkeit und das Wohlbefinden des Menschen.

Die Reduktion auf vertraute Kategorien ist allerdings „gleichzeitig der Totengräber für Kreativität und Veränderung“ (ebd., 20), denn der Blick auf die Einmaligkeit der Lebensprozesse, auf Neues, Ungewöhnliches und Unvorhergesehenes geht dabei verloren. Die Möglichkeiten der Weltbegegnung lassen sich nach den bisherigen

Naturwissenschaftlern – klingt das so: „Die Welt ist ein Prozeß. Sie ist nicht, sie geschieht“ (CRAMER/KAEMPFER 1990; zit. nach VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 89). Ganz ähnlich formulierte es auch der Buddha: „Alles Seiende gleicht einem Strom. Wir steigen nicht zweimal in denselben Strom“ (KORNFIELD 1994, 84). Diese Aussage des Buddha beruht nicht auf dem Studium verschiedener Texte, sondern auf seiner unmittelbaren Erfahrung. Er entdeckte, „dass das gesamte materielle Universum aus Teilchen zusammengesetzt ist, die in der Pali-Sprache als *Kalapas* bezeichnet werden oder `unteilbare Einheiten`. (...) Sie verbinden sich miteinander und formen Strukturen, die eine gewisse Beständigkeit und Kontinuität zu haben scheinen. Aber tatsächlich sind sie alle zusammengesetzt aus winzigen *Kalapas*, die sich in einem Zustand des ständigen Entstehens und Vergehens befinden. (...) Dies ist der Körper, den jeder von uns `ich` nennt und als sein `Selbst` empfindet“ (HART 1996, 39). Damit ist gleichzeitig die Frage nach der Stabilität bzw. Dynamik menschlicher Identität aufgeworfen, die in Kapitel 2 ausführlich diskutiert wird.

Ausführungen also zwischen zwei Polen einordnen. Das eine Extrem ist durch Chaos, Unvorhersagbarkeit und hohe Komplexität gekennzeichnet, es ist offen für Neues, Einmaliges, Überraschendes und Kreatives, beinhaltet jedoch auch die Angst vor Unberechenbarkeit und Kontrollverlust. Das andere Extrem zeichnet sich durch reduktionistische Ordnung aus, durch Kategorisierung, Regelmäßigkeit, Planbarkeit, Prognostizierbarkeit und Sicherheit, aber eben auch durch Gleichförmigkeit und geringe Flexibilität (vgl. KRIZ 1997, 26).

Die Mechanismen der Ordnungsbildung über Reduktion und Klassifikation können insgesamt als notwendiges (Notwendendes) Programm betrachtet werden, um dem durch Hyperkomplexität entstehenden Chaos zu begegnen. Allerdings findet der Mensch seinen Standpunkt zwischen den beiden Polen des Chaos und der Ordnung nicht allein, vielmehr „wird er durch die Sinndeutungen und Interaktionsstrukturen der Gesellschaft wesentlich mitbestimmt“ (KRIZ 2004, 22). In diesem Zusammenhang sei – so KRIZ – speziell in der abendländischen Kultur eine starke Tendenz zur Ordnung, zur Reduktion, zur Vereinfachung und zur Verdinglichung erkennbar. Gerade vor dem Hintergrund der Komplexitätsdynamik in sich ausdifferenzierenden Gesellschaften steigt die Attraktivität von simplifizierenden Beschreibungen. Im Zusammenhang mit dem Phänomen Jugendgewalt sei hier auf zahlreiche medial kommunizierte (und empirisch meist nicht sicher belegbare!) Dramatisierungsdiagnosen verwiesen.³⁸

Hier existiert gleichzeitig eine besondere Herausforderung für das Wissenschaftssystem: Auch wenn man die moderne Wissenschaft nicht „als Ordnungsideologie aus der Perspektive der Angstabwehr rekonstruiert“ (ebd.), wie dies KRIZ (vgl. 1997, 62ff) ausführlich getan hat, so muss dennoch betont werden, dass Theorieentwicklung mit Modellbildungen arbeitet, die die Komplexität der sich permanent verändernden Wirklichkeit niemals vollständig erfassen können. Insbesondere im Kontext der Gewaltforschung sind mit den folgenden „Tugenden` einer sauberen Methodik“ (ebd., 66f) besondere Schwierigkeiten verbunden. Die weitgehende Ausschaltung von Unvorhersehbarem und Unkontrollierbarem, die Reduktion von Einflussvariablen, die möglichst weitgehende Prognose der Ergebnisse von Handlungen, die maximale Kontrolle dessen, was passieren kann, das Verbergen der eigenen Motive und Emotionen hinter einer „richtigen“ Methodik sowie die Beschränkung der Erfahrungen auf jenen Bereich, der durch „zulässige“ Fragen und Methoden vorab definiert ist, mag zwar nachvollziehbar sein, sie wird jedoch der „Arbeit am Lebendigen“ (ebd., 67) nicht gerecht. Offensichtlich bleibt hier nur die Chance, sich der Komplexität und Mehrdeutigkeit der Gewaltproblematik zu stellen und sich in einen interdisziplinären

³⁸ Wilhelm HEITMEYER (vgl. 1995, 426ff) identifiziert insgesamt sieben Thematisierungsfallen in der – gleichwohl nicht ausschließlich medial geführten – Gewaltdiskussion, die alle auch auf den Wunsch nach Komplexitätsreduktion zurückgeführt werden können. Die *Umdeutungsfalle* besteht darin, dass (insbesondere fremdenfeindliche) Gewalt personalisiert, pathologisiert und biologisiert wird. Die *Skandalisierungsfalle* zeigt sich in einem spektakulären Gewaltvokabular, während die *Inflationfalle* den öffentlichen Eindruck entstehen lässt, es gäbe kaum noch gewaltarme Zonen. Der *Betroffenheitsdiskurs* wird in einer vereinfachenden Täter-Opfer-Semantik deutlich, eng verbunden mit der *Moralisierungsfalle*, die häufig mit einem Abbruch der Kommunikation mit Gewalttätern einhergeht. Auch die *Normalitätswelle* (Gewalt von Jugendlichen als Durchlaufphase) und die *Reduktionsfalle* (Vernachlässigung von komplexen Ursachenanalysen zugunsten eines Bedeutungszuwachses von triebgebundenen Erklärungsmodellen) lassen sich auf der Folie der Vereinfachung verstehen.

Dialog zu begeben (vgl. HEITMEYER/SOEFFNER 2004, 11). Wichtige Voraussetzungen hierfür liefern die Grundkonzepte der Synergetik.

1.2.3.2 Grundkonzepte der Synergetik

Die synergetische Systemtheorie wurde von dem Physiker Hermann HAKEN zunächst als Theorie des Lasers entwickelt und hat sich mittlerweile zu einem interdisziplinären Wissenschaftsprogramm entwickelt, das nicht nur im Zusammenhang mit der Personzentrierten Systemtheorie, sondern beispielsweise auch in der – noch darzustellenden – Theorie der fraktalen Affektlogik (vgl. CIOMPI 2005) eine zentrale Rolle spielt. Die große Stärke dieser Theorie besteht darin, dass sie Kernprinzipien formuliert, die Phänomene in unterschiedlichen Disziplinen und auf verschiedenen Ebenen (von Molekülen bis hin zu psychosozialen Prozessen) verstehbar machen (vgl. KRIZ 2004, 23).³⁹

Um die oben bereits angesprochenen Prozesse der Ordnungsbildung näher zu erläutern, greift KRIZ zunächst auf das Konzept des *Attraktors* zurück. Mit diesem Konzept wird thematisiert, „dass manche Prozesse auf eine (zumindest für einen gewissen Zeitraum) feste Struktur hinauslaufen, die sogar gegenüber nicht allzu großen Störungen stabil bleibt“ (KRIZ 2004, 23). Ein klassisches Beispiel für einen solchen Attraktor ist die in der Physik beschriebene sogenannte Bénard-Instabilität. Eine von unten erhitzte Flüssigkeit gleicht dabei die Temperaturunterschiede zur gekühlten Oberfläche durch Konvektionsströmung aus. Wird diese Temperaturdifferenz kontinuierlich erhöht, so findet ab einem kritischen Wert plötzlich ein qualitativer Sprung statt. Eine makroskopisch geordnete Bewegung setzt ein, d.h. es entstehen große Bewegungsrollen, an denen unzählige Moleküle kooperativ beteiligt sind. „Die *Emergenz* meint hier, dass sich aus dem Chaos der unglaublichen Vielfalt molekularer Bewegungsrichtungen ein klares Bewegungsmuster bildet, das den Attraktor dieser Bewegungsdynamik darstellt“ (ebd., 24).

Entscheidend ist nun, dass die Flüssigkeit diese makroskopische Struktur *selbstorganisiert* bildet, d.h. die Ordnung wird nicht von außen eingeführt, sondern sie entsteht durch die kontinuierliche Veränderung relativ undifferenzierter, aber nicht beliebiger, Randbedingungen. Dabei trägt jedes Element einerseits zirkulär-kausal zur Gesamtdynamik bei, wird jedoch andererseits durch diese in seiner eigenen Dynamik bestimmt; dies wird als sogenanntes „Slaving“-Prinzip bezeichnet. Von Bedeutung ist weiterhin die *Nichtlinearität* des Zusammenhangs zwischen der Veränderung der Umgebungsbedingungen und der des Systems. Je nach Systemzustand, d.h. abhängig von der bisherigen „Geschichte“, können große Umgebungsveränderungen überhaupt nichts bewirken, während kleinste Veränderungen große Effekte haben können. Ein weiterer zentraler Aspekt besteht darin, dass einem System keine beliebigen Strukturen

³⁹ Die hochkomplexe Theorie der Synergetik sowie deren Zusammenhänge mit zahlreichen weiteren Disziplinen kann hier nur in Grundzügen dargestellt werden. Für ausführlichere Informationen sei deshalb auf die entsprechende Fachliteratur verwiesen (vgl. u.a. HAKEN 1984; 1990; KRIZ 1999).

aufgezwungen werden können, „vielmehr ist es nur möglich, das System zur Bildung ihm *inhärenter* Ordnungsmöglichkeiten zu veranlassen“ (ebd., 25). Systeme durchlaufen dabei prinzipiell eine Phase chaotischer Instabilität, d.h. sie haben in der Regel mehrere Wahlmöglichkeiten, auf welchen Attraktor sie sich zu bewegen.

Um die Interdisziplinarität dieses Konzeptes zu verdeutlichen, sei auf ein Beispiel aus dem Bereich der menschlichen Interaktion hingewiesen. Nach Beendigung eines Konzertes entsteht aus dem Chaos der zahlreichen unterschiedlichen Klatsch-Rhythmen häufig ein gemeinsamer Rhythmus. Dieser ist jedoch in der Regel nicht von außen eingeführt, sondern entsteht – in präziser Übereinstimmung mit den Prozessen der Bénard-Instabilität – selbstorganisiert, d.h. der sich stabilisierende Gesamtrhythmus stellt für eine gewisse Zeit den Attraktor des Prozesses dar. Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich der menschlichen Interaktion ist die Beziehungsdynamik zwischen einer Verhaltensweise A (Mann geht in die Kneipe) und einer Verhaltensweise B (Frau meckert). Während der Fokus der Beschreibung üblicherweise darauf liegt, wie sich beide Verhaltensweisen gegenseitig stabilisieren, geht es im Hinblick auf Attraktoren jedoch darum, „dass die Beteiligten solche Verhaltensweisen oft nicht einfach in die Beziehung einbringen, sondern dass sich dieses Muster erst in kleinen Schritten entwickelt. (...) Weder diese Muster selbst noch die konkrete Frequenz sind vorgegeben oder von einem der beiden (in der Regel) intendiert, sondern eben selbstorganisiert“ (ebd., 26).

Von zentraler Bedeutung ist nun, dass sämtlichen Phänomenen der Systemtheorie und damit auch der Ordnungsbildung das *Prinzip der Rückkopplung* oder Iteration zugrunde liegt, d.h. eine Operation wird immer wieder auf ihr eigenes Ergebnis angewendet (vgl. ebd., 27). Ein bekanntes Beispiel ist die Kochsche Kurve (vgl. CIOMPI 2005, 148f), die nach einer bestimmten Anzahl von Iterationen auf einen Attraktor hinausläuft (der im weitesten Sinne einer Schneeflockenkurve entspricht), das bedeutet, dass ab dem Ergebnis der fünften Iteration – zumindest mit dem bloßen Auge auf einem Blatt Papier – kein Unterschied mehr zu weiteren Iterationen zu erkennen ist, wie lange der Prozess auch immer weitergehen würde. KRIZ (vgl. 2004, 29) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass für das Hinauslaufen auf einen bestimmten Attraktor weniger die Anfangsbedingung entscheidend ist, als vielmehr die Operation selbst. Sofern also die Operation selbst nicht verändert wird, führen beliebige Störungen - gleich zu welchem Zeitpunkt - immer wieder zum selben Endbild. „Attrahierende Prozesse sind somit durch eine *Komplettierungsdynamik* gekennzeichnet“ (ebd.).

Diese Komplettierungsdynamiken sind insbesondere in zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen von weitreichender Bedeutung. Je stärker beispielsweise ein bestimmtes Interaktionsmuster herausgebildet ist, d.h. je geringer die Freiheitsgrade werden, davon abzuweichen, „desto stärker ist auch der attrahierende Sog, immer mehr der Verhaltensweisen und Wahrnehmungen von diesem Muster bestimmen zu lassen“ (ebd., 31). Entscheidend ist dabei der Zusammenhang zwischen der Gesamt- und der Teildynamik, denn einerseits gibt es ohne das Verhalten der Teile keine Gesamtdynamik, andererseits bestimmt bzw. „versklavt“ jedoch die Gesamtdynamik das Verhalten der

einzelnen Teile. Dies verweist auf eine weitere bedeutsame Qualität der Prinzipien der Selbstorganisation, des Attraktors und der Komplettierungsdynamik, auf deren *zirkuläre Kausalität*.

Im Zusammenhang mit zirkulären Kausalitäten wird davon ausgegangen, dass Musterbildung und Mustererkennung zwei Seiten derselben Medaille darstellen. Sind folglich mehrere Teile bzw. ein Teil der Subsysteme bereits geordnet, so erzeugen diese ein Feld, das durch bestimmte Ordnungsparameter beschrieben werden kann und das den Rest des Gesamtsystems „versklavt“, d.h. die Ordnung komplettiert. Umgekehrt werden Ordnungen und Muster „erkannt“, indem einige Eigenschaften dieser Ordnung ebenfalls ein Feld bzw. Ordnungsparameter erzeugen, was wiederum alle weiteren Eigenschaften der Ordnung komplettiert (vgl. ebd.). Im Rahmen von Selbstorganisationsprozessen sind die Felder in der Regel so beschaffen, dass sie mindestens zwei Attraktoren bzw. im Kontext psychosozialer Wirklichkeiten normalerweise komplizierte Attraktoren-Landschaften (bestehend aus Gipfeln und Tälern) bilden.

Die Dynamik entspricht dabei einer Kugel, die auf einen oder in die Nähe eines Gipfels gesetzt wird und in ein bestimmtes Tal, d.h. einen Attraktor, rollt. Ein System hat hierbei prinzipiell die Möglichkeit der *Wahl* (in das eine oder andere Tal zu rollen), wobei „wählen“ auch bedeutet, dass kleinste Zufallseinflüsse oder minimale Steuerimpulse ausreichen, um ein System von einem instabilen Zustand (einer Position auf einem oder in der Nähe eines Gipfels) in einen stabilen Zustand (ein Tal bzw. Attraktor) rollen zu lassen (vgl. ebd., 32). Solange sich die Kugel auf dem höchsten Punkt oder in dessen Nähe befindet, existieren mehrere Möglichkeiten für die weitere Dynamik. Je weiter sich die Kugel jedoch auf ihrem Weg in ein Tal fortbewegt, desto unwahrscheinlicher wird ein Wechsel zu einem anderen Ordnungszustand, da die Kugel hierfür ja wieder über einen Gipfel muss. Das bedeutet gleichzeitig, dass Übergänge von einem Ordnungszustand (einem Attraktor bzw. Tal) in einen anderen Ordnungszustand (sie werden als *Phasenübergänge* bezeichnet) einerseits einen hinreichenden Energieeinsatz erfordern und andererseits immer mit vorübergehender Instabilität verbunden sind (vgl. ebd., 33).

Entscheidend ist nun, dass die dargestellten Prinzipien der Synergetik nicht nur in metaphorischer Hinsicht mit der phänomenalen Ebene der zwischenmenschlichen Interaktion in Verbindung stehen. KRIZ (vgl. 2004, 36) geht davon aus, dass die zentralen Prinzipien unserer Lebenswelt, die Sinnfindungs- und Sinndeutungs-Dynamiken, mit den geschilderten systemtheoretischen Prinzipien „in hervorragender Weise“ (ebd.) übereinstimmen. Das übergeordnete Ziel bei der Konstituierung der Lebenswelt besteht für ihn darin, „die Fülle der Außen- und Innenreize zu ordnen, zu vereinfachen und so `stimmig` zu machen“ (ebd.).

Demnach spielten auch bei der Untersuchung zwischenmenschlicher Interaktionsprozesse Komplettierungsdynamiken eine wesentliche Rolle. Hier taucht ein bereits diskutierter Zusammenhang wieder auf: Je mehr unsere Welterfahrung von einer bestimmten Komplettierungsdynamik bestimmt wird, „desto weniger sind wir für Neues

offen, sondern erfahren zunehmend das Gleiche. (...) Wahrgenommenes Material (im weitesten Sinne) wird über Komplettierungsdynamiken zu Attraktoren verarbeitet (...), die wir als Sinn-Attraktoren bezeichnen können“ (KRIZ 1999, 141). Insbesondere im Kontext der eigenen Lebensgeschichte und damit auch im Zusammenhang mit der Entwicklung und Aufrechterhaltung der eigenen Identität kommt es zu Musterbildungen, die auch als „Narrationen“ (KRIZ 2004, 49) bezeichnet werden können und innerhalb derer einzelne isolierte Gedächtnisinhalte mit anderen Inhalten zu zusammenhängenden Geschichten geformt werden. Diese Musterbildungen dienen in der Folge wiederum als Strukturierungsprinzipien für die Wahrnehmung und Verarbeitung von inneren und äußeren Reizen, d.h. für die Mustererkennung.⁴⁰ Im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung kann auf diese Weise auch die Entwicklung von Gewaltkarrieren begünstigt werden: Wenn beispielsweise Jugendliche in ihrer Kindheit ein hohes Maß an familiärer Gewalt erfahren haben, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Beziehungs- und Kommunikationsprozesse, die gewaltbezogene Hinweisreize enthalten, als Auslöser für eigene Gewalthandlungen wirksam werden (vgl. SUTTERLÜTY 2003, 209ff). Zur weiteren Klärung dieser Prozesse muss jedoch ein genauerer Blick auf die Prozesse der Sinnkonstitution geworfen werden, d.h. darauf, „wie über Komplettierungsdynamiken jene Sinnattraktoren entstehen, welche die phänomenale Stabilität (und auch intersubjektive Stabilität) unserer Lebenswelt bewirken“ (KRIZ 2004, 48).

1.2.3.3 Prozesse der Sinnkonstruktion

Der entscheidende Ausgangspunkt der weiteren Argumentation ist KRIZ` Annahme, „dass aus dem Bereich menschlicher Lebenswelten weder in der Innen- noch in der Außensicht Sinnfragen ausgeklammert werden können“ (ebd., 45). Dementsprechend geht es ihm nicht um die Differenzierung verschiedener Systeme, wie sie beispielsweise die - von ihm (vgl. KRIZ 1999, 88) deutlich kritisierte - Theorie sozialer Systeme LUHMANNs (vgl. u.a. 1984) vornimmt, sondern er rückt vielmehr die Person und deren Sinnkonstruktionen ins Zentrum der Betrachtung und begründet dies wie folgt: „Menschen schreiben die Zurechenbarkeit von Kommunikationen und Wahrnehmungen, von negativen und angenehmen Gefühlen, von Gedanken und Absichten, von ihrer persönlichen Geschichte und ihren zahlreichen Geschichten (Narrationen), kurz: das Zentrum ihrer Lebens- und Erlebenswelt, einem `Ich` zu (selbst wenn dieses ggf. verborgen, verschwommen und schwimmend, wechselnd, von außen bestimmt etc. erlebt werden mag)“ (KRIZ 1999, 129).

⁴⁰ Im Zusammenhang mit Gewaltdynamiken ist häufig zu beobachten, dass bestimmte Wahrnehmungen, z.B. ein komischer Blick oder ein falsches Wort, in sekundenschnelle automatisch in eine bereits bestehende Narrativierung eingepasst werden. Diese Erzählung liefert häufig ein Erklärungs- und Deutungsmuster, auf dessen Basis immer wieder dasselbe ablaufen kann. In der qualitativen Studie zu *Gewaltkarrieren* von SUTTERLÜTY (vgl. 2003) kommt dies unter anderem in der hier zitierten Interviewpassage mit Bebek, einer 16-jährigen Kurdin, zum Ausdruck: „Na ja. Halt (.) paar Leute habe ich schon oft geschlagen, ne. Es waren eigentlich meistens auch so Kleinigkeiten, und so, halt nur so mal zum Spaß und -. (2) War halt (.) nicht so besonders halt“. Und auf die Frage des Interviewers nach dem Nicht-Besonderen: „(...) Es war meistens halt blöde Anguckereien oder so, dass die blöd geguckt haben, oder halt so was“ (ebd., 222).

Die verschiedenen Aspekte zwischenmenschlicher Interaktion differenziert KRIZ in drei Kommunikationsbereiche, die wiederum eine Außen- und eine Innensicht beinhalten und damit die Tatsache betonen, „dass der Mensch immer nur und immer schon im Kontext sozialer Beziehungen seine (...) wesentlichen Aspekte seines Daseins erwirbt“ (KRIZ 2004, 47):

1. *Afferente (ankommende) Kommunikationen*, die er auch als Wahrnehmungen oder Eindrücke bezeichnet,
2. *Efferente (ausgehende) Kommunikationen*, die er auch als Handlungen, Interaktionen, Verhalten oder Ausdruck bezeichnet, sowie
3. *Selbstreferente Kommunikationen*, die er auch als reflexives Bewusstsein bezeichnet und die den gesamten Fluss der Emotions-Kognitions-Phänomene⁴¹ im Bewusstsein umfassen.

Von zentraler Bedeutung ist nun, dass jede Kommunikation grundsätzlich durch das „Nadelöhr“ persönlicher Wahrnehmungen, Sinnkonstruktionen und Sinndeutungen hindurch muss, bevor eine andere Kommunikation daran anschließt. Das Verhältnis zwischen afferenten und efferenten Kommunikationen wird dabei durch Prozesse in drei anderen Systemen moderiert (vgl. ebd., 50f):

- a) Durch (im Wesentlichen neuronale) Prozesse im Langzeitgedächtnis,
- b) Durch (im Wesentlichen nicht-neuronale) Körperprozesse, die über Interozeptoren an neuronale Prozesse gekoppelt sind, z.B. hormonelle Schwankungen, chronische Muskelverspannungen oder Körperverpanzerungen. In diesem Zusammenhang geht es auch um die in zahlreichen Körperpsychotherapien betonte leiblich gewordene biografische Erfahrung (vgl. u.a. LOWEN 1998; NEIDHÖFER 1998; MARLOCK/WEISS 2006; PETZOLD 2006),
- c) Durch externe Prozesse, d.h. durch materielle, soziale und symbolische Manifestationen, die auch als Kultur bezeichnet werden können.

Mit diesen Differenzierungen entwirft KRIZ ein komplexes Modell menschlichen Erlebens und Verhaltens, das er wie folgt zusammenfasst:

„Insgesamt ist der Mensch daher – von außen gesehen, und das kann auch die Perspektive der Selbst-Beobachtung sein – als eine Art `Transformator` in die ihn umgebenden Lebensprozesse eingeklinkt. Er kann nicht anders, als im ständigen Strom seiner Eindrücke zu stehen und ständig etwas auszudrücken – wobei die kommunikative Funktion dieses Stroms seiner Eindrücke und des Stroms seines Ausdrucks (...) durch die Bezeichnungen `afferente`/`efferente` Kommunikationen hervorgehoben wird. (...) Damit klinkt sich der Mensch zugleich in die Prozesse seiner Umgebung ein – wobei die Prozesse, die wir mit `Kultur` bezeichneten, einen besonderen Stellenwert haben. Darüber hinaus wird dieser Transformationsprozess durch Koppelung an die Subprozesse des Langzeitgedächtnisses und der nichtneuronalen Körperprozesse wesentlich moderiert“ (KRIZ 2004, 52).

⁴¹ Diese enge Verbindung zwischen Fühlen und Denken steht in der Theorie der fraktalen Affektlogik (vgl. Kap. 1.2.4) an zentraler Stelle.

Alle diese Prozesse und Kommunikationen, die wiederum zirkulär miteinander verbunden sind, finden ununterbrochen statt, wobei sie prinzipiell auch ohne reflexives Bewusstsein ablaufen können. Das bedeutet, dass der Prozess der selbstreferenten Kommunikation (der Fluss der Emotions-Kognitions-Phänomene) ein zusätzlicher Prozess ist. In diesem Zusammenhang müssen laut KRIZ (vgl. 2004, 54) zwei Perspektiven auf die beschriebene zirkuläre Kausalität unterschieden werden, die sogenannte „Bottom-up“- und „Top-down“-Wirkung des Bewusstseins. Während im ersten Fall – wie gezeigt – nur ein geringer Teil der riesigen Menge an unbewussten Prozessen ins Bewusstsein gelangt, geht es im zweiten Fall um den Einfluss des Bewusstseinsfeldes auf (nichtneuronale) Mikroprozesse, also beispielsweise auf die muskuläre Spannungsregulation oder im Körper gespeicherte biographische Erfahrungen. Die hier nur kurz angedeuteten Zusammenhänge verweisen damit auch auf die besondere Bedeutung einer leiblichen bzw. psychomotorischen Perspektive (vgl. Kap. 2.2), auf die Relevanz von biographischen Zusammenhängen (vgl. hierzu auch Kap. 3.4) sowie auf den Stellenwert von Ordnungsübergängen zwischen Kognitions-Emotions-Verhaltens-Mustern (vgl. SCHIEPEK 2004, 263).

Die dargestellten Prozesse und Kommunikationen lassen sich unter anderem auch auf Gewaltsituationen beziehen, wobei auch hier zirkuläre Kausalitäten von großer Bedeutung sind. So kann beispielsweise das Hören einer Beleidigung (impressiver Kommunikationsprozess) – sofern Inhalt, Person und Kontext für den Adressaten von Bedeutung sind (Sinndeutung) – einerseits zu einer erhöhten Adrenalinproduktion sowie zu einem Spannungsanstieg beim Adressaten führen (Körperprozess), zusätzlich werden dadurch aber auch bestimmte Kognitionen und Emotionen hervorgerufen, die wiederum neue Emotionen und damit eine andere Selbstwahrnehmung auslösen (selbstreferenter Prozess), die sich dann in einer Veränderung der verbalen bzw. nonverbalen Sprache oder in bestimmten darauf folgenden Handlungen ausdrückt (expressiver Prozess). Alle diese Prozesse unterliegen einer spezifischen Interaktionsdynamik, die sich kurzfristig aufschaukeln kann und im Zuge von Komplettierungsdynamiken zu einem bestimmten Attraktor führt, der im voraus nicht eindeutig prognostizierbar ist, da kleinste Signale oder zufällige Dynamiken den Ordnungszustand beeinflussen können. Darüber hinaus können diese Interaktionsprozesse im Langzeitgedächtnis oder als leiblich gewordene biografische Erfahrung gespeichert werden und spätere Kommunikationsprozesse zirkulär beeinflussen.

Auch wenn die beispielhaft beschriebenen Eindrücke, Ausdrücke und Bewusstseinsinhalte jeweils nur von kurzer Dauer sind, so erfolgt deren Erzeugung jedoch nicht vollkommen zufällig oder chaotisch, sondern vielmehr mit hoher „Multistabilität“ (KRIZ 1999, 154). Diese sogenannte strukturelle Konstanz der Prozesse hat ihre Ursache in deren vielfältigen Koppelungen untereinander. Sie machen bestimmte Verläufe wahrscheinlicher als andere und führen zu einer gewissen (allerdings eingeschränkten) Erwartungssicherheit.

Letztendlich sind es in erster Linie diese, den dynamischen Prozessen zugrunde liegenden, stabilen Strukturen oder Muster, die wir pädagogisch oder therapeutisch beeinflussen möchten. Das bedeutet gleichzeitig, dass wir einerseits Begriffe für die Beschreibung von

Mustern benötigen, andererseits aber grundsätzlich von deren Veränderbarkeit auszugehen haben. Spricht man beispielsweise - Stigmatisierungen vermeidend - davon, dass sich ein Jugendlicher unter bestimmten Bedingungen aggressiv oder gewalttätig „verhält“ anstatt dies grundsätzlich zu „sein“, so ist dies einerseits angemessen, andererseits aber auch gerade nicht, da ein vollkommener Verzicht auf die Beschreibung von Verhaltensmustern die Herkunft sowie die Struktur bestimmter Dynamiken ausblendet und zu einseitig auf Situationsbedingungen fokussiert.

Mit einem Rückgriff auf die Synergetik wird diese Ambivalenz nachvollziehbar: „Erst im Zusammenwirken der Prozessteile sind Stabilität und Veränderung verstehbar; die (flüchtigen) `Elemente` tragen ständig zur Aufrechterhaltung der Struktur bei und werden andererseits in ihrer Dynamik von dieser Struktur `versklavt`“ (VON SCHLIPPE UND SCHWEITZER 2000, 75). Aus diesem Grund geht eine Beeinträchtigung in einem der oben beschriebenen Kommunikationsbereiche zwangsläufig mit einer Beeinträchtigung des gesamten Prozesses einher.

Gerade im Zusammenhang mit Aggression und Gewalt im Jugendalter können die Auswirkungen der „versklavenden“ Strukturen besonders deutlich werden. Kinder, die beispielsweise in ihrer Familie eine Vielzahl an Ohnmacherfahrungen durch elterliche Gewalt gesammelt haben (afferente Kommunikationen), projizieren häufig die Idee in die Zukunft, sich am Täter gewaltsam zu rächen. Diese Idee enthält damit unter Umständen schon „Konturen eines Selbstbildes, das von der Vorstellung getragen ist, künftig selbst zum Täter zu werden“ (SUTTERLÜTY 2003, 179). Durch selbstreferente Kommunikationen (innere Dialoge) kann sich diese Vorstellung derart manifestieren, dass sie letztlich in die Tat umgesetzt wird (efferente Kommunikationen) (vgl. ebd., 170f). Aufgrund der von Opfern familiärer Gewalthandlungen häufig wahrgenommenen Übermacht der Täter kann es jedoch auch zu Verschiebungen kommen, bei denen andere Personen (und nicht die ehemaligen Täter) zu Opfern werden.

Die spezifisch menschliche Fähigkeit zur Selbstreflexion eröffnet die Möglichkeit, in diese Prozesse handelnd einzugreifen.

1.2.3.4 Die Fähigkeit zur Selbstreflexion

Prozesse der Selbstreflexion, d.h. selbstreferente Kommunikationen schaffen die Voraussetzung dafür, dass sich der Mensch vom unmittelbaren Hier-und-Jetzt distanzieren kann. Nach KRIZ (vgl. 1999, 153f) erfolgt diese Distanzierung auf zweierlei Art und Weise:

1. Einerseits besitzt der Mensch die Kapazität, vom „Dort“ auf das „Hier“ zu schauen, also von der Position eines anderen auf sich selbst. Dieser Prozess begründet Phänomene, die mit Begriffen wie „Selbstkonzept“, „Normen und Werte“ und „Rollen“ (MEAD 1973) beschrieben werden (vgl. KRIZ 2004, 49).
2. Andererseits verfügt der Mensch über die Fähigkeit, vom „Dann“ auf das „Jetzt“ zu sehen, wobei dies in zweifacher Hinsicht geschieht: Zum einen erlaubt ihm die zeitliche Perspektive den Blick auf seine Herkunft, zum anderen aber auch auf seine

Zukunft. Insofern wird die persönliche Lebenswelt als eine geschichtliche Wirklichkeit strukturiert, wobei diese Strukturierung in erster Linie über Geschichten oder Narrationen erfolgt (vgl. ebd.).

Diese beiden Fähigkeiten eröffnen vielfältige Perspektiven im Umgang mit Jugendlichen, die sich aggressiv oder gewalttätig verhalten. So spielt beispielsweise die Entwicklung von Empathiefähigkeit in der Gewaltprävention eine entscheidende Rolle (vgl. u.a. CIERPKA 2002, 2005a; WEIDNER/KILB/KREFT 2001). Darüber hinaus ist sie auch für den sogenannten „Täter-Opfer-Ausgleich“ von großer Bedeutung (vgl. z.B. BURSCHYK/SAMES/WEIDNER 2001; SCHWIND et al. 1990a). Auch die Fähigkeit, die eigene Geschichte und Lebenswelt zu strukturieren oder zu restrukturieren, kann in diesem Zusammenhang wichtig werden, z.B. in Form von Trauerarbeit oder Verantwortungsübernahme für ehemalige Gewalttaten (auf die Vergangenheit gerichtet) oder in der Gestalt von Verträgen und Regeln, die das gemeinsame Leben in einer bestimmten Einrichtung oder Familie strukturieren (auf die Zukunft gerichtet).

Generell ist in dieser zeitlich-räumlichen Distanzierungsmöglichkeit damit auch die Basis von Phänomenen wie „Wille“ und „Verantwortung“ und damit auch von „Schuld“ zu finden (vgl. KRIZ 1999, 154). Gerade die Betonung der persönlichen Verantwortung spielt im pädagogischen Umgang mit Gewalttätern eine wesentliche Rolle, in manchen Konzepten wie dem Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) stellt sie einen zentralen Eckpfeiler dar (vgl. WEIDNER/KILB/KREFT 2001, 74ff; Kap. 4.2.1). Grundsätzlich hat die „Erhöhung der Reflexionsspannung“ (SEHRINGER 1988) sowohl vor, während als auch nach Gewalthandlungen eine wesentliche Relevanz. Die erlernbare Fähigkeit zur Selbstreflexion kann dazu beitragen, Gewalthandlungen präventiv zu verhindern, in Gewaltsituationen die Impulsivität und damit die Eskalationsgefahr zu verringern und nach solchen Situationen wieder ins Gespräch zu kommen.⁴²

1.2.3.5 Konsequenzen der Personzentrierten Systemtheorie

Die Personzentrierte Systemtheorie ist für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention insbesondere deshalb von großer Bedeutung, weil sie Prozesse auf allen relevanten Ebenen untersucht (Mehrebenen-Ansatz), weil sie das Verhältnis von Ordnungs- und Veränderungsprozessen analysiert und weil sie die Person in all ihren Sinnfindungs- und Sinndeutungs-Dynamiken in den Vordergrund stellt. Damit besitzt sie nicht nur Berührungspunkte zu den bisher diskutierten erkenntnistheoretischen Zugängen, sondern auch eine Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten für andere (ebenfalls dynamische) Theorieentwürfe, so beispielsweise für Ansätze der Coping-Forschung (vgl. Kap. 2.6.4), für salutogenetische Modelle (vgl. Kap. 2.6.3), für das Modell der reflexiven

⁴² Zur Bedeutung der Selbstkontrolle im Zusammenhang mit der Entstehung von Gewalt vergleiche auch Kap. 3.4.5.2, die *Theorie der Selbstkontrolle* von GOTTFREDSON und HIRSCHI (1990) sowie die Übersicht zu verschiedenen Kontrolltheorien von ALBRECHT (vgl. 2002, 785ff). Impulskontrolle ist auch ein zentraler Bestandteil des FAUSTLOS-Curriculums, einem Gewaltpräventionsprogramm für Kindergärten und Grundschulen (vgl. CIERPKA 2001a; 2001b; 2002; 2005a sowie Kap. 4.2.3).

Leiblichkeit (vgl. Kap. 2.2.6) und vor allem für integrative Modelle innerhalb der Aggressions- und Gewaltforschung (vgl. Kap. 3.4).

Dadurch, dass die Personzentrierte Systemtheorie ihren Fokus sowohl auf Ordnungs-, als auch auf Veränderungsbedingungen richtet, kann sie einerseits zum Verständnis von Verhaltensmustern beitragen, andererseits jedoch auch Veränderungsprozesse thematisieren; beide Aspekte sind im Umgang mit Aggression und Gewalt bei Jugendlichen gleichermaßen von Bedeutung. Mit der Beschreibung menschlicher Weltbegegnung zwischen den beiden Polen Chaos und Ordnung zeigt KRIZ, dass Veränderungen – die in pädagogischen und therapeutischen Kontexten meist impliziert sind – häufig mit Angst und Unsicherheit verbunden sind und dass es dementsprechend gute Gründe für das Festhalten an bekannten Mustern und Strukturen gibt. Prinzipiell erfolgt der Übergang von einer Ordnungsstruktur zu einer neuen über einen vorübergehenden chaotischen Prozess, während dessen zusätzliche Freiheitsgrade (und damit auch Unvorhersehbarkeiten) entstehen, die dann wiederum zu einer Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten durch die neue Ordnungsbildung führen. Das weist darauf hin, dass Motologen Komplexität, Unsicherheit und Mehrperspektivität zulassen müssen, um verfestigte Strukturen und Muster verflüssigen zu können. Voraussetzung hierfür ist wiederum die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen nach Ordnungsbildung und Komplexitätsreduktion, da Motologen in erster Linie (allerdings nicht ausschließlich) eine Kompetenz für Veränderungsprozesse benötigen (vgl. KRIZ 1997, 56). Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Bereitstellung von Bedingungen für Selbstorganisationsprozesse, d.h. für „Ordnungsübergänge zwischen Kognitions-Emotions-Verhaltens-Mustern“ (SCHIEPEK 2004, 263). Diese, insbesondere aus der Synergetik abgeleiteten *generischen Prinzipien* (vgl. ebd.) werden in Kapitel 6.5 näher erläutert.

Insgesamt weist die Personzentrierte Systemtheorie in ihrer Konzentration auf die Person darauf hin, dass sich das Verstehen von Entwicklungsprozessen im Jugendalter vor allem auf subjektive Narrativierungen und individuelle Lebenswelten beziehen muss. Im Zusammenhang mit dem Aspekt der persönlichen Verantwortung macht sie deutlich, dass sämtliche Dialogpartner in Kommunikations- und Interaktionsprozessen immer auch „Täter“ sind und eine ausschließliche Betonung der Opferperspektive Beziehungswirklichkeiten nicht gerecht werden kann. Die Personzentrierte Systemtheorie geht davon aus, dass Menschen in ihrem Handeln einen subjektiven Sinn verwirklichen möchten, d.h. „daß alle Interaktionen durch das Nadelöhr individueller Verstehensprozesse und Sinndeutungen gehen müssen“ (KRIZ 1997, 55). Demnach erfordert ein systemisches Verständnis von Interaktionsprozessen die Berücksichtigung der inneren Struktur der jeweiligen Interaktionspartner.

Diese innere Struktur ist jedoch immer an zwischenmenschliche Beziehungen gebunden. Dementsprechend besitzt der Beziehungsaspekt innerhalb der Personzentrierten Systemtheorie eine herausragende Bedeutung, Verständigung zwischen unterschiedlichen Wirklichkeiten und Perspektiven – so eine zentrale Annahme - kann nur

im Dialog gelingen. Dieser Dialog basiert wiederum auf einer Auseinandersetzung mit den individuellen Kontrollbedürfnissen seitens des Motologen; die weitgehende Vermeidung von Zwangsstrukturen als ein übergeordnetes Ziel setzt ein hohes Maß an Vertrauen in die Selbstorganisationskompetenzen der beteiligten Systeme voraus bzw. strebt diese an.

In diesem Zusammenhang plädiert KRIZ (vgl. 1997, 92ff) für eine ganzheitliche Psychotherapie, deren zentrale Momente auch für psychomotorische Kontexte Geltung besitzen. Der Kernaspekt heißt *Achtung* gegenüber der Weltsicht anderer „als einer Entfaltung von Leben unter gegebenen (und von uns allen mitgestalteten) Bedingungen“ (ebd.). Diese Achtung drückt sich für KRIZ in Zuwendung, Begegnung und Vertrauen aus. *Zuwendung* bedeutet für ihn Ruhe, Gelassenheit, Neugier und Nicht-Interventionismus, wobei letzterer nicht mit teilnahmsloser Beobachtung gleichzusetzen ist, sondern eine Verantwortung für die Anfragen zur Mitwirkung beinhaltet. Mit *Begegnung* meint KRIZ, sich mit seiner ganzen Person und Lebensgeschichte einzubringen, d.h. sich als aufrichtiges Gegenüber zu zeigen und dadurch auch Grenzen deutlich werden zu lassen (vgl. hierzu auch WAIBEL 1998). Da Begegnung stets an der Kontaktgrenze stattfindet, kann und muss sich der Motologe einerseits als Grenze für das Erleben von Jugendlichen setzen, andererseits muss er jedoch auch die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, „ständig die eigenen Grenzen in Frage zu stellen und neu zu erfahren“ (KRIZ 1997, 93). *Vertrauen* bedeutet für KRIZ schließlich eine Haltung, aus der heraus Wachstums- und Veränderungsprozesse als Entfaltung und Ausdifferenzierung von bereits Vorhandenem betrachtet werden. Diese grundlegende Ressourcenorientierung ist ein wesentliches Merkmal psychomotorischen Arbeitens.

Die hier formulierten Gedanken modifiziert KRIZ im Hinblick auf mögliche Haltungen im Rahmen wissenschaftlicher Kommunikation. Seine Leitfrage lautet hier: „*Was mag jemand wirklich meinen, welche Erfahrung will er transportieren, was beschäftigt ihn, welche Grundfragen leiten ihn, der das sagt, was er sagt?*“ (ebd., 94). Diese Haltung eröffnet für ihn Möglichkeiten, um in eine konstruktive Konkurrenz einzutreten, die sich weniger an der Auseinandersetzung im Streitgespräch als vielmehr an einem Zusammenwirken im Hinblick auf etwas Gemeinsames orientiert und über einen mehrperspektivischen Dialog zu komplexeren Einsichten führt. Auch wenn Dignitäts-, Glaubwürdigkeits- und Anerkennungsbedürfnisse und die Ordnungs-Ideologie der Wissenschaft eine solche Haltung deutlich erschweren, so ist für KRIZ eine „*lebensgerechtere Wissenschaft (...) nur um den Preis des Nicht-Reduktionismus, des Zulassen von mehr Chaos, der Anerkenntnis unberechenbarer, einmaliger Lebensprozesse, zu haben*“ (ebd., 96).

Nicht zuletzt unterstreicht die Personzentrierte Systemtheorie die Relevanz körperlich-leiblicher Aspekte in Kommunikations- und Interaktionsprozessen. Auch wenn sie dabei auf andere Begrifflichkeiten zurückgreift, beinhaltet sie dennoch wichtige

Anknüpfungspunkte zu leibphänomenologischen Theorien, die im Rahmen der Identitätsdiskussion von zentraler Bedeutung sind (vgl. Kap. 2.2).

1.2.4 Die Theorie der fraktalen Affektlogik

Der „Entwurf einer fraktalen Affektlogik“ des Schweizer Psychiaters Luc CIOMPI (vgl. 2005) zielt in erster Linie auf die Erarbeitung eines besseren Verständnisses der emotionalen Grundlagen von Denken und Verhalten (vgl. ebd., 293). Damit ist zugleich das wesentliche Motiv für die Darstellung dieser Theorie benannt: Aggression und Gewalt stellen Phänomene dar, die zwar insbesondere auf der Verhaltensebene beobachtet werden, deren Verständnis jedoch nur über eine Auseinandersetzung mit den diesen Verhaltensweisen zugrundeliegenden Affekten – sie werden als umfassende körperlich-psychische Gestimmtheiten oder Befindlichkeiten gefasst - und Logiken sowie mit deren vielfältigen zirkulären Wechselwirkungen erfolgen kann. Hierzu schlägt die Theorie der fraktalen Affektlogik ein umfassendes Modell vor, das nicht nur mit den wesentlichen Grundannahmen der Personzentrierten Systemtheorie (vgl. KRIZ 2004, 22ff & 51ff) übereinstimmt, sondern darüber hinaus auch zentrale Berührungspunkte zur motorologischen Theorieentwicklung besitzt. Aus der Theorie der fraktalen Affektlogik lassen sich schließlich bedeutende praxeologische Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention ableiten.

1.2.4.1 Grundpostulate

Der Begriff „Affektlogik“ besitzt eine doppelte Bedeutung: Er bezeichnet sowohl eine „Logik der Affekte“ als auch eine „Affektivität der Logik“, wobei sich der Doppelsinn aus dem zentralen *Ausgangspostulat* der affektlogischen Theorie ergibt, „wonach emotionale und kognitive Komponenten – oder Fühlen und Denken, Affekte und Logik – in sämtlichen psychischen Leistungen untrennbar miteinander verbunden sind und gesetzmäßig zusammenwirken“ (CIOMPI 2005, 46). Dieses Postulat leitet CIOMPI zum einen aus psychodynamisch-psychotherapeutischen Beobachtungen und Alltagserfahrungen mit Einschluss der Introspektion und zum anderen aus Befunden der gegenwärtigen emotions- und kognitionspsychologischen, neurobiologischen und vergleichend ethologischen Forschung ab, die sich gegenseitig stützen und ergänzen (vgl. ebd.). Exemplarisch sei auf die Position des Neurobiologen Gerhard ROTH (vgl. 2002) hingewiesen, der davon ausgeht, dass Vernunft und Verstand in die affektive und emotionale Natur des Menschen eingebettet sind.

Ein bedeutsamer Ausgangs- und Angelpunkt der Affektlogik ist die Einsicht PIAGETS, dass sämtliche mentalen Strukturen aus der Aktion, also aus ursprünglich rein sensorischen Abläufen oder Schemata entstehen (vgl. ebd.). Vom ersten Lebenstag an werden angeborene sensomotorische Schemata im handelnden Erleben Stufe um Stufe weiterentwickelt, untereinander koordiniert, äquilibriert und letztlich zunehmend „verinnerlicht“ oder „mentalisiert“, wobei das Wesen dieser Mentalisierung und damit

auch des „psychischen Phänomenbereichs“ nach wie vor nicht befriedigend geklärt ist (vgl. CIOMPI 2005, 46).

Im Gegensatz zu PIAGETS genetischer Epistemologie berücksichtigt die Theorie der Affektlogik jedoch, dass jede Art von Aktivität neben kognitiven auch emotionale Komponenten enthält: Ohne emotionalen Anstoß gibt es keine Aktion. Umgekehrt entstehen als Niederschlag der Aktion oder Erfahrung nicht bloß kognitive, sondern stets typisch affektiv-kognitive Bezugssysteme oder Schemata. Dies erscheint laut CIOMPI (vgl. ebd., 47) sowohl aus ökonomischen als auch aus biologisch-evolutionären Gründen als höchst sinnvoll, wie bereits das sprichwörtliche gebrannte Kind, welches das Feuer scheut, anschaulich zeigt: Ein mit einer spezifischen kognitiven Gestalt (hier: dem Feuer) eng verbundener Angsteffekt bewahrt dauerhaft vor Schaden.

Auch bei der mnestischen Speicherung erstmals begangener Wege ist es lebenswichtig, gemeinsam mit kognitiven Kennzeichen des Weges auch Angst- oder Lustgefühle zu speichern, die mit Gefahrenquellen oder Orten verbunden sind, die Nahrung oder Schutz bieten. Situationsgerechte psychische Gestimmtheiten und Verhaltensweisen wie beispielsweise Vorsicht, gespannte Aufmerksamkeit oder Entspannung inklusive den damit verbundenen körperlichen Bereitschaften werden bei jedem erneuten Gehen desselben Weges gleichsam automatisch reaktiviert (vgl. ebd., 47). Dadurch wird die diachrone Erfahrung in den affektiv-kognitiven Bezugssystemen zu einem synchronen „Programm“ verdichtet, welches für zukünftige Handlungen zur Verfügung steht.

Diese erfahrungsgenerierten Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme reichen in ihrem Komplexitätsgrad von reflexartigen elementaren Abläufen bis zu hochkomplexen Verhaltensweisen mit vielfältigen Abwandlungsmöglichkeiten und Freiheitsgraden und bilden nach CIOMPI (ebd., 48) die grundlegenden „Bausteine der Psyche“. Die persistierenden Wirkungen der Affektkomponenten sind dafür verantwortlich, dass sich unser Denken - im Rahmen situativ bedingter Varianten - sinnvoller Weise immer wieder in bestimmten Bahnen bewegt, die sich in der Vergangenheit als besonders zweckmäßig, lustvoll oder viabel (vgl. hierzu auch Kap. 1.2.1.3) erwiesen haben.

Die mentalen Strukturen können also mit einem „durch den Gebrauch selbst angelegten und im Gebrauch ständig weiter aus- und umgebauten Weg- oder Straßensystem“ (ebd., 49) verglichen werden, das aus breiten Hauptachsen und einer verschachtelten Hierarchie von mehr oder weniger flexiblen Verbindungsstraßen zweiter bis n-ter Ordnung besteht. Dieser Vergleich hat eine relativ exakte Entsprechung im neuronalen Netzsystem, welches seinerseits durch Handlungen gebahnt und durch Wiederholung und Habituation zu einem hochkomplexen funktionellen Netzwerk ausgebaut wird (vgl. ebd., 49). Zu beachten ist, dass dieses Netzwerk beim Menschen einerseits eine hohe Umweltplastizität besitzt, andererseits jedoch auch vererbte Verhaltensweisen beinhaltet, die aus Aktionen verdichtet wurden, die sich evolutionär als zweckmäßig erwiesen haben. Emotionale Komponenten sind nun in dieses Netzwerk nicht nur überall funktionell integriert, sondern besitzen für dessen Organisation und Strukturierung eine zentrale Bedeutung. In die Struktur und Hierarchie dieser `mentalen` Wegsysteme sind immer

auch die gesamten Umweltbeziehungen einschließlich sämtlicher familiärer und sozialer Einflüsse mit eingespeichert. Darüber hinaus besitzen die systematisch in alles Denken und Verhalten einbezogenen Affekte immer auch eine psychosomatische Dimension (vgl. ebd., 52). Daraus ergibt sich für CIOMPI insgesamt „eine natürliche Basis für eine simultan Individuum- wie auch familien- oder umweltbezogene Betrachtungsweise allen psychischen Geschehens, die gleichzeitig auch genuin psychosomatisch ist“ (ebd.).

Die dargestellten Postulate der affektlogischen Theorie stützen sich mittlerweile zu einem großen Teil auf „frappant konvergierende“ (ebd., 53) Erkenntnisse aus der neurobiologischen Grundlagenforschung, die hier jedoch nicht näher ausgeführt werden können. Für weitere Informationen sei auf die Darstellung von CIOMPI (vgl. ebd., 52 – 62) verwiesen, die er zu folgendem Ergebnis zusammenführt:

„Insgesamt ist jedenfalls die Behauptung nicht übertrieben, daß sich heute praktisch alle Grundpostulate der Affektlogik, von der allgegenwärtigen Verflechtung von affektiven und kognitiven Phänomenen im Rahmen von affektintegrierten Fühl-, Denk- und Verhaltenssystemen über die aktionsgenerierte neuronale Bahnung und Speicherung von affektiv-kognitiven Erfahrungen bis zur zustandsabhängigen Informationsverarbeitung und neuronalen Musterbildung neurobiologisch belegen lassen. (...) Auf widersprechende Befunde sind wir dagegen bisher überhaupt nicht gestoßen“ (ebd., 61f).

1.2.4.2 Kernbegriffe: Affekt - Kognition - Logik

Im Zusammenhang mit der Definition seiner Kernbegriffe Affekt, Kognition und Logik kritisiert CIOMPI (vgl. 2005, 65) einerseits die Tendenz westlichen Denkens, die Erkenntnisprozesse mittels definitorischer Unterschiede bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Gemeinsamkeiten und Übergängen fragmentiere. Er weist andererseits jedoch vor allem darauf hin, „daß ein fundamentaler Unterschied zwischen affektiven und kognitiven Phänomenen (...) nirgends mit zureichender Klarheit erfaßt wird“ (ebd., 66). Aus diesem Grund könne die Grenze zwischen diesen beiden Phänomenbereichen willkürlich immer wieder anders gezogen werden. Zunächst wird demnach CIOMPIs eigener Differenzierungsvorschlag dargestellt, der sowohl den grundlegenden Unterschied zwischen Affekt und Kognition erfasst als auch deren wesentliche Berührungspunkte.

Der Begriff des Affekts

Der zentrale gemeinsame Kern aller Definitionsversuche der Begriffe Affekt, Gefühl, Emotion oder Stimmung und das wesentliche der *Affekte* liegt nach CIOMPI in der Tatsache, dass es sich dabei um „*umfassende körperlich-psychische Gestimmtheiten oder Befindlichkeiten*“ (ebd.) handelt. Die genauere Erscheinungsform, Prägnanz, Dauer, Bewusstseinsnähe und Auslösung einer solchen Gestimmtheit ist hingegen äußerst variabel. Affektive Befindlichkeiten können mit eindeutigen (z.B. mimischen) oder versteckten (z.B. Haltung, Muskeltonus) Ausdrucksqualitäten verbunden sein. Sie können Sekunden, Minuten bis Tage (und bei pathologischen Verstimmungen wie Melancholie oder Manie Wochen bis Monate) dauern. Sie können klar bewusst werden oder aber

weitgehend unbewusst bleiben und von den verschiedensten äußeren und inneren Auslösern in Gang gesetzt werden. Dazu gehören kognitive Reize (wie sprachliche Mitteilungen, Gedanken, Bilder, Symbole) wie auch endo- oder exogene biochemisch-hormonale, neuronale, elektrische, mechanische oder drogeninduzierte Einflüsse. Zusätzlich muss mit vielfältigen zirkulären Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Auslösern gerechnet werden. Dergestalt haben wir es laut CIOMPI (vgl. ebd., 66f) mit einem aus vielen eng miteinander verschachtelten Elementen bestehenden Regelkreis zu tun, der prinzipiell von jedem seiner Glieder aktiviert werden kann, womit der alte Streit für oder wider ein Primat von Emotion oder Kognition ein Scheingefecht darstellt. Von großer Bedeutung ist schließlich, dass sämtliche als typisch affektiv einstuftbare Erscheinungen stets auch den ganzen Körper mit Einschluss des zentralen Nervensystems betreffen bzw. „affizieren“, woraus sich schließlich folgende *Definition* ergibt: „*Ein Affekt ist eine von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewußtseinsnähe*“ (ebd., 67).

Diese Definition bietet einen handlichen und klaren Oberbegriff ohne kognitive Elemente. Sie stellt eine Kontinuität zwischen Phylo- und Ontogenese her, indem sie als eigentliche Prototypen von affektiven Gestimmtheiten die entweder sympathicotonen oder parasymphicotonen (grob: angespannten oder entspannten) Grundbefindlichkeiten inklusive der damit verbundenen hormonalen und verhaltensbezogenen Regulationen definiert, wobei erstere mit ergotropen (energieverbrauchenden) Verhaltensweisen (z.B. Kampf, Flucht) und letztere mit trophotropen (energiekonservierenden) Verhaltensweisen (z.B. Nahrungsaufnahme, Schlaf) einhergehen.

Die Definition ist damit in einem umfassenden Sinn psychosomatisch, was sie für Fragestellungen der Motologie anschlussfähig macht. „In Anbetracht auch der Tatsache, daß Affekte im genannten Sinn unter Umständen weitgehend unbewußt bleiben und doch körperlich manifest sein können, erscheint als das eigentliche `Organ` von Gefühlen deshalb ganz klar der ganze Körper“ (ebd., 68).⁴³ Die Definition macht außerdem deutlich, dass unterschiedliche Affektzustände als „globale unterschwellige Bewußtseinsveränderungen mit je spezifischen Formen des Wahrnehmens, Denkens und Verhaltens verstanden werden können, oder vielmehr müssen“ (ebd., 69).

⁴³ Diese Vorstellung stimmt weitestgehend mit der Auffassung des Neuropsychologen Antonio R. DAMASIO überein: „Nach meiner Ansicht ist der *Ursprung* der Wahrnehmungen, die den Kern eines Gefühls ausmachen, klar: Es gibt ein allgemeines Objekt, nämlich den Körper, und dieses Objekt hat viele Teile, die ständig in einer Anzahl von Hirnstrukturen abgebildet werden. Auch die *Inhalte* dieser Wahrnehmungen sind klar: verschiedene Körperzustände, die auf verschiedene Art in den den Körper darstellenden Karten abgebildet werden“ (DAMASIO 2005, 105). Bei aller inhaltlichen Übereinstimmung nimmt DAMASIO jedoch eine andere Begriffsdifferenzierung vor: Für ihn sind Emotionen „Akte oder Bewegungen, die größtenteils öffentlich und sichtbar für andere sind, während sie sich im Gesicht, in der Stimme und in bestimmten Verhaltensweisen manifestieren. (...) Dagegen sind Gefühle immer verborgen, wie es nun einmal alle Vorstellungen sind, nur erkennbar für ihren rechtmäßigen Besitzer, das persönlichste Eigentum des Organismus, in dessen Gehirn sie sich abspielen. Die Emotionen treten auf der Bühne des Körpers auf, die Gefühle auf der Bühne des Geistes“ (ebd., 38). Ulfried GEUTER und Norbert SCHRAUTH liefern in Anlehnung an DOWNING weitere Gründe dafür, „dass die Theorie der Emotionen nicht ohne Bezug auf die Körpererfahrung auskommen kann. Zum ersten kann die Intensität einer Emotion nicht ohne den Körper erfahren werden. Zum zweiten kann jeder Mensch Emotionen in seinem Körper spezifisch lokalisieren, wenn man ihn danach fragt. Zum dritten gibt es Gefühle als diffuse Körpersensationen, die sich noch nicht deutlich auf ein `Etwas` richten. Da in jeder Emotion ein Körpergefühl enthalten ist, können Downing zufolge Emotionen über die Sondierung von Körperempfindungen erschlossen werden“ (GEUTER/SCHRAUTH 2006, 554f).

Dies legt eine weiter zentrale Konsequenz der obigen Definition nahe: Wenn Affekte umfassende psychophysische Gestimmtheiten von wechselnder Bewusstseinsnähe sind, so ist man *immer* in irgendeiner Weise affektiv gestimmt. Somit ist auch die „normale“ Alltagsstimmung ein spezifisch affektiver Zustand mit bedeutenden Auswirkungen auf das Denken und Verhalten. Zusätzlich bedeutet dies, dass man sich stets nur in *einer* affektiven Grundstimmung befinden kann (z.B. schlägt das Herz entweder schnell oder langsam), auch wenn diese subtil gemischt und von Erinnerungen an andere Gefühle durchzogen sein mag (vgl. ebd., 69). Stimmungsstabilität oder Ambivalenz erhalten damit den Status ganzheitlicher Gestimmtheiten eigener Prägung oder werden als rasche Wechsel zwischen verschiedenen Stimmungslagen aufgefasst.

CIOMPI (vgl. ebd., 94ff) unterscheidet zwischen allgemeinen und speziellen *Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken*, die auch für die psychomotorische Gewaltprävention von großer Bedeutung sind. Während die allgemeinen Operatorwirkungen von sämtlichen Affekten ausgehen, variieren die speziellen je nach Affekt. Die folgenden generellen Phänomene lassen sich zusammenfassen:

- Affekte sind die entscheidenden Motivatoren oder Motoren aller kognitiven Dynamik,
- Affekte bestimmen permanent den Aufmerksamkeitsfokus,
- Affekte öffnen oder schließen den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern,
- Affekte stellen Kontinuität her, sie wirken auf kognitive Elemente wie ein „Bindegewebe“,
- Affekte bestimmen die Hierarchie unserer Denkinhalte,
- Affekte sind äußerst wichtige Komplexitätsreduktoren.

Damit wird deutlich, dass Affekte nicht nur als Motoren des Denkens wirken, sondern auch zentrale organisatorisch-integratorische Aufgaben erfüllen, die unmittelbar überlebensrelevant sind.⁴⁴ Dies trifft auch auf die *speziellen Operatorwirkungen* der einzelnen (Grund-)Affekte zu (vgl. ebd., 99ff):

- *Interesse- und „Hungergefühle“* dienen vor allem der psychophysischen Anregung und Erregung und steuern (indirekt) auch den Aufmerksamkeitsfokus. Ohne dieses Gefühl wäre eine Exploration der Umwelt nicht möglich.

⁴⁴ Diese Annahme findet sich unter anderem auch bei DAMASIO: „Gefühle beruhen auf zusammengesetzten Abbildungen des Lebenszustands, der zum Zweck des Überlebens ständig optimiert wird“ (DAMASIO 2005, 156). Ulfried GEUTER verdeutlicht ebenfalls die Überlebensrelevanz der Gefühle, wenn er sagt: „Ohne Gefühle wäre der Mensch orientierungslos“ (GEUTER 2006b, 258). In sehr ähnlicher Weise betrachten GREENBERG, RICE und ELLIOTT „Emotionen als ein organisiertes, bedeutungsvolles und generell adaptives Handlungssystem. Die biologische Funktion von Emotionen besteht darin, Überleben und Fortpflanzung des Organismus zu sichern, indem sie Feedback über Reaktionen auf Situationen liefern und so die Anpassung und die Lösung von Problemen unterstützen“ (GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 32).

- *Angstgefühle* sind in erster Linie lebenswichtige Warner vor Gefahr. Sie sind mit einer grundlegenden Motivation des „Weg von“ verbunden und setzen dem Verhalten, Wahrnehmen und Denken überlebensrelevante Grenzen.
- *Wut und Aggressivität* erfüllen ebenfalls lebenswichtige Funktionen. Phylogenetisch dienen sie vor allem der Verteidigung des Lebensraumes, der Selbstbehauptung im Kampf um Nahrung und sexuelle Partner sowie der Selbst- und Arterhaltung in Konkurrenzsituationen. Beim Menschen dienen sie in erster Linie dazu, physische wie psychische Grenzen zu setzen, zu bewahren und, wenn möglich, auch auszuweiten. Damit haben sie eine bedeutende Funktion für die Entwicklung und Aufrechterhaltung der persönlichen (oder kollektiven) Identität. Darüber hinaus stellt Aggressivität ein „psychologisches `Lösemittel` zur Überwindung von dysfunktional gewordenen emotionalen Bindungen“ (ebd., 102) dar.
- Die *Trauer* ist ebenfalls ein „Lösemittel“. Sie ist zutiefst sinnvoll, denn sie „allein macht die unnütz gebundenen emotionalen Energien wieder frei für neue Objekte und Aufgaben“ (ebd.).
- Gefühle wie *Freude*, *Liebe* oder *Vergnügen* stellen demgegenüber Bindungen (zu Menschen, aber auch zu Orten, Landschaften, Gedanken, Theorien und Objekten aller Art) her und sind damit individuell und sozial lebenswichtig. Sie sind mit einer grundlegenden Motivation des „Hin zu“ und des „Miteinander“ verbunden und haben damit eine verbindende, struktur- und kontinuierlichkeitsschaffende Bedeutung.

Der Begriff der Kognition

Der Begriff der Kognition bedeutet wörtlich zunächst nichts anderes als Erkennen. Die Frage jedoch, ob beispielsweise primitive Formen der Erkenntnis (z.B. molekulare Informationsverarbeitung durch das Genom) in eine sinnvolle Definition von Kognition aufgenommen werden sollten oder wie der Begriff von dem der Emotion abgegrenzt werden kann, hängt stark von der Perspektive des Beurteilers ab. CIOMPI (vgl. 2005, 71f) zufolge ist es auch hier angebracht und sinnvoll, nach fundamentalen Gemeinsamkeiten zu suchen und daraus einen allgemeingültigen Oberbegriff abzuleiten, um auf dieser Basis die komplementären Interaktionen zwischen den beiden grundlegenden biologischen Funktionssystemen der Emotion und der Kognition erfassen zu können. Die wesentliche Gemeinsamkeit aller erkenntnisgewinnenden Prozesse formuliert CIOMPI folgendermaßen: „Unter Kognition ist das Erfassen und weitere neuronale Verarbeiten von sensorischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten beziehungsweise von Varianzen und Invarianzen zu verstehen“ (ebd., 72).

Eigentlich handelt es sich bei kognitiven Prozessen damit um ein Erfassen von Relationen (größer – kleiner, wärmer – kälter etc.) und damit um etwas in seinem Wesen Immaterielles und Mathematisch-Abstraktes, „das sich vom körper- und damit materienahen Affektbegriff scharf unterscheidet“ (ebd., 72). Auch der Mathematiker

SPENCER BROWN (vgl. 1997) zeigte, dass jede Kognition als das Resultat der Erfassung und weiteren Verrechnung von Differenzen verstanden werden kann.

Die obige Definition enthält einerseits eine evolutionäre Perspektive und entspricht andererseits neurophysiologischen Befunden, die zeigen, dass das Erfassen von Unterschieden (bzw. Varianzen und Invarianzen) schon auf elementaren Stufen eine der grundlegendsten Operationen des neuronalen Informationsverarbeitungssystems darstellen. Überdies setzt jedes Erkennen von Strukturen sogar zwingend die – zumeist intuitive – Erfassung einer gewissen Zahl an Varianzen (große – kleine, schwere – leichte, harte – weiche Bälle) sowie bestimmter Invarianzen (rund, rollt) voraus (vgl. CIOMPI 1982, 94ff). Damit basiert der hier verwendete Definitionsvorschlag auch auf grundlegenden Mechanismen der Gestaltwahrnehmung.

Zusammenfassend können Affekt und Kognition in phylogenetischer Perspektive als Extrempole eines bipolaren Kontinuums zweier obligat zusammengehöriger biologischer Funktionsweisen verstanden werden, die sich von einem gemeinsamen Ursprung aus in verschiedene Richtungen entwickelt haben: die Affekte in Richtung einer immer differenzierteren, aber grundlegend den gesamten Organismus betreffenden psychophysischen Gestimmtheit und die Kognition in Richtung einer zunehmenden neuronalen Konzentration und Verrechnung der eingehenden Information in einem immer komplexer organisierten Zentralnervensystem (vgl. CIOMPI 2005, 75). Die beiden komplementären Prozesse stehen unmittelbar im Dienst des Überlebens und gehören auch insofern untrennbar zusammen.

Der Begriff der Logik

Der fundamentale Mechanismus, der im Interesse CIOMPIs steht, ist „die aktionsgenerierte operationale Zuordnung von bestimmten Affekten, oder psycho-physischen Gestimmtheiten, zu bestimmten Kognitionen beziehungsweise Verknüpfungen und Verrechnungen von Kognitionen im obigen Sinn“ (ebd., 75). Die Konsequenz dieses Mechanismus ist die Erzeugung einer affektspezifischen Logik. Der Begriff der Logik – der „Kunst des Denkens“ oder des „richtigen Schließens“ – besitzt allerdings eine engere und eine weitere Bedeutung. Die engere bezieht sich auf die formale Logik, die sich als streng rationale Wissenschaft seit ARISTOTELES bis heute herausgebildet hat und die die Lehre von den formalen Beziehungen zwischen Denkinhalten, deren Beachtung im tatsächlichen Denkvorgang für dessen Richtigkeit entscheidend ist, bezeichnet. In einem weiteren Sinn bezieht sich Logik auf eine „folgerichtige, das heißt in sich schlüssige oder auch nur gewohnte Verknüpfung von Sachverhalten, Handlungen, Verhaltensweisen“ (CIOMPI 2005, 76).

Auf diese zweite Bedeutung, in der es weniger um eine Vorschrift, wie richtigerweise gedacht werden *sollte*, als um eine Feststellung, wie tatsächlich gedacht *wird*, geht, bezieht sich CIOMPI (vgl. ebd., 77), wenn er die organisatorischen Wirkungen von Affekten auf das Denken untersucht, die zur Entstehung von affektspezifischen Weisen des

Denkens im Sinne einer „Angstlogik“, „Wutlogik“, „Trauerlogik“, „Freudelogik“ oder „Alltagslogik“ führen. Demgegenüber zeigt die affektlogische Theorie aber auch, dass affektive Bestandteile, die in erster Linie mit Ökonomie und Spannungslösung verbundene Lustkomponenten darstellen, auch bei der Entstehung und Funktion rational-abstrakten und wissenschaftlichen Denkens eine bedeutende Rolle spielen (vgl. ebd., 77). In diesem Sinn gibt es – in völliger Übereinstimmung mit den Grundpostulaten des Konstruktivismus - prinzipiell unzählige Logiken. Zusammenfassend lautet die Definition CIOMPI damit folgendermaßen: „Als `Logik` bezeichnen wir die Art und Weise, wie kognitive Inhalte miteinander verknüpft werden“ (ebd., 78).

Auf diesem konzeptuellen Gebäude aufbauend zeigt CIOMPI (vgl. ebd., 89ff), dass Auswahl und Verknüpfung von kognitiven Elementen zu einer operationalen Logik im obigen Sinn stets affektiv und in einem weiteren Sinn historisch-situativ mitbestimmt sind, jede Art von Logik damit auch eine Affekt-Logik ist. Für den Zusammenhang von Aggression und Gewalt ist nun insbesondere von Bedeutung, wie die Theorie der Affektlogik die „sprunghaften nichtlinearen Veränderungen des gesamten Denkens und Verhaltens unter dem Einfluß von Affektschaltungen“ (ebd., 129) versteht. Mit der chaostheoretischen Erweiterung zu einer fraktalen Affektlogik kann CIOMPI wesentliche Zusammenhänge beschreiben. Diese Erweiterung basiert auf Bezugstheorien, die auch in der Personzentrierten Systemtheorie eine wichtige Rolle spielen (Synergetik, dissipative Strukturen etc.), und die zahlreiche praktische und theoretische Konsequenzen nahe legen.

1.2.4.3 Fraktale Affektlogik

Ein zentrales Element des Ansatzes der fraktalen Affektlogik ist die Erkenntnis, „daß viele Vorgänge in der Natur grundsätzlich nicht vorhersehbar sind“ (CIOMPI 2005, 129). Mit dem Begriff der Selbstähnlichkeit oder Fraktalität von Strukturen und Prozessen kann differenziert erläutert werden, inwiefern diese Unvorhersehbarkeit und Nichtlinearität auch (und sogar viel häufiger) auf psychosoziale Phänomene zutrifft und welche „(Operator-) Wirkungen der Affekte auf das Denken und Verhalten sowohl auf individueller wie auch auf mikro- und makrosozialer Ebene bestehen“ (ebd.).

Seinen Entwurf der fraktalen Affektlogik versteht CIOMPI (vgl. ebd.) als chaostheoretischen Zugang zur Psyche. Die Chaostheorie stellt zwar nur einen kleinen Bestandteil systemtheoretischen Denkens dar, sie hat sich jedoch im psychosozialen Bereich seit langem als überaus fruchtbar erwiesen. Als „harten Kern“ der Chaostheorie sieht CIOMPI „die schrittweise Erforschung und mathematische Formalisierung von selbstorganisatorischen Vorgängen rund um unregelmäßige plötzliche Entwicklungssprünge und schließliche chaotische Turbulenzen, die in dynamischen Systemen verschiedenster Art dann auftreten können, wenn sie durch fortgesetzte Energiezufuhr immer weiter vom Gleichgewicht weggetrieben werden“ (ebd., 131). Ausgehend von dem Begriff des deterministischen Chaos steht dabei die Untersuchung

des Zusammenspiels von Freiheit und Gebundenheit, von Zufall und Notwendigkeit sowie von Voraussagbarkeit und Unvorhersehbarkeit im Vordergrund.

CIOMPI (vgl. ebd., 139) geht davon aus, dass nicht-lineare Systeme, d.h. auch der Mensch mit seinen psychischen und neurobiologischen Systemen, eine durch Attraktoren (vgl. Kap. 1.2.3.2) beschreibbare deterministisch-chaotische Dynamik aufweisen. Sie sind hochsensibel für Umwelteinflüsse und dies ist eine zwingende Voraussetzung für die „laufende flexible Fein Anpassung dieser Systeme an eine fortwährend wechselnde Umwelt“ (ebd.).

Zu den für psychodynamische Prozesse zentralen Aspekten der – hier nicht näher darstellbaren – Chaostheorie zählt CIOMPI (vgl. ebd., 153) die Attraktoreffekte⁴⁵ und Fraktalstrukturen von spezifischen affektiven Befindlichkeiten sowie die Prozesse rund um den krisenhaften Umschlag von einem globalen psychischen Funktionsmuster in ein anderes, beispielsweise von einer „Angstlogik“ in eine „Wutlogik“. Er geht davon aus, dass die als „Angstlogik“, „Wutlogik“, „Trauerlogik“, „Freudelogik“ oder „Alltagslogik“ bezeichneten affektspezifischen Fühl-, Denk- und Verhaltensmuster als *Attraktoren* funktionieren, „die, solange der betreffende Affekt vorherrscht, alles Wahrnehmen und Denken in ihren Bann ziehen“ (ebd.). Wie bereits gezeigt, werden dabei einmal gebahnte Gedankenwege in ähnlichen Kontexten und affektiven Befindlichkeiten bevorzugt immer wieder begangen. Allerdings wirken diese Automatismen nur in einem globalen Rahmen, während die Feindynamik solcher selbstähnlichen Fühl-, Denk- und Verhaltenswege in einer bestimmten affektiven Stimmung fortlaufend durch äußere Einflüsse situationsgerecht abgewandelt wird (vgl., 154).

Fokussiert man nun statt eines einzelnen Attraktors die Gesamtheit aller möglichen Zustände und psychischen Bewegungen, „so differenziert sich auch der psychische Zustandsraum zu einer hochkomplexen Potentiallandschaft“ (ebd., 155). Eine solche Potentiallandschaft besteht aus zahlreichen unterschiedlichen Attraktoren, Repulsoren, Sattelpunkten, Scheidelinien, Attraktorbecken und Tälern (vgl. ebd., 140ff). Sämtliche Attraktoren entsprechen Zuständen relativ geringen Energieaufwandes im Vergleich zu ihrem Umfeld (Energiesenken), d.h. die Rückkopplungsdynamik innerhalb eines Attraktors stellt den Weg des geringsten Widerstandes oder einen „Lustweg“ dar. Repulsoren sind demgegenüber Bereiche relativ hohen Energieaufwandes (Energiekuppen), „von denen die Systemdynamik wiederum aus Gründen des geringsten Widerstands so schnell wie möglich wegstrebt“ (ebd., 143). Die Kombination dieser Attraktoren, Repulsoren usw. zu komplexen Landschaften führt zu vielfältigsten potentiellen Systemdynamiken.

Zum Verständnis nichtlinearer Phasensprünge des Denkens und Verhaltens unter dem Einfluss von Affektschaltungen ist nun laut CIOMPI (vgl. ebd., 156) zusätzlich zur Beschreibung von „Lustwegen“ bzw. „Unlustvermeidungswegen“ eine *energetische*

⁴⁵ Attraktoren können nach CIOMPI (vgl. 2005, 140) als Bereiche im Zustandsraum bezeichnet werden, auf welche die Systemdynamik obligat zutreibt bzw. innerhalb derer sie sich notwendigerweise abspielt. Der Zustandsraum ist ein abstrakter vieldimensionaler Raum, der durch sämtliche relevanten Systemvariablen aufgespannt wird. Psychosoziale Vorgänge lassen sich insbesondere durch sogenannte „seltsame Attraktoren“ beschreiben, wobei das seltsame dieses Attraktors u.a. darin besteht, dass seine Ausdehnung und Form genau angegeben werden können, der konkrete Verlauf der Rückkopplungsdynamik jedoch von zahlreichen Kleinstinflüssen abhängt.

Sichtweise erforderlich. Er hält es für sehr wahrscheinlich, „daß steigende oder sinkende affektive Spannungen im psychosozialen Feld vielfach als entscheidende Kontrollparameter funktionieren, während sogenannte `fixe` oder `überwertige` Ideen als Ordnungsparameter in Erscheinung treten, die bei einem Phasensprung von einem kritischen Punkt an alles Denken und Verhalten dominieren und organisieren“ (ebd.). So kann es beispielsweise an einem kritischen Punkt von aggressiven Spannungen zwischen zwei sich verbal attackierenden Jugendlichen plötzlich zum Phasensprung zu offener physischer Gewalttätigkeit kommen, und bei einem kritischen Punkt der Entspannung dann wieder zu einem Ende der körperlichen Auseinandersetzung.⁴⁶ In einem aktuellen Artikel in der Zeitschrift „Der Spiegel“ kommt die Unvorhersehbarkeit solcher Phasensprünge prägnant zum Ausdruck: „In einem Klima, in dem der Satz `Verpiss dich, du Missgeburt!` als ganz normale Begrüßungsformel zwischen zwei Schülern gilt, ist es schwer auszuloten, wann der Punkt erreicht ist, dass die Ehre nur noch mit Kickbox-Attacken wiederhergestellt werden kann“ (DER SPIEGEL 14/2006, 25). Dies weist darauf hin, dass es im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention auch um die Identifizierung und Bearbeitung von Ordnungs- und Kontrollparametern gehen muss, um die Wahrscheinlichkeit zukünftiger Gewaltdynamiken zu reduzieren.

Im Zusammenhang mit der *Fraktalität*, d.h. der Selbstähnlichkeit von affektiv-kognitiven Prozessen geht CIOMPI (vgl. ebd., 164) davon aus, dass sämtliche der oben bereits dargestellten Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken innerhalb von kleinsten wie größten affektiv-kognitiven Bezugssystemen wirksam sind. Ein Grundgefühl wie die Wut selektiert und mobilisiert beispielsweise, unabhängig davon, ob es im Rahmen eines kleinen Streites zwischen zwei Jugendlichen oder eines politischen Konfliktes in Erscheinung tritt, „auf allen Ebenen in prinzipiell durchaus gleichartiger Weise aggressiv eingefärbte diesbezügliche Denkinhalte und Verhaltensprogramme, fokussiert und hierarchisiert die Aufmerksamkeit affektentsprechend, verbindet aufgrund der zustandsabhängigen Erinnerung den aktuellen Wutanlaß mit ähnlichen früheren zu einer durchgehenden `Wutlogik` und verdrängt zugleich alle anderen Denkinhalte weitgehend aus dem aktuellen Bewußtseinsfeld“ (ebd.). Dieselbe Fraktalität ist auch bei den spezifischen Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken zu beobachten; das Grundgefühl der Wut übt demnach auf allen hierarchischen Stufen, von einzelnen wutkonnotierten Sinneswahrnehmungen bis hin zu komplexen kognitiven Inhalten wie einer politischen oder weltanschaulichen Ideologie, die gleichen Grenzen setzenden oder erweiternden Wirkungen aus (vgl. ebd., 165). Die Selbstähnlichkeit von affektiv-kognitiven Prozessen ist darüber hinaus auch in zeitlicher Hinsicht zu beobachten: Kurz- wie langfristig kann beispielsweise das Gefühl der Wut die Aufmerksamkeit selektiv auf wutbesetzte kognitive Inhalte (z.B. einen einzelnen Vorfall, eine Person, einen Teil der eigenen Biographie) lenken und sämtliche Denk- und Verhaltenshierarchien affektentsprechend organisieren.

⁴⁶ Ferdinand SUTTERLÜTY bezeichnet diesen, in Kapitel 3.4.2.1 ausführlich dargestellten, Zusammenhang als „gewaltaffine Interpretationsregimes“ (SUTTERLÜTY 2003, 277).

Ein weiterer Aspekt der fraktalen Struktur der Psyche betrifft die sogenannten „*habituellen Kommunikations- und Informationsverarbeitungsmuster*“ (ebd., 165) des Menschen. Über diese Muster kommt es laut CIOMPI zu sich teilweise rasant entwickelnden Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen, die die Beziehung zwischen zwei Personen unter Umständen auch langfristig bestimmen können. Auch dauerhafte Überzeugungen und darauf aufbauende Verhaltensweisen entwickeln sich aus zahlreichen „Ad-hoc-Informationen“, die affektgeleitet und kaum bewusst aufgenommen werden.

Von großer Bedeutung ist schließlich auch, dass sich auf jedem Niveau gleichsam jeder Fühl-, Denk- und Verhaltensprozess in beliebig viele selbstähnliche Prozesse auflösen lässt. Der Faustschlag in das Gesicht eines Jugendlichen beispielsweise enthält demnach bei genauerer Betrachtung (u.a. des Ereignisses, der möglichen Hintergründe, der Einflussfaktoren auf mikro- und makrosozialer Ebene) eine geradezu grenzenlose Komplexität, von der in Kapitel 3 noch ausführlich die Rede sein wird. Diese Komplexität wird durch die Tiefenstruktur eines jeden Affektattraktors noch weiter erhöht. Laut CIOMPI lässt sich nämlich vermuten, „daß in jedem scheinbar eindeutigen Grundgefühl in Wirklichkeit `fraktal` auch noch alle anderen Gefühle, zumindest aber die geraden Gegenteile der aktuell manifesten, untergründig mitschwingen. (...) So mag (...) in jeder Wut und Aggression noch ein Quentchen Liebe, in jeder Liebe ein Quantum Aggression verborgen sein – von unzähligen subtileren Gefühlsnuancen ganz zu schweigen“ (ebd., 167).

Zuletzt sei noch auf die Fraktalbeziehungen zwischen den Phänomenbereichen innerpsychischer, sozialer und biologischer Prozesse hingewiesen. Die im Konzept der strukturellen Koppelung implizierte gegenseitige strukturelle Angleichung von grundlegenden Mechanismen und Organisationsformen spricht laut CIOMPI (vgl. ebd., 168) für gewisse Selbstähnlichkeiten über die jeweiligen Systemgrenzen hinweg. Auch wenn auf allen drei Ebenen prinzipiell ähnliche affektiv-kognitive Dynamiken ablaufen, so unterscheiden sie sich dennoch in ihrer Qualität: „Biologische Prozesse spielen sich auf mikroneuronal biochemisch-bioelektrischem Niveau ab, psychologische Prozesse dagegen laufen auf der Ebene des individuellen Bewußtsein, während soziale Prozesse innerhalb von Entitäten vor sich gehen, die von Familien und kleinen Gruppen bis zu ganzen Völkern reichen“ (ebd.).

1.2.4.4 Konsequenzen der Theorie der fraktalen Affektlogik

Die erste zentrale Erkenntnis der Theorie der fraktalen Affektlogik lässt sich in der Aussage zusammenfassen, „daß die Unvorhersehbarkeit von psychosozialen Prozessen prinzipieller (und nicht etwa bloß durch ungenügende Erfassung relevanter Variablen bedingter) Art ist“ (ebd., 264). Nach CIOMPI kommt diese Einsicht „einem tiefgehenden Paradigmenwechsel gleich, denn sie bedeutet den Abschied vom Irrglauben an eine je mögliche sichere Prognostizierbarkeit der Dynamik komplexer Systeme, falls nur alle wesentlichen Faktoren genau bekannt und erfaßt wären“ (ebd.). An deren Stelle tritt die Notwendigkeit, die prinzipielle Unberechenbarkeit und Einzigartigkeit sämtlicher mikro-

und makrosozialer Prozesse anzuerkennen, die damit verbundene Unsicherheit anzunehmen und daraus Möglichkeiten der schöpferischen Innovation und der konstruktiven Interaktion zu entwickeln. Dies gilt insbesondere für den hochkomplexen Zusammenhang von Aggression und Gewalt.

Die zweite zentrale Erkenntnis kommt in der Aussage CIOMPI zum Ausdruck, dass „die Bedeutung der körperlichen Verfassung und Aktivität für das Denken und Fühlen stark unterschätzt“ (ebd., 303) wird. Für ihn sind Körper und Psyche entsprechend der folgenden - bereits erwähnten - Grundannahmen auf das engste miteinander verbunden: Erstens begreift die affektlogische Theorie „Affekte (auch) als körperliche Phänomene, nämlich als umfassende körperlich-seelische Gestimmtheiten. Zweitens postuliert sie ständige obligate Wechselwirkungen zwischen affektiven und kognitiven Komponenten und drittens geht sie, gestützt vor allem auf PIAGET, davon aus, daß alles Denken ursprünglich auf konkreter körperlicher Aktion, also auf Handeln, beruht“ (ebd., 304). Mit dem psycho-sozio-biologischen Interaktionsmodell der fraktalen Affektlogik existiert demnach eine differenzierte theoretische Basis „für psychisch wirksame körperzentrierte Interventionen aller Art“ (ebd., 304f). Diese körperbezogenen Interventionsformen können nach GEUTER „helfen bei der funktionalen Reorganisation organismischer Prozesse, der psychophysiologischen Stressregulation, der Verbesserung der Körperwahrnehmung, der Erkundung körpersprachlicher Äußerungen, der produktiven Verstärkung gebahnter Erregungsbereitschaften, der Regulation problematischer Affekte und der Bahnung von Alternativen des Erlebens und Handelns. Erlebnisaktivierende Techniken und die gezielte Mobilisierung sensomotorischer Erregungsmuster eröffnen einen Zugang zum Erleben noch nicht zugänglicher Emotionen und Gefühle und unbewusster dysfunktionaler Interaktionsmuster“ (GEUTER 2006a, 119). Diese aus einer körperpsychotherapeutischen Perspektive formulierten Charakteristika sind zu einem großen Teil auch für den Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention von weitreichender Bedeutung (vgl. hierzu Kap. 6 und 7).

1.3 Konsequenzen der erkenntnistheoretischen Einordnung

Die Konsequenzen, die sich aus den einzelnen erkenntnistheoretischen Zugängen ergeben, wurden bereits jeweils im Anschluss an deren Darstellung geschildert; eine tabellarische Darstellung findet sich in Kapitel 6.2.1. An dieser Stelle wird auf einen Gedankengang Luc CIOMPI zurückgegriffen, den dieser im Rahmen seines Entwurfes einer fraktalen Affektlogik entwickelt hat und der die bisherigen Überlegungen in einen größeren Zusammenhang stellt. Um seine erkenntnistheoretische Ausgangslage zu beschreiben, macht CIOMPI (vgl. 2005, 37ff) zunächst darauf aufmerksam, dass der Mensch in seinen Wahrnehmungen und bezüglich seiner Denk- und Fühlprozesse zahlreichen „Horizontbeschränkungen“ unterworfen ist. Damit meint er, dass sämtliche Wahrnehmungen sowie alle Denk- und Fühlprozesse grundsätzlich von unserer individuellen Herkunft, von unserem persönlichen und beruflichen Lebenslauf, d.h. von der Summe unserer eigenen Erfahrungen, einerseits geprägt, andererseits aber gleichzeitig beschränkt werden. Genauso limitiert seien unsere individuellen Wahrnehmungs- und Aufnahmefähigkeiten, unsere Speicherkapazitäten sowie unsere intellektuellen Fähigkeiten im Allgemeinen. Zusätzliche Grenzen setzen uns Charakter, Lebensenergie, Alter, unsere persönliche Lebenssituation sowie der aktuelle Augenblick, der jeweils durch einen bestimmten affektlogischen Zustand charakterisiert sei.

Im Kontext von interdisziplinär arbeitenden Disziplinen wie der Motologie wird der Aspekt der Horizontbeschränkung besonders prägnant: Neue Antworten aus Nachbardisziplinen bringen ein Vielfaches an neuen Fragen mit sich, die ständig wachsende Datenmenge stellt eine besondere Herausforderung für das affektiv-kognitive Fassungsvermögen des Einzelnen dar. Nicht umsonst wird angesichts der drohenden Komplexitätsüberfrachtung auch innerhalb der Motologie der Ruf nach Offenheit und Selbstbegrenzung laut (vgl. z.B. HILBERS 2000, 31), wobei diese Gratwanderung wiederum von subjektiven (affektlogischen) Entscheidungen bestimmt ist. Selbst wenn - wie in dieser Arbeit - das Ziel der Mehrperspektivität verfolgt wird, ist die Entscheidung, welche Perspektiven relevant sein könnten und welche nicht, immer durch die eigene Perspektivität bestimmt. Hier bedarf es offenbar der Entwicklung von Kriterien, die die Auswahl relevanter Perspektiven begründen können, wobei die Relevanz solcher Kriterien wiederum nicht an beobachterunabhängigen objektiven Maßstäben überprüft werden kann. In Anlehnung an VON GLASERSFELD (vgl. 1991, 17) ist vielmehr auch hier davon auszugehen, dass die Viabilität dieser Kriterien, d.h. deren Nützlichkeit in der Praxis, entscheidend ist und nicht deren objektiver Wahrheitsgehalt.

Auch auf kollektiver Ebene erzeugt die rasant wachsende Datenmenge durch die sogenannte „Pluralität der Wahrheit“ (vgl. WELSCH 1992) unausweichlich Konflikte im Bereich der Kommunikation und Informationsverarbeitung. Damit gewinnen nach CIOMPI (vgl. 2005, 39) die ältesten und nach wie vor effizientesten Mittel der Komplexitätsreduktion die Überhand, die affektiven. Jeder Versuch der Überwindung interdisziplinärer Schranken - ein im Lichte der Spezialisierung der Moderne äußerst dringendes Anliegen - wird mit affektiv gesteuerten, bewussten oder unbewussten

Abwehrhaltungen zu rechnen haben. Der entgegengesetzten Gefahr, problematischen Ergebnissen aus benachbarten Disziplinen aus Mangel an präzisiertem Sachwissen allzu kritiklos zu begegnen, ist allerdings ebenso wenig zu entgehen, da die menschliche Kapazität bezüglich der Quantität und Qualität von Teilkenntnissen beschränkt ist. Die Auseinandersetzung mit Gewaltphänomenen stellt diesbezüglich einen komplizierten Balanceakt dar, da Mehrperspektivität und Multidimensionalität einerseits von zahlreichen Autoren als unabdingbare Notwendigkeit betrachtet werden (vgl. u.a. HEITMEYER/SOEFFNER 2004), die Komplexität der Problematik jedoch andererseits reduziert werden muss, um Handlungsfähigkeit zu gewährleisten.

CIOMPI (vgl. ebd., 40) möchte angesichts dieser Beschränkungen jedoch nicht resignieren, sondern empfiehlt eine Haltung, gemäß der man aus der eigenen wissenschaftlichen Perspektive *Vorschläge* macht, deren Beurteilung dann die Aufgabe der Spezialisten aus den entsprechenden Disziplinen ist. Diese Einstellung kann sowohl für den interdisziplinären wissenschaftlichen Austausch als auch für Kooperationen in unterschiedlichen Praxisfeldern von großer Bedeutung sein. Insofern stellt auch die vorliegende Arbeit einen Vorschlag dar, dessen Beurteilung einerseits im motologischen Fachdiskurs, andererseits aber auch in angrenzenden Diskursen erfolgen muss.

Die bisherigen Überlegungen CIOMPIs weisen darauf hin, dass der Mensch sowohl im persönlichen als auch im wissenschaftlichen Bereich mit einer fundamentalen Unsicherheit und einem grundlegenden Nichtwissen konfrontiert ist. Die einzige Klarheit ist diejenige über dieses Nichtwissen und der einzige Trost scheint darin zu liegen, „daß wir mit der Zeit vielleicht immer besser wissen werden, was sicher *nicht* stimmt“ (CIOMPI 2005, 41). Und dennoch ist der Mensch trotz seines fundamentalen Nichtwissens und seiner beschränkten Mittel überlebens- bzw. handlungsfähig. Diese *relative Sicherheit in der Unsicherheit* beruht nach CIOMPI darauf, „daß wir Teil eines ungeheuren großen Ganzen sind, das selbst noch in seinen winzigsten fraktalen Splittern ein Quentchen echter Information über sich selbst enthält“ (ebd., 42) und damit werden wir - „und sei es nur in hochgradig verzerrter Weise - stets irgend etwas Signifikantes spüren und wahrnehmen, und damit in einem weiteren Sinn auch *wissen* von der `eigentlichen Wirklichkeit` aufgrund unserer durch diese Wirklichkeit selber herausgebildeten Fühl-, Denk- oder Sensorstrukturen“ (ebd.). Hier taucht ein bedeutsamer Berührungspunkt zum Konzept der reflexiven Leiblichkeit (vgl. GUGUTZER 2002) auf, das im zweiten Kapitel dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielt.

Hinzu kommt, dass wir in unserem ganzen Nichtwissen gleichzeitig scheinbar viel mehr wissen, als wir zu wissen bzw. nicht zu wissen glauben, da wir ja jedes Wissensselement in einen viel umfassenderen Kontext stellen, als uns bewusst ist (vgl. CIOMPI 2005, 42). Wir verwenden bei allem Denken und Handeln stets die gesamte Information, die uns aufgrund unserer Erfahrung zur Verfügung steht und dieser - meist unbewusste - Mechanismus stellt eine bedeutende Orientierungshilfe bei der Strukturierung nicht nur unseres Alltagserlebens und -handelns, sondern auch des wissenschaftlichen Denkens dar. Wilhelm SCHMID (vgl. 2000, 297ff) bezeichnet diesen Aspekt des Wissens als

Lebenwissen und meint damit „nicht etwa eine Wissenschaft des Lebens und daher kein Lebenswissen (...), sondern ein Wissen vom Leben und fürs Leben“ (ebd., 298).

Die dargestellten Grenzen unseres Erkennens sind schließlich möglicherweise nicht nur ein Nachteil, da die Horizontbeschränkung gleichzeitig auch eine Komplexitätsreduktion beinhaltet, die das Handeln erleichtern kann. Diese Konzentration auf das Wesentliche stellt auch aus energieökonomischer Perspektive einen sinnvollen Vorgang dar, wenn man bedenkt, dass ein Zuviel an (widersprüchlichem) Wissen geradezu in Lähmung oder Erstarrung münden kann (vgl. HILBERS 2000, 31). Es ist zu vermuten, dass das permanente, meist unbewusst ablaufende und in hohem Maße durch Gefühle beeinflusste Bemühen um Prägnanz letztendlich die individuelle Orientierungs- und Handlungsfähigkeit erhöht. Dementsprechend stellt auch das nun folgende zweite Kapitel eine Gratwanderung zwischen Mehrperspektivität und Komplexitätsreduktion dar. Es wird dabei auch zeigen, dass Körper und Leib wesentliche Wegweiser auf dieser Gratwanderung darstellen.

Die Subjektivität und Relativität von Erkenntnis verweist nicht zuletzt auf eine Diagnose, die für pädagogisches und psychomotorisches Handeln von zentraler Relevanz ist:

„Bei näherem Hinsehen wird es sich uns erweisen, daß die Pädagogik eher ein besonders schwieriges, höchst komplexes und auf eine Einheit von Theorie, Praxis und Methoden angewiesenes Fach ist. (...) Dann aber hat sich dieses Fach insbesondere den theoretischen wie praktischen Unschärfen zu stellen, die gerade im Wechsel der Erkenntnistheorie angelegt sind: Inhalte und Beziehungen in den gegenwärtigen Lebensformen sind komplex bis an die Grenze unseres Verständnisses, sie sind durchgängig an singuläre und lokale Ereignisse gebunden, ihre Wahrheit ist stets relativ und durch interaktionellen Bezug konstruiert, sie sind mit einem Wort *schwierig*. Eine solche Sicht betont das Rätsel mehr als die schnellen Lösungen. Haben wir heute noch genügend Pädagogen, die das wollen?“ (REICH 2002, 16f).

Mit diesem Gedankengang ist der Hinweis verbunden, dass im Laufe der Arbeit nicht nur Fragen beantwortet und Lösungen angeboten werden, sondern auch Fragen gestellt und (rezeptartige) Lösungen geradezu vorenthalten werden müssen. Die hier angebotenen Perspektiven wollen Lösungsmöglichkeiten eröffnen, die sich durch persönliches Handeln in konkreten Kontexten und durch die Reflexion über dieses Handeln entwickeln; solche Handlungsmöglichkeiten sind nicht im Vorhinein festlegbar, sondern ergeben sich aus einem fortwährenden psychomotorischen Dialog.

2 Identitätsentwicklung im Jugendalter - eine Aufgabe im Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation

Die erkenntnistheoretische Diskussion hat gezeigt, dass die Suche nach Wahrheit und Objektivität ein unmögliches Unterfangen darstellt. Auch bei der Suche nach Strukturierungsmöglichkeiten des Themenkomplexes Identität, Selbst, Selbstkonzept und seinen zahlreichen Begriffsvariationen sind demnach mehrdeutige Erkenntnisse zu erwarten. Es scheint, als seien unser Handeln und Erleben, unsere Wahrnehmungen, Beziehungen und Konstruktionen zu komplex, zu ambivalent und zu widersprüchlich, als dass sie in klar umrissene „Landkarten“ der Wirklichkeit übertragbar wären.⁴⁷

Es existieren jedoch einige grundlegende Orientierungspunkte, die für die Beschreibung jugendlicher Identitätsentwicklung sinnvoll und hilfreich sind. Einer der zentralen Orientierungspunkte ergibt sich aus dem Konzept der Viabilität bzw. Passung (vgl. VON GLASERSFELD 1997a, 19ff; Kap. 1.2.1.3): Vergleicht man die beiden Verben „stimmen“ und „passen“, so verweist das erste auf eine Homomorphie, auf Eindeutigkeit und Richtigkeit, während das zweite eine „Anpassung im funktionalen Sinn“ (ebd., 19) beschreibt. Passen kann etwas im menschlichen Erleben und Handeln demnach nur im Hinblick auf etwas zweites, beispielsweise ein Bedürfnis, ein Ziel oder einen Prozessverlauf; ob es stimmt, ist dabei nicht entscheidbar und in aller Regel auch nicht relevant. Entscheidend ist, dass Passung sowohl einen intrapersonalen als auch einen interpersonalen Zustand bezeichnen kann, der immer wieder von Neuem hergestellt werden muss.

Identitätsentwicklung wird hier dementsprechend als subjektiver Konstruktionsprozess aufgefasst, im Verlaufe dessen Jugendliche eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen (vgl. KEUPP et al. 2002, 7). Dieser aktive Konstruktionsprozess enthält zahlreiche Risiken (die unter anderem das in dieser Arbeit behandelte Thema von Aggression und Gewalt betreffen), offeriert jedoch auch die prinzipielle Chance zu einer selbstbestimmten und aktiven Lebensgestaltung (vgl. FEND 2000; PINQUART/SILBEREISEN 2000). Um die unterschiedlichen Identitätsherausforderungen bewältigen zu können, d.h. ihre wesentlichen Grundbedürfnisse befriedigen zu können (vgl. GRAWE 1998), in ihrer jeweiligen Umwelt handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden und dabei gleichzeitig ein Gefühl von Stimmigkeit bzw. Sinnhaftigkeit zu entwickeln (vgl. GREVE 1997), sind Jugendliche einerseits auf psychische, soziale und materielle Ressourcen angewiesen, andererseits steht ihnen jedoch – das ist eine zentrale These innerhalb dieses Kapitels – eine Ressource permanent zur Verfügung, ihr Körper bzw. Leib mit all seinen Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten. Insbesondere Kapitel 2.2 wird zeigen, warum und

⁴⁷ Odo MARQUARD beschreibt das Thema Identität aufgrund seiner inflationären Entwicklung als „Problemwolke mit Nebelwirkung“ (MARQUARD 1979, 347). Reinhard STELTER (vgl. 1996, 19) betrachtet den Terminus Identität als Modebegriff und stellt die Vermutung an, dass es in etwa so viele Definitionen gibt, wie Forscher, die sich mit ihm auseinandersetzen. Der Begriff der Identität konkurriert bzw. überschneidet sich mit anderen Begriffen innerhalb der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Forschung, wie beispielsweise „soziale Rolle“, „Selbst(konzept)“, „Ich“, „Ego“ oder „Persönlichkeit“. Diese begrifflichen Differenzierungen und Abgrenzungen sind allerdings nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

inwiefern Körper, Leib und Bewegung zentrale Voraussetzungen und Medien für die Identitätsentwicklung (nicht nur von Jugendlichen) darstellen.

Die Auseinandersetzung von Jugendlichen mit ihrer Umwelt ist dabei allerdings nicht generell beschreibbar, sondern immer nur vor dem Hintergrund aktueller soziohistorischer Entwicklungsprozesse und in Bezug auf konkrete soziale Netzwerke. Insofern enthält die Auseinandersetzung mit dem Identitätsthema einerseits eine große zeitdiagnostische Herausforderung, die zwar riskant, prinzipiell jedoch unumgänglich ist, und andererseits können die hier getroffenen Unterscheidungen lediglich als Orientierungsrahmen dienen, der jeweils auf den konkreten Einzelfall bezogen werden muss.

Nicht wenige Autoren gehen von der These aus, dass Identität deshalb zu einem herausragenden Thema der Spätmoderne geworden ist, weil sie nicht mehr unhinterfragt existiert, sondern aktiv erschaffen und verändert werden kann und muss (vgl. z.B. GUGUTZER 2002): „Identität wird offensichtlich dann thematisiert, wenn sie zur Disposition steht, wenn oder weil sie zum Problem geworden ist“ (ebd., 13). Ähnlich interpretieren auch KEUPP und Mitarbeiter die gesellschaftliche Verbreitung der Identitätsthematik; ihnen zufolge kann sie als „Reaktion auf Umbruch-, Befreiungs- und Verlusterfahrungen“ (KEUPP et al. 2002, 8) gedeutet werden. „Es wird deshalb soviel von Identität gesprochen und geschrieben, weil innerhalb der gesellschaftlichen Durchschnittserfahrung nicht mehr selbstverständlich ist, was Identität ausmacht“ (ebd.). Bei Wilhelm SCHMID heißt es schließlich: „Die erstaunliche Identitätshysterie, die sich im Lauf der Moderne ausgebreitet hat, zeugt aber nur vom Ausmaß des Veränderungsdrucks, der auf dem modernen Subjekt zu lasten beginnt und dem es schließlich nicht mehr standhält“ (SCHMID 2000, 251).

Die gesellschaftliche Veränderungsdynamik liefert demnach den Rahmen für Identitätsbildungsprozesse im Jugendalter. Wenn nun der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention in Bezug auf diese Prozesse Orientierungshilfen geben soll, dann braucht er dazu selbst einen Standpunkt. Ein solcher Standpunkt kann in Anlehnung an THIELE (vgl. 1996, 48) nur durch eine Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickelt werden, wobei diese notwendigerweise einer bestimmten Perspektivität unterliegt und damit unvollständig bleiben muss. Sie kann jedoch auf Positionen zurückgreifen, die in ihren zentralen Aussagen auf bemerkenswerte Art und Weise konvergieren. Dabei sind Charakterisierungen wie Risikogesellschaft (vgl. BECK 1986), reflexive Moderne (vgl. BECK/BECK-GERNSHEIM 1994), Postmoderne (vgl. u.a. BAUMAN 1999; WELSCH 1992) oder Spätmoderne (vgl. z.B. KEUPP et al. 2002) eher von untergeordneter Bedeutung, entscheidend sind die ihnen zugrundeliegenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse.⁴⁸ Die folgenden Ausführungen beruhen auf der - diesen Positionen gemeinsamen - Annahme, dass die Arbeit an der eigenen Identität

⁴⁸ Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begrifflichkeiten sowie mit den zahlreichen Positionen innerhalb der Diskussion um die Moderne, die Spätmoderne, die Postmoderne oder die postmoderne Moderne würde den hier verfügbaren Rahmen sprengen (vgl. dazu ausführlich WELSCH 1987; 1994; 1995).

für Jugendliche unter den Bedingungen einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft stattfindet. In Anlehnung an KEUPP und Mitarbeiter wird davon ausgegangen, dass vor dem „Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen (...) das Inventar kopierbarer Identitätsmuster ausgezehrt“ (KEUPP et al. 2002, 60) ist.

Jugendliche müssen innere Kohärenz, das zentrale Konstrukt der Identitätsarbeit (vgl. ebd., 12), demnach prinzipiell selbst herstellen (vgl. hierzu u.a. FEND 2000, 205ff; PINQUART/SILBEREISEN 2000; SILBEREISEN 1996). Dieser Konstruktionsprozess erfordert die Verknüpfung anthropologisch-universeller Identitätsdimensionen mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen, wobei die Herstellung subjektiv stimmiger Ordnungen eine alltägliche Herausforderung darstellt.

Diese Vorüberlegungen führen zur folgenden Vorgehensweise im Rahmen dieses Kapitels: In einem ersten Schritt werden in Anlehnung an die Postmoderne-Position von Wolfgang WELSCH (vgl. 1987; 1992; 1994; 1995) bedeutsame gesellschaftliche Veränderungsdynamiken dargestellt (Kap. 2.1). Diese Analyse wirft die Frage nach den grundlegenden Perspektiven jugendlicher Identitätsarbeit auf, die auch als Spannungsfelder beschrieben werden können. Das für die Motologie (und auch für diese Arbeit) zentrale Spannungsfeld - das Verhältnis von Reflexivität einerseits und Körperlichkeit, Leiblichkeit und Bewegung andererseits - wird in Kapitel 2.2 ausführlich diskutiert. Da jugendliche Identitätsentwicklung grundsätzlich vor dem Hintergrund einer biologischen wie gesellschaftlich konstruierten Zweigeschlechtlichkeit stattfindet, werden die damit verbundenen Herausforderungen in einem gesonderten Kapitel 2.3 behandelt. Ein weiteres Charakteristikum jugendlicher Identitätsarbeit, die Verortung in sowie die Gestaltung von sozialen Netzwerken, wird in Kapitel 2.4 dargestellt. Darauf aufbauend werden dann der Prozess (Kap. 2.5) sowie die Integrations- und Differenzierungsleistungen (Kap. 2.6) der Identitätsentwicklung beschrieben. Dies mündet schließlich in die Darstellung praxeologischer Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention (Kap. 2.7).

2.1 Postmoderne Herausforderungen - Verabschiedung von Einheitszwängen und Begrüßung von Pluralität

Das oben angesprochene Ende relativ einheitlicher Identitätsentwürfe steht im Zusammenhang mit dem im Rahmen der Postmoderne-Diskussion beschriebenen Ende der großen gesellschaftlichen Zukunftsentwürfe oder Metaerzählungen. Die Postmoderne wird von Wolfgang WELSCH dabei nicht als eine Zeitbestimmung, d.h. als eine Epoche nach der Moderne betrachtet, sie signalisiert für ihn vielmehr „eine veränderte Einstellung, eine andere Geisteshaltung“ (1992, 35). Auch wenn diese Diagnose selbst wiederum als Glaubenssatz diagnostiziert werden kann, macht sie dennoch die Analyse sozialer Strukturen und Prozesse nicht überflüssig.

Jean-Francois LYOTARD sprach bereits 1979 von einem „Ende der großen Meta-Erzählungen“ und meinte damit die großen, heilsversprechenden Zukunftsentwürfe und Leitideen, wie beispielsweise das Ziel der Emanzipation durch Wissenschaft im Zeitalter der Aufklärung oder die endgültige Problemlösung durch Informationsmaximierung im Technologischen Zeitalter. „Jeweils ein großer Entwurf mit einer Methode und einem Ziel; und jeder von ihnen versprach das Heil für *alle* und im *Ganzen*“ (WELSCH 1992, 36). Diese von LYOTARD als „Sprachspiele“ (1986, 199) bezeichneten Konzepte sind in der Moderne einer zunehmenden Heterogenisierung und Pluralisierung unterworfen, „`Postmoderne` bedeutet exakt, dass man diesen Meta-Erzählungen `keinen Glauben mehr schenkt`. Also nicht, dass sie nicht weiterhin aufträten (...), aber der Glaube an sie ist mit guten Gründen dahin“ (WELSCH 1992, 36).

Das führt dazu, dass viele unterschiedliche Theorien und Entwürfe gleichberechtigt nebeneinander stehen, ohne dass sie auf eine integrierende, „bessere oder wahrere“ Metatheorie zurückführbar wären. Wolfgang WELSCH nennt die Postmoderne deshalb auch eine „Verfassung radikaler Pluralität“ (ebd., 4), die auf unterschiedlichsten Ebenen beobachtbar ist.⁴⁹ So zeigen etwa aktuelle gesellschaftliche Diskurse zu den Themenbereichen Reproduktionsmedizin oder Homosexuellen-Ehe, dass bereits auf der Ebene von Grundwerten erhebliche soziale Differenzen existieren. Ähnliches gilt für den Kontext von Erziehung bzw. Pädagogik: die Vielfalt sowohl der Ratgeber-Literatur als auch der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Aggression und Gewalt legt ein beredtes Zeugnis dieser Pluralität ab. Auch auf individueller Ebene ist von einem Leben im Plural die Rede (vgl. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 81), Heiner KEUPP hat dafür den Begriff der „Patchwork-Identität“ (vgl. z.B. KEUPP/BILDEN 1989; KEUPP et al. 2002) geprägt. Menschen vereinen in sich selbst die gegensätzlichsten Ideen und Lebensweisen und manch einer wird sich möglicherweise die Frage stellen „Wer bin ich und wenn ja, wie viele?“.

⁴⁹ An anderer Stelle lautet die erste Hauptthese von WELSCH: „Das Charakteristische postmoderner Pluralität gegenüber früher ist, dass sie nicht bloß ein Binnenphänomen innerhalb eines Gesamtkonzeptes darstellt, sondern noch jeden solchen Horizont bzw. Rahmen oder Boden transzendiert. (...) Die Postmoderne ist diejenige geschichtliche Phase, in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden“ (WELSCH 1987, 4f).

Die oben angesprochene radikale Pluralität führt zu Konsequenzen, die sowohl als Gewinn wie auch als Verlust wahrgenommen werden können. Generell beinhaltet die Verabschiedung von Einheitszwängen und Totalitätsvisionen jedoch die Distanzierung von einem linearen Fortschrittsdenken, das Ernstnehmen der Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem, die Einsicht in die Unsynthetisierbarkeit verschiedener Orientierungsweisen, das Auftauchen vielfältiger Paradoxien und damit das Hervortreten von Differenzen, Widersprüchlichkeiten und Konflikten (vgl. WELSCH 1992, 37). Damit ist ein „Wechsel von der Einheitssehnsucht zum Vielheitsplädoyer“ (ebd., 38) verbunden, der sich nun einerseits in der Wahrnehmung der postmodernen Schreckgespenster der Beliebigkeit, des „anything goes“ oder des Zynismus manifestieren, andererseits jedoch auch zu einer Bejahung der Vielheit von Wirklichkeit(en) führen kann.⁵⁰

„Die Grunderfahrung der Postmoderne ist die des unüberschreitbaren Rechts hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster. Diese konkreten Formen von Vernunft weisen sich eigentätig als sinnvoll aus. Von außen sind sie leichter zu verkennen als zu erkennen. Zu ihrer Anerkennung kommt es auf Grund einer relativ einfachen Schlüsselerfahrung: daß ein und derselbe Sachverhalt in einer anderen Sichtweise sich völlig anders darstellen kann und daß diese andere Sichtweise doch ihrerseits keineswegs weniger „Licht“ besitzt als die erstere – nur ein anderes. Licht, so erfährt man dabei, ist immer Eigenlicht“ (WELSCH 1987, 5).

Die Anerkennung dieser Vielfalt an „Eigenlichtern“ führt unweigerlich zu einer veränderten Haltung des Fragens und der Neugier, zu einem generellen Interesse an anderen Wirklichkeiten und damit auch zu produktiven Selbstzweifeln. Sich selbst nicht in einer absoluten Weise ernst zu nehmen, kann vielfältige Lern- und Dialogmöglichkeiten jenseits von richtig oder falsch eröffnen und die Suche nach passenden anstelle von stimmenden Lösungen (vgl. VON GLASERSFELD 1997a) unterstützen.⁵¹

Die Konsequenzen postmodernen Denkens können nach WELSCH (vgl. 1992, 39ff) auf gesellschaftlicher, individueller, theoretischer und epistemologischer Ebene beobachtet werden.

⁵⁰ In diesem Zusammenhang merkt THIELE (vgl. 1996, 43) zu Recht an, dass das Menetekel der Beliebigkeit überhaupt keine klaren Konturen besitzt. Wenn es keine Regeln und Strukturen gäbe, „hieß das vollständige Indifferenz, und die könnten wir nicht einmal wahrnehmen. Der Grenzfall totaler Beliebigkeit oder totaler Auflösung stellt demnach gar keine lebbar Alternative dar. Was nützt, ist das Erlernen des Umgangs mit flexiblen und veränderlichen Ordnungen“ (ebd.). WALDENFELS (1990, 27) nennt diese Fähigkeit „responsive Rationalität“. Mit Zygmunt BAUMAN lässt sich diese Position zusätzlich untermauern: „Wenn Monotheismus Unfreiheit bedeutet, so ist eine aus der polytheistischen Wirklichkeit geborene Freiheit doch nicht gleichbedeutend mit Nihilismus, wie ihre Verunglimpfer behaupten. Frei zu sein bedeutet nicht, an nichts zu glauben; tatsächlich bedeutet es, an zu vieles zu glauben – zuviel für die geistige Bequemlichkeit eines blinden Gehorsams; es bedeutet, sich dessen bewusst zu sein, dass es zu viele gleich wichtige oder überzeugende Anschauungen gibt, um sich gegenüber der Aufgabe einer verantwortungsbewussten Wahl unter diesen gleichgültig oder nihilistisch zu verhalten; zu wissen, dass keine Entscheidung den Betreffenden von seiner Verantwortung für deren Folgen befreit – und gewählt zu haben daher nicht bedeutet, die Sache mit der getroffenen Entscheidung ein für allemal erledigt oder damit das Recht auf ein ruhig schlummerndes Gewissen erlangt zu haben“ (BAUMAN 1999, 357f).

⁵¹ Der Sufi-Poet RUMI formulierte das folgendermaßen: „Jenseits von richtig und falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.“ (zit. nach ROSENBERG 2003, 31).

2.1.1 Gesellschaftliche Konsequenzen postmodernen Denkens

Wie bereits angedeutet, kennen postmoderne Gesellschaften keine einheitliche Beschreibung mehr, sondern vielmehr eine unbekannte Zahl an Sprachspielen, die unterschiedlichen Regeln gehorchen, wobei kein Mensch alle diese Sprachen sprechen kann. Zur Postmoderne gehört damit auch ein Bewusstsein, dass „diese diversen Kulturen und Lebensformen (...) gleichermaßen legitim und verteidigungswert sind“ (WELSCH 1992, 39). Auch wenn eine solche Pluralität zu offenkundigen Problemen führt, ist ein Zurückgehen hinter die uneingeschränkte Beachtung von Autonomie, Heterogenität und Nichtreduzierbarkeit der Lebensformen angesichts der verbleibenden Alternativen schwierig. Die „Aufmerksamkeit auf Eigenheiten, Differenzen und Widerstreite wird zur moralisch und politisch bedeutsamen Tugend“ (ebd., 40), denn die Kehrseite eines prinzipiellen Pluralismus ist der Totalitarismus. Demnach folgt der philosophische Impetus der Postmoderne „der Einsicht, daß jeder Ausschließlichkeits-Anspruch nur der illegitimen Erhebung eines in Wahrheit Partikularen zum vermeintlich Absoluten entspringen kann. Daher ergreift sie für das Viele Partei (...)“ (WELSCH 1987, 5).

Der Unterschied zu dem mittlerweile weit verbreiteten konventionellen Pluralismus liegt genau darin, dass der postmoderne Pluralismus jenseits von „Oberflächenbuntheiten“ (ebd.) bis in die Basis eindringt und beispielsweise auch unterschiedliche sprachliche Ausdrucksformen anerkennt. Hier können dann unter anderem symbolische Äußerungsformen (z.B. Körpersprache, Bewegung, Spiel etc.) gleichberechtigt neben diskursiv-argumentativen stehen anstatt mit dem Vorwurf der Primitivität aus der Kommunikationsgemeinschaft der Vernünftigen hinausgeworfen zu werden. Gerade hier ergeben sich interessante Optionen für das psychomotorische Arbeiten mit scheinbar sprachlosen, aber auf eine andere Art und Weise sehr sprachgewaltigen Jugendlichen (z.B. in Form der Aktivierung und Bearbeitung von Körper-, Leib-, Bewegungs- und Beziehungsthemen).

Auf die Frage nach der Konvergenz von demokratischem und postmodernem Denken antwortet WELSCH: „Die Postmoderne ist so radikal plural, dass sie nur demokratisch gelingen kann, und die Demokratie ist von ihren Prinzipien her so elementar auf die Situation der Pluralität zugeschnitten, dass dieser ihr Nerv gerade in der Postmoderne recht eigentlich zum Tragen kommt“ (ebd., 41). Da die Demokratie weniger eine Organisationsform für den Konsens als vielmehr für den Dissens darstelle, baue sie auch auf der Annahme auf, dass innerhalb der Gesellschaft unterschiedliche, gleichermaßen legitime, inhaltlich aber dennoch differente Optionen existierten. Dies zuzulassen gehöre zum Sinn der Demokratie, setze jedoch eine konsensuale Basis voraus, die beispielsweise in der Anerkennung der Menschen- und Grundrechte zu finden sei. Gerade diese bezögen sich aber auf die Legitimität des Andersseins. Die eigene Freiheit, anders sein zu dürfen, finde in der identischen Freiheit des Anderen ihre Beschränkung und dadurch sei Pluralität demokratisch legitimiert (vgl. aus systemischer Perspektive hierzu auch LUDEWIG 2002, 110ff).

Ein wesentliches Argument gegen den Vorwurf der postmodernen Beliebigkeit ist nun gerade darin zu sehen, dass die intensive Inanspruchnahme der Menschen- und Grundrechte innerhalb des postmodernen Gesellschaftsverständnisses selbst nicht mehr „plural“ in Frage gestellt wird. Diese Basis ist verbindlich, auf ihr können dann radikale inhaltliche Unterschiede aufbauen (vgl. ebd., 42).⁵² Hier ist zu berücksichtigen, dass die Menschen- und Grundrechte ihre Gestalt trotz ihrer verhältnismäßig langen Tradition ebenfalls durch dialogisches Aushandeln und durch Übereinkünfte erhalten haben und damit wiederum eine Konstruktion darstellen. Konstruktionen implizieren jedoch – das hat die Diskussion des interaktionistischen Konstruktivismus gezeigt – die prinzipielle Möglichkeit, re- und damit auch dekonstruiert zu werden. Insofern stellen auch die Menschen- und Grundrechte keine letzten und absoluten Sicherheiten und Gewissheiten dar - diese sind entsprechend der Argumentation auch nicht realisierbar und begründbar -, sie repräsentieren jedoch Übereinkünfte, die einerseits in quantitativer Hinsicht einen sehr großen konsensuellen Bereich darstellen und andererseits in qualitativer Hinsicht nur schwer zu dekonstruieren sein dürften.

2.1.2 Individuelle Konsequenzen postmodernen Denkens

Die skizzierte gesellschaftliche Pluralisierung führt nach WELSCH (vgl. 1992, 43ff) zu einer internen Pluralisierung der Individuen, womit *Pluralitätskompetenz* zu einer der wichtigsten Qualitäten für eine gelingende Lebensführung bzw. Identitätsentwicklung wird.⁵³ Pluralitätskompetenz meint, dass einem Menschen eine Mehrzahl von Entscheidungsmöglichkeiten und Lebensoptionen vertraut ist, so dass er sich in ein und derselben Situation mal so und mal anders verhalten kann. Das hat nach WELSCH (vgl. ebd., 43) nichts mit Beliebigkeit, sondern mit der Verfügbarkeit neuer Kompetenzen zu tun. Die letzten Instanzen und Begründungen, so zu sein oder zu entscheiden und nicht anders, fehlen ebenso wie eindeutige Präferenzkriterien für eine bestimmte Existenzgestaltung. Handlungsfähig ist in einer Situation faktischer Pluralität „nur derjenige, der auf die Vielheit einzugehen und *mit* dieser zu handeln vermag“ (ebd., 46). Damit ist die postmoderne Identität unter anderem durch die Fähigkeit charakterisiert, unterschiedliche Sinnsysteme und Realitätskonstruktionen wahrnehmen und zwischen ihnen wechseln zu können. Es geht um eine Transformation des Subjekts von kaschierter und unterdrückter zu offener und bewusster Pluralität sowie um die Entwicklung einer transversalen Vernunft.⁵⁴ Deren Ziele beschreibt WELSCH folgendermaßen:

⁵² Fragen der Ethik und der Wertentscheidungen werden in Kapitel 6.3 ausführlich diskutiert.

⁵³ KEUPP und Mitarbeiter schreiben hierzu: „Es kommt weniger darauf an, auf Dauer angelegte Fundamente zu zementieren, sondern eine reflexive Achtsamkeit für die Erarbeitung immer wieder neuer Passungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (KEUPP et al. 2002, 57).

⁵⁴ Für den Bereich wissenschaftlicher Reflexion bedeutet Transversalität einerseits die Kenntnis vieler Oberflächen (womit die Bewertung Oberflächlichkeit möglicherweise einen Teil ihrer negativen Konnotationen verliert), sie impliziert andererseits aber auch eine gewisse Form des Dilettantismus (vgl. THIELE 1996, 45) und den Mut zur Lücke während der Grenzgänge zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Oberflächen bzw. Fachdiskursen. Grenzgänger sind dann auch nach MITTELSTRASS (vgl. 1992, 236; zit. nach THIELE 1996, 46), der kein Postmoderne-Theoretiker ist, die Wissenschaftler der Zukunft. Somit könnte – in der Sprache der Software-Entwickler – das Anbieten praktikabler Benutzer-Oberflächen ein vornehmliches Ziel von Wissenschaft sein.

„Nicht vollständige Verflüssigung, sondern eine andere Art von Stabilisierung ist das letzte Ziel und Ergebnis. Man wird die eigene Position weder krampfhaft vor jeglicher Infragestellung schützen noch ständig verändern müssen. Man hat sie schon über mannigfaltige Kritik und unter Einsicht in eine prinzipiell alternativenreiche Situation entwickelt. (...) Zudem ist die Interpretation der eigenen Position nicht absolutistisch, sondern vernünftig – voller Augenmaß, Situationsbewusstsein und Individualität“ (WELSCH 1995, 949).

Die beschriebenen Entwicklungsrichtungen propagieren demnach keineswegs Bindungslosigkeit oder Beliebigkeit, sie stellen allerdings auch keine Verbindlichkeiten mit Letztcharakter dar, da es solche ohne Erpressung und Zwang nicht geben kann; vielmehr ist in ihnen eine relative und damit menschengemäße Verbindlichkeit enthalten (vgl. WELSCH 1992, 46). Das Fehlen von Verbindlichkeiten erzeugt jedoch auch vielfältige Ambivalenzen, die für den Kontext von Gewalt bei Jugendlichen insbesondere von Wilhelm HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995, 50ff) differenziert dargestellt wurden (vgl. Kap. 3.4.1). Diese Ambivalenzen ergeben sich aus zwei simultan ablaufenden Prozessen, einem Zugewinn an Handlungsmöglichkeiten einerseits und einem Zuwachs an Risiken durch den Zwang zur Bewältigung immer komplexerer Lebens- und Entwicklungsaufgaben ohne den Rückhalt stabiler Vergemeinschaftungsformen andererseits.⁵⁵ Sie stellen vielfältige Anforderungen an die Identitätsentwicklungskompetenzen von Jugendlichen:

„Es geht um Subjekte, die sich nicht auf die Meisterung und Bewältigung alles Anderen kaprizieren, sondern die bereit sind, sich auf Anderes einzulassen, sich auch verfremden zu lassen. Sie hätten Sensibilität für verschiedene Sinnformen zu entwickeln und zu Übergängen zwischen ihnen bereit und fähig zu sein. (...) Sie wären nicht nur prinzipiell davon überzeugt, dass die Lage sich aus anderer Perspektive mit gleichem Recht ganz anders darstellen kann, sondern dieses Bewusstsein ginge auch in ihre Praxis ein“ (WELSCH 1992, 47f).⁵⁶

Pluralitätskompetenz bezeichnet damit also auch die Anerkennung der Verschiedenheit von Positionen und den Respekt vor Dissens, Konflikt und Widerstreit, die schließlich in eine konstruktive Gestaltung von Lebens- und Umgangsformen münden können. In dieser Argumentation ist jedoch gleichzeitig die Gefahr enthalten, die Lebenssituation der von manchen Autoren (z.B. HEITMEYER et al. 1995; PFEIFFER 1998; 2004) auch als Modernisierungsverlierer bezeichneten Jugendlichen auszublenden, die nicht über die entsprechenden individuellen und sozialen Ressourcen bzw. Kompetenzen verfügen. Entscheidend für den Zusammenhang dieser Arbeit ist die Frage nach psychomotorischen (und anderen) Handlungsmöglichkeiten im Falle der Abwesenheit von Pluralitätskompetenz!

⁵⁵ Ulrich BECK und Elisabeth BECK-GERNSHEIM formulieren diesen Zusammenhang in ihrem Band *Risikante Freiheiten* wie folgt: „Man nehme, was man will: Gott, Natur, Wahrheit, Wissenschaft, Technologie, Moral, Liebe, Ehe – die Moderne verwandelt alles in riskante Freiheiten“ (BECK/BECK-GERNSHEIM 1994, 11). Bei Zygmunt BAUMAN klingt es ganz ähnlich: „Ich glaube, eine mühsam gewonnene, traurige, aber befreiende postmoderne Erkenntnis lautet: Keine Strategie ist hundertprozentig sicher – am allerwenigsten solche Strategien, die ebendies für sich beanspruchen und entsprechend blind bleiben für die Gefahren, die sie bergen, und für die Schäden, die sie womöglich nach sich ziehen“ (BAUMAN 1999, 366).

⁵⁶ Bernhard WALDENFELS spricht in diesem Zusammenhang ganz ähnlich von einer „Vervielfältigung der Vernunft“ (WALDENFELS 1985a, 116ff), von einem „Netz aus heterogenen, jedoch vielfältig verflochtenen, sich nicht nur ausschließenden, sondern auch überschneidenden Rationalitätsfeldern, Diskursen, Lebensformen, Lebenswelten“ (ebd.).

2.1.3 Theoretische und epistemologische Konsequenzen postmodernen Denkens

Auch der Bereich der Theoriebildung unterliegt den Veränderungen postmodernen Denkens. Hier geht es WELSCH vor allem um eine Auseinandersetzung mit den Themen Macht und Herrschaft. Für WELSCH (vgl. 1992, 48f) führt Pluralisierung für sich genommen bereits zu einer Schwächung des Herrschaftscharakters von Theorie, da bei jeder Aussage die Bedingungen mitzubedenken sind, unter denen sie Gültigkeit besitzt. „Niemand ist heute mehr kompetent, der nicht die Erfahrung gemacht hat, dass etwas, was in einer Perspektive völlig klar ist, in einer anderen Betrachtungsweise ebenfalls – aber ganz anders – klar sein kann“ (ebd., 49). Die Doppelstruktur von Aussage und Aussagebedingung ist nicht hintergebar, wir können „Wahres“ nur noch sagen, wenn wir gleichzeitig die „Wahrheitsbedingungen“ transparent machen.

Gerade in einem solch vielschichtigen und veröffentlichungsreichen Feld wie dem von Aggression und Gewalt im Jugendalter ist die Markierung von Grenzen und Ausschlüssen zentral, wird das Wissen um die Partikularität des eigenen Ansatzes zur Voraussetzung sämtlicher theoretischer und praxeologischer Reflexionen. Wir können nicht anders, als von den herkömmlichen „Totalitäts- und Absolutheitsansprüchen von Theorie“ (ebd., 50) abzurücken und hinter jedem Sinn auch einen Horizont zu sehen. Wissenschaftliches Wissen ist so kontingent wie jedes andere Wissen auch. Dies zeigt sich innerhalb des Gewaltdiskurses bereits in der Auseinandersetzung um die Frage, was als Gewalt bzw. Aggression bezeichnet werden soll (vgl. u.a. HEITMEYER/SOEFFNER 2004, 11), in äußerst stark differierenden empirischen Befunden zur Qualität und Verbreitung von Aggression und Gewalt (vgl. u.a. HEITMEYER/HAGAN 2002; HOLTAPPELS et al. 1997; SCHUBARTH 2000), in einer Vielzahl an Erklärungsmodellen zur Entstehung dieser Phänomene (vgl. Kap. 3.4) sowie schließlich in einer unüberschaubaren Vielfalt an Praxiskonzepten und Handlungsvorschlägen.

In Bezug auf den erkenntnistheoretischen Aspekt kommt WELSCH zu der grundlegenden These, „dass unser Erkennen die Wirklichkeit nicht einfachhin wiedergibt, sondern erzeugt“ (ebd., 50) und entspricht damit der Grundprämisse des Radikalen Konstruktivismus (vgl. Kap. 1.2.1). Fakten sind für ihn Fakten, d.h. sie sind *gemacht* (lat.: factum = Tatsache), und Tatsachen sind *Tat*-Sachen, sie werden von Menschen erst hervorgebracht. Die Wirklichkeit kann demnach als eine Konstruktion (eine Vielzahl von Konstruktionen) „auf beweglichen Fundamenten und gleichsam auf fließendem Wasser“ (NEURATH 1932/33, 206; zit. nach WELSCH 1992, 52) betrachtet werden. Wir sind wie Schiffer, „die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können“ (ebd.). Wir müssen folglich mit unterschiedlichsten Wirklichkeiten leben, die sich sowohl widersprechen, als auch überschneiden, durchdringen oder verdrängen können. Dabei können wir uns niemals auf letzte Einheiten beziehen, sondern immer nur Beobachtungen beobachten und Beschreibungen beschreiben (vgl. LUHMANN 1984; VON FOERSTER 1985). Letztendlich muss

auch hier wiederum die Praxis zeigen, inwiefern einzelne Perspektiven - beispielsweise die in Kapitel 5 diskutierten methodologischen Ansätze (Kompetenztheoretischer Ansatz, Verstehender Ansatz, systemisch-konstruktivistische Positionen) oder ein methodologischer Ansatz im interdisziplinären Austausch mit anderen Ansätzen - kompatibel sind oder nicht.

Die mit der Postmoderne verknüpfte Verabschiedung von fundamentalistischen Illusionen führt WELSCH schließlich zu der folgenden, prinzipiellen Vermutung: „Es dürfte für wache Zeitgenossen und reflektierte Wissenschaftler gar nicht so leicht sein, nicht postmodern zu sein“ (WELSCH 1992, 54). An dieser Stelle sei allerdings darauf hingewiesen, dass dem postmodernen (und übrigens auch dem konstruktivistischen) Denken zwar nicht vorgeworfen wird, neoliberale Sozialstaats-Abbau-Strategien zu propagieren, aber doch, „zu diesen gut zu passen und daher auch für diese gut verwendbar zu sein“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 271). Dies zeigt sich insbesondere in einer starken Akzentuierung der persönlichen Verantwortung für die Lebensgestaltung und für individuelles Glück sowie in der Gefahr, Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der Ressourcenverteilung und der Gesellschaftskritik zu vernachlässigen. Insbesondere im Zusammenhang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen und damit verbundenen Identitätsentwicklungsprozessen wird auf diese Aspekte zurückzukommen sein.

2.1.4 Die alltägliche Identitätsarbeit von Jugendlichen in postmodernen Gesellschaften

Die These, die Postmoderne sei eine Verfassung radikaler Pluralität (vgl. WELSCH 1987, 5), lenkte den Blick auf die daraus resultierenden gesellschaftlichen, individuellen, theoretischen und epistemologischen Konsequenzen. Diese Überlegungen werden nun auf die (potentiellen) Alltagserfahrungen von Jugendlichen bezogen (vgl. u.a. ARMBRUSTER 2006, 142ff; KEUPP et al. 2002, 46ff). Bereits hier werden mögliche Zusammenhänge zur Aggressions- und Gewaltthematik deutlich, die in verschiedenen Ursachenanalysen zu finden sind (vgl. hierzu insbesondere Kap. 3.4.1 und Kap. 3.4.4):

Erfahrung einer „ontologischen Bodenlosigkeit“ (vgl. BAUMAN 2005): Die Alltagserfahrung von Jugendlichen kann den Charakter einer „ontologischen Bodenlosigkeit“ annehmen, einer radikalen Enttraditionalisierung, die mit dem Verlust von unstrittig akzeptierten Lebenskonzepten, fertigen Identitätsmustern und normativen Orientierungen einhergeht. Jugendliche müssen demnach ihre persönlichen Optionen nutzen und individuelle Lebenswege und Wertvorstellungen entwickeln. Dafür ist eine selbstbestimmte „Politik der Lebensführung“ unumgänglich. Diese beinhaltet sowohl Chancen als auch Risiken, insbesondere wenn die dafür notwendigen Ressourcen nicht vorhanden sind bzw. nicht aktiviert werden können. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auch die Gefahr der Anfälligkeit für Rollenmodelle, Cliquen, Milieus und Wertvorstellungen

diskutiert, die als gewaltaffin oder rechtsextrem beschrieben werden können (vgl. u.a. HEITMEYER et al. 1995; VEIEL 2007).

Entgrenzung individueller und kollektiver Lebensmuster: Die Vorstellungen von Erziehung, Werten, Sexualität, Gesundheit, Geschlechter- und Generationenbeziehungen verlieren den Charakter des Selbstverständlichen, damit verändern sich auch die Schnittmuster, nach denen sich Jugendliche biographisch entwerfen und ihr Leben verwirklichen können (und müssen). Tugenden, sich klug entscheiden und Beziehungen aktiv befriedigend gestalten zu können, werden dadurch zunehmend wichtiger. Hierzu sind Jugendliche auf Ressourcen angewiesen, die sie häufig nicht besitzen; dies kann die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes von Aggression und Gewalt als Bewältigungsmöglichkeit dieser Lebenssituation erhöhen, wobei diesbezüglich von komplexen und zirkulären Wechselwirkungen ausgegangen werden muss (vgl. z.B. HEITMEYER/ULBRICH-HERRMANN 1997, 47; SEIFFGE-KRENKE 2005).

Fragmentierung von Erfahrungen: Da Jugendliche in einer Vielzahl an Erlebnis- und Erfahrungsbezügen leben, die sich häufig in kein Gesamtbild mehr fügen, wird von ihnen ein hohes Maß an psychischen „Spaltungskompetenzen“ gefordert, um nicht „verrückt“ zu werden (vgl. KEUPP et al. 2002, 48). Jugendliche sind Teil eines wachsendes Netzwerkes von Beziehungen (zwischenmenschlich, elektronisch und aus zweiter Hand) mit einem hohen Maß an Widersprüchlichkeit (vgl. GERGEN 1994) und Ambivalenz (vgl. BAUMAN 2005). Diese Ambivalenz muss zunehmend individuell ausgehalten bzw. bearbeitet werden.

„Virtuelle Welten“ als neue Realitäten: Die weltweite Vernetzung computergebundener Kommunikationswege fördert den Zweifel an dem einen „Realitätsprinzip“, dies kann zu Kommunikationsrissen zwischen verschiedenen Realitäten (z.B. zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, zwischen der Realität der Computerspiele und der sozialen Realität) führen. Jugendliche müssen folglich lernen, dass viele Wirklichkeiten miteinander konkurrieren, sich durchdringen bzw. nebeneinander existieren können und sie müssen lernen, sich in diesen unterschiedlichen Realitäten zu bewegen. Der Kriminologe Christian PFEIFFER (vgl. 2004, 40f) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Medienverwahrlosung einen möglichen Risikofaktor für die Entstehung gewaltförmiger Verhaltensweisen darstellt. Der Terminus beschreibt die Dominanz des Medienkonsums im Leben von Jugendlichen bei gleichzeitiger sensorischer und emotional-sozialer Deprivation, wobei der letztgenannte Aspekt von zentraler Bedeutung ist.

Zeitgefühl erfährt „Gegenwartsschrumpfung“: Die Innovationsverdichtung reduziert die Halbwertszeiten des aktuell geltenden Wissens permanent, dies führt zu einer gleichzeitigen Steigerung der Neuerungs- und Veraltensrate von Wissen und Bildung. Dieser Zusammenhang unterstreicht die herausragende Bedeutung von Bildungsprozessen sowie der Notwendigkeit lebenslangen Lernens. Auch hier ist einerseits generell zu fragen, welche Maßnahmen hilfreich sein können, um Bildungsbenachteiligungen auszugleichen und andererseits zu diskutieren, welche Art

von Bildung dazu führt, dass Jugendliche angemessen auf die Herausforderungen der (Post)Moderne vorbereitet sind.

Pluralisierung von Lebensformen: Der beschriebene „explosive Pluralismus“ bedeutet für Jugendliche die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit der freien Entscheidung, ihr Leben wird ebenso zu einem Projekt - bzw. einer Serie von Projekten - wie ihre Weltanschauung und ihre Identitätsentwicklung (vgl. KEUPP et al. 2002, 50). Dieser Pluralismus führt unter anderem zu einem Wandel traditioneller familiärer Lebensformen hin zu sogenannten „Patchworkfamilien“ (vgl. ebd.), die zahlreiche Risikofaktoren (z.B. Ein-Eltern-Familien, mangelhaftes „monitoring“) enthalten, sowie zu verschiedenen Milieus mit je eigenen Normalitätsstandards, Werten, Rollen- und Erlebnisansprüchen. Insgesamt stehen damit keine allgemeinen Konzepte vom „guten und richtigen Leben“ mehr zur Verfügung, die Entwicklung einer individuellen Handlungsethik wird zu einer wichtigen Identitätsaufgabe für Jugendliche.

Dramatische Veränderung der Geschlechterrollen: Die Frauenbewegung sowie die seit den 80er Jahren intensiv geführte Gender-Debatte stellten zahlreiche Selbstverständlichkeiten in Frage, hierzu gehören unter anderem die klassische Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit, die öffentliche Diskussion über Fragen der häuslichen Arbeitsteilung, der beruflichen Orientierung, der Kindererziehung, der Sexualität sowie die Auseinandersetzung in Bezug auf traditionelle Geschlechtmuster (vgl. BÖHNISCH 1997; MÖLLER 1997). Der Verlust von Selbstverständlichkeiten wird einerseits schmerzlich spürbar, andererseits entwickeln sich jedoch offene Horizonte der Konstruktion neuer und weniger starrer Identitäten (vgl. KEUPP et al. 2002, 51). Im Zusammenhang mit der Entstehung aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltensweisen wird insbesondere die Erosion der traditionellen männlichen Identität diskutiert, die zu einer Rückbesinnung auf Werte wie Stärke, Durchsetzungsvermögen, aggressives Territorialverhalten und Dominanz führen kann (vgl. u.a. MÖLLER 1995; SCHUBARTH 2000; Kap. 3.4.3).

Individualisierung verändert das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft: Individualisierung bedeutet in erster Linie die Freisetzung aus Traditionen und Bindungen, der einzelne Jugendliche wird zu seiner eigenen Steuerungseinheit, wobei er sich nicht mehr auf traditionelle Normierungen berufen kann, sondern auf der Basis von individuellen Sinnkonstruktionen, Vernunft, Stimmigkeit und Echtheit entscheiden muss. Dies ist nicht notwendigerweise mit der Entwicklung einer Ego-Kultur identisch, da es durchaus empirische Belege für hohe Solidaritätspotentiale gibt (vgl. KEUPP/KRAUS/STRAUS 1999). Dennoch sind auch hier potentielle Risikofaktoren für die Entwicklung aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen zu finden (vgl. u.a. HEITMEYER et al. 1995).

Individualisierte Formen der Sinnsuche: Der Verlust des Glaubens an Meta-Erzählungen macht Jugendliche zu individualisierten „Sinn-Bastlern“, da die „Sehnsucht nach Sinn“ weiterhin existiert (vgl. KEUPP et al. 2002, 52). Jugendliche erleben sich dementsprechend als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen hierfür fertige Drehbücher geliefert würden; zusätzlich sind die erforderlichen materiellen, sozialen und

psychischen Ressourcen zum Schreiben des eigenen Drehbuchs oft nicht vorhanden. Somit hat die Aufforderung, sich selbstbewusst und selbstverantwortlich zu inszenieren, gleichzeitig etwas Bedrohliches und Zynisches. Auch diesbezüglich ist die Auseinandersetzung mit Risiko- und Schutzfaktoren für gelingende Identitätsprozesse unerlässlich, wie die folgenden Ausführungen deutlich zeigen.

Entstehung gesellschaftlicher Risikolagen: Zahlreiche aktuelle Studien zeigen, dass der Anteil der Menschen, die in Deutschland unter sogenannten Risikobedingungen aufwachsen, deutlich gestiegen ist (vgl. ARMBRUSTER 2006, 142ff). Diese sozial benachteiligten Lebenslagen sind unter anderem durch Deprivation (sensorisch, emotional, sozial und materiell reduzierte Umwelt), Bildungsferne (unterdurchschnittliches Maß an formaler Bildung, dadurch verringerte Chancen, am Erwerbs- und Kulturleben teilzunehmen) sowie durch einen speziellen Migrationshintergrund gekennzeichnet (vgl. ebd., 32). Im Sinne einer Kumulation von Risikofaktoren können diese sozialen Risiken mit verschiedenen psychosozialen Risikokonstellationen interagieren. Hierzu gehören vermehrte elterliche psychische Belastungen (z.B. eingeschränktes Selbstwertgefühl, chronischer Stress, depressive Erkrankungen), verminderte (objektive und subjektive) Zugangsmöglichkeiten zu medizinischen, psychosozialen und pädagogischen Unterstützungsangeboten, organische und psychosoziale Belastungen in der Schwangerschaft (erhöhtes Risiko von Frühgeburten und einer erhöhten somatopsychischen Empfindlichkeit des Säuglings und Kleinkindes), konflikthafte Beziehungen zu den Herkunftsfamilien sowie zu institutionellen und informellen sozialen Stützsystemen sowie ein erhöhtes Risiko eines Alkohol-, Medikamenten- oder Drogenmissbrauchs (vgl. ebd., 33).

Eltern, die unter Risikobedingungen leben, befinden sich überdurchschnittlich häufig in einer psychologischen Grundverfassung, die durch eingeschränkte Emotionsregulation und Stresstoleranz, starke Verdrängung, problematische Kognitionen und Zuschreibungen hinsichtlich der eigenen Situation, gedankliche Verzerrungen und irrationale Leitsätze bezüglich der eigenen Selbstwirksamkeit sowie durch wenig kontrollierbare Ängste und negative Emotionen charakterisiert ist (vgl. ebd., 142). Durch die ausgeprägte Bildungsferne – für Deutschland wurde im Jahre 2002 ermittelt, dass 39 % der Eltern einen niedrigen oder keinen Bildungsabschluss haben (vgl. ebd., 143) – entstehen zusätzliche Herausforderungen: „Wer zu dieser Gruppe gehört, hat ein hohes Risiko, seine eingeschränkten Lebensbedingungen wie Armut, Arbeitslosigkeit, schlechte soziale Umgebung und geringe soziale Unterstützung an die nächste Generation weiterzugeben: Die Bildungsarmut ist alarmierend – Eltern, die bereits in ihrer Kindheit sozial benachteiligt waren, werden in der Regel selbst wieder sozial benachteiligte Kinder haben“ (ebd.). Die Konsequenzen sozialer Benachteiligung für Kinder und Jugendliche sind zahlreich, dazu gehören die Entwicklung verschiedener familiärer Risikokonstellationen wie Drogen- und Alkoholkonsum, Partnerschaftskonflikte, psychiatrische Erkrankungen, Alleinerziehung oder soziale Isolation. Diese Belastungen gefährden unter anderem auch die Entwicklung von gefühlvollen, tragfähigen Eltern-

Kind-Beziehungen, „die wiederum die Voraussetzung einer gesunden emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Kinder darstellen (...)“ (ebd., 145f). Daraus ergibt sich wiederum ein erhöhtes Risiko für die Entstehung von Bindungsstörungen, depressivem Rückzug oder impulsivem, provokativem bzw. aggressivem Verhalten. In der gegenwärtigen Situation wächst eine besorgniserregend hohe Zahl an Kindern und Jugendlichen „unter Bedingungen von Armut, Sozialhilfeabhängigkeit und mehrfacher Unterversorgung in den Bereichen Einkommen, Arbeit, Wohnraum und Bildung auf (...)“ (ebd., 146). Diese Jugendlichen haben aufgrund ihrer mangelhaften kulturellen Basiskompetenzen kaum eine Chance, die Herausforderungen einer pluralisierten und globalisierten Gesellschaft zu meistern. „Sie gehören dem rasch wachsenden Subproletariat der Ausgeschlossenen an. Es handelt sich um Menschen, deren prägende Sozialisationserfahrung darin besteht, verzichtbar zu sein, weil sie nach der vorherrschenden gesellschaftlichen Verfassung nicht gebraucht werden: Unter Arbeitsmarktgesichtspunkten betrachtet stehen sie außerhalb des Produktions- und Verteilungssystems (...)“ (ebd., 147).

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass „die Reflexion der sich verändernden gesellschaftlichen Situation selbst als Element von Identitätsmodellen zu sehen“ (KEUPP et al. 2002, 61) ist. Die zunehmende Pluralität, Ambiguität, Mobilität, Offenheit und Fragmentierung gesellschaftlicher Organisation führt zu neuen Herausforderungen der Herstellung einer Passung zwischen Individuellem und Sozialem und damit zu neuen Formen der Identitätsarbeit von Jugendlichen. Diese *Identitätsarbeit* soll in einem ersten Zugang wie folgt charakterisiert werden:

1. Die Identitätsarbeit von Jugendlichen enthält zwar Herausforderungen, die nicht spezifisch postmodern sind (z.B. den Umgang mit neurophysiologischen, motorischen, hormonellen und affektlogischen Veränderungen), sie steht jedoch in der Postmoderne insbesondere deshalb zur Debatte, weil sie massenhaft zum Problem wird (vgl. BAUMAN 1997, 134). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich die postmodernen, psychosozialen und neurophysiologischen Herausforderungen wechselseitig beeinflussen, wobei insbesondere die konkreten Lebenserfahrungen von Jugendlichen die Entwicklung ihrer Identität bestimmen.
2. Die Dynamik des Identitätsprozesses von Jugendlichen basiert auf der Grundspannung zwischen Selbstbild und Fremdbild (vgl. KEUPP et al. 2002, 85). Dadurch, dass die Anerkennung durch andere für den Menschen lebenslang von zentraler Bedeutung ist, befindet er sich in einem permanenten Prozess des Austarierens, der sehr labil ist und immer nur kurzzeitig gelingt. Identität wird hier demnach nicht als gesicherter Endzustand, sondern als „provisorische Reaktion auf Unvorhersehbares“ (ebd.) betrachtet. Jugendliche Identitätsentwicklung findet mit anderen Worten also im Spannungsfeld von Autonomie und sozialer Anerkennung statt. Die Identitätsfrage lautet nicht „Wer bin ich?“, sondern „Wer bin ich im Verhältnis zu den anderen und wer sind die anderen im Verhältnis zu mir?“ (vgl.

KEUPP et al. 2002, 95). Jugendliche stehen damit vor einer doppelten Aufgabe: sie müssen einerseits Interaktionsfähigkeit beweisen und sich sozial integrieren, sie müssen andererseits jedoch auch sie selbst bleiben bzw. werden, um sich nicht zu „Abziehbildern“ (ebd., 96) der jeweils relevanten Rollenmodelle zu entwickeln.

3. Die Kohärenz⁵⁷ hat für die alltägliche Identitätsarbeit von Jugendlichen eine zentrale Bedeutung, ihr Fehlen kann nicht nur zu gravierenden gesundheitlichen Konsequenzen führen (vgl. HÖFER 2000a; 2000b), sondern steht auch – wie noch zu zeigen sein wird – im Zusammenhang mit der Entwicklung aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltensweisen (vgl. hierzu Kap. 3.4.). Gefragt ist eine komplexe Form der Kohärenz, die auch die bereits beschriebene Pluralitätskompetenz umfasst. Diese Kohärenz ist – so Wilhelm SCHMID (vgl. 2000, 252f) – nicht einfach gegeben, sondern wird in einem lebenslangen Prozess entwickelt. Hierfür sind die Ausformung eines leiblichen Gespürs sowie die Kultivierung einer reflexiven Leiblichkeit von entscheidender Bedeutung.

Die genannten drei Punkte verweisen auf ein zentrales Spannungsfeld, das im nächsten Kapitel ausführlich zur Diskussion steht. Es bezieht sich auf die Frage, inwiefern Identität auf einem grundlegenden innerpsychischen und leiblichen Prozess, einem spürbaren Identitätsgefühl, beruht und inwiefern sie über das Medium der Sprache narrativ und sozial konstruiert wird. Dieses Spannungsfeld spielt bei der Formulierung des vorliegenden Ansatzes eine zentrale Rolle, da mit ihm die Frage nach der Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen verbunden ist.

⁵⁷ Aus dem Lateinischen: kohärent = zusammenhängend. Für SCHMID trägt das Konzept der Kohärenz „dem Umstand Rechnung, dass Subjekte, fern davon, identisch mit sich zu bleiben, unentwegt Andere sind, verändert von den Begegnungen mit Anderen und Anderem; dass sie Erfahrungen machen und mit Situationen und Zufällen zu tun haben, von denen sie nicht als dieselben belassen werden, sodass das jeweilige Selbst sagen kann: Ich bin dieses Selbst und bin es doch auch nicht“ (SCHMID 2000, 252).

2.2 Die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen

Verschiedene Autoren gehen davon aus, dass sich die Suche nach Kohärenz in der individuellen Identitätsarbeit an subjektiver Stimmigkeit und Authentizität orientiert und sie äußern die Vermutung, dass die Leiberfahrung dafür ein „zentraler Meßfühler“ (KEUPP 2000, 120) sein kann. Damit wird allerdings - das ist die zentrale These dieses Kapitels - keineswegs berücksichtigt, dass auf einer viel fundamentaleren Ebene Erfahrungen immer leibliche Erfahrungen sind und dieses Phänomen damit auch in Identitätstheorien einfließen muss (vgl. hierzu u.a. GUGUTZER 2002, 15; WALDENFELS 2000, 30ff).⁵⁸ Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Annahme, dass Jugendliche die Aufgabe der Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation zu bewältigen haben (vgl. u.a. FEND 2000; KEUPP et al. 2002; KRAPPMANN 1969), erhalten die folgenden Überlegungen eine elementare Bedeutung:

„1. Körperliche Empfindungen und Verhaltensmuster bilden die entscheidende Grundlage für unser Bewusstsein und unser Identitätsgefühl.

2. Wie alle Primaten sind wir Menschen in erster Linie soziale Lebewesen, die auf biologischer Ebene permanent miteinander interagieren. Dies zeigt sich beispielsweise daran, wie eine Mutter den körperlichen Zustand ihres Säuglings reguliert (und umgekehrt), wie tief greifend Liebende auf den körperlichen (und damit auch emotionalen) Zustand ihres Partners einwirken oder am körperlichen Wohlbefinden, das sich einstellt, wenn wir das Gesicht oder die Stimme eines Menschen wahrnehmen, den wir lieben und dem wir vertrauen.

3. Erlebnisse von Hilflosigkeit oder körperlicher Paralyse beeinträchtigen unsere Fähigkeit zu zielgerichtetem Handeln. Damit einher gehen physiologische Veränderungen des Körpers und des Gehirns, die dazu führen können, dass der Patient den Kontakt zu seinen inneren Vorgängen und Bedürfnissen verliert“ (VAN DER KOLK 2006, IX).

In diesen Ausführungen kommen die Unmittelbarkeit unserer körperlich-leiblichen Existenz sowie deren Verschränkung mit Bewusstseins- und Identitätsprozessen prägnant zum Ausdruck. Das wechselseitige Verhältnis von Leiblichkeit und Reflexivität ist auch ein zentraler Gegenstand der identitätstheoretischen Überlegungen von Robert GUGUTZER (vgl. 2002, 16). In Anlehnung an sein Konzept der reflexiven Leiblichkeit werden Körper und Leib der hier vorgeschlagenen Identitätstheorie nicht einfach als zusätzliche Themen hinzugefügt, sondern ihr vielmehr zugrundegelegt. Diese Vorgehensweise schließt die (eigenleibliche) Bewegung als Verwirklichung unserer Körperlichkeit und Leiblichkeit mit ein. Mit Jürgen SEEWALD wird davon ausgegangen, dass Bewegung „die vorrangige, ja einzige Art des Menschen (ist; Anm. d. Verf.), auf die Welt einzuwirken und sich rückwirkend in und durch sie zu erfahren“ (SEEWALD 2000a, 94). Damit kann Bewegung „einen Platz in der Kernzone des Menschseins beanspruchen und rückt so gesehen ganz in die Nähe der `vornehmen Schwester` Identität“ (ebd.).⁵⁹

⁵⁸ Auch Anne-Christin STOCKMEYER kommt in ihrer Analyse des Stellenwertes der Körper/Leib-Thematik in Identitätstheorien zu dem Ergebnis, „dass Identität und Körper zwar vielschichtig miteinander verflochten sind, dieses Faktum jedoch erst in `postmodernen` Identitätskonzeptionen ausreichend berücksichtigt wird“ (STOCKMEYER 2004, 154). Als Beispiele führt sie den Subjektbegriff von Michel FOUCAULT (1926 – 1984) sowie die post-postmoderne Identitätskonzeption von Judith BUTLER an.

⁵⁹ SEEWALD vermutet sogar, „dass Bewegung und Identität, als Prozess gesehen, vergleichbare Strukturen zeigen. Das Gemeinsame ihrer Struktur besteht darin, dass sich mitten im Vertrauten und Wohlbekannten immer wieder

Das generell erhebliche Identitätspotential des Körpers in der Postmoderne wird von Karl-Heinrich BETTE folgendermaßen beschrieben:

„Im Rahmen der von uns betriebenen Rekonstruktion der ober- und unterirdischen Geschichte des Körpers wird deutlich, daß Menschen auf gesellschaftlich erzeugte Überforderungssyndrome oftmals durch Rückgriff auf ihre körperliche Nahwelt reagieren. Sie repräsentiert einen *Fluchtpunkt*, der Konkretheit, Gegenwärtigkeit und Authentizität als erreichbare und herstellbare Erfahrungskategorien erscheinen läßt. Wenn Individuen immer weniger in der Lage sind, eine sinnvolle Einheitsformel für ihr Dasein zu finden, leuchtet es ein, wenn eine Instanz verstärkt in den Blickwinkel gerät, die nicht erst symbolisch als Einheit hergestellt und stabilisiert werden muß, wie die Identität, sondern als eine kompakte, in sich abgeschlossene biologische Ganzheit bereits vorhanden ist“ (BETTE 1989, 31).

Auch GUGUTZER fokussiert das Identitätspotential des Körpers, wenn er behauptet: „Wie kaum ein anderes Medium der Identitätsbildung ist der Körper nämlich geeignet, durch unmittelbaren Zugriff zu sichtbaren und schnellen Identitätsgewinnen beizutragen“ (GUGUTZER 2002, 13). Da „in fortgeschrittenen modernen Gesellschaften offensichtlich immer mehr Menschen ihren Körper als Objekt der Identitätskonstruktion absichtsvoll einsetzen“ (ebd., 14), wird es für die Identitätsforschung unumgänglich, diesen systematisch zu berücksichtigen.

Zahlreiche empirische Studien (vgl. u.a. BRETTSCHEIDER/BRANDL-BREDENBECK 1997; STELTER 1996) unterstreichen die instrumentelle und ästhetisch-expressive Relevanz des Körpers für Jugendliche und auch die Gewaltforschung betont (allerdings meist implizit) die Bedeutung körperlich-leiblicher Aspekte im Zusammenhang mit Gewaltdynamiken und –biographien (vgl. z.B. HELSPER 1995; SUTTERLÜTY 2003; WEIDNER/KILB/KREFT 2001). Der Leib spielt in diesen Diskussionen jedoch meist eine untergeordnete Rolle; die folgenden Überlegungen möchten demnach auch einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten.

Die Auseinandersetzung mit der Körper- und Leibthematik birgt allerdings einige Herausforderungen, die unter anderem damit zu tun haben, dass die vertrautesten Phänomene - und hierzu gehören unser Leib bzw. unser Körper - am schwierigsten wahrzunehmen und zu verstehen sind. In unserer Kultur gibt es kaum etwas, „das gleichzeitig so offensichtlich und so verborgen ist wie Körper und Bewegung“ (SEEWALD 2003, 83). Folgt man der Auffassung Gregory BATESONS (vgl. 1996, 408), dass Erkenntnis auf der Wahrnehmung von Unterschieden beruht, so wird deutlich, dass wir Unterschiede in Bezug auf unseren Körper und Leib zwar wahrnehmen können, uns jedoch nie vollständig von ihm distanzieren und über ihn reflektieren können, wir *sind* demnach das Objekt unserer Erkenntnis (vgl. SEEWALD 2004, 29). Andererseits nehmen wir dennoch, sobald wir vom Körper sprechen, „Distanz zu ihm und machen ihn – obgleich wir ihn dabei auch als Medium der Artikulation nutzen – zu einem Gegenstand der Betrachtung. Wir haben also

Öffnungen und Wahlmöglichkeiten ergeben, die man im vorhinein nicht kennt und die das Leben spannend erhalten. Diese Öffnungen und Wahlmöglichkeiten können von außen kommen und/oder im Menschen selbst immer wieder neu erzeugt werden. Als basale Ebene könnte dabei die Bewegungsebene fungieren. Das hieße allerdings, dass das Abweichende und Andere konstitutiv für den Entwicklungs- und Identitätsbildungsprozess wäre“ (SEEWALD 2000a, 100).

keinen direkten Zugriff auf den Körper, sondern nur einen, der durch das Nadelöhr unserer sprachlichen und gedanklichen Konstruktionen gegangen ist – ein Umstand, der für alle `Gegenstände` gilt, die wissenschaftlich `behandelt` werden“ (ABRAHAM 2002, 17). Die Schwierigkeiten in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Körper, Leib und Bewegung können in Anlehnung an ABRAHAM (vgl. 2002, 24) und SEEWALD (vgl. 2003, 84f) folgendermaßen zusammengefasst werden: Der Körper ist uns einerseits vertraut, er ist selbstverständlich und allgegenwärtig, er ist „zugleich aber auch fremd, partiell nicht wahrnehmbar, bewusstlos und unbewusst, nicht expliziert und letztlich `unerreichbar`“ (ABRAHAM 2002, 24). Darüber hinaus unterliegt er – wie noch zu zeigen sein wird – simultanen Auf- und Abwertungsprozessen, die als Paradoxien aufgefasst werden können. Körper und Leib sind zudem Gegenstand vielfältigster - medialer und wissenschaftlicher - Reflexionen, gleichzeitig hält sich für ABRAHAM jedoch der Eindruck, „dass es sich um ein vergessenes Thema handelt, zu dem noch nichts Substantielles gesagt wurde“ (ebd.). Und schließlich wird der Leib zwar vielfach „besprochen“, entzieht sich jedoch als „sprachloser“ Leib jedem Diskurs und bleibt letztlich ungreifbar und „ungesagt“ (vgl. auch SEEWALD 2003, 84).

Ein weiteres Problem besteht darin, dass Körper und Bewegung im Schatten einer „dualistisch geprägten Denkkultur“ (ebd.) liegen, was unter anderem in den dualistischen Begrifflichkeiten wie psychosomatisch, psycho-physisch oder psychomotorisch zum Ausdruck komme. Diese Begriffsblöcke stellten für viele den nicht überschreitbaren Horizont des Vorstellbaren dar, weswegen man auch von einer Leibvergessenheit moderner Gesellschaften sprechen könne. Darüber hinaus geht SEEWALD von einer notwendigen „Verborgenheit von Körper und Bewegung“ (ebd., 85) aus, von der Tatsache, dass Körper und Bewegung im gelebten Vollzug im Hintergrund bleiben müssen, um die Beziehung zur Welt herstellen zu können. Dieser Zusammenhang kann anhand der Zeige-Geste verdeutlicht werden: „Das Zeigen verweist auf das Gezeigte. Schaue ich dagegen auf den Zeigefinger, bricht der Spannungsbogen zur Welt hin spürbar zusammen. In diesem Sinne überschreite ich meinen Körper und meine Bewegung zur Welt hin“ (ebd.).

Um trotz dieser Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit Körper, Leib und Bewegung zu einer Orientierung zu gelangen, bedarf es einer Beschränkung und einer Differenzierung. Die Beschränkung bezieht sich darauf, dass es im vorliegenden Zusammenhang nicht um eine vollständige Analyse der Beziehung zwischen Körper, Leib, Bewegung und menschlicher Entwicklung geht, sondern vielmehr um die Darstellung der Identitätsrelevanz der genannten Phänomene. Für diese Darstellung ist eine Differenzierung in die Begriffe Körper und Leib unerlässlich.

2.2.1 Annäherungen an den Körper- und Leibbegriff

Auch wenn der Begriff des Leibes voller Konnotationen steckt und deshalb komplex und schwierig zu fassen ist, wird er im allgemeinen nur dem Lebendigen zugesprochen (vgl. WALDENFELS 2000, 14f). „Leib ist in ganz wesentlicher Weise mit der Idee der *Lebendigkeit* konnotiert, die immer eine bewegte ist: *Leben ist Bewegung, Bewegung ist Leben*“ (PETZOLD 2006, 104). Insofern ist er eindeutiger als der Begriff Körper, der in vielen Sprachen (auch im Deutschen) sowohl im Bereich des Lebendigen als auch in dem des Unlebendigen gebraucht wird. Die Tatsache, dass im Deutschen zwei Begriffe existieren, erhöht zwar einerseits die Komplexität, sie stellt andererseits aber auch ein sprachliches Kapital dar, das man nutzen kann. Vor allem die Phänomenologie (beispielsweise bei HUSSERL) unterscheidet zwischen „dem `fungierenden Leib`, der *unser Leib* ist, den wir erleben, den wir spüren, mit dem wir uns bewegen, und dem Körper, der auch ein bloßer Flugkörper sein kann und entsprechend als `Körperding` bezeichnet wird“ (WALDENFELS 2000, 15). Beim Thema Leiblichkeit ist demnach nicht an einen ausschließlich physiologischen Bereich zu denken, „sondern an das, was überhaupt das Leben in der Welt ausmacht“ (ebd., 16).

WALDENFELS (vgl. ebd., 30ff) differenziert vier – auch von HUSSERL diskutierte – Eigenschaften des Leibes, die ihn von bloßen Körpern unterscheiden. Die erste ist seine *Permanenz*: „Der Leib ist also immer mit dabei, ich kann mich nicht einfach von ihm entfernen, wie ich mich von den Dingen entferne“ (ebd., 31). SEEWALD schreibt hierzu: „Der Leib kennzeichnet das absolute `hier`, demgegenüber alles andere im `da` liegt. Durch diese fundierende Rolle erweist sich der menschliche Leib als Existenzial und als Fundierung für das bewusste Ich“ (SEEWALD 2004, 29). Das zweite Kriterium ist die im Bereich des Tastens liegende *Doppelempfindung*, d.h. der Leib ist von sich aus auf sich selbst zurückbezogen. Das Entscheidende dabei ist jedoch nicht, „daß in der Doppelempfindung Empfindendes und Empfundenes schlichtweg eins sind, sondern daß es einen *Selbstbezug* gibt bis in die Sinnlichkeit hinein“ (WALDENFELS 2000, 36). Die dritte Eigenschaft bezeichnet WALDENFELS als *Affektivität*: „man fühlt sich selber in Lust und Schmerz“ (ebd., 39) und diese Empfindungen besitzen eine Räumlichkeit, die selbst durch komplizierteste Computer nicht herstellbar ist. Genau hier liegt möglicherweise ein Grund für das große Identitätspotential des Leibes, insbesondere in Bezug auf die noch zu diskutierende Dimension der Authentizität bzw. Stimmigkeit. Der vierte Aspekt ist die *kinästhetische Empfindung* oder Kinästhesie (wörtlich: Bewegungsempfindung). Entscheidend ist hierbei nicht, dass sich etwas bewegt und zudem noch empfunden wird, sondern dass es sich um ein „*Sichbewegen*“ handelt, d.h. ich bewege mich und ich kann mich im Raum bewegen (vgl. ebd., 40). In diesem Zusammenhang ist der Leib die Grundlage unserer Handlungsfähigkeit, über ihn erhalten wir direkte und unmittelbare Rückmeldungen über Handlungserfolge bzw. -misserfolge.

Einen fünften Aspekt diskutiert WALDENFELS (vgl. ebd., 40ff) unter dem Stichwort „Der Leib als Willensorgan“. Er wirft dabei die Frage auf, ob der Mensch an sich selbst zwischen

einem Ich, das etwas bewegt, und einem körperlichen Etwas, das bewegt wird, unterscheiden kann, oder ob sich der Leib sozusagen unmittelbar bewegt. Wenn, wie in der ersten Auffassung, dem physischen Körperprozess psychische Begleitprozesse hinzugefügt würden, so sei man immer noch in einem Dualismus befangen, denn hier stelle sich der Mensch den Leib als ein Ding mit bestimmten Eigenschaften vor. Eine „Phänomenologie des Leibes, die aus einer genuinen Leiberfahrung erwächst“ (ebd., 42), brauche jedoch eine andere Sprache, die er an eben dieser Stelle zu entwickeln versucht. Im Rückgriff auf HUSSERLS Vorstellung vom „fungierenden Leib“, d.h. eines Leibes, der eine Funktion ausübt, diskutiert WALDENFELS (vgl. ebd., 42ff) dessen Ambiguität („in dem Sinne, daß er weder Geist noch Natur, weder Seele noch Körper, weder Innen noch Außen ist“ (ebd.)), seinen Selbstbezug („Die Besonderheit des Leibes liegt darin, daß er auf sich selbst bezogen ist“ (ebd., 43)) sowie seinen Selbstentzug („Bewegungen entgleiten mir, Bewegung hat etwas mit Fallen zu tun, mit Eigenbewegungen, die sich mir entziehen“ (ebd., 44)) und schließlich seinen Fremdbezug (z.B.: „Männliches und Weibliches lassen sich nur bestimmen *im* Bezug auf eine andere Leiblichkeit“ (ebd.)).

Über diese Eigenschaften hinaus ist der Begriff des Leibes grundsätzlich mit der Vorstellung von Subjekthaftigkeit und Personalität verbunden:

„Jede Lach- und Gramfalte, die Charakteristik von Mimik, Gestik und Haltung zeigen das `Wesen eines Menschen`. Kulturspezifische Körpersprachen, genderspezifischer leiblicher Habitus, eingefleischte Gewohnheiten, soziale Rollen, die den Menschen `in Fleisch und Blut` übergegangen sind, weil sie ihnen in Sozialisationsprozessen `auf den Leib geschrieben` wurden, machen deutlich, dass Leiblichkeit und Persönlichkeit, Zwischenleiblichkeit und Sozialität eng verschränkt sind. *Das Leibsubjekt lebt in Zwischenleiblichkeit*. Genau diese Verbindung macht *personale Leiblichkeit* aus, denn es geht um den `embodied mind`, den verkörperten, leibgewordenen Geist der Person, des Subjektes, des `Leibsubjekts`. Es wird klar, dass der Leib als durch Lebens- und Welterfahrung `beseelter und gedankenerfüllter` Körper-in-Beziehung gesehen werden muss, der in die Lebenswelt eingebunden ist (...)“ (PETZOLD 2006, 104).

Im Gegensatz zu den genannten Charakteristika des Leibes, die in anthropologischen und phänomenologischen Theorien differenziert diskutiert werden, bezieht sich der Körperbegriff in der Regel auf enger umgrenzte Phänomene. Beispielhaft sei hier auf eine Definition von PETZOLD hingewiesen: „Körper/Soma (Organismus) wird definiert als die Gesamtheit aller aktuellen *physiologischen* (biologischen, biochemischen, bioelektrischen) Prozesse des Organismus nebst der im genetischen und physiologischen (immunologischen) Körpergedächtnis als differenzielle Informationen festgehaltenen Lernprozesse und Lernergebnisse/Erfahrungen, die zur Ausbildung kulturspezifischer *somatomotorischer* Stile führen“ (ebd., 103). Diese engere Umgrenztheit kommt auch in dem Körperbegriff des Sportsoziologen Karl-Heinrich BETTE zum Ausdruck, der das „Leib-Projekt“ der Anthropologie und der Phänomenologie konsequent ausblendet. Im Rückgriff auf die Theorie sozialer Systeme von Niklas LUHMANN (vgl. 1984) bezeichnet BETTE den Körper „*als physisch-organische Einheit*“ (BETTE 1989, 16) bzw. als „*physisch-organisches Substrat*“ (vgl. ebd., 1). Gleichzeitig greift er LUHMANNs Differenzierung in die drei Systeme Körper, Psyche und Gesellschaft (die ihrerseits komplexen

Ausdifferenzierungsprozessen unterliegt) auf und nimmt an, dass diese Systeme unabhängig voneinander operieren, auch wenn zwischen ihnen viele Verknüpfungen bestehen und sie sich gegenseitig voraussetzen. Alle drei Systeme sind diesem Verständnis nach autonom und stellen füreinander Umwelten dar, die sich wechselseitig anstoßen bzw. anregen, aber nicht gezielt beeinflussen können.

Im Rahmen seines soziologischen Zugangs untersucht BETTE demnach nicht das *leibliche* Verhältnis des Menschen zu sich selbst und seiner Umwelt, sondern ermöglicht mit Hilfe des Konzeptes der „Körperspuren“ (vgl. BETTE 1989) die Beantwortung der Frage, welchen gesellschaftlichen Veränderungsdynamiken der *Körper* ausgesetzt ist. BETTE geht davon aus, dass die Art wie „Menschen mit ihren Körpern umgehen, wie sie gehen, laufen, schlafen und essen, wie sie sich im Raum bewegen, wie Körper aktiviert oder ruhiggestellt werden, (...) immer schon unter dem Einfluß gesellschaftlicher Rahmenbedingungen“ (ebd., 33) erfolgt.

In seiner Hauptthese spricht BETTE von „*einer simultan ablaufenden Steigerung von Körperverdrängung und Körperaufwertung im Rahmen der modernen Gesellschaft*“ (ebd., 15f). Dieses paradoxe Phänomen bezieht er einerseits auf die Behandlung des Körpers als Thema gesellschaftlicher Kommunikation und andererseits auf seine gesellschaftliche Inanspruchnahme als physisch-organische Einheit.

Die Körperverdrängung wird von BETTE (vgl. ebd., 18) als Begleitphänomen der Entwicklung und Durchsetzung von symbolisch generalisierten Steuerungsmedien wie Macht, Geld, Wahrheit, Glauben und Vertrauen betrachtet. Durch sie erlangen komplexe Systeme eine erhöhte Problemverarbeitung und Differenzierung, da das Wichtigste bereits „gesagt“ ist, wenn Menschen in sogenannten codespezifischen Situationen (der binäre Code in der Wirtschaft lautet z.B. Gewinn/Verlust) handeln. Entscheidend ist, dass diese Medien gegenüber dem Körper, gegenüber gegenseitiger Wahrnehmung und bestimmten Persönlichkeitsprofilen unempfindlich sind. Das führt dazu, dass der Körper hochselektiv und damit parzelliert genutzt wird (als sinnlich wahrnehmender Körper in der Wissenschaft, als sexueller Körper in der Familie, als konsumierender Körper in der Wirtschaft, als Gewaltkörper in der Politik, als Leistungskörper im Sport, als Sitzkörper in der Schule usw.), wobei seine potentiellen Störeinflüsse jeweils begrenzt werden sollen.

Trotz dieser Distanzierungs- und Differenzierungsprozesse bleibt der Körper jedoch die unverzichtbare Grundbedingung für Wahrnehmung, Bewusstsein, Kommunikation und Beziehung und damit eine zentrale Sicherheitsbasis für jeden Sozialbereich. Er kann als Ressource beschrieben werden, die sich gegenüber sozialen Erscheinungen, wie z.B. Temposteigerung, Zeitknappheit, Intransparenz oder Anonymität, nicht neutral verhält, sondern beispielsweise in Form von Stresserfahrungen und psychosomatischen Erkrankungen auf sie reagiert. Somit wird der Körper nicht nur kontrolliert, sondern er übt seinerseits Kontrolle aus und führt damit zu unbeabsichtigten Nebenwirkungen.

Die somatischen, psychischen, sozialen und ökologischen Kosten der Modernisierung sind damit zugleich die Chance für die Herausbildung von Sozialbereichen, die sich mit einem „body-processing“ befassen, wie z.B. das Gesundheitssystem, der Sport und auch die

Motologie. Hier erfährt der Körper also gleichzeitig (!) eine Aufwertung, wobei BETTE (vgl. 1989, 41) davon ausgeht, dass die gegenwärtig zu verzeichnenden gesellschaftlichen Entkörperlichungserscheinungen nicht durch „Verkörperlichung“ aus der Welt geschafft werden können. Ebenso vermutet er, dass eine Orientierung an Ganzheitsbegriffen als Einheitsvorstellung von Körper und Geist sowie „als semantisches Gegenkorrelat zu Ausdifferenzierung, Selektion und Technologiedefizit“ (ebd., 39) das Differenzierungsprinzip der Gesellschaft nicht unterlaufen kann, sondern nur weiter fortschreibt. SEEWALD (vgl. 2003, 89) hegt in diesem Zusammenhang allerdings die Hoffnung, dass psychomotorische/motologische Arbeit Erfahrungen ermöglichen kann, die Menschen befähigt, sich selbst und ihr Leben zu ändern und damit möglicherweise auf soziale Systeme zurückzuwirken.

Diese ersten Annäherungen an den Körper- und Leibbegriff deuten bereits grundlegende metatheoretische Unterschiede zwischen phänomenologischen Theorien (vgl. u.a. WALDENFELS 2000) und der neueren Systemtheorie im Sinne BETTES (vgl. 1989) an. Im Kern geht es dabei um die fundamentale Differenz zwischen nicht-dualistischen und dualistischen Konzeptionen des Menschen, die nach Ansicht einiger Autoren (vgl. für den Kontext der Motologie insbesondere SEEWALD (u.a. 1997; 2001)) nicht integrierbar sind. Während BETTE (vgl. 1989; 1992) im Rückgriff auf die Theorie sozialer Systeme von LUHMANN (vgl. 1984) letztlich dualistisch argumentiert (Körper und Psyche werden hier als zwei getrennte autopoietische Systeme konzipiert, auch die Beziehungen zwischen Körper und Gesellschaft bzw. zwischen Psyche und Gesellschaft werden dualistisch analysiert), bemühen sich die im Folgenden zu diskutierenden anthropologischen und phänomenologischen Theorien (vgl. PLESSNER 1975 (im Orig. 1928) bzw. MERLEAU-PONTY (1966; im Orig. 1945) und SCHMITZ (u.a. 1965)) um die Entwicklung einer nicht-dualistischen Sprache, in der der Leib einen zentralen Stellenwert erhält. Allerdings führen diese grundlegend verschiedenen metatheoretischen Perspektiven zu ganz bestimmten Erkenntnissen, die der jeweils anderen Perspektive entgehen; vor dem Hintergrund der mehrperspektivischen Ausrichtung dieser Arbeit werden dementsprechend sowohl anthropologische und phänomenologische als auch systemische und konstruktivistische metatheoretische Zugänge berücksichtigt.

Die oben skizzierte soziologische Analyse von BETTE wirft eine für diese Arbeit zentrale Frage auf: Kann der Körper tatsächlich ausschließlich als ein kulturelles Produkt angesehen werden oder werden dadurch nicht wesentliche Dimensionen (und ihre entsprechenden Implikationen) übersehen (vgl. ABRAHAM 2002, 99)? Gesa LINDEMANN stellt hierzu fest: „Der Körper wird zwar auf vielfältige Weise zum Objekt gemacht, indem er mit Diskursen überzogen und die Art und Weise seiner Verwendung geregelt wird usw., aber auf die Frage, was da zum Objekt gemacht wird, was mit Diskursen überzogen wird, wessen Verwendung geregelt wird, erhält man keine Antwort“ (LINDEMANN 1999, 149f). Ähnliches gelte selbst dann, wenn man BOURDIEUS (vgl. 1987, 127) Idee vom Leib als

Speicher von Erfahrung folge, denn auch hier bleibe unklar, was unter Leib verstanden werde.

Für LINDEMANN kann die unproduktive Gegenüberstellung von „Natur“ und „Kultur“, von Körper und Gesellschaft, dadurch überwunden werden, dass der Körper als Träger von Bedeutung aufgefasst wird. Die zentrale Frage widmet sich demnach dem Verhältnis „von materiellem Bedeutungsträger und Bedeutung“ (LINDEMANN 1999, 151). Mit dieser Frage nach dem Körper bzw. dem Leib als Bedeutungsträger ist es möglich, „auch den Leib umfassend als einen gesellschaftlich geformten zu beschreiben, und zwar auch in jenen Dimensionen, die traditionell als die `natürlichsten` oder `kreatürlichsten` gelten: die Bereiche, in denen der Leib zuständig gespürt wird“ (ABRAHAM 2002, 100).

Zur Überwindung der Dichotomie von „Natur“ und „Kultur“ greift LINDEMANN (vgl. 1999, 152ff) auf einen Gedankengang PLESSNERS zurück, den dieser im Rahmen seiner Philosophischen Anthropologie entwickelt hat; er geht davon aus, dass der Mensch gleichzeitig Leib ist und einen Körper hat: „Der Mensch *ist* Leib, d.h. er geht in der Umweltbeziehung auf, er bildet ein nicht-relativierbares Hier-Jetzt. Und insofern er aus dieser Umweltbeziehung herausgesetzt ist, realisiert er, daß er einen Körper *hat*, der sich an einer nur relativ bestimmbaren Raum-Zeit-Stelle befindet“ (ebd., 158).⁶⁰

Dieser Gedankengang sowie die Leibphänomenologien von Maurice MERLEAU-PONTY und Hermann SCHMITZ sollen in den folgenden Kapiteln näher erläutert werden. Mit Hilfe dieser theoretischen Zugänge kann gezeigt werden, dass Erfahrungen immer leibliche Erfahrungen sind und damit als Grundeinheit der Identität aufzufassen sind (vgl. GUGUTZER 2002, 15f).⁶¹ Um die für die Identitätsentwicklung zentralen, in Anthropologie und Phänomenologie jedoch eher am Rande diskutierten gesellschaftlichen und kulturellen Einflüsse auf Leib und Körper in den Blick zu bekommen, soll schließlich die Habitus-Theorie von Pierre BOURDIEU hinzugezogen werden.

Diese Argumentationslinie lehnt sich an das Konzept der *reflexiven Leiblichkeit* von Robert GUGUTZER (vgl. 2002) an. Mit Hilfe dieses Konzeptes kann verdeutlicht werden, „unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen Identitätskonstruktionen am Beginn des 21. Jahrhunderts geleistet werden müssen bzw. können und welche Rolle hierbei Leib und Körper spielen“ (ebd., 16). Im Zusammenhang dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass menschliches Erleben und Verhalten weder durch ausschließlich kognitiv reflektierte neurobiologische und neurophysiologische Zugänge noch durch ein gleichsam natürliches, leibliches Empfinden bzw. Spüren emotionaler und subjektiv sinnhafter Prozesse und Strukturen angemessen erfasst werden kann. Menschliches Erleben und Verhalten kann sich im expliziten und im impliziten Funktionsmodus abspielen. „Beides geschieht nicht alternativ, sondern gleichzeitig“ (GRAWE 1998, 593) – und für ein

⁶⁰ Für PLESSNER ist die entscheidende Differenz nicht die zwischen Körper und Leib (er verwendet die beiden Begriffe nicht durchgängig einheitlich), sondern die zwischen Haben und Sein.

⁶¹ Auch innerhalb der Psychomotorik sind Spüren, Erleben und der Erfahrungsbegriff zentrale Kategorien: „Der Begriff der Psychomotorik betont (...) den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln. Damit ist der Gegenstandsbereich als Ausdruck der gesamten Persönlichkeit des Menschen programmatisch gesichert“ (FISCHER 2001, 16).

Verständnis dieser beiden Funktionsmodi ist die Berücksichtigung von Körper, Leib und Bewegung unerlässlich.

2.2.2 Der Mensch im Spannungsfeld von Leibsein und Körperhaben (Helmuth PLESSNER)

Das Ziel jeglicher Philosophie besteht für Helmuth PLESSNER in der Idee menschlicher Würde, der es in jeder ihrer möglichen Formen gerecht zu werden gilt (vgl. HAUCKE 2000, 15). Er geht davon aus, dass eine „Theorie der Geisteswissenschaften, welche die Wirklichkeit des menschlichen Lebens in ihrer Spiegelung durch den Menschen begreiflich zu machen sucht, (...) nur als philosophische Anthropologie möglich“ (PLESSNER 1975, 28) ist. Eine solche philosophische Anthropologie ist wiederum nur auf der Grundlage einer „Wissenschaft von den Wesensformen der lebendigen Existenz durchführbar, muß sich infolgedessen für die ganze Sphäre, den ganzen Umkreis, in den der Mensch als (psychophysisch neutrale) Person zu liegen kommt, einen eigenen Begriffsapparat schaffen“ (ebd.). Für HAUCKE kann PLESSNERS Auseinandersetzung mit der philosophischen Anthropologie, mit einer allgemeinen Hermeneutik (die über den Rahmen der Geistes- und Kulturwissenschaften hinausgeht) sowie mit einer „philosophischen Biologie“ (PLESSNER 1975, 76) als „Weg zu einer Neufassung der Idee menschlicher Würde“ (HAUCKE 2000, 16) betrachtet werden. In seinem Hauptwerk „Die Stufen des Organischen und der Mensch“ (1975; im Orig. 1928) unternimmt PLESSNER den Versuch, die Bedingungen der Möglichkeit eines sinnhaften menschlichen Lebens systematisch zu beleuchten. Eines der Kernstücke dieser Untersuchung ist die Bestimmung menschlicher Lebendigkeit (im Gegensatz zur pflanzlichen und tierischen Lebendigkeit) als exzentrische Positionalität (vgl. ebd., 288ff). Diese Charakterisierung wird im Folgenden näher zu diskutieren sein. Für ein Verständnis dieser exzentrischen Positionalität ist zunächst jedoch eine Auseinandersetzung mit den Begriffen der Grenze und der Doppelaspektivität erforderlich.

2.2.2.1 Der Begriff der Doppelaspektivität und das Wesen der Grenze

Ein Hauptziel, das PLESSNER in „Die Stufen des Organischen und der Mensch“ verfolgt, ist die Überwindung des auf DESCARTES zurückgehenden Dualismus, der den Menschen in zwei ontologisch unüberbrückbare Wesenheiten – die „res extensa“ (Körper, ausgedehntes Ding, Äußerlichkeit) und die „res cogitans“ (Seele, Geist, unausgedehntes Ding, Innerlichkeit) – aufgeteilt hat. Es geht ihm darum, die Einheit von Körper und Geist, von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft, den „Doppelaspekt von Körperlichkeit und Innerlichkeit“ (ebd., 70) wiederherzustellen, „und zwar nicht durch einen neuen Monismus, sondern durch seine Entfundamentalisierung“ (HAUCKE 2000, 28). „Nur auf die Entkräftung dieses Doppelaspekts als eines die wissenschaftliche Arbeit in Naturwissenschaft, d.h. Messung, und Bewußtseinswissenschaft, d.h. Selbstanalyse, zerreißenen Prinzips kommt alles an“ (PLESSNER 1975, 70).

Der Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die „psychophysisch indifferente Einheit der menschlichen Person *als Lebewesen*“ (ebd., 36). „Nicht als Körper (wenn mit Körper die von den Naturwissenschaften objektivierte Schicht gemeint ist), nicht als Seele und Bewusstseinsstrom (wenn es sich hier um das Objekt der Psychologie handeln soll), nicht als das abstrakte Subjekt, für welches die Gesetze der Logik, die Normen der Ethik und Ästhetik gelten, sondern als psychophysisch indifferente oder neutrale Lebenseinheit existiert der Mensch `an und für sich`“ (ebd., 31f). Indifferenz und Neutralität beziehen sich hier auf eine Erfahrungsstellung, in der die Differenz zwischen Körper und Seele simultan erfasst, in der der Dualismus von *res extensa* und *res cogitans* gleichsam überbrückt werden kann.

In der Untersuchung dieser Erfahrungsstellung besteht die besondere Herausforderung nun darin, „die Körperlichkeit des Wahrnehmungsdinges so zu konzipieren, dass sie sich gegenüber dem Geistseele-Körper-Dualismus hinreichend neutral verhält“ (HAUCKE 2000, 32). Die Körperlichkeit des Wahrnehmungsdinges analysiert PLESSNER (vgl. 1975, 81ff) zunächst anhand der räumlichen Unterscheidung zwischen Innen und Außen. Das körperliche Ding hebt sich von anderen Dingen durch einen Rand ab, an dem es aufhört, und an dem das, was es nicht ist, beginnt (vgl. ebd., 100). Der Rand eines Dinges teilt demnach den Raum in eine Innen- und eine Außensphäre. Verwendet man die Begriffe „Innen“ und „Außen“ in einem streng räumlichen Sinne, so erscheint die Differenz zwischen einem Innen- und einem Außenaspekt als trivial. Bezieht man jedoch nicht-räumliche Verhältnisse in die Untersuchung mit ein (vgl. ebd., 84), so ergeben sich weitaus komplexere Zusammenhänge. Die Tatsache, dass uns bei der Betrachtung des gewöhnlichen Wahrnehmungsdinges eine räumliche Unterscheidung zwischen Innen und Außen gleichsam in die Augen springt, bedeutet keineswegs, dass dies die einzige Form von Innen-Außen-Differenz darstellt, die das Wahrnehmungsding charakterisiert. Den Unterschied zwischen Geistseele und Körper beschreiben wir zwar ebenfalls mit Begriffen wie „Innerlichkeit“ und „Außenwelt“, nach PLESSNER (vgl. ebd., 50ff) hat die seelisch-geistige Innerlichkeit im Gegensatz zur Außenwelt allerdings keineswegs räumlichen Charakter.

Rein räumliche Innen-Außen-Unterscheidungen bezeichnen eine Polarität, d.h. das, was innen ist, kann nicht zugleich dasjenige sein, was außen ist (vgl. ebd., 102). Nichtsdestotrotz stellen das räumliche Innen und Außen lediglich relativ divergierende Richtungen dar; sie sind grundsätzlich ineinander überführbar, beispielsweise indem man einen Handschuh umstülpt. Sofern man also die räumliche relative Divergenz von Innen und Außen als konstitutiv für das Körperding annimmt, „erhält man die klassische neuzeitliche Bestimmung des Körpers, nämlich dass Körper ausgedehnt sind“ (HAUCKE 2000, 34). Durch ihre Ausdehnung lassen sich Wahrnehmungsdinge analysieren und in Teile zerlegen, die wiederum ein relatives Außen-Innen bilden; „und daher ist das körperliche Ding, das als eine bestimmte Gestalt wahrgenommen wird, letztlich nichts anderes als das, woraus es besteht“ (ebd.). Zu beachten ist nun, dass diese naturwissenschaftliche Auffassung des physischen Dinges zwar keineswegs falsch ist, aber dennoch etwas voraussetzt, was sie selbst durch Analyse, Messung und kausale Erklärung

nicht erfassen kann: „Analysiert man das physische Ding, so findet man das konstituierte, aber natürlich nicht die Konstitution“ (PLESSNER 1975, 160).

In seiner Auseinandersetzung mit dieser Konstitution, mit der Dinglichkeit des Wahrnehmungsdinges, greift PLESSNER auf die Terminologie der klassischen Ontologie zurück: „Jedes in seinem vollen Dingcharakter wahrgenommene Ding erscheint seiner räumlichen Begrenzung entsprechend als kernhaft geordnete Einheit von Eigenschaften“ (ebd., 81), als bestimmt durch einen substanziellen, inneren Kern, auf den sich die Eigenschaften als Erscheinungen beziehen und von dem sie abhängen (vgl. HAUCKE 2000, 36). Dieser innere, substanzielle Kern wird räumlich nicht anschaulich, ist sinnlich nicht belegbar:

„Man mag das Ding wenden, um es herumgehen, es zerschneiden, wie man will: was sinnlich belegbar da ist, bleibt Ausschnitt aus seiner selbst nicht auf ein Mal erscheinenden, trotzdem als das daseiende Ganze anschaulich mitgegebenen Struktur. Das reelle (belegbare) Phänomen weist auf dieses tragende Ganze von sich aus hin, es überschreitet gewissermaßen seinen eigenen Rahmen, indem es als Durchbruch, Aspekt, Er-Scheinung, Manifestation des Dinges selbst sich darbietet“ (PLESSNER 1975, 82).

Die Beziehung zwischen dem nichträumlichen Kern und den räumlich erscheinenden äußeren Eigenschaften unterscheidet sich nun deutlich von der rein räumlichen Innen-Außen-Divergenz. Außen und Innen lassen sich in diesem Fall „nicht mehr ineinander überführen, bilden also keinen nur relativen Gegensatz aus, sondern eine absolute Divergenz“ (HAUCKE 2000, 36). Als wesentlich unräumlich ist der Kern des Wahrnehmungsdinges absolut getrennt vom räumlichen Außen und erscheint daher nicht. Dieser „Zwiespalt eines nie erscheinenden, d.h. nie Außen werdenden Innen und eines nie Kerngehalt werdenden Außen“ (PLESSNER 1975, 88), konstituiert die typisch dingliche Einheit. Hier wird deutlich, dass die ontologische bzw. vorwissenschaftliche und die empirisch-naturwissenschaftliche Dingwahrnehmung nicht gleichwertig sind. Mit HAUCKE (vgl. 2000, 37) kann festgestellt werden, dass die Analyse des Dinges und die Erklärung seiner Dinghaftigkeit als Wirkeinheit von dem von PLESSNER entwickelten ontologischen Modell umschlossen werden. Mit diesem Modell ist allerdings keineswegs eine Abwertung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse intendiert – PLESSNER verfolgt nicht zuletzt das Ziel, diese bewusst in die philosophische Argumentation aufzunehmen -, sondern eine Kritik an dem Glauben, „die exakte Methode sei die einzige Art der Naturerkenntnis“ (PLESSNER 1975, 86), mit der Konsequenz, dass man im Gegenstand nichts da sein lässt, „was sie nicht erklären kann“ (ebd.). Für PLESSNER erweist sich vielmehr „der ontologisch-vorwissenschaftliche Zugang zum Wahrnehmungsding als fundierendes Apriori auch der naturwissenschaftlichen Wirklichkeitsauffassung“ (HAUCKE 2000, 42). Mit diesem Zugang ist die Auffassung verbunden, dass sich die Aspektivität oder Seitenhaftigkeit der Wahrnehmungsdinge nicht auf die jeweils perspektivische Beschränkung unserer Sinne reduzieren lässt; mit anderen Worten: „das, was rein sensualistisch als Datum sinnlich aufgenommen wird, wird immer *als* etwas wahrgenommen, gedeutet, interpretiert“ (ebd., 39). Eigenschaften können demnach nie

rein sinnesphysiologisch erfasst werden, sondern immer nur sinnhaft (vgl. PLESSNER 1975, 84).⁶²

Mit Hilfe dieses ontologisch-hermeneutischen Zugangs zum Objekt kann PLESSNER den Begriff der physischen Dinglichkeit so reformulieren, „dass Körperlichkeit nun nicht mehr automatisch in einem dualistischen Gegensatz zu Geist und Seele gedacht werden muss“ (HAUCKE 2000, 43). Dem Ding in seiner Körperlichkeit kommt vielmehr durch seine „kernhafte Mitte“ etwas zu, das sich wie Geist und Seele der Erscheinung entzieht. Die dingkonstituierende, raumhafte und absolute Divergenz von Innen und Außen ist zwar nicht deckungsgleich mit der Differenz von Geistseele und Körper, sie ist ihr jedoch analog, denn Körper und Geist erscheinen ebenfalls als absolute, nicht ineinander überführbare Sphären (vgl. ebd.).

PLESSNER unternimmt den Versuch, in seiner Erörterung der skizzierten Zusammenhänge auf semantisch vorbelastete Begriffe zu verzichten und eine originäre Sprache zu entwickeln. Aufgrunddessen spricht er in Bezug auf Körper und Geistseele nicht von einem Subjekt-Objekt-Dualismus, er bezeichnet die absolute Unterscheidung zwischen Innen und Außen vielmehr als *Doppelaspekt* (vgl. PLESSNER 1975, 81ff). Um die eingangs geforderte psychophysisch indifferente Perspektive zu gewinnen, in der der Dualismus in der absoluten Divergenz seiner Pole erscheint, müssen nun über das einfache Wahrnehmungsding hinaus Phänomene gesucht werden, „die einen absoluten Doppelaspekt zur Erscheinung bringen, ohne dass ein solcher Doppelaspekt sich schon als Divergenz von Geistseele und Körper darstellen muss“ (HAUCKE 2000, 48). Die Auseinandersetzung mit der „Doppelaspektivität des belebten Wahrnehmungsdinges“ (PLESSNER 1975, 89) stellt dabei PLESSNERS zentralen Ausgangspunkt dar: „Körperliche Dinge der Anschauung, an welchen eine prinzipiell divergente Außen-Innenbeziehung als zu ihrem Sein gehörig gegenständlich auftritt, heißen *lebendig*“ (ebd.). Entscheidend für das Verständnis ist nun, dass diese lebendigen Körper wie die einfachen Wahrnehmungsdinge ebenfalls Körperdinge darstellen: „Als Körperding steht das Lebewesen *im Doppelaspekt* ineinander nicht überführbarer Richtungsgegensätze nach Innen (substantialer Kern) und nach Außen (Mantel der eigenschaftstragenden Seiten)“ (ebd., 128). In dieser Hauptthese ist zugleich die Forderung enthalten, dass Doppelaspektivität „gegenständlich am Ding“ (ebd., 100), d.h. sinnlich anschaulich als Eigenschaft zugänglich sein muss, auch wenn man sie nicht messen kann. „Das bedeutet für die Anschauung, daß die erscheinende Gesamtheit des Dingkörpers als Außenseite eines unaufweisbaren Innern sich darbietet, welches Innere – wohlgermerkt – nicht die

⁶² Hier existiert eine bedeutsame Übereinstimmung mit der Auffassung der kognitiven Neurobiologie (vgl. ROTH 1997), die ebenfalls davon ausgeht, dass „die Prozesse und Inhalte unserer Wahrnehmung ihrer Beschaffenheit nach nichts mit dem Geschehen zu tun haben, das wahrgenommen wird“ (ebd., 252). Wir müssen hierbei gleichsam drei Welten differenzieren, die jeweils unterschiedliche Eigenschaften haben: die Außenwelt oder physikalische Welt, die Welt der neuronalen Ereignisse im Gehirn und die subjektive Erlebniswelt. Alle unsere Wahrnehmungen sind demnach konstruiert, „weil die Geschehnisse in der Umwelt in Elementarereignisse zerlegt und dann nach teils stammesgeschichtlich erworbenen und teils erfahrungsbedingten Regeln zu bedeutungshaften Wahrnehmungsinhalten neu zusammengesetzt werden“ (ebd.). Das bedeutet, dass unsere Wahrnehmungswelt vieles enthält, was keinerlei Entsprechung in der Außenwelt hat; wir sind permanent auf der Suche nach Bedeutung und Sinn und ordnen deshalb unsere Wahrnehmungen so, dass sie Sinn machen.

Substanz des Dinges ist, sondern mit zu seinen (sonst aufweisbaren) Eigenschaften gehört“ (ebd.).

Um nun an einem Körperding die Richtung nach Innen von der Richtung nach Außen unterscheiden zu können, muss an ihm etwas gegeben sein, was gegen diesen Richtungsunterschied selbst neutral ist und den Ansatz in eine der beiden Richtungen ermöglicht; diese richtungsneutrale Zone nennt PLESSNER (vgl. ebd.) *Grenze*. Von elementarer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis des begrenzten Körpers zu seiner Grenze, wobei prinzipiell zwei Fälle möglich sind (vgl. ebd., 103). Im ersten Fall ist die Grenze lediglich „das virtuelle Zwischen dem Körper und den anstoßenden Medien, das Worin er anfängt (aufhört), insofern ein Anderes in ihm aufhört (anfängt)“ (ebd.). Die Grenze gehört dann weder dem Körper noch den anstoßenden Medien allein an, sie ist vielmehr reiner Übergang vom Einen zum Anderen. Im zweiten Fall gehört die Grenze „reell dem Körper an, der damit nicht nur als begrenzter an seinen Konturen den Übergang zu dem anstoßenden Medium gewährleistet, sondern in seiner Begrenzung *vollzieht* und dieser Übergang selbst ist“ (ebd.). Wenn also ein Körper außer seiner Begrenzung den *Grenzübergang* selbst als Eigenschaft hat, dann ist die Begrenzung nicht nur Raumgrenze, sondern zugleich *Aspektgrenze*, d.h. ein tatsächlicher, nicht kontinuierlicher Übergang von Innen nach Außen und umgekehrt (vgl. ebd.). Der zweite Fall beschreibt damit ein für lebendige Körper wesentliches Charakteristikum.

Grundsätzlich unterscheidet sich demnach der organische Körper in seiner Lebendigkeit vom anorganischen „durch seinen *positionalen Charakter* oder seine *Positionalität*. Hierunter sei derjenige Grundzug seines Wesens verstanden, welcher einen Körper in seinem Sein zu einem gesetzten macht“ (ebd., 129). Dabei bestimmen „die Momente des `über ihm Hinaus` und das `ihm Entgegen, in ihn Hinein` ein spezifisches Sein des belebten Körpers, das im Grenzdurchgang angehoben und dadurch setzbar wird“ (ebd.).⁶³ Der belebte Körper ist demnach sowohl innerhalb als auch außerhalb seiner selbst, während der unbelebte Körper von dieser Komplikation frei ist: „Er ist, soweit er reicht. Wo und wann er zu Ende ist, hört auch sein Sein auf. Er bricht ab. Im fehlt diese Lockerung in ihm selber“ (ebd.). Der lebendige Körper durchbricht demgegenüber die Raumkontinuität zwischen dem relativen Außen und Innen, er ist nicht nur raumerfüllend, sondern raumbehauptend: „Jedes raumerfüllende Gebilde ist an einer Stelle. Ein raumbehauptendes Gebilde dagegen ist dadurch, daß es über ihm hinaus (in ihm hinein) ist, zu der Stelle `seines` Seins in Beziehung. Es ist außer seiner Räumlichkeit *in den Raum hinein* oder *raumhaft* und hat insofern seinen natürlichen Ort“ (ebd., 131f). Diese Eigenschaft steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Prozesshaftigkeit lebendigen Seins; lebendige Körper benötigen die Fähigkeit der Bewegung, sie müssen von sich

⁶³ Aufschlussreich ist, dass PLESSNER dieses Verhältnis des Körpers zu seiner Grenze auch „Selbstbeziehung des Systems“ (PLESSNER 1975, 130) nennt und nach SEEWALD (vgl. 1996, 26) damit systemtheoretischen Erkenntnissen vorgreift.

Abstand nehmen können, „Leben ist Bewegung, kann ohne Bewegung nicht stattfinden“ (ebd., 132).

Nachdem PLESSNERS zentrale Konzepte der Doppelaspektivität, der Grenze und der Positionalität in einer ersten Annäherung geklärt wurden, geht es im Folgenden um die Konkretion des Positionalitätsbegriffs. Der einleitend formulierte Anspruch der Entfundamentalisierung des Dualismus von *res extensa* und *res cogitans* ist nach HAUCKE nur dann überzeugend erfüllbar, „wenn aus der belebten Körperlichkeit heraus Begriffe wie `Seele` (Bewusstsein) und `Geist` verständlich gemacht werden können, als Möglichkeiten, die im Lebendigen enthalten sind, ohne doch in jeder möglichen Lebensform auch verwirklicht zu sein. Der Begriff des Lebens ist gegenüber dem Geistseele-Körper-Dualismus insoweit indifferent und neutral, als lebendigen Körpern nicht notwendigerweise Seele und Geist zukommt. Das Leben ermöglicht zwar Seele wie Geist, ist aber nicht generell von ihnen abhängig“ (HAUCKE 2000, 109). Neben der grundlegenden Unterscheidung in belebte und unbelebte Körper differenziert PLESSNER drei verschiedene Stufen des Lebendigen (Pflanzen, Tiere und Menschen), wobei der Mensch für ihn die höchste Entwicklungsstufe darstellt; diese ist wesentlich durch ihre exzentrische Positionalität charakterisiert (vgl. PLESSNER 1975, 288ff).

2.2.2.2 Die exzentrische Positionalität des Menschen

Die anthropologische Besonderheit des Menschen im Vergleich zum Tier besteht für PLESSNER (vgl. 1975, 289 bzw. 292) darin, dass er sich sowohl erleben als auch sein Erleben erleben kann. Der Mensch ist gleichsam „in das in seine eigene Mitte Gesetztsein gesetzt, durch das Hindurch seines zur Einheit vermittelten Seins. Er steht im Zentrum seines Stehens“ (ebd., 290). Damit ist zugleich die Voraussetzung gegeben, dass das Zentrum der Positionalität zu sich selbst Distanz hat, d.h. „von sich selbst abgehoben die totale Reflexivität des Lebenssystems ermöglicht“ (ebd.). Den wesentlichen Unterschied zum Tier charakterisiert PLESSNER dabei wie folgt:

„Obwohl auch auf dieser Stufe das Lebewesen im Hier-Jetzt aufgeht, aus der Mitte lebt, so ist ihm doch die Zentralität seiner Existenz bewußt geworden. Es hat sich selbst, es weiß um sich, es ist sich selber bemerkbar und darin ist es *Ich*, der `hinter sich` liegende Fluchtpunkt der eigenen Innerlichkeit (...), der nicht mehr objektivierbare, nicht mehr in Gegenstandsstellung zu rückende Subjektpol. Zu immer neuen Akten der Reflexion auf sich selber (...) ist auf dieser äußersten Stufe des Lebens der Grund gelegt und damit die Spaltung in Außenfeld, Innenfeld und Bewußtsein vollzogen“ (ebd., 290f).

Erst durch die Fähigkeit zur Verobjektivierung bzw. reflexiven Distanznahme ist es dem Menschen also möglich, ein Selbst zu entwickeln bzw. „Ich“ zu sagen. Die Bedingung der Möglichkeit der Reflexivität ist seine körperliche (organische) Verfasstheit. Die apriorische Begründung dafür liefert PLESSNER (1975, 292ff) mit der Beschreibung der *exzentrischen Positionalität* des Menschen: Zum einen ist der Mensch körperlich (Leibsein) und damit auch an ein nicht-relativierbares Hier-Jetzt gebunden. Zum anderen besitzt der Mensch aber auch die Fähigkeit, diese raumzeitliche Gebundenheit hinter sich zu lassen, „außersich“ zu sein. Eine weitere Schlüsselstelle beleuchtet den Zusammenhang zwischen

der exzentrischen Positionalität und den Begriffen des Körpers bzw. Leibes; demnach ist dem Menschen „der Umschlag vom Sein innerhalb des eigenen Leibes zum Sein außerhalb des Leibes ein unaufhebbarer Doppelaspekt der Existenz, ein wirklicher Bruch seiner Natur. Es lebt diesseits und jenseits des Bruches, als Seele und als Körper und als die psychophysisch neutrale Einheit dieser Sphären“ (ebd., 292).

Der Doppelaspekt kommt wiederum darin zum Ausdruck, dass das Leibsein des Menschen die Voraussetzung für seine Exzentrizität darstellt. Damit wird aber auch das Körperhaben zur lebenslangen (Lern-)Aufgabe: „Ich bin, aber ich habe mich nicht“, charakterisiert die menschliche Situation in ihrem leiblichen Dasein“ (PLESSNER 1964, 49). Entscheidend ist nun, dass es sich der Mensch nicht aussuchen kann, mal den Aspekt des Leibseins und mal den des Körperhabens zu leben. In jedem Moment seines Daseins muss er eine Balance zwischen Leibsein und Körperhaben herstellen. Damit ist der Mensch *gezwungen*, sein Leben aktiv zu gestalten und auf diese Weise sich selbst zu verwirklichen: „Als exzentrisch organisiertes Wesen muss er sich zu dem, was er *schon ist*, *erst machen*“ (PLESSNER 1975, 309). Mit dieser Argumentation erteilt PLESSNER einerseits „allen Hoffnungen auf eine ungebrochene Direktheit des Lebensgefühls eine Absage“ (SEEWALD 1996, 28), andererseits macht er jedoch auch deutlich, dass der Mensch das Selbstsein in der eigenen Mitte nie vollständig verlassen kann (vgl. PLESSNER 1975, 293). Darüber hinaus kommt der Reflexivität in PLESSNERS Entwurf zwar eine grundlegende Bedeutung zu, sie stellt jedoch wiederum nur einen Teilaspekt menschlichen Lebens dar, da eine vollkommene Selbstdistanzierung unmöglich ist. Übergeordnet stellt die ontologische Differenz von Leibsein und Körperhaben damit ein hinzunehmendes Schicksal dar, an dem der Mensch wachsen kann (und muss).

Die exzentrische Positionalität des Menschen besitzt für PLESSNER insgesamt eine dreifache Struktur: „das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist“ (vgl. ebd.). Ein Individuum, welches auf diese dreifache Weise charakterisiert ist, nennt PLESSNER „Person“ (ebd.). Entsprechend dieser dreifachen Charakteristik seiner Position befindet sich der Mensch in einer Welt, die Außenwelt, Innenwelt und Mitwelt ist (vgl. ebd., 293ff).

Aufgrund seiner exzentrischen Positionalität, der Distanz gegenüber der eigenen Mitte, kann der Mensch alle Körper, einschließlich des eigenen, relativieren (vgl. HAUCKE 2000, 159). Ihm ist damit die *Außenwelt* als das „richtungsrelative Raum-Zeitganze“ (PLESSNER 1975, 294) gegeben. Allerdings muss an dieser Stelle der unaufhebbare *Doppelaspekt* der menschlichen Existenz als *Körper und Leib* systematisch berücksichtigt werden. Der Mensch befindet sich „als Ding unter Dingen an beliebigen Stellen des Einen Raum-Zeitkontinuums und als um eine absolute Mitte konzentrisch geschlossenes System in einem Raum und einer Zeit von absoluten Richtungen“ (ebd.). Entscheidend ist hier, dass Körper und Leib, auch wenn sie keine material voneinander trennbaren Systeme ausmachen, nicht zusammenfallen: „Der Doppelaspekt ist radikal“ (ebd., 295). Ebenso radikal in einander nicht überführbar sind Umfeld und Außenwelt, auch sie stellen keine material voneinander trennbaren Zonen dar, sondern bestehen nebeneinander, wobei

sie im Punkt der Exzentrizität, „im unobjektivierbaren Ich“ (ebd.), vermittelt werden. Ähnlich wie dieses Ich „hinter“ Körper und Leib den Fluchtpunkt der eigenen Innerlichkeit ausmacht, stellt das Ding in der Außenwelt „die Erscheinung eines nicht ausschöpfbaren Seins, (...) ein Gefüge aus Schale und Kern“ (ebd.) dar. Der Substanzkern bedeutet dabei die „Mitte“ des Dinges in der Erscheinung, an die es zugleich keine reelle Annäherung gibt.

Darüber hinaus ist sich der Mensch in der Distanz zu sich selbst als *Innenwelt* gegeben (vgl. ebd.). Diese Innenwelt entspricht der Außenwelt in gegensinniger Zuordnung, d.h. als Welt „im` Leib“, als „das, was das Lebewesen selbst ist“ (ebd.). Aufgrund der exzentrischen Positionalität wird auch die Innenwelt durch einen *Doppelaspekt* bestimmt, durch die Existenz als *Seele*⁶⁴ und *Erlebnis*: „Seele als vorgegebene Wirklichkeit der Anlagen, die sich entwickelt und Gesetzen unterworfen ist, und Erlebnis als die durchzumachende Wirklichkeit des eigenen Selbst im Hier-Jetzt (...) fallen nicht zusammen, obwohl sie keine material von einander trennbaren Systeme ausmachen“ (ebd., 296). Die Innenwelt stellt demnach eine in Selbst- und in Gegenstandsstellung vorhandene, eine durchzumachende und eine wahrzunehmende Realität dar. Im Gegensatz zur Außenwelt gibt es in der Innenwelt eine „Skala des Seins“, die von Zuständen des „mir zu Mute Seins“ bis hin zu „Etwas Sein“, „von reiner Hingenommenheit und Selbstvergessenheit bis zum versteckt vorhandenen verdrängten Erlebnis“ (ebd.) reicht. Entscheidend ist an dieser Stelle jedoch, dass für den Menschen – im Gegensatz zum Tier, welches in Selbststellung ganz es selber ist – sein im Hier-Jetzt Sein, d.h. sein Aufgehen im Erleben „nicht mehr in den Punkt seiner Existenz fällt“ (ebd.). Aufgrund seiner exzentrischen Positionalität steht der Mensch also selbst im Vollzug des Gedankens, des Gefühls und des Willens außerhalb seiner selbst. Für PLESSNER liegt im Wesen dieser Exzentrizität eine dialektische Struktur, die das Selbstsein zur Innenwelt macht,

„zu dem, welches man in sich spürt, erleidet, durchmacht, bemerkt und welches man ist; (...). Wirkliche Innenwelt: das ist die Zerfallenheit mit sich selbst, aus der es keinen Ausgleich gibt. Das ist der radikale Doppelaspekt zwischen der (bewußt gegebenen oder unbewußt wirksamen) Seele und dem Vollzug im Erlebnis, zwischen Notwendigkeit, Zwang, Gesetz geschehender Existenz und Freiheit, Spontaneität, Impuls vollziehender Existenz“ (ebd., 299).

Durch die exzentrische Positionalität ist dem Menschen schließlich die Realität als *Mitwelt* gegeben (vgl. ebd., 302). Die Existenz dieser Mitwelt ist für PLESSNER „die Bedingung der Möglichkeit, daß ein Lebewesen sich in seiner Stellung erfassen kann, nämlich als ein Glied dieser Mitwelt“ (vgl. ebd., 302f). Das entscheidende Charakteristikum der Mitwelt ist demnach die Wirform des Ich (vgl. HAUCKE 2000, 163), die Erfahrung einer absoluten „Einmaligkeit und Einzigkeit“ (PLESSNER 1975, 341), die zugleich an die Bedingung geknüpft ist, als Einzelner „absolut vertretbar und ersetzbar“ (ebd., 343) zu sein. Für ein Verständnis der Mitwelt ist zu beachten, dass sie die Person weder umgibt noch erfüllt: „Die Mitwelt trägt die Person, indem sie zugleich von ihr getragen und gebildet wird“ (ebd., 303); sie

⁶⁴ Die Seele entspricht in diesem Zusammenhang Dispositionen des Empfindens, des Denkens, der Motivation und des Charakters, die ihrerseits gleichzeitig erlebnisbedingend und erlebnisbedingt sind. Hier zeigt sich wiederum die Vorstellung des Selbst als Mitte einerseits und als Beobachtungsgegenstand andererseits (vgl. PLESSNER 1975, 296).

stellt die durch die exzentrische Positionalität der Person geschaffene und bestehende *Sphäre des Geistes* dar.

„Wenn es das auszeichnende Merkmal der natürlichen Existenz der Person ist, die absolute Mitte einer sinnlich-bildhaften Sphäre einzunehmen, welche von sich aus diese Stellung zugleich relativiert und ihres absoluten Wertes entkleidet; wenn es das auszeichnende Merkmal der seelischen Existenz der Person ist, daß sie zu ihrer Innenwelt in erfassender Beziehung steht und zugleich diese Welt erlebend vollzieht; so beruht der geistige Charakter der Person in der *Wir*-form des eigenen Ichs, in dem durchaus einheitlichen Umgriffensein *und* Umgreifen der eigenen Lebensexistenz nach dem Modus der Exzentrizität“ (ebd.).

Das hier angesprochene *Wir* als zentrales Charakteristikum der Mitwelt bezeichnet keine konkrete soziale Gemeinschaft oder Gruppe, die zu sich „*Wir*“ sagen kann, sondern die *Sphäre des Geistes* als solche (wobei Geist gerade nicht mit Subjektivität, Bewusstsein oder Intellekt gleichgesetzt werden darf); sie ist realisiert, „wenn auch nur *eine* Person existiert“ (ebd.).

Die Annahme PLESSNERS, dass der Geist die mit der exzentrischen Positionform des Menschen gegebene Sphäre ist, die Exzentrizität jedoch die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld bedeutet, macht die paradoxe Lebenssituation des Menschen verständlich: „daß er als Subjekt gegen sich und die Welt steht und zugleich darin diesem Gegensatz entrückt ist. In der Welt und gegen die Welt, in sich und gegen sich -, keine der gegensätzlichen Bestimmungen hat über die andere das Übergewicht, die Kluft, das leere Zwischen Hier und Dort, das Hinüber bleibt, auch wenn der Mensch davon weiß und mit eben diesem Wissen die *Sphäre des Geistes* einnimmt“ (ebd., 305). Demnach beruht die Möglichkeit der Objektivierung seiner selbst und der gegenüberliegenden Außenwelt auf dem Geist und damit sind nicht zuletzt bedeutsame Voraussetzungen für Fremdheitserfahrungen gegeben. Die solchermaßen beschriebene Lebenssituation des Menschen macht den Prozess der Identitätsentwicklung zu einer lebenslangen Aufgabe.

2.2.2.3 Identitätsentwicklung als Aufgabe

Die Überlegungen PLESSNERS weisen darauf hin, dass die Identitäts- und Selbstfindung eine anthropologisch begründete Aufgabe darstellt, der sich (nicht nur) Jugendliche in jeder Kultur und in jeder historischen Epoche stellen müssen.⁶⁵ Die Reflexivität des Menschen verursacht gleichzeitig seine Orientierungslosigkeit; das bedeutet, dass Jugendliche nicht in einem durch Instinkte oder Triebe vorgegebenen, sondern in einem zu gestaltenden Raum leben. „Wenn dem nicht so wäre, gäbe es überhaupt keine Kultur, ist doch Kultur letztlich nichts anderes als das Resultat der Auseinandersetzung von Menschen mit der

⁶⁵ Diese Aufgabe wird darüber hinaus wesentlich durch neurobiologische, neuropsychologische und hormonelle Veränderungsprozesse beeinflusst, die maßgeblich zur Komplexität jugendlicher Entwicklungsprozesse beitragen. Gerade in der Pubertät zeigt sich, dass Jugendliche zahlreichen körperlich-leiblichen Veränderungsprozessen ausgesetzt sind, die sie nicht vollkommen selbstbestimmt kontrollieren können. Exemplarisch sei hier auf die hormonell gesteuerten Veränderungen der Körperformen (und die damit verbundene Auseinandersetzung mit Körper- und Schönheitsidealen sowie mit Sexualität) und auf die neurobiologisch beeinflussten Veränderungen im Fühlen und Denken hingewiesen (vgl. hierzu den Übersichtsartikel von WILLENBROCK (2005)). Auch hier zeigt sich das Spannungsfeld von Leibsein und Körperhaben.

(selbstverständlich nicht notwendigerweise explizit gestellten) Frage, wie sie ihr Leben bewältigen und gestalten wollen“ (GUGUTZER 2002, 68). Gerade die Unausgeglichenheit seiner exzentrischen Positionalität zwingt den Menschen dazu, Werte, Normen, Gesellschaftsstrukturen, letztendlich „ein ganzes kulturelles Netzwerk zur Vervollständigung seiner eigenen Unvollkommenheit“ (REDEKER 1993, 156; zit. nach GUGUTZER 2002, 69) zu schaffen. PLESSNER selbst bringt diese Situation wie folgt zum Ausdruck: „Ortlos, zeitlos, ins Nichts gestellt schafft sich die exzentrische Lebensform ihren Boden. Nur sofern sie ihn schafft, hat sie ihn, wird sie von ihm getragen. Künstlichkeit im Handeln, Denken und Träumen ist das innere Mittel, wodurch der Mensch als lebendiges Naturwesen mit sich in Einklang steht. (...) Der Mensch lebt also nur, wenn er ein Leben führt“ (PLESSNER 1975, 316). Im Verlaufe dieser Lebensführung befindet sich der Mensch in einem permanenten und grundlegenden Konflikt, denn „es bricht ihm immer wieder unter den Händen das Leben seiner eigenen Existenz in Natur und Geist, in Gebundenheit und Freiheit, in *Sein* und *Sollen* auseinander. Dieser Gegensatz besteht. Naturgesetz tritt gegen Sittengesetz, Pflicht kämpft mit Neigung (...)“ (ebd., 316f). Hier wird deutlich, dass Identitätsbildungsprozesse und soziokulturelle Veränderungsdynamiken untrennbar miteinander verschränkt sind, wobei es insbesondere im Zusammenhang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen um die Auseinandersetzung mit Normen und Werten bzw. – konstruktivistisch gedacht – um die Herstellung von Viabilität für alle Beteiligten geht (vgl. Kap. 1.2.1.3).

Dadurch, dass Jugendliche einerseits von der Mitwelt getragen werden, diese andererseits jedoch auch tragen und bilden, nehmen sie anderes und andere wahr und in sich auf und haben dadurch erst die Möglichkeit, sich selbst zu objektivieren. Diese Chance ist gleichzeitig wiederum eine Aufgabe und zwar in doppelter Hinsicht: Zum einen müssen sich Jugendliche mit anderen Menschen im konkreten Kontakt auseinandersetzen, zum anderen aber auch mit den durch sie hervorgebrachten Ideen, Weltdeutungsmustern, Glaubensformen etc. Nur durch ihre Fähigkeit, sich von sich selbst und anderen zu distanzieren, haben Jugendliche die Möglichkeit, ihre eigene Unmittelbarkeit oder Direktheit zu erfahren; und diese Selbstdistanzierung erfolgt mit Hilfe des Umwegs über andere. Damit ist Identität grundsätzlich intersubjektiv konstituiert. Jugendliche müssen sich also mit anderen Menschen sowie mit soziokulturellen Strukturen und Prozessen leiblich, körperlich und emotional auseinandersetzen, nur über sie entwickeln sie ihre Identität – unabhängig davon, ob sie das möchten oder nicht bzw. ob es ihnen bewusst ist oder nicht.⁶⁶ Im Rahmen dieser Auseinandersetzung geht es für Jugendliche nicht nur um harmonische Beziehungen, sondern unter anderem auch um Grunderfahrungen wie Wut, Abgrenzung und Rebellion sowie um das Infragestellen von Regeln, Strukturen und Autoritäten; insbesondere Eltern, aber auch andere Erwachsene

⁶⁶ Ob diese Auseinandersetzung einen eher produktiven oder destruktiven Charakter erhält, ist in erster Linie – konstruktivistisch gesprochen – eine Frage des subjektiven Erlebens. Nichtsdestotrotz ist es jedoch auch die Verantwortung derjenigen, die den Kontext steuern (d.h. u.a. Motologen), dass dabei niemand seine Handlungsfähigkeit und/oder sein Wohlbefinden einbüßt. Ganz im Sinne des ethischen Imperativs Heinz VON FOERSTERS: „Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen“ (VON FOERSTER 1997, 60).

werden dadurch zu Gegenspielern und Reibungsflächen, was deren eigene Bedürfnisse nach Verständigung und Dialog mitunter stark beeinträchtigen kann.

Die Ausführungen PLESSNERS zur Doppelaspektivität, zur exzentrischen Positionalität, zur Außenwelt, zur Innenwelt und zur Mitwelt sowie seine Annahme, dass das Lebendige Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper (als Blickpunkt, von dem aus es beides darstellt) ist, zeigen mit großer Plausibilität, dass dem Menschen die Wirklichkeit immer nur fragmentarisch gegeben ist und dass Jugendlichen (wie Menschen generell) demnach die Entwicklung und Konstruktion ihrer Identität de facto aufgegeben ist. Jugendliche entwickeln ihre Identität dabei nicht zuletzt in einem fortdauernden und unauflösbaren Spannungsfeld von Leibsein und Körperhaben; die Herstellung einer Balance zwischen der Erlebbarkeit des Leibes und der Verfügbarkeit über ihn charakterisiert das gesamte menschliche Dasein und damit auch die Entwicklung im Jugendalter. Solange die exzentrische Positionalität von Jugendlichen nicht gestört ist, macht sich diese Spannung in der Regel nicht bemerkbar. Im alltäglichen Handeln bedienen sich Jugendliche ihres Körpers - bewusst oder unbewusst, willkürlich oder unwillkürlich - als Instrument oder Werkzeug. Erst wenn situative Anforderungen und Erwartungen nicht mehr bewältigt werden können, sich der Leib ihres Zugriffs entzieht – beispielsweise durch die Entwicklung unerwünschter Körperformen, durch Krankheiten und Verletzungen oder wenn er ungewollter Weise affektlogische oder körperliche Zustände enthüllt (z.B. wenn er in peinlichen Situationen errötet) – wird deutlich, dass Jugendliche nicht nur ihren Körper haben, sondern auch ihr Leib sind. Insgesamt verlangt die exzentrische Positionalität von Jugendlichen demnach eine aktive Auseinandersetzung sowohl mit ihren Möglichkeiten als auch mit ihren Grenzen, wobei diese Auseinandersetzung wesentlich auf einer körperlichen und leiblichen Ebene stattfindet.

Die beiden folgenden Kapitel (2.2.3 und 2.2.4) rücken den Aspekt der leiblichen *Erfahrung* in den Vordergrund, da dieser von PLESSNER nur am Rande diskutiert wird, für die Identitätsbildung jedoch von entscheidender Bedeutung ist. Mit Hilfe der Leibphänomenologien von MERLEAU-PONTY und SCHMITZ kann gezeigt werden, dass Erfahrungen immer leiblich sind und Identität folglich immer leiblich verfasst ist.

2.2.3 Die Bedeutung des leiblichen Zur-Welt-Seins für die Identitätsentwicklung (Maurice MERLEAU-PONTY)

Maurice MERLEAU-PONTY entwickelt in seinem Hauptwerk „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (vgl. 1966; im Orig. 1945) eine umfassende und differenzierte Philosophie der Leiblichkeit. Sein Grundgedanke basiert auf der Annahme einer Einheit des Menschen mit sich und der Welt, die sich auf seine leibliche Existenz gründet. Der Leib ist für MERLEAU-PONTY (vgl. ebd., 174) gleichsam die Verankerung des Menschen in der Welt,

d.h. er ist einerseits die Voraussetzung für die menschliche Teilhabe an der Welt und andererseits das Medium, das dem Menschen ein gegenwärtiges und lebendiges Erleben sowie intentionale Bewegungen auf die Welt zu ermöglicht.

Nach MERLEAU-PONTY erhält der Mensch erst durch Wahrnehmungserfahrungen Zugang zu allem Erscheinungsmäßigen; Wahrnehmung ist damit ein „Grundphänomen“, da sie die Voraussetzung für alle Erlebnis-, Denk- und Verhaltensweisen darstellt. In der „Phänomenologie der Wahrnehmung“ hat MERLEAU-PONTY (vgl. 1966, 239ff) der Theorie der Wahrnehmung eine Theorie des Leibes zu Grunde gelegt. Er geht davon aus, dass „wir zur Welt sind durch unseren Leib und mit ihm sie wahrnehmen“ (ebd., 243). WALDENFELS bringt diesen Zusammenhang wie folgt zum Ausdruck: „Das leibliche Da bedeutet eine Vorgegebenheit von Welt, Selbst und Anderen, hinter die wir nicht zurückkönnen, und fernerhin ist diese Vorgegebenheit kein bloßes factum brutum, gegen das unsere Sinnentwürfe anrennen, vielmehr heben die Prozesse der Sinnbildung selber an mit einer leiblichen Spontaneität und schlagen sich nieder in leiblichen Gewohnheiten“ (WALDENFELS 1980, 19). Demnach kann der Leib als Bedingung menschlichen Zur-Welt-Seins aufgefasst werden, wobei dieses Zur-Welt-Sein präreflexiv ist: „Mein Leib hat seine Welt oder begreift seine Welt, ohne erst den Durchgang durch `Vorstellungen` nehmen (...) zu müssen“ (MERLEAU-PONTY 1966, 170).

Im Folgenden sollen nun dieses leibliche Eingebettetsein in die Welt sowie die Bedeutung der leiblichen Verankerung für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen näher ausgeführt werden.

2.2.3.1 Der Leib als Vermittler zwischen Ich und Welt

Die Auseinandersetzung MERLEAU-PONTYS mit der Leiblichkeit des Menschen hat ihren Ursprung vor allem in seiner Unzufriedenheit mit der dualistischen Analyse menschlicher Phänomene. Die Gegensätze von Subjekt und Objekt, Natur und Bewusstsein, Körper und Geist versucht er dadurch aufzuheben, dass er die Leiblichkeit als gelebte und erlebte Einheit des Menschen konzipiert. Dementsprechend ist der Leib für ihn kein Gegenstand, ebenso wie das Bewusstsein des Leibes kein Denken ist (vgl. ebd., 234). Man kann „den Leib nicht auseinandernehmen und wieder zusammensetzen, um eine klare Vorstellung von ihm zu gewinnen. Seine Einheit ist eine beständig nur implizite und konfuse“ (ebd.). Die Erfahrung des eigenen Leibes widersetzt sich gleichsam „der Bewegung der Reflexion, die das Objekt vom Subjekt, das Subjekt vom Objekt lösen will, in Wahrheit aber uns nur den Gedanken des Leibes, nicht die Erfahrung des Leibes, den Leib nur in der Idee, nicht in Wirklichkeit gibt“ (ebd.).

Die Leiblichkeit des Menschen ist für MERLEAU-PONTY mit anderen Worten „die das Ich und die Welt zusammenhaltende apriorische Struktur“ (GUGUTZER 2002, 76). Diese Struktur hat wiederum einen Doppelcharakter: „Der Leib ist also immer *mein* oder *dein* Leib, einem unmittelbaren Erleben und Miterleben zugänglich, der Körper ist *ein* Körper, einer äußeren Beobachtung und Behandlung sich anbietend“ (WALDENFELS 1985b, 156). Sowohl der eigene als auch der fremde Leib ist dem Menschen damit zweifach

gegeben, zum einen als „fungierender Leib“ und zum anderen als „Körperding“. Die Tatsache, dass wir nicht sagen „meinem Körper ist etwas passiert“ oder „mein Körper ist am Ort X“, sondern „mir ist etwas passiert“ bzw. „ich bin am Ort X“, offenbart das besondere Verhältnis zu unserem Leib (vgl. BECKER 1998, 276f). Unser Leib geht sozusagen jeder Wahrnehmung, allen Qualitätsempfindungen und Bewegungen als deren Bedingung voraus, und dies „gilt selbst für die Erfahrung meiner eigenen Leiblichkeit“ (ebd., 277).

Sämtliche Wahrnehmungen und Handlungen von Jugendlichen setzen demnach deren Leiblichkeit voraus, was im Begriff des leiblichen „Zur-Welt-Seins“ zum Ausdruck kommt. Die darin enthaltenen Dimensionen der Widerfahrnis und der aktiven Weltzuwendung sind „charakteristisch für ein leiblich verfaßtes Lebewesen, beides sind – phänomenologisch gesehen – die verschiedenen Seiten einer Medaille und konstituieren Menschsein“ (THIELE 1995, 65). Mit ihrem und über ihren Leib befinden sich bzw. treten Jugendliche in Kontakt zur Welt, er ist es auch, der ihre individuelle Grenze darstellt, die ja gerade bei Gewalthandlungen (sowohl physischer als auch psychischer und verbaler Art) überschritten wird.

Das leibliche „Zur-Welt-Sein“ als anthropologischen Ausgangspunkt seiner Philosophie charakterisiert MERLEAU-PONTY wie folgt: „(...) wenn es wahr ist, daß ich meines Leibes bewußt bin im Durchgang durch die Welt, daß er, im Mittelpunkt der Welt, selbst unerfaßt, es ist, dem alle Gegenstände ihr Gesicht zukehren, so ist es aus demselben Grunde nicht minder wahr, daß mein Leib der Angelpunkt der Welt ist“ (MERLEAU-PONTY 1966, 106). Damit ist der Leib der Vermittler zwischen dem Ich und der Welt, er besitzt relationalen Charakter, d.h. er hat die Möglichkeit, sich in Beziehung zu setzen, sich in übergeordneten wie in konkreten Sinnbezügen zu bewegen und diese aktiv zu gestalten. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass MERLEAU-PONTY menschliches Leben außerhalb von Sinnbezügen generell für unmöglich hält: „Zur Welt seiend, sind wir *verurteilt* zum Sinn“ (ebd., 16). In Bezug auf das Zur-Welt-Sein ist die konkrete *Leibeserfahrung* von zentraler Bedeutung: „Die Funktion des lebendigen Leibes kann ich nur verstehen, indem ich sie selbst vollziehe, und in dem Maße, in dem ich selbst dieser einer Welt sich zuwendende Leib bin“ (ebd., 99). Dabei tritt der Leib als Medium in der Wahrnehmung und im Handeln zunächst zurück; „er läßt die Welt sich offenbaren, ohne dabei selbst klar in Erscheinung zu treten“ (BECKER 1998, 278).

Das leibliche Zur-Welt-Sein hat jedoch noch eine weitere Qualität: Es „überschreitet die Körpergrenzen und verlängert sich gleichsam in das Wahrgenommene oder das Bewegungsziel“ (SEEWALD 1996, 30). Diese Fähigkeit zur Verschmelzung, die es dem Menschen beispielsweise ermöglicht, Sportgeräte leiblich zu integrieren, bezieht sich als „ursprüngliche Intentionalität“ (MERLEAU-PONTY 1966, 166) sowohl auf den Leib als auch auf die Motorik. Seine Relevanz als *Mittler zur Welt* zeigt der Leib allerdings auch dann, wenn menschliche Intentionen durch ihn eine Einschränkung erfahren, beispielsweise dadurch, dass er der Erkenntnis der Welt durch seine Perspektivität Grenzen setzt, oder

dadurch, dass sich ein Jugendlicher als kleiner, schwächer und damit weniger geschützt und selbstverteidigungsfähig erlebt als andere.

Darüber hinaus ist der Leib auch die Instanz der *Verankerung des Menschen in der Welt*: „Durch unseren Leib haben wir eine Welt und gehören wir dieser Welt an“ (WALDENFELS 1980, 39). Der Leib begrenzt demnach nicht nur den Zugang von Jugendlichen zur Welt, sondern die Grenzerfahrung selbst ist nur auf der Grundlage einer zuvor schon vollzogenen „Welthabe“ möglich. Leiblichkeit bedeutet damit immer auch Initiative, Sinnhaftigkeit und Offenheit, auf der Basis ihrer leiblichen Verankerung in der Welt müssen sich Jugendliche immer wieder neu in ihr positionieren und sie in immer neuen Perspektiven wahrnehmen (vgl. BECKER 1998, 279). Dabei erleben Jugendliche Zeit und Raum immer situativ in Bezug zu ihrer eigenen Befindlichkeit und diese Befindlichkeit entsteht durch individuelle Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse vor jeder Reflexion. Dieser Aspekt verweist auf den dialektischen Zusammenhang von Erfahrung und Reflexion.

2.2.3.2 Die Dialektik von Erfahrung und Reflexion

In Abgrenzung zur Psychologie, in der Wahrnehmung häufig als kognitiver Vorgang aufgefasst wird, konzeptualisiert MERLEAU-PONTY Wahrnehmung in seiner Phänomenologie als einen leiblichen Vorgang, in dem kognitives Erkennen und Empfinden eine Einheit bilden (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, 239ff). Für ihn ist der „Leib, mit dem wir wahrnehmen, gleichsam ein natürliches Ich und selbst das Subjekt der Wahrnehmung“ (ebd., 243). Durch ihren Leib nehmen Jugendliche die Welt wahr und nehmen damit „natürlich“ Stellung zu ihr; MERLEAU-PONTY bezeichnet dies – wie gezeigt – auch als „ursprüngliche Intentionalität“ (ebd., 166). Sie ist die leibliche und praktische Fähigkeit, zur Welt zu sein, d.h. Situationsanforderungen *präreflexiv*, also vor einer Bewusstseinsaktivität zu erfassen und adäquat zu handeln. Das eigene Handeln hat damit seine Grundlage in einer Intentionalität, die in der Wahrnehmung bereits enthalten ist und zwar vor einer aktiven und willentlich gesteuerten Setzung. Eine solche unmittelbare Erfahrung „nimmt mich *in Beschlag* (...), und zwar so sehr, daß ich nicht, während ich wirklich den Tisch wahrnehme, mich als ihn Wahrnehmenden *apperzipieren* kann“ (ebd., 278). In der unmittelbaren Erfahrung stehen damit nicht einfache Eindrücke im Vordergrund, sondern Sinnzusammenhänge, die dem sinnlich Vorhandenen schon immanent sind.

Dieses unmittelbare Gefangensein im Hier-Jetzt verweist auf die Verschiedenheit von Selbsterfahrung und Selbstbewusstsein: „Während Selbstbewusstsein die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich betrifft, meint Selbsterfahrung, die immer eine leibliche ist (auf Grund des leiblichen Zur-Welt-Seins), dass ich mir selbst als sinnhaftes leibliches Geschehen gegeben bin“ (GUGUTZER 2002, 84). Die Möglichkeit der leiblichen Selbsterfahrung gründet in der dialektischen Struktur des Leibes (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, 113f), die zum Ausdruck bringt, dass der Leib gleichzeitig wahrnehmender und wahrnehmbarer, sehender und sichtbarer, bewegender und bewegungsempfindender Leib ist (ein prägnantes Beispiel MERLEAU-PONTYS (vgl. ebd., 118f) ist die Doppel-

empfindung, die unter anderem dann auftritt, wenn sich die beiden Hände eines Menschen gegenseitig wahrnehmen).

Die hier zum Ausdruck kommende *Zweideutigkeit* von bewegendem und bewegungsempfindendem, von sichtbarem und sinnkonstitutiven Leib zeigt, dass dem Menschen weder ein ausschließlich empfindendes noch ein rein kognitives Leben möglich ist. Für den Menschen existiert keine von seinem Leib abgetrennte Außenperspektive, selbst der befühlte Leib ist gleichzeitig auch empfindender Leib.

Da der Leib nicht nur die Bedingung der Möglichkeit der Selbst-, sondern auch der Welterfahrung von Jugendlichen ist, „ist das leibliche Selbst auch Ausgangspunkt des reflexiven Selbstbewusstseins. (...) Nicht das Bewusstsein ist dem Leib vorgängig und sorgt für die Erfahrung des Leibes und für leibliche Erfahrungen, sondern umgekehrt fußt das Bewusstsein auf dem leiblichen Zur-Welt-Sein“ (GUGUTZER 2002, 84f). Dennoch stehen Erfahrung und Reflexion in einem unaufhebbaren wechselseitigen Zusammenhang, denn einerseits liegen der Reflexion Erfahrungen zu Grunde, andererseits werden jedoch die reflektierten Erfahrungen im Leib gespeichert und strukturieren damit neue Erfahrungen.

GUGUTZER sieht in diesem von ihm als „reflexive Leiblichkeit“ bezeichneten Phänomen „das entscheidende generelle Moment jeder Identitätsbildung“ (ebd., 85). Damit markiert er gleichzeitig einen wesentlichen Unterschied zu sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien, die von einer narrativen oder diskursiven Konstruktion der Identität ausgehen. Auch wenn für GUGUTZER die Interpretation von Selbsterfahrungen in Form von Selbsterzählungen eine zentrale Bedeutung für die personale Identität hat⁶⁷, „darf jedoch nicht vergessen werden, dass es der Leib als Medium der Welthabe ist, der Selbstnarrationen bedingend ermöglicht“ (ebd.).

2.2.3.3 Leibliche Intersubjektivität

Da der Mensch von Geburt an in einer von anderen Menschen bewohnten Welt lebt, ist die leibliche Existenz des Menschen im Grunde immer schon leibliche Koexistenz. MERLEAU-PONTY spricht in diesem Zusammenhang von der Sozial- und Kulturwelt, in die der Mensch zum einen hineinwächst, die er zum anderen aber auch hervorbringt. „Der erste aller Kulturgegenstände, derjenige, dem alle anderen ihr Dasein verdanken, ist der Leib eines Anderen, als Träger eines Verhaltens“ (MERLEAU-PONTY 1966, 400). Jugendliche können sich nun zwar von dieser Sozial- und Kulturwelt distanzieren, sie können jedoch „nie aufhören, in Bezug zu ihr situiert zu sein. Wie unser Bezug zur Welt überhaupt, ist unser Bezug zum Sozialen tiefer als jede ausdrückliche Wahrnehmung und jedes Urteil“ (ebd., 414). Das bedeutet, dass sämtliche eigen- und fremdleiblichen Erfahrungen von Jugendlichen von den Erwartungen, Normen, Werten, kulturellen Deutungsmustern, strukturellen Zwängen usw. derjenigen Gesellschaft und Kultur geprägt sind, der sie angehören. Damit gibt es nach MERLEAU-PONTY auch keine unmittelbare Leiberfahrung in

⁶⁷ Vgl. dazu beispielsweise KEUPP (2000) sowie KEUPP et al. (2002, 101ff).

dem Sinne, dass sie unabhängig von einer soziokulturellen Prägung wäre.⁶⁸ Unmittelbar bleibt die Leiberfahrung jedoch in der Hinsicht, dass sie dem Bewusstsein vorausgeht.

Hier zeigt sich, dass der Mensch von Geburt an in sinnhaften Beziehungen mit der Welt lebt, dass Wahrnehmen, Erkennen und Handeln immer in diesem Zwischenbereich stattfinden und dass daraus schließlich jegliche Art der Selbst- und Weltkonstruktion resultiert. Dieser Zwischenbereich ist der Kognition nur eingeschränkt erschließbar, es ist in erster Linie das leibliche Zur-Welt-Sein, in dem der Mensch einen Zugang zu dieser phänomenalen Welt erhält. Dieses leibliche Zur-Welt-Sein ermöglicht es Jugendlichen, andere Menschen in ihren Sinnbezügen, die ebenfalls in einem leiblichen Zur-Welt-Sein zum Ausdruck kommen, wahrnehmen zu können, und gleiches gilt für ihr eigenes Wahrgenommenwerden (vgl. ebd.). Aus diesem Grund spricht MERLEAU-PONTY (1967, 58ff) auch von „leiblicher Intersubjektivität“ bzw. von „Zwischenleiblichkeit“.

Das grundlegende Phänomen, welches die jeweils eigene Subjektivität und die Transzendenz auf den anderen hin ermöglicht, ist die Tatsache, dass sich der Mensch selbst gegeben ist:

„*Ich bin gegeben* – das besagt, je schon finde ich mich situiert und engagiert in einer physischen und sozialen Welt; *ich bin mir selbst gegeben* – das besagt, daß mir diese Situation nie verborgen ist, niemals mich umgibt nach Art einer fremden Notwendigkeit (...). Meine Freiheit, mein fundamentales Vermögen, Subjekt all meiner Erfahrungen zu sein, ist von meinem Sein-in-der-Welt nicht verschieden“ (MERLEAU-PONTY 1966, 412).

Der Mensch besitzt demnach die Freiheit der Subjektivität, d.h. die Kompetenz, Subjekt all seiner Erfahrungen zu sein, andererseits hat er auf Grund seiner Leiblichkeit aber auch die Chance (bzw. *ist* die Chance), seine Subjektivität „auf den Anderen hin“ zu transzendieren, d.h. ihn wahrzunehmen und damit aus sich selbst herauszugehen (vgl. ebd.). Die Atmosphäre sowie die Gefühle des Anderen sind dementsprechend einerseits am eigenen Leibe spürbar, andererseits behält der Andere jedoch trotz dieser gemeinsamen Welt etwas Fremdes. „Das Privileg des Leibes, *mein* Leib zu sein, schließt mich aus demselben Grunde von der unmittelbaren Gegenwart des Anderen aus“ (SEEWALD 1995, 218). Dennoch eröffnet die leibliche Intersubjektivität wichtige Handlungsmöglichkeiten für die Gewaltprävention, da in ihr die wesentlichen Voraussetzungen für die Entwicklung von Empathie enthalten sind.

Die hier beschriebene leibliche Intersubjektivität besitzt für Jugendliche in einer weiteren Hinsicht zentrale Identitätsrelevanz. Es ist gerade die Sichtbarkeit und Wahrnehmbarkeit des eigenen Leibes bzw. Körpers für andere, die ihn für die Zuschreibung vielfältigster sozialer Identitäten qualifizieren. Auch wenn sich das von manchen Autoren als „body-processing“ (BETTE 1989, 27) bezeichnete Gestalten der eigenen Körperlichkeit mitunter nur auf Teilaspekte bezieht (beispielsweise auf instrumentelle, ästhetische oder

⁶⁸ Mary DOUGLAS zeigt im Rahmen ihrer sozialanthropologischen Studien, „daß der menschliche Körper immer und in jedem Fall als Abbild der Gesellschaft aufgefaßt wird, daß es überhaupt keine `natürliche`, von der Dimension des Sozialen freie Wahrnehmung und Betrachtung des Körpers geben kann“ (DOUGLAS 1981, 109). Bernhard WALDENFELS betont die Leiblichkeit des Menschen im Schnittpunkt von Natur und Kultur: „Der Leib ist im konkreten Ich integriert als eine präpersonale, anonyme, generelle, natürlich und kulturell erworbene Existenz, als das, was das Ich, im Verein mit den Andern, immer schon ist und aus sich gemacht hat (...)“ (WALDENFELS 1985b, 161).

symbolische), geht MERLEAU-PONTY davon aus, dass „der Leib Ausdruck der gesamten Existenz (ist; Anm. d. Verf.), nicht als deren äußere Begleiterscheinung, sondern weil sie in ihm sich realisiert“ (MERLEAU-PONTY 1966, 198).

Die Argumentation MERLEAU-PONTYS macht damit deutlich, dass sich Identität nur im leiblichen Wechselspiel mit anderen Menschen entwickeln kann. Dementsprechend müssen auch misslingende Identitätsentwicklungsprozesse (z.B. in Form aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltensweisen) als Resultat leiblicher Interaktionen aufgefasst werden.

2.2.4 Die Bedeutung des leiblichen Spürens für die Identitätsentwicklung (Hermann SCHMITZ)

Ein wesentlicher Gegenstand der leibphänomenologischen Untersuchungen von Hermann SCHMITZ (vgl. 1964; 1965; 1985; 1990) ist das eigenleibliche *Spüren*.⁶⁹ Damit berücksichtigt er, dass es nicht-objektbezogene Erfahrungen gibt, in denen die Trennung zwischen wahrnehmendem Subjekt und wahrgenommenen Objekt aufgehoben ist. Der Mensch lebt nach SCHMITZ im Hier und Jetzt in einer jeweils konkreten Situation, die er als „Gegenwart“ bezeichnet und die ihm spürbar gegeben ist: „Spüren ist das Medium, in dem sich Orientierung und Steuerung unseres Lebens in sehr wesentlichem Umfang vollziehen (wir leben *spürend*)“ (POTHAST 1998, 94; zit. nach GUGUTZER 2002, 89). Dieser zentrale Aspekt des Spürens scheint in der Literatur zur Identitätsentwicklung im Jugendalter häufig ausgeklammert zu werden.

2.2.4.1 Der Leib als spürbare Erfahrung

Der Leib wird von SCHMITZ wie folgt definiert: „Wenn ich von Leib spreche, denke ich nicht an den menschlichen (...) Körper, den man besichtigen und betasten kann, sondern an das, was man in dessen Gegend von sich spürt, ohne über ein `Sinnesorgan` wie Auge oder Hand zu verfügen, das man zum Zweck dieses Spürens willkürlich einsetzen könnte“ (SCHMITZ 1990, 115). Dieses unwillkürliche Spüren, wozu beispielsweise Kälte, Wärme, Enge, Weite, Wohlbehagen oder Müdigkeit gehören, bezeichnet SCHMITZ als „leibliche Regung“ (ebd.).

Der *Leib als spürbare Erfahrung* kann nun mit SCHMITZ` Unterscheidung zwischen „absoluter“ und „relativer“ Örtlichkeit konkretisiert werden: „Relativ heißt (...) ein Ort, wenn er durch räumliche Orientierung bestimmt ist, d.h. durch ein System von Lage- und Abstandsbeziehungen, wodurch mehrere Orte einander wechselseitig identifizierbar werden lassen. Absolut heißt ein Ort hingegen, wenn er unabhängig von räumlicher Orientierung bestimmt oder identifizierbar ist“ (SCHMITZ 1965, 6). Demnach stellt die „reine Leiblichkeit“ des Menschen, d.h. die völlige Identität von Ich und Leib, eine absolute Örtlichkeit und die „reine Körperlichkeit“, d.h. die völlige Entfremdung von Ich und Leib,

⁶⁹ Für Gesa LINDEMANN ist SCHMITZ „damit einer der wenigen Phänomenologen, der mit der Beschränkung auf das Sehen bricht“ (LINDEMANN 1999, 161). Es gilt allerdings zu erwähnen, dass auch MERLEAU-PONTY (vgl. 1966, 264ff) im Zusammenhang mit dem Phänomen der Synästhesien die „Vorgängigkeit des Empfindens vor den Sinnen“ (ebd., 264) sowie die „Einheit der Sinne durch den Leib“ (ebd., 269) untersucht.

eine relative Örtlichkeit dar (vgl. HANEBERG 1995, 17). Das unmittelbare Erleben des reinen Leibes meint dann, den eigenen Leib unabhängig von den äußeren Sinnen zu spüren, beispielsweise als Kloß im Hals oder als Kribbeln im Bauch.

SCHMITZ wendet die Unterscheidung zwischen absoluter und relativer Örtlichkeit auch auf den Leib selbst an. Dieser sogenannte „körperliche Leib“ (SCHMITZ 1964, 24) ist durch eine absolute Örtlichkeit (den Leib) und eine relative Örtlichkeit (den Körper) gekennzeichnet; in diesem Rahmen spielt sich der Normalfall des alltäglichen Leiberlebens ab. Am Beispiel von Jucken oder Hunger kann gezeigt werden, dass sie einerseits an einem relativen Ort (z.B. am linken Oberschenkel bzw. in der Magengegend) gespürt werden, andererseits aber auch an einem absoluten Ort beispielsweise als Unbehagen oder Schlappeheit. Gefühle sind für SCHMITZ von Körper und Leib abzugrenzen, wobei das Neue seiner Gefühlstheorie nach GUGUTZER darin besteht, „zwischen dem Gefühl selbst und dessen leiblich-affektiver Betroffenheit zu unterscheiden“ (GUGUTZER 2002, 92). SCHMITZ fasst Gefühle als „Atmosphären“ auf, in die der Mensch hineingerät und die sowohl ohne als auch mit leiblich-affektivem Betroffensein erfahren werden können. Gefühle, die einfach wahrgenommen werden, sind beispielsweise Sorge, Traurigkeit oder Schwermut; sie unterscheiden sich von Freude, Angst, Wut oder Aggression dadurch, „dass ihnen die aktive Betroffenheit oder Ergriffenheit, die immer eine leibliche ist, fehlt“ (ebd.). Bloß wahrgenommene Gefühle sind ortlos – so eine weitere Differenzierung –, während Gefühle, die den Menschen ergreifen oder betroffen machen, durch ihr leibliches Korrelat örtlich lokalisierbar sind. Die leiblichen Regungen, in denen sich das affektive Betroffensein von Gefühlen ausdrückt, können wiederum teilheitlich (auf bestimmte Körperstellen oder –regionen konzentriert) oder ganzheitlich (im Körper als Gesamtheit) wahrgenommen werden.

Von Bedeutung ist nun, dass dem Menschen nicht jede leibliche Erfahrung bewusst wird. Auf dieses Spüren im Hintergrund, das SCHMITZ als „leibliche Disposition“ bezeichnet, soll im nächsten Abschnitt eingegangen werden. Zunächst wird in Abbildung 1 das bisher Diskutierte zusammengefasst:

Leib	Körper	Gefühl
<ul style="list-style-type: none"> • Absolute Örtlichkeit (eindeutig lokalisierbar) • Unteilbar ausgedehnt • Zustand (leibliches Befinden) • Spüren/spürbare Erfahrung (ohne äußere Sinne) • Teilheitlich (an konkreten Gegenden = Leibbesineln gespürt; Hunger, Jucken, Wut, Freude) • Ganzheitlich (prägt die spürbare Gesamtverfassung; Frische, Müdigkeit, Wohlbehagen) • Universelle Strukturalität: grundlegendes Kategorienpaar = Enge und Weite • Leibliche Disposition ('unbewusst'; „Klima“ ganzheitlicher leiblicher Regungen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relative Örtlichkeit (Lage- und Abstandsbeziehung) • Teilbar ausgedehnt • Körperding • Durch äußere Sinne wahrnehmbar (sicht- und tastbar; Gliedmaßen, Organe, Haare) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortlos • Atmosphäre (in die man hineingerät) • Mit leiblich-affektivem Betroffensein (Freude, Angst, Begehren, Hass); = Kriterium für Subjektivität („es geht um mich“) • Ohne leiblich-affektives Betroffensein (bloß wahrnehmend; Sorge, Kummer, Trauer, Schwermut)
<p>Körperlicher Leib</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalfall der alltäglichen Leiberfahrung • Leibliche Erfahrung, die an einem durch Lage- und Abstandsbeziehungen feststellbaren (relativen) Ort eindeutig (absolut) gespürt wird 		<ul style="list-style-type: none"> • Die meisten Gefühle haben ein leibliches Korrelat

Abb. 1: Leib, Körper und Gefühl (nach GUGUTZER 2002, 93)

2.2.4.2 Leibliche Disposition und spürende Aufmerksamkeit

Mit *leiblicher Disposition* meint SCHMITZ „ein relativ beharrendes, obwohl der Wandlung fähiges `Klima` ganzheitlicher leiblicher Regungen, das das leibliche Befinden einer Person eigentümlich tönt und für diese schicksalhaft ist“ (SCHMITZ 1985; zit. nach GUGUTZER 2002, 96), sie kann auch als basale leiblich-affektive Anlage einer Person bezeichnet werden.⁷⁰ Die Wandlungsfähigkeit der leiblichen Disposition ist vor allem abhängig von soziokulturellen Faktoren und konkreten sozialen Interaktionen. Die leibliche Disposition ist sowohl für die soziale als auch für die personale Identität von Jugendlichen von wesentlicher Bedeutung. Im ersten Fall ist der Körper als Habitus (vgl. BOURDIEU; Kap. 2.2.5) wahrnehmbar; hierzu gehören beispielsweise der individuelle Gang, die persönliche Körperhaltung, Mimik, Gestik sowie Stimm- und Tonlage. Die leibliche Disposition wird hier zur Bedingung der Möglichkeit der sozialen Identifizierung. Im zweiten Fall ist die leibliche Disposition die Grundlage dafür, wie Jugendliche persönliche Lebenserfahrungen und –ereignisse gestalten und verarbeiten. „Sie prägt in einem entscheidenden Maße die Art und Weise, wie ein Individuum von Erfahrungen leiblich-affektiv betroffen werden kann und wie es mit dieser Betroffenheit umgeht“ (GUGUTZER 2002, 97).

Die leibliche Disposition beeinflusst also nicht nur die Verarbeitung von Erfahrungen, sondern ebenso die Qualität der Erfahrung selbst, da Umweltwahrnehmung als wesentliches Charakteristikum von Erfahrung immer ein leiblicher Prozess ist. Hier geht es SCHMITZ um den Spürsinn, um spürendes Hinachten, Aufmerken oder Wahrnehmen als grundlegendes Orientierungsmittel (vgl. GUGUTZER 2002, 98). GUGUTZER betont in Bezug auf

⁷⁰ Eine obligate Komponente der leiblichen Disposition ist für SCHMITZ die Vitalität, die er in die drei Dimensionen des Antriebs, der Reizempfänglichkeit und der Zuwendbarkeit des Antriebs zerlegt (vgl. SCHMITZ 1990, 127). Der Antrieb „ist dem Leib immanent, unabhängig von Außenreizen; seine Anregbarkeit durch solche ist seine Reizempfänglichkeit, und seine Anpassungsfähigkeit in der Reaktion auf sie seine Zuwendbarkeit“ (ebd., 128).

die Identität, dass weder sie noch die leibliche Disposition statisch und unveränderlich sind, sondern vielmehr dynamisch und veränderbar. „Insofern kann nämlich eine Veränderung der leiblichen Disposition einen Wandel der Identität bewirken“ (ebd.).⁷¹ Hier eröffnen sich bedeutsame Anknüpfungspunkte für die Motologie, die über differenzierte Körper-, Leib-, Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen wesentliche Impulse für Identitätsentwicklungsprozesse von Jugendlichen setzen kann.

2.2.4.3 Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit

Die Auseinandersetzung mit PLESSNER und MERLEAU-PONTY hat gezeigt, dass die Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit des Menschen für Identitätsentwicklungsprozesse von entscheidender Bedeutung ist. Allerdings zeigte der Modus des Körperhabens bei PLESSNER, dass sich der Mensch aufgrund seiner exzentrischen Positionalität auch zum Gegenstand werden kann (vgl. Kap. 2.2.2.2), während GUGUTZER den Prozess der Identitätsentwicklung in Anlehnung an MERLEAU-PONTY als Ausdruck der Wechselseitigkeit des leiblichen Zur-Welt-Seins und der Reflexivität darstellte (vgl. Kap. 2.2.3.2). Mit SCHMITZ kann nun gezeigt werden, dass das darin zum Ausdruck kommende *wechselseitige Verhältnis von leiblicher Erfahrung und Selbstdistanzierung* einer *spürbaren Verankerung* bedarf (vgl. GUGUTZER 2002, 99). Diese spürbare Verankerung ist eine wesentliche Grundlage für Handlungs- und Orientierungssicherheit, „die gemeinhin als Ausdruck dafür gilt, dass dieses Individuum mit sich selbst identisch ist“ (ebd.). Insbesondere für Jugendliche ist eine solche spürbare Selbstgewissheit von großer Bedeutung, da sie unmittelbar mit ihren Authentizitätsbedürfnissen zusammenhängt.

In seiner *Theorie der Person*, die auf der Kategorie der „Gegenwart“ aufbaut, unterscheidet SCHMITZ zwischen primitiver und entfalteter Gegenwart (vgl. 1964, 149; 1990, 48ff). Die *primitive Gegenwart* ist durch das Gefangensein des Menschen im Hier-Jetzt gekennzeichnet und damit durch eine leiblich-affektive Betroffenheit; die Möglichkeit der Selbstdistanzierung ist in diesem Fall nicht gegeben. Die *entfaltete Gegenwart* zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass der Mensch nicht mehr nur Subjekt-für-sich ist, sondern ebenso Objekt-für-sich; die ausschließliche leibliche Betroffenheit wird durch ein selbstdistanzierendes Verhältnis relativiert.⁷² Zwischen der primitiven und der entfalteten Gegenwart bewegt sich das menschliche Leben, „gelegentlich in primitive Gegenwart abstürzend, meist auf einem labilen Niveau personaler Emanzipation über dieser“ (ebd., 48). Die entfaltete Gegenwart gibt Jugendlichen demnach die Möglichkeit, verschiedene Identitätsentwürfe imaginär zu durchdenken und subjektiv bedeutsame Entwürfe in Identitätsprojekten zu realisieren (vgl. dazu KEUPP et al. 2002,

⁷¹ Auch die verschiedensten leib- und körperpsychotherapeutischen Schulen greifen diesen Zusammenhang auf (vgl. u.a. die Integrative Bewegungs- und Leibtherapie (z.B. HAUSMANN/NEDDERMEYER 1996); darüber hinaus PETZOLD (1985; 2006) sowie GEUTER/SCHRAUTH (2001)).

⁷² Die Begriffe „primitive“ bzw. „entfaltete Gegenwart“ in der Terminologie von SCHMITZ müssen aufgrund ihres (ab)wertenden Charakters kritisch betrachtet werden, selbst wenn manche aggressiven bzw. gewalttätigen Handlungen genau diese begrifflichen Assoziationen nahe legen.

192ff). Auch hier ist im Zusammenhang mit neurobiologischen Veränderungen während der Pubertät darauf hinzuweisen, dass eine Selbstdistanzierung für Jugendliche zum Teil mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. WILLENBROCK 2005, 144).

In SCHMITZ` Gegenüberstellung von primitiver und entfalteter Gegenwart zeigt sich eine Parallele zu PLESSNERS Unterscheidung zwischen einer zentrischen und einer exzentrischer Positionalität. In seiner Theorie der Person beschreibt SCHMITZ (vgl. 1964, 149; 1990, 153ff) eine grundlegende Dynamik, die er als das Hin und Her von *personaler Emanzipation* und *personaler Regression* bezeichnet. Die *personale Regression* beschreibt einen Zustand, den PLESSNER Leibsein nennt, also den „Rückfall in das reine Leibsein etwa im Lachen oder Weinen, im heftigen Schreck, in der plötzlichen Überraschung und der Panik, im Rausch und der Ekstase“ (GUGUTZER 2002, 100); Ich und Leib sind in diesem Fall eins.⁷³ Die *personale Emanzipation* bezieht sich demgegenüber auf einen Vorgang bzw. Zustand, in dem sich der Mensch von der leiblichen Betroffenheit in der primitiven Gegenwart distanziiert und sich selbst zum Objekt wird (vgl. SCHMITZ 1990, 155); dies entspricht dem Körperhaben bei PLESSNER. Während sich also die personale Emanzipation auf den bewussten, reflexiven (und damit auch kontrollierten bzw. kontrollierbaren) Aspekt der personalen Identität bezieht, verweist die personale Regression auf den leiblich-empfindenden und spürbaren Aspekt. Für GUGUTZER resultiert personale Identität damit „aus dem Zusammenspiel von Selbstdistanzierung und Selbstempfinden“ (GUGUTZER 2002, 101). Die wesentliche Konsequenz aus diesen Vorüberlegungen formuliert er wie folgt: „Mit sich selbst identisch zu sein, heißt m. E. in ausschlaggebendem Maße, sich als mit sich selbst-identisch zu *empfinden* – mehr jedenfalls, als es heißt zu *wissen*, wer man ist“ (ebd.).

Dieses Selbstempfinden nennt er *spürbare Selbstgewissheit*. Sie ist ein wesentliches Kriterium für die leiblich-affektive Verankerung der biographischen Identität, die zu einem großen Teil auf Erinnerungen beruht, wobei die in der Erinnerung aktualisierten vergangenen Erfahrungen und Erlebnisse „um so wichtiger für die Identität sein bzw. werden (dürften; Anm. d. Verf.), je stärker das Individuum von diesen Erlebnissen wie auch von der Erinnerung an sie leiblich-affektiv betroffen (gewesen) ist“ (ebd., 104). Erinnerung ist damit immer auch leibliche Erinnerung. In jüngster Zeit hat insbesondere die Bindungs- und Kleinkindforschung auf die Zusammenhänge von zwischenleiblichen Kommunikations- und Interaktionsprozessen mit der Identitätsentwicklung hingewiesen und empirische Ergebnisse vorgelegt, die kaum bestreitbar sind (vgl. u.a. DORNES 1997; 1999; SUESS/PFEIFER 1999).

⁷³ Diesen Rückfall in das reine Leibsein beschreibt der amerikanische Journalist Bill BUFORD (1994) - er hatte über einige Jahre hinweg die Aktivitäten englischer Fußball-Hooligans begleitet - mit schockierender Offenheit: „Was mich anzieht, sind die Momente, wo das Bewusstsein aufhört: Momente, in denen es ums Überleben geht, Momente von animalischer Intensität, der Gewalttätigkeit, Momente, wenn keine Vielzahl, keine Möglichkeit verschiedener Denkebenen besteht, sondern nur eine einzige – die Gegenwart in ihrer absoluten Form. Gewalt ist eines der stärksten Erlebnisse und bereitet denen, die fähig sind, sich ihr hinzugeben, eine der stärksten Lustempfindungen. (...) Und zum erstenmal kann ich die Worte verstehen, mit denen sie diesen Zustand beschreiben. Daß die Gewalttätigkeit in der Masse eine Droge für sie sei. Und was war sie für mich? Die Erfahrung absoluten Erfülltheits“ (ebd., 234).

2.2.4.4 Leibliche Kommunikation

Die leibliche Intersubjektivität und damit die soziale Bedeutung des Leibes kommt schließlich in dem zum Ausdruck, was SCHMITZ (vgl. 1990, 135) „leibliche Kommunikation“ bzw. „Einleibung“ genannt hat. Jugendliche befinden sich nicht nur in einem innerleiblichen Dialog, sondern ebenso in einem interleiblichen Dialog. Dabei „bildet sich ad hoc so etwas wie ein übergreifender Leib, in dem die Rolle der Enge, die zugleich Quelle des den Leib durchziehenden und ordnenden Richtungsgefüges ist, jeweils von einem der Partner übernommen wird, das ist *Einleibung*“ (SCHMITZ 1980, 24; zit. nach GUGUTZER 2002, 106). Die Einleibung bezieht sich unter anderem auf den Aspekt der nonverbalen Kommunikation⁷⁴; die Qualität des eigenleiblichen Spürens wird dabei immer auch von den anderen Kommunikationspartnern mitbeeinflusst. Geschieht dies beiderseits, so kann man von „wechselseitiger Einleibung“ sprechen; in diesem Fall entsteht gleichsam ein „überindividueller Leib“. Die soziale Relevanz der leiblichen Kommunikation besteht vor allem darin, „dass die Interaktionspartner das, was sie vom anderen am eigenen Leib spüren, auf irgendeine Weise in ihr Handeln aufnehmen“ (ebd.). „Tritt ein Mensch in unseren Wahrnehmungshorizont, dann aktiviert er, ohne es zu beabsichtigen und unabhängig davon, ob wir es wollen oder nicht, in uns eine neurobiologische Resonanz“ (BAUER 2005, 85).⁷⁵

Entscheidend ist nun, dass SCHMITZ diese wechselseitige Einleibung als Grundlage der meisten sozialen Beziehungen betrachtet. Für ihn ist „echte Partnerschaft“, eine echte Interaktion bzw. ein echter Dialog sogar nur dann gegeben, wenn wechselseitige Einleibung vorliegt (vgl. 1980, 27).⁷⁶ In diesen Zusammenhang fällt auch die leiblich spürbare Wahrnehmung von Atmosphären, beispielsweise beim Betreten eines Raumes, in dem sich bereits Menschen aufhalten; ob diese freudig, locker, ausgelassen oder eisig, vergiftet und schwer ist, wird in erster Linie unmittelbar leiblich erfahren. Auch das, was gemeinhin als Ausstrahlung eines Menschen bezeichnet wird, beispielsweise als Charisma, Arroganz oder Niedergeschlagenheit, kann mit SCHMITZ als leibliche Kommunikation oder wechselseitige Einleibung charakterisiert werden (vgl. GUGUTZER 2002, 107).⁷⁷ Dieser Zusammenhang ist insbesondere auch im Hinblick auf den psychomotorischen Dialog sowie auf das Klima in psychomotorischen und psychosozialen Einrichtungen von Bedeutung.

Inwiefern die beschriebenen Phänomene der Doppelaspektivität, der exzentrischen Positionalität, des leiblichen Zur-Welt-Seins, der leiblichen Erfahrung, des Spürens, der

⁷⁴ Auch wenn SCHMITZ die These vertritt, dass Einleibung nicht ausschließlich im Verhältnis zu Lebewesen (er schließt hier Tiere mit ein) vorkommt: „Die normale Wahrnehmung ist in erster Linie Einleibung, keineswegs, wie die Physiologie und die an ihr sich orientierende Psychologie nahe legen, bloße Aufnahme und Verarbeitung von Signalen“ (SCHMITZ 1990, 138).

⁷⁵ Dieses Phänomen erklärt Joachim BAUER (vgl. 2005) mit der Existenz von Spiegelneuronen, womit er eine neurobiologische Begründung für eine leibphänomenologische Beobachtung liefert (vgl. hierzu ausführlich Kap. 6.3.4).

⁷⁶ Dieser Aspekt spielt insbesondere im Rahmen der sinnverstehenden Motologie bzw. Psychomotorik (vgl. u.a. den Verstehenden Ansatz von SEEWALD (Kap. 5.2)) eine bedeutende Rolle.

⁷⁷ Vgl. hierzu auch die aufschlussreichen Formulierungen von DÖRNER und PLOG (vgl. 1996) in ihrem Lehrbuch der Psychiatrie und Psychotherapie, z.B. „Der sich und Andere niederschlagende Mensch – Depression“ (ebd., 191ff).

leiblichen Disposition und der leiblichen Kommunikation gesellschaftlich geprägt sind, soll nun anhand der Habitus-Theorie von Pierre BOURDIEU diskutiert werden.

2.2.5 Der Habitus als Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Strukturen und leiblich-körperlichen Handlungen (Pierre BOURDIEU)

Mit dem Rückgriff auf das *Habitus-Konzept* von BOURDIEU können die anthropologisch-phänomenologischen Überlegungen der vorangegangenen Kapitel auf gesellschaftliche Prozesse und Strukturen bezogen werden. Dabei diskutiert GUGUTZER (vgl. 2002, 109ff) dieses Konzept (im Gegensatz zu vielen anderen Rezeptionen) vor allem in Bezug zu Leib und Körper (der Habitus als Einverleibung und Verkörperung gesellschaftlicher Strukturen) und versteht dabei den „Habitus als eine Art Spürsinn für die soziale Praxis (...), der gesellschaftlich geprägt ist und gerade wegen seiner Vorreflexivität zu situationsadäquatem Handeln führt. Identitätsrelevanz gewinnt der so verstandene Habitus auf Grund seiner Eigenschaft, Routinehandlungen anzuleiten“ (ebd., 109).

2.2.5.1 Leib, Körper und die soziale Entwicklung des Habitus

Unter *Habitus* versteht BOURDIEU (vgl. 1976, 139ff) die *Vermittlungsinstanz zwischen objektiven, d.h. sozialen, ökonomischen und kulturellen Strukturen* und konkreten, kontextabhängigen *und praktischen Handlungen*. Er kann auch als ein System von Dispositionen begriffen werden, das in der alltäglichen Praxis als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema dient (vgl. BOURDIEU 1982, 277ff). Der Habitus ist damit einerseits strukturierte Struktur, da die objektiven sozio-ökonomischen Bedingungen die Basis für das individuelle (und gruppenspezifische) System von Dispositionen darstellen, und andererseits strukturierende Struktur, weil eben dieses System von Dispositionen selbst wieder spezifische Praxisformen und Bedingungen erzeugt. Der Habitus führt dem gemäß zu einer bedingten Freiheit, „da er innerhalb struktureller Begrenzungen völlige Handlungsfreiheit gewährleistet“ (GUGUTZER 2002, 111).

Zwischen dem Habitus-Begriff von BOURDIEU und demjenigen der leiblichen Disposition von SCHMITZ besteht nun insofern eine Verbindung, als die leibliche Disposition eines Menschen an seiner spezifischen Art des Gehens, Lachens, seiner Mimik und Gestik, seiner Körperhaltung und seinem Bewegungsverhalten wahrnehmbar ist, also an seinem Habitus. Darüber hinaus diskutiert das Habitus-Konzept die gesellschaftlichen Kontrollen, Anforderungen, Erwartungen etc., die sich in der leiblichen Disposition, im Habitus niederschlagen, und es verdeutlicht, inwiefern die individuellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster auf der Basis der leiblichen Disposition verwirklicht werden. Da der Habitus eines Jugendlichen für andere Menschen unmittelbar leiblich spürbar ist, enthält er bedeutsame Anhaltspunkte für das psychomotorische Handeln.

In einer weiteren Perspektive kann der Habitus auch als *Einverleibung gesellschaftlicher Strukturen* verstanden werden; er ist damit gleichzeitig auch einverlebte Geschichte, weil

dem Menschen die im Laufe seiner Sozialisation wirksam werdenden gesellschaftlichen Strukturen (Normen, Werte, Umgangsweisen etc.) gleichsam „in Fleisch und Blut übergehen“ (vgl. ebd., 112). „Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes ist. Die in den Lernprozessen vollzogene Einverleibung des Sozialen bildet die Grundlage jener Präsenz in der Sozialwelt, die Voraussetzung gelungenen sozialen Handelns wie der Alltagserfahrung von dieser Welt als fraglos gegebene ist“ (BOURDIEU 1985, 69; zit. nach GUGUTZER 2002, 113).

GUGUTZER (vgl. ebd., 113f) weist darauf hin, dass der Begriff der Einverleibung durchaus wörtlich zu verstehen sei; vor allem in Bezug auf das Leibgedächtnis werde deutlich, dass der Habitus die einverleibte, gleichsam zur Natur gewordene (Lebens-) Geschichte darstelle. Als Resultat von vergangenen Erfahrungen erhalte der Habitus Identitätsrelevanz insbesondere durch seine Tendenz zur „Homogamie“ (ebd., 114), das heißt er neige dazu, solche Informationen bevorzugt zu verarbeiten, die den Habitus eher verstärken als gefährden. Damit sichere er Identität durch die Vermeidung von Bedrohung.⁷⁸

Der Habitus ist jedoch nicht nur einverleibte Geschichte, sondern ebenso verkörperte Geschichte. Im körperlichen Habitus drückt sich die soziale Ordnung sichtbar aus, er ist die „realisierte, einverleibte, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des Fühlens gewordene politische Mythologie“ (BOURDIEU 1987, 129). Der Körper ist damit einerseits ein Symbol für die soziale Ordnung, beispielsweise in einer Peergroup, andererseits dient er aber auch der individuellen Identifizierung, indem er persönliche Charakteristika verkörpert und zum Ausdruck bringt. Dieses Ausdrucksverhalten, das einerseits implizit und präreflexiv stattfindet und andererseits bewusst inszeniert und eingesetzt wird, ist ein wesentlicher Aspekt der Identität. So stellt die Entscheidung für bestimmte Bewegungspraxen oder Sportarten ebenfalls eine Verkörperung der persönlichen Geschichte dar. Wenn Jugendliche ihre körperlichen Kompetenzen beispielsweise durch verschiedene Kampfsportarten erweitern, so integrieren sie ihre individuellen Bedürfnisse und Motivationen in ein gezieltes „Body-Management“.

2.2.5.2 Bewältigungsverhalten - der Habitus als praxisgenerierender Spürsinn

Der *Habitus* wird von GUGUTZER (vgl. 2002, 115ff) in einer weiteren Perspektive als *praxisgenerierender Spürsinn* diskutiert. In diesem Zusammenhang ist er als praktisches, unbewusstes und vorreflexives Wissen von Bedeutung, welches das alltägliche Bewältigungsverhalten ermöglicht. Als „praktischer Sinn“ führt der Habitus zu einer

⁷⁸ Dieser Zusammenhang macht es nachvollziehbar, dass der Weg aus der Gewalt für Jugendliche auch einen Verlust bzw. eine Gefahr bedeuten kann und nicht ausschließlich einen Zugewinn an Optionen. Es macht folglich Sinn, davon auszugehen, dass es keine sinnlose Gewalt gibt, da Jugendliche permanent bestrebt sind – bewusst oder unbewusst – Sinn zu verwirklichen. Demnach ist es unabdingbar, sich um das Verstehen der subjektiven Bedeutsamkeit von Gewalttätigkeiten zu bemühen. Nur so lässt sich nachvollziehen, was möglicherweise den Identitätsverlust für den einzelnen Jugendlichen ausmacht, wenn er sich nicht mehr gewalttätig verhält; mit anderen Worten, auf welche Art und Weise sein Habitus in Frage steht.

„praktischen Beherrschung“ der im sozialen Feld geltenden Spielregeln. Aber weil „die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selber wissen“ (BOURDIEU 1987, 127). Das bedeutet, dass das Handeln selbst dann sinnvoll sein kann, wenn kein Sinn beabsichtigt war. Die handlungsrelevanten Situationsaspekte können präreflexiv wahrgenommen werden und führen so zu situationsadäquatem, quasi-automatischem Entscheiden und Handeln.⁷⁹

Die Charakterisierung des praktischen Sinns als „leibliche Absicht auf die Welt“ (ebd., 122) weist auf eine Parallele zu MERLEAU-PONTYS „leiblichem Zur-Welt-Sein“ bzw. zu seiner Vorstellung einer „ursprünglichen Intentionalität“ hin. Letztere stellt das praktische Vermögen dar, „in einer konkreten Situation deren implizite Erwartungen, Notwendigkeiten und Optionen vorreflexiv zu erkennen und situationsgemäß zu handeln“ (GUGUTZER 2002, 117). Vor diesem phänomenologischen Hintergrund kann der praktische Sinn auch als leiblich-praktischer Sinn oder *Spürsinn* aufgefasst werden (vgl. ebd.). Mit sinnlich-spürender Orientierung zur Welt meint BOURDIEU dann die Wahrnehmung und Erfahrung der sozialen Umwelt, die „sich wesentlich in der Praxis, jenseits expliziter Vorstellung und verbalem Ausdruck“ vollzieht (BOURDIEU 1985, 17; zit. nach GUGUTZER 2002, 117). Es geht hier also um das Implizite, das in den individuellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata immer schon enthalten ist und welches auch mit Begriffen wie Fingerspitzengefühl, Gewandtheit oder Feinfühligkeit bezeichnet werden kann.

Der Habitus als Spürsinn ist darüber hinaus auch eine *Instanz der Selbstvergewisserung*, da er Jugendlichen signalisiert, welche Handlungen und Erfahrungen zu ihnen passen und welche nicht. Dadurch trägt er zu Gefühlen der Stimmigkeit und der Authentizität bei, die als wesentliche Integrationsleistungen der Identitätsarbeit gelten (vgl. KEUPP et al. 2002, 263ff; Kap. 2.6.6).

Des Weiteren unterstützt der Spürsinn die Durchführung von Routinehandlungen und sorgt so für psychische Entlastung. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil ein Großteil der sozialen Handlungen aus Routinehandlungen besteht und solche gleichsam ritualisierten Abläufe für emotionale Sicherheit und Stabilität sorgen (vgl. u.a. CIOMPI 2002). Die Basis solcher Routinehandlungen ist der sinnlich-spürbare Leib⁸⁰ (vgl. beispielsweise Begrüßungsrituale in Jugendcliquen); es ist das einverlebte Wissen, welches orientierungs- und handlungsleitend wirkt. Die beschriebene Hyperkomplexität jugendlicher Lebenswelten, ihre Unübersichtlichkeit, Unvorhersehbarkeit und Widersprüchlichkeit, macht demnach den Rückgriff auf ritualisierte Handlungen, die gerade präreflexive und leiblich-körperliche Qualitäten betonen, nachvollziehbar.

Für GUGUTZER sind im Habitus-Konzept von BOURDIEU drei wesentliche Aspekte integriert: „Der Habitus ist im Sinne von Denk-, Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata ein

⁷⁹ Da Sinn jedoch eine subjektive Kategorie darstellt, kann dieses quasi-automatische Entscheiden und Handeln auch als Unsinn wahrgenommen werden, so beispielsweise im Fall von aggressiven oder gewalttätigen Verhaltensweisen; die Präreflexivität ist hier häufig gerade das Problem.

⁸⁰ Auch wenn in diesem Zusammenhang die Frage legitim ist, inwiefern bei Routinehandlungen überhaupt noch gespürt wird.

kognitives Konzept, im Sinne der Verkörperung von Lebensgeschichte ein *körperliches* Konzept, und verstanden als leibliches Wissen oder Spürsinn ein *leibliches* Konzept“ (GUGUTZER 2002, 119).

2.2.5.3 Der Körper als Kapital und Medium für die Identitätsarbeit von Jugendlichen

Der Ansatz von BOURDIEU (vgl. 1982, 329) thematisiert neben den genannten Aspekten außerdem die Qualität des *Körpers als Kapital*, das wie alle anderen Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) auch behandelt werden kann (vgl. Kap. 2.5.3). Vor dem Hintergrund postmoderner Komplexitätsherausforderungen erhält der Körper als verfügbares, gestaltbares und reflexives Projekt für Jugendliche eine große Bedeutung. Er stellt eine Sinninstanz dar, „bei der Wirkungen noch bewirkt, beobachtet und auch noch gefühlt werden können. Er ist zu einem wichtigen Symbol für eine noch kontrollierbare Wirklichkeit geworden“ (BETTE 1989, 31). Die Investitionen in das eigene Körperkapital scheinen sich insbesondere deshalb zu lohnen, weil Jugendliche die Wirkungen einerseits selbst erzeugen und andererseits sich selbst zuschreiben können.⁸¹ So ist es nicht verwunderlich, dass Jugendliche die Arbeit an und mit ihrem Körper als Identitätsarbeit verstehen. Folgt man BETTE, so signalisiert ein funktionsfähiger Körper „Präsenz in Interaktionen, Leistungsbereitschaft in Organisationen und Beanspruchbarkeit in Intimsituationen. Forderungen nach Unmittelbarkeit, Natürlichkeit und Authentizität lassen sich relativ einfach an ihm festmachen“ (ebd., 63). Der Körper eignet sich aufgrund seiner Greifbarkeit und prinzipiellen Verfügbarkeit „in besonderer Weise, um die gestiegene Unsicherheit auf der Symbolebene von Identität gegenzusteuern und einen Bezugspunkt für das Konkrete im Flüchtigen, Kontingenten und Beschleunigten abzugeben“ (BETTE 1989, 63).

Wichtig ist nun, dass Jugendliche ihr körperliches Kapital, ähnlich wie andere Kapitalsorten auch, in *symbolisches Kapital*, d.h. in Ehre, Prestige, Anerkennung oder Vertrauen konvertieren können. „Symbolisches Kapital erwirbt man dadurch, dass – in einem weiten Sinne – materielles Kapital (Geld, Schönheit, Titel etc.) als solches von anderen wahrgenommen wird, wodurch es anerkannt und ihm somit ein symbolischer Mehrwert zuteil wird (‘Schein’), der wiederum dazu führt, die materielle Basis (das ‘Sein’) zu verkennen“ (GUGUTZER 2002, 121). Gerade Jugendliche schreiben dem Körper und seinen instrumentellen und expressiven Möglichkeiten eine maßgebliche Bedeutung für die Konstruktion der eigenen Identität zu (vgl. z.B. BRETTSCHEIDER/BRANDL-BREDENBECK 1997; CARNAP 1986; HASSEBRAUCK/NIKETTA 1993), was nicht zuletzt auch in den Präsentationen physischer (überwiegend männlicher) Gewalt zum Ausdruck kommt.⁸²

In diesem Zusammenhang geht es auch um die Logik des Symbolischen, die für BOURDIEU eine „Logik der Hervorhebung“ (1987, 256) ist. Die Betonung und Herstellung von

⁸¹ Vgl. hierzu die Psychologie der Kontrollmeinung von FLAMMER (1990) sowie den Aspekt der Handhabbarkeit im Salutogenese-Konzept von ANTONOVSKY (1997).

⁸² „Es ist ein bisschen wie Gott spielen, der Typ liegt bewusstlos vor dir, und du kannst entscheiden, ob er je wieder aufsteht oder nicht.“, so ein jugendlicher Mehrfachgewalttäter (vgl. WEIDNER/MAHLZAHN 2001, 44).

Unterschieden und Gemeinsamkeiten ist in Bezug auf die Arbeit am eigenen Körper von zentraler Bedeutung, da Unterschiede zu anderen Menschen einerseits gerade die eigene Identität konstituieren und Gemeinsamkeiten andererseits das Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigen. Ob ein hoher Körpereinsatz allerdings das erwünschte symbolische Kapital in Form von Anerkennung, Prestige oder ähnlichem erbringt, ist nicht planbar, denn generell gilt: „Identität ist notwendig ein Nebenprodukt, man erwirbt sie en passant und behauptet sie, indem man sie gerade nicht zum Thema macht“ (GUGUTZER 2002, 122).

2.2.6 Reflexive Leiblichkeit: Ein Leib-Körper-fundiertes Identitätsmodell

Auf der Basis der dargestellten Theorien von PLESSNER, MERLEAU-PONTY, SCHMITZ und BOURDIEU entwickelt GUGUTZER ein Identitätsmodell, das auf der wechselseitigen Verschränkung von natürlichem Leibsein und kulturellem Körperhaben basiert. Aus dieser Verschränkung ergeben sich zwei zentrale Identitätsfragen:

1. „Wer will ich sein?“: Hier stellt sich das Individuum die Identitätsfrage.
2. „Wer bin ich?“: Hier stellt sich die Identitätsfrage für das Individuum.

Das Gemeinsame und identitätstheoretisch Relevante der beiden Aspekte ist, dass sich Jugendlichen Identität als Frage aufdrängt. „Identität ist nichts Selbstverständliches weil gesellschaftlich Vorgegebenes mehr, sondern etwas, womit sich das Individuum auseinandersetzen muss“ (ebd., 281). Im Konzept der *reflexiven Leiblichkeit* wird diese Auseinandersetzung detailliert beschrieben (vgl. ebd., 295ff). GUGUTZER wählt hierfür einen modernisierungssoziologischen Zugang, in dessen Zentrum die *Philosophie der Lebenskunst* von Wilhelm SCHMID (vgl. 2000) steht.

Das Konzept der reflexiven Leiblichkeit möchte den Gegensatz von Fühlen und Denken, Leib und Vernunft sowie Erfahrung und Reflexion überwinden und damit eine Antwort auf die - unter anderem von KEUPP und Mitarbeitern (vgl. 2002, 106) gestellte - Frage vorschlagen, wie basale Empfindungen und soziale Konstruktionen identitätstheoretisch vermittelt werden können. Für GUGUTZER ist „Identität (...) eine Konstruktionsleistung des Individuums, in der diese Dualismen realiter immer schon aufgehoben sind“ (GUGUTZER 2002, 296).⁸³ Reflexive Leiblichkeit bezieht sich demnach auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer Identität im Wechselspiel von (leiblicher) Erfahrung und (kognitiver) Reflexion, von narrativer Konstruktion und spürbarer Stützung.⁸⁴

⁸³ Im Rahmen der Gewaltdiskussion wird sich zeigen, dass fundamentale Berührungspunkte zwischen dem Konzept der reflexiven Leiblichkeit und einer auf *Gewalthandlungen* und *Erfahrungen der Gewaltausübung* basierenden Gewaltforschung existieren (vgl. hierzu SUTTERLÜTY 2003; Kap. 3.4.2). In diesem Zusammenhang wird außerdem zu Tage treten, dass ein Großteil der Angebote und Ansätze für den Umgang mit Aggression und Gewalt, allen voran die klinischen, eine kognitive Einseitigkeit besitzt und eine bewusste Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Leib, Körper und Bewegung häufig nicht erfolgt.

⁸⁴ In seinem Konzept entdeckt GUGUTZER überdies eine Übereinstimmung mit dem der „reflexiven Sinnlichkeit“ von Hans-Peter DREITZEL (1998), das ebenfalls die Überwindung von Reduktionismen anstrebt: „Jeder Gedanke ist auch ein körperlicher Prozess, jede Emotion hat auch kognitive Aspekte, und die Möglichkeiten und Grenzen unserer Körperlichkeit wirken ein auf unsere geistige und psychische Verfassung, wie umgekehrt unser Denken und Fühlen

Ausgangspunkt seiner Argumentation ist eine zentrale Herausforderung der Post- oder Spätmoderne, der „Zwang zum eigenen Leben“ (BECK et al. 1995). Diese Herausforderung entspricht der bereits dargestellten These von PLESSNER, wonach der Mensch aufgrund seiner exzentrischen Positionalität vor der Aufgabe steht, sein Leben führen und sein Selbst gestalten zu müssen. In ihr ist zugleich eine Ambivalenz enthalten, die KEUPP und Mitarbeiter folgendermaßen formulieren: „Identitätsbildung in der Spätmoderne ergibt nur bei oberflächlicher Betrachtung ein Bild postmoderner Beliebigkeit, sondern ist eine aktive Leistung der Subjekte, die zwar risikoreich ist, aber auch die Chance zu einer selbstbestimmten Konstruktion enthält“ (KEUPP et al. 2002, 7). Um nun unter diesen Bedingungen ein leiblich-reflexives Selbstverhältnis zu entwickeln, bedürfen Jugendliche offensichtlich einer ausdrücklichen Lebens- und Selbstgestaltungskompetenz, die mit SCHMID (2000) als „Lebenskunst“ bezeichnet werden kann. Die grundsätzliche Frage, die sich Jugendliche stellen, lautet demnach: „Wie kann ich mein Leben führen?“. Und diese Frage stellt sich Jugendlichen vor dem Hintergrund von bewusst wahrgenommenen oder implizit empfundenen Widersprüchlichkeiten, Freiheiten und Zwängen der Postmoderne.

Für SCHMID (vgl. ebd.) haben sich Jugendliche (und Erwachsene) mit der eigenen Selbstorganisation und Selbstgestaltung unter dem Aspekt der klugen und reflektierten „Selbstsorge“ (ebd.) auseinander zu setzen. Hierzu gehören vor allem „eine aufmerksame und achtsame Selbstdistanz, eine kritische Selbstreflexion und eine kunstvolle Selbstgestaltung“ (GUGUTZER 2002, 299). Die Betonung der reflexiven Seite der Lebensführung ist GUGUTZER jedoch für „das Verständnis von personaler Identität als reflexive Leiblichkeit“ (ebd., 300) zu einseitig. Die vorangegangenen Ausführungen haben unter anderem gezeigt, dass es für Jugendliche insbesondere auch um die (häufig nicht durch das Frontalhirn gesteuerte) Auseinandersetzung mit Grenzen sowie um Spontaneität und Kreativität geht. Deshalb erscheint es sinnvoll, die zentralen Kategorien aus SCHMIDS *Philosophie der Lebenskunst*, die er in Kohärenz (1), Ambivalenz (2), Wahl (3), Selbstsorge (4) und Asketik (5) differenziert, auf die dargestellten leib- und körperorientierten Überlegungen zu beziehen.

(1) Die Konstruktion von *Kohärenz* ist für SCHMID (vgl. 2000, 255) kein ausschließlich reflexiver und narrativer Vorgang, vielmehr entwickelt der Mensch Selbstsicherheit gerade dadurch, dass er seine Kohärenz leiblich-affektiv erfährt (vgl. auch GUGUTZER 2002, 301). Damit ist Kohärenz in erster Linie ein Empfinden, welches dann auftaucht, wenn die Integration von Erfahrungen zu einem stimmigen Ganzen gelingt bzw. gelungen ist. Auch wenn die Organisation der Erfahrungen reflexiv stattfindet, braucht sie dennoch die leibliche Vergewisserung, um identitätsstabilisierend zu wirken.

nicht ohne Einfluss auf unseren Körper ist“ (DREITZEL 1998, 42). Auf der Basis gestalttherapeutischer Überlegungen hat DREITZEL gezeigt, dass sinnliche Wahrnehmung, emotionales Engagiertsein, innere Aufmerksamkeit, reflexive Distanznahme zu sich und der „reflexive Gebrauch der Sinnlichkeit“ (ebd., 36) integriert sein müssen, damit das Individuum psychisch gesund bleibe.

„Im Unterschied zum bloßen Gefühl ist das Gespür in der Lage, ein Bewußtsein von Zusammenhängen zu vermitteln; anstelle einer gefühlsmäßigen Unmittelbarkeit hält es jene feine Distanz zum Wahrgenommenen aufrecht, die der Reflexion Raum gibt. Sensitives und reflexives Vermögen gehen auf diese Weise eine innige Verbindung miteinander ein und begründen eine *leibliche Intelligenz*, die mit völliger Selbstverständlichkeit und traumwandlerischer Sicherheit agieren kann, denn der Leib, diese körperlich-seelisch-geistige Integrität, spürt vieles, was der Geist allein, das reine Denken, nicht ahnt. Das Gespür ist nicht identisch mit der Intuition, die aus den tiefen Gründen der Seele aufsteigt, ohne irgendwelcher Beteiligung des Bewußtseins zu bedürfen; es ist im Unterschied zu ihr der Reflexion zugänglich, sodass es den Anforderungen einer reflektierten Lebensführung besser entspricht“ (SCHMID 2000, 198).

(2) Folgt man BAUMAN (vgl. 2005, 159ff), so sind *Ambivalenzen* ein grundlegendes Charakteristikum der Post- oder Spätmoderne. Während es in der Moderne noch darum gegangen sei, Ambivalenzen zu beseitigen, so sei die Postmoderne durch die Aufgabe geprägt, die Unumgänglichkeit dieser Ambivalenzen anzuerkennen. Die wesentliche Herausforderung bestehe dabei in der „Privatisierung der Ambivalenz“ (ebd., 311). Die leibliche Wahrnehmbarkeit von inneren und äußeren Ambivalenzen kommt nun darin zum Ausdruck, dass sich die mit ihnen verbundenen Mehrdeutigkeiten als „spürbares Hin- und-Her-Geworfensein“ (GUGUTZER 2002, 302) bemerkbar machen. Eine phänomenologisch verstandene Ambiguitätstoleranz⁸⁵ zeigt sich dann in dem leiblichen Vermögen, „den Spannungszustand widersprüchlicher Situationen als positiven Zustand der Betroffenheit hinnehmen und umsetzen zu können“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang muss dem „Gelingen (...) das Misslingen gleichberechtigt zur Seite stehen, um das Selbst nicht aufs Gelingen festzulegen und es nicht unter Erfolgszwang setzen zu lassen“ (SCHMID 2000, 77f). Da das Gelingen weder vollständig bewusst noch ganz und gar persönlich kontrollierbar ist, könnte ein begehbarer Weg dort zu finden sein, wo *Vertrauen* als spätmoderne Schlüsselkompetenz (vgl. BAUMAN 1992, 242) thematisiert wird. Als Selbstvertrauen bezieht es sich in leiblicher Hinsicht auf die *spürbare Gewissheit*, die Unsicherheiten und Ambivalenzen tatsächlich bewältigen zu können (vgl. GUGUTZER 2002, 303). Gerade das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, Gedanken, Gefühle und Beziehungen spielt im Jugendalter eine zentrale Rolle und stellt eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Identitätsentwicklungsprozesse dar (vgl. u.a. FEND 2000; FLAMMER/ALSAKER 2002; HAFENEGER 2002; HÖFER 2000a; 2000b; KEUPP et al. 2002).

(3) Der dritte zentrale Aspekt in der Philosophie der Lebenskunst von SCHMID ist die *Wahl*, sie ist für ihn der „Kern der Selbstmächtigkeit“ (SCHMID 2000, 192), die „zentrale Frage jeder Lebenskunst“ (ebd., 193). „Die Moderne erscheint als die Epoche der Wahl; als solche ist sie für die Individuen alltäglich erfahrbar“ (ebd., 188). Auch Ulrich BECK konstatiert: „die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu“ (BECK 1986, 216). Die zunehmende Zahl an individuell zu verantwortenden Wahlentscheidungen kann den Rückgriff auf den *Spürsinn* plausibilisieren. Es macht für

⁸⁵ Ambiguitätstoleranz meint „das Ertragenkönnen von Mehrdeutigkeiten in der Wahrnehmung, auf emotionaler und kognitiver Ebene; wird u.a. als notwendiges Sozialisierungsergebnis einer Gesellschaft mit versch. Wertgeltungen gedeutet und als Eigenschaft einer kreativen Persönlichkeit aufgefasst“ (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON, Bd. I 2001, 166). Für KEUPP und Mitarbeiter bezeichnet der Begriff „die Fähigkeit eines Subjekts, auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusität und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach dem 'Alles-oder-nichts'-Prinzip zu werten und zu entscheiden“ (KEUPP et al. 2002, 280).

Jugendliche demnach Sinn, in Situationen, die durch Hyperkomplexität und Entscheidungsdruck gekennzeichnet sind, auf die eigene reflexive Leiblichkeit zu vertrauen. Denn einerseits können auf Grund von Zeitdruck und Quantität nicht alle Entscheidungen bewusst und umfassend reflektiert werden und andererseits fehlen für eine ausschließlich rationale Wahl häufig auch die notwendigen Informationen. Wenn SCHMID davon ausgeht, dass es die „leibliche Intelligenz des Gespürs“ ist, die „allein der Logik des Lebens Rechnung tragen kann“ (SCHMID 2000, 199), so ist damit einmal mehr das Vertrauen in das eigenleibliche Spüren angesprochen, dass – so GUGUTZERS Vermutung – gerade bei den „wirklich wichtigen oder `großen` Entscheidungen im Leben“ (GUGUTZER 2002, 304) eine wesentliche Rolle spielt. „Als reflexive Leiblichkeit `entdeckt` der Spürsinn das den Situationen Zugrundeliegende, erahnt strukturelle Zusammenhänge und Bedingungen, spürt Möglichkeiten auf und trägt so dazu bei, für eine anstehende Wahl zu sensibilisieren oder unmittelbar die Wahlentscheidung anzuleiten“ (ebd.). Neuere psychologische Untersuchungen bestätigen, dass der Spürsinn vor allem dann von Bedeutung ist, wenn die Komplexität von Wahlentscheidungen durch eine rationale Analyse nicht mehr erfassbar ist (vgl. PSYCHOLOGIE HEUTE 6/2006, 10).

Der Rückgriff auf den Spürsinn bedarf wiederum - dies gilt es insbesondere im Zusammenhang mit präreflexiven Interaktionsdynamiken, die beispielsweise bei Gewalthandlungen wirksam werden, zu betonen - eines reflexiven Gegenpols.

(4) Für SCHMID muss der Mensch der Postmoderne eine bestimmte Lebensführungskompetenz entwickeln, die er als Kunst der „Selbstsorge“ (SCHMID 2000, 244ff) bezeichnet; sie bezieht sich in einer konkret-praktischen Weise auf die aktive Gestaltung des eigenen Selbst. Bei der Konstruktion der Identität handelt es sich demnach um einen permanenten Prozess, innerhalb dessen Jugendliche versuchen, „das eigene Leben und Selbst autonom und reflektiert, achtsam und aufmerksam zu einem subjektiv als gelungen empfundenen Werk zu gestalten“ (GUGUTZER 2002, 306).

(5) Folgt man SCHMID (2000, 325ff), so stehen Jugendlichen im Rahmen dieser Selbstsorge verschiedene Techniken zur Verfügung, die er unter dem Begriff der *Asketik* zusammenfasst. Auf den Körper bezogen befasst sich eine solche Asketik hauptsächlich mit der Sorge um die eigene Gesundheit. Hier gilt es, die beispielsweise als „Körperabwertung“ (BETTE 1989) oder „Körpervergessenheit“ (ERNST 1997) beschriebenen Formen der Entkörperlichung durch ein reflexiv-leibliches Selbstverhältnis zu ersetzen und sich den eigenen Körper (wieder-)anzueignen. Ebenso wie die Wiederaneignung des eigenen Körpers von besonderer Identitätsrelevanz ist, stellt auch die Wiederaneignung des Leibes eine grundlegende Herausforderung dar. SCHMID spricht vor dem Hintergrund von Entsinnlichungsprozessen von der „Aufhebung der Sorge“ durch den „Gebrauch der Lüste“ (SCHMID 2000, 333) und meint damit vor allem die Entwicklung einer Genuss- und Entspannungsfähigkeit.

Diesen Genuss finden Jugendliche nun unter anderem in den verschiedensten Bewegungspraxen, z.B. in unterschiedlichen Formen des Tanzens, in Trendsportarten wie Snowboarden, Surfen oder Mountainbiking, in dem, was BETTE (vgl. 1989) als Asphaltkultur

bezeichnet hat (u.a. Skateboardfahren, Inlineskating, Breakdancing), in verschiedenen Abenteuer- und Risikosportarten (vgl. u.a. BETTE 2004; GISSEL/SCHWIER 2003), im Kraftsport, im Kampfsport oder auch in traditionellen Sportarten. Nicht selten geht es jedoch auch darum, die Bewegungsthemen und -vorlieben der Jugendlichen mit ihnen gemeinsam erst herauszufinden bzw. ihnen Möglichkeiten zu bieten, diese zu entdecken und zu verwirklichen (vgl. u.a. BEUDELS/MAHNIG 2007).

Der Leib ist letztendlich – so führt GUGUTZER seine Überlegungen zur reflexiven Leiblichkeit zusammen – das „Kriterium für die allein vom Subjekt vorzunehmende Bewertung (...), ob die eigene Lebens- und Selbstgestaltung gelungen ist“ (GUGUTZER 2002, 308). Diese Einschätzung drückt sich für SCHMID in einer „Haltung der Gelassenheit“ (2000, 393) aus und ist für ihn ein wesentliches „Signum der Lebenskunst“ (ebd.). Und Gelassenheit ist ganzheitlich und leiblich erfahrbar, beispielsweise als Weitegefühl, als Entspannung oder aber auch als Abwesenheit von Nervosität und Unruhe (vgl. GUGUTZER 2002, 308). Im Kontext jugendlicher Identitätsentwicklung ist andererseits jedoch zu berücksichtigen, dass Jugendliche nicht zuletzt auch Spannungssituationen und die Auseinandersetzung mit Grenzen suchen und das Bedürfnis nach Entspannung häufig eine untergeordnete Rolle spielt.

Körper, Leib und Bewegung sind darüber hinaus keine absoluten Garanten für eine unmittelbare Gewissheit und Authentizität (vgl. BETTE 1989, 35ff). Das Leib- und Bewegungsverhältnis von Jugendlichen ist vielmehr erstens permanent in Bewegung (und muss es angesichts des postmodernen Veränderungsdrucks auch sein) und zweitens werden Körper und Leib von Jugendlichen und Erwachsenen andauernd mit Bedeutungen versehen, sie sind damit mehrdeutig. Selbst wenn manche Autoren die Erwartungen an Körper, Leib und Bewegung als illusionär bezeichnen – BETTE behauptet beispielsweise: „Entkörperlichung kann durch Verkörperlichung nicht aus der Welt geschafft werden“ (ebd., 41) -, so sind sie dennoch nachvollziehbar und berechtigt, wie die folgende Aussage SEEWALDS verdeutlicht: „Wenn es stimmt, daß äußere Orientierungsmöglichkeiten und Bindungen immer unsicherer werden, dann kann das Einüben in Differenzbildungen leiblicher Art hier eine neue Orientierungsform aufschließen“ (SEEWALD 2000a, 101).

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die theoretische Begründung und die praktische Belebung der körperlich-leiblichen Existenzgrundlagen des Menschen von zentraler pädagogischer Relevanz sind. Allerdings können die parallel dazu diskutierten Ambivalenzen nur durch eine Reflexivität der Leiblichkeit pädagogisch und motologisch thematisiert werden. Diese Thematisierung wird insbesondere im Jugendalter maßgeblich durch das Phänomen der Zweigeschlechtlichkeit geprägt.

2.3 Die Bedeutung des Geschlechts für die Identitätsentwicklung

Die folgenden Überlegungen zur Bedeutung des Geschlechts für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen sind von der Tatsache beeinflusst, „daß der sexuelle Dualismus eine `menschliche Konstante` (...) bleibt und trotz der registrierbaren kulturellen und historischen Variabilität der Geschlechtsdifferenzen eine archaische `universale Gegebenheit` (...) ist“ (MÖLLER 1997, 39). Ansätze der geschlechtsreflektierenden Jungen- und Männerarbeit haben gezeigt, dass der Prozess der Abklärung der männlichen Geschlechtsidentität für Jungen und Männer von entscheidender Bedeutung ist, wobei MÖLLER die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der *individuellen* männlichen Geschlechtsidentität unterstreicht. Die zentrale Frage lautet dementsprechend: „Was ist essentiell unabdingbar, um mich als Mann begreifen und fühlen zu können?“ (ebd., 49).

Ganz ähnlich geht es in der Mädchenarbeit nicht nur um die Auseinandersetzung mit der weiblichen Geschlechtsidentität, sondern in erster Linie auch darum, Mädchen die individuelle Akzeptanz ihres „So-Seins“ zu ermöglichen: „Autonomieentwicklung heißt dann etwas individuell höchst Unterschiedliches, das von den jeweiligen biographischen Erfahrungen, Lebenslagen und individuellen Ressourcen der Mädchen mitbestimmt wird“ (SCHWARZ 1997, 302). Darüber hinaus ist eine Orientierung an der „Gleichwertigkeit in der Differenz“ (PRENGEL; zit. nach SCHWARZ 1997, 316) zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen und Erwachsenen von wesentlicher Bedeutung.

In Anlehnung an MÖLLER (vgl. 1997) wird zusätzlich zu der, den oben angesprochenen sexuellen Dualismus thematisierenden, biologischen Perspektive (1), eine ethologische (2), ethnologische (3), anthropologische (4), psychologische (5), kulturanthropologische (6) und sozialisationstheoretische (7) Perspektive eingenommen. Diese Perspektiven werden in der gebotenen Kürze dargestellt, bevor im Anschluss daran der Körper-, Leib- und Bewegungsaspekt der Zweigeschlechtlichkeit erörtert wird.

2.3.1 Bedingungsfaktoren des Geschlechterdualismus

(1) Aus *biologischer Sicht* ist „der Körper der Ausgangspunkt der Identitätsbildung“ (MÖLLER 1997, 40), wobei diesbezüglich vier Ebenen unterschieden werden können. Das *genetische Geschlecht* ist durch ein embryonales Grundprogramm beeinflusst, das darauf ausgerichtet ist, weibliche Geschöpfe hervorzubringen. Erst acht Wochen nach der Befruchtung beginnt das auf dem männlichen Y-Chromosom angesiedelte Gen SRY chemische Signale auszusenden, die die Entwicklung von Ovarien verhindern und den Organismus dazu veranlassen, einen Testikel auszubilden (*gonadisches Geschlecht*, d.h. durch männliche bzw. weibliche Geschlechtshormone bestimmtes Geschlecht). Erst auf dieser Basis bildet sich das *körperliche Geschlecht* von Männern und Frauen aus. Dies

schlägt sich schließlich im *personenstandsorientierten Geschlecht* nieder, d.h. in dem von anderen attestierten Geschlecht (vgl. ebd.).

(2) Zur Beantwortung der Frage, inwiefern die geschlechtliche Körperidentität Empfindungs-, Verhaltens- und Bewertungsweisen beeinflusst, die als männlich bzw. weiblich gedeutet werden, greift MÖLLER auf *ethologische Überlegungen* zurück. Er geht davon aus, dass fundamentale „physiologische Unterschiede wie vor allem Menstruation, Gebärfähigkeit und Stillvermögen bei der Frau und Samenproduktion sowie größere kurzfristig abrufbare Körperkraft beim Mann (...) nicht ohne Auswirkungen (bleiben; Anm. d. Verf.), zumal sie mit basalen Prozessen des Lebens und seiner Zeugung unmittelbar in Zusammenhang stehen“ (ebd., 41). Zu den physiologischen Unterschieden zählt MÖLLER beispielsweise die Stillfähigkeit, die die besondere emotionale Bindung zwischen Mutter und Kind, die bereits in der intrauterinen Phase über die Körpersymbiose angelegt ist, verstärkt, sowie die Fähigkeit zum ganzheitlichen Denken, die auf der vergleichsweise engeren Verbindung der linken und rechten Hirnhemisphäre bei Frauen basiert. Darüber hinaus weist er auf deutliche Verhaltensunterschiede in Bezug auf Aggression und Dominanz hin, die möglicherweise (hier ist er vorsichtig) ähnlich wie die beiden zuvor genannten Aspekte auf biologischen Dispositionen beruhen (vgl. ebd., 42).

(3) Hinweise auf archaische gesellschaftliche Bedingungsfaktoren der Geschlechtsidentität findet MÖLLER in der *Ethnologie*. Der Ursprung für die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung liegt für ihn in den nomadischen Wild- und Feldbeutergesellschaften vor etwa 150.000 Jahren. Durch ihre physiologische Fähigkeit, kurzfristig mehr Körperkraft aktualisieren zu können, erschienen Männer für die Jagd geeigneter. Dadurch verfügten sie über Waffen, stießen in Sphären vor, die die Grenzen des Territoriums erreichten oder überschritten und hatten deshalb die Möglichkeit, den Handel maskulin zu monopolisieren und einen besseren Zugang zu neuen Erfahrungen und Wissensbeständen zu gewinnen (vgl. ebd., 42). Die Frauen waren demgegenüber aufgrund von eingeschränkter Bewegungsfreiheit (durch Schwangerschaft, Geburt und Stillzeit) eher für die Endosphäre zuständig. An dieser Aufteilung änderte sich auch durch den Übergang zu Sammler- und hirtennomadischen Gesellschaften nichts, in bäuerlichen und städtischen Gesellschaften wurde die Aufteilung sogar zu einem Diskriminierungsmechanismus verschärft (z.B. durch Zeugungstheorien oder Unreinheitsvorstellungen). Durch ihre Tätigkeit in der Exosphäre wurde Männern ein Kontakt mit Jenseitsmächten zugeschrieben, „durch den ihre Interpretationen kultisch mystifiziert und wissensmonopolistisch ideologisch abgesichert werden konnten“ (ebd., 43). Auf dieser Basis konnten Männer schließlich die Vorherrschaft über außerhäusliche Tätigkeiten, Verkehrsmittel, Politik, Wirtschaft, Technik, Religion und andere Weltdeutungen sowie über das Rechtssystem und die Strafverfolgung erlangen, während Frauen in diesen Bereichen gleichzeitig ausgegrenzt und abgewertet wurden (vgl. ebd.).

(4) Es bleibt jedoch die Frage, wieso das männliche Tätigkeitsspektrum aufgewertet und das weibliche abgewertet wurde bzw. wird. Im Rückgriff auf *anthropologische Überlegungen* nimmt MÖLLER (vgl. ebd., 44) an, dass es Grunddispositionen des menschlichen Orientierungsverhaltens gibt, die grundsätzlich auf Identifizierung und

Differenzierung basieren. „Je mehr kulturelle Übereinstimmungen ich im Kernbereich des kulturellen Makrosystems, dem ich selbst angehöre, in Werten, Normen, Brauchtumsformen und Institutionen wahrnehme, umso zuverlässiger wird meine Orientierung“ (ebd.). Genau dieser Bereich wird durch Zugehörigkeitskonstruktionen und Abgrenzungen, durch Rationalisierung, Verabsolutierung und Ritualisierung sowie durch die Entwicklung von Durchsetzungsinstrumentarien stabilisiert. Da sich Männer und Frauen nun physisch eindeutig unterscheiden, findet die primäre Identifikation über das eigene Geschlecht statt und genau diese Identifikation konnte das männliche Geschlecht „über Exogamie und Patrilinearität sowie Marginalisierung von Frauen (...) sozial-kulturell“ (ebd.) abstützen.

(5) *Psychologische Erklärungen* der Geschlechterdifferenzen greifen sowohl auf ethno- und anthropologische als auch auf psychoanalytische Überlegungen zurück. Eine zentrale Annahme ist hierbei, „daß männliche Identität im Prozeß der Distanzierung von allem Weiblichen ausgebildet wird“ (ebd.). Ein wesentliches Modell vermutet in der Distanzierung von Jungen von ihrer Mutter im Kleinkindalter einen Prozess der Entidentifizierung. Im Gegensatz zu Mädchen, die ihre Geschlechtsidentität durch Identifikation mit der Mutter erwerben könnten, seien Jungen aufgrund der von ihnen nun wahrgenommenen anatomischen Unterschiede auf eine Differenzbestimmung angewiesen, die durch soziale Rollenvorgaben und –vorbilder noch verstärkt und ergänzt werde. In der dadurch notwendig werdenden Aufgabe der symbiotischen Mutter-Beziehung vermuten manche Autoren eine narzisstische Kränkung, „die Ärger und Feindseligkeiten gegenüber der Mutter auslösen und bis ins Erwachsenenleben als Haß auf Frauen generell mitgeschleppt werden kann“ (ebd., 45). Dieser Hass könne sich vor allem dann entladen, wenn das „selbstverständliche Umsorgtwerden“ des Mannes durch die Frau und ihre ausschließliche Bezogenheit auf ihn als brüchig erlebt werde.

Ein weiteres Modell betrachtet die von Männern erlebte Ohnmacht als Reaktion auf die anthropologische Überlegenheit der Frau (Gebärneid, Stillneid, Gefühl der sexuellen Unterlegenheit). Wenn nun der Neid auf Frauen nicht durch eigene Kreativität kompensiert werden könne, so steige die Wahrscheinlichkeit, dass Männer ihr Selbstwertgefühl über die Entwertung von Frauen sowie über die „Illusion eigener Grandiosität und Omnipotenz“ (ebd.) sicherten. In beiden Fällen werde die Problematik dadurch verstärkt, dass das Vorbild des Vaters und auch anderer Männer häufig fehle und sich aufgrund dessen keine Vorstellung von gewaltfreier Männlichkeit entwickeln könne.

(6) Die bisher dargestellten Entwicklungsrichtungen werden für MÖLLER durch *kultur-anthropologische Studien* grundsätzlich bestätigt. So existierten in Gesellschaften mit männlicher Vorherrschaft bis heute überlieferte und nach wie vor gepflegte Männlichkeitstraditionen, die mit den Begriffen Realitätstüchtigkeit, Selbstbehauptungswillen, Widerständigkeit, Härte, Stärke, Durchsetzungsfähigkeit, Schmerzresistenz, Trotzigkeit, protziger und rücksichtsloser Körpereinsatz, Desensibilisierung und Rigorosität umschrieben werden könnten (vgl. ebd., 46). Die klassischen Männlichkeitsfunktionen in diesen Gesellschaften bezögen sich auf das Erzeugen,

Versorgen und Beschützen und seien dementsprechend auf die „Demonstration von (juvener) Maskulinität“ (ebd.) angewiesen; demnach müsse Männlichkeit immer erkämpft werden.⁸⁶

(7) Das *sozialisations-theoretische Modell* von BÖHNISCH und WINTER (vgl. 1993) beruht sowohl auf dem Konzept hegemonialer Männlichkeit als auch auf einem biopsychisch begründeten Kompensationszwang von Männern sowie auf psycho- und soziogenetischen Überlegungen. Die psychogenetische Dimension verweist dabei auf ein „Dilemma der Autonomie“, das in erster Linie darin bestehe, keinen Kontakt zum eigenen Selbst zu haben, was wiederum auf einem mangelnden Zugang zu eigenen Gefühlen und Bedürfnissen beruhe. Dies führe dazu, dass männliche Jugendliche und Männer „in den Sog von Abstraktion und Externalisierung gezogen“ (MÖLLER 1997, 48) und damit vom persönlichen Involviertsein abgeschnitten würden. Diese Tendenz werde, so MÖLLER, durch ein „gendering“ sozial geformt und gestützt, das heißt durch einen Geschlechtsrollenerwerb, der von hegemonialen Männlichkeiten beeinflusst ist und „durch geschlechtsstereotype Interaktionen und Rollenbezüge im Jungen- und Männerleben seine Prägung erfährt“ (ebd.). Auf dieser Basis bildeten sich *emotionale Bewältigungsstrategien* als Grundmuster männlicher Sozialisation heraus, die wie folgt charakterisierbar seien:

„Externalisierung als die Verlagerung von Wahrnehmung und Handeln nach außen verbunden mit einem Mangel an Bezogenheit zum Selbst; Gewalt als Durchsetzungsmedium und Unterdrückungsmechanismus eigener positiver Emotionalität; Benutzung im Sinne instrumentellen Umgangs mit Personen und Dingen der Umwelt; Stummheit, die die Unfähigkeit, Kontakt `nach innen` zu finden, ausdrückt; das Ideal des Alleineseins, in dem der Anspruch auf Eigenständigkeit und die Realität innerer Einsamkeit zusammenfließen; Körperferne als Nichtwahrnehmung und Funktionalisierung des eigenen und fremder Körper, die zu Intimitätsvermeidung führt; Rationalität als entemotionalisierende Dominanz von Logik und Machbarkeit; Kontrolle der eigenen Gefühle, der Beziehungen und der Umwelt“ (ebd.).

In diesem Spannungsfeld ist die biographische Suche nach einer gelingenden männlichen Identität anzusiedeln, die – das wird von verschiedenen Autoren (vgl. z.B. BÖHNISCH 1997; BÖHNISCH/WINTER 1993; MÖLLER 1997; WINTER/NEUBAUER 2006) ausdrücklich betont – nicht darauf beruht, männliche Anteile um sogenannte weibliche zu ergänzen, sondern auf Vorstellungen von einem anderen Mannsein. Dies beinhaltet für MÖLLER (vgl. 1997, 54) die Suche nach Gestaltungsformen für männliches Leben, in denen Männer einerseits Männer sein können, ohne dass sie die destruktiven Aspekte der dominierenden Männlichkeit benötigen, und in denen sie andererseits keine Geschlechtsdiffusität befürchten müssen.

⁸⁶ Gleichzeitig stellt MÖLLER jedoch auch fest, „daß die gesamt-gesellschaftliche Männer-Vorherrschaft nicht eine Privilegierung aller Männer einschließt“ (ebd.), insbesondere würden auch durchsetzungsschwache, fremdländische oder homosexuelle männliche Jugendliche und Männer abgewertet, weswegen der feministische Begriff des Patriarchats unangemessen sei. In Anlehnung an CONNELL (vgl. 1987) schlägt er deshalb den Begriff „hegemoniale Männlichkeit“ vor, da er einerseits die „Vereinheitlichung der individuellen Unterschiede zwischen Angehörigen des männlichen Geschlechts nach Vorgaben konventioneller Männlichkeit (Heterosexualität, Rationalitätsorientierung, Entscheidungsmacht in Institutionen und Strukturen)“ (MÖLLER 1997, 47) zum Ausdruck bringe und andererseits dazu zwingt, „Männlichkeit stets im Plural zu denken“ (ebd.).

2.3.2 Der Körper-, Leib- und Bewegungsaspekt der Zweigeschlechtlichkeit

Was bedeuten diese Überlegungen nun für den Bereich von Körperlichkeit, Leiblichkeit und Bewegung? Claudia KUGELMANN geht davon aus, „daß gesellschaftliche Wirklichkeit sozial konstruiert ist, daß diese Wirklichkeit durchgängig zweigeschlechtlich strukturiert ist, daß Sich-Bewegen eine der wichtigsten Möglichkeiten ist, diese Wirklichkeit zu erfahren und zu verändern, und daß die Chancen, dies zu tun, geschlechtsspezifisch unterschiedlich verteilt sind“ (KUGELMANN 1996, 283). Ihre Auffassung „eines gesellschaftlichen Identitätszwangs in den Feldern von Leiblichkeit und Sich-Bewegen“ (ebd.) weist darauf hin, dass im Laufe der Sozialisation ein unausweichlicher Prozess des Hineingepresstwerdens in eine bestimmte Geschlechtsidentität stattfindet. Es entstehe auf der einen Seite ein „Weiblichkeits-“ und auf der anderen ein „Männlichkeitszwang“, der „zumeist nicht offen und vorsätzlich, sondern eher verdeckt, unabsichtlich und subtil“ (ebd.) wirke.

SOBIECH (vgl. 1994) ist der Meinung, dass dies in den Feldern von Körperlichkeit und Bewegung, d.h. in Bereichen, in denen es um Körperbilder, Bewegungs- und Raumerfahrungen, um Sport, Fitness und Gesundheit geht, in besonderem Maße der Fall ist. Folgt man WOESLER-DE PANAFIEU, so ist dies auch unmittelbar einleuchtend, da der Körper „der wichtigste Ort (ist; Anm. d. Verf.), an dem individuelle, soziale und kulturelle Geschichte sich treffen“ (WOESLER-DE PANAFIEU 1983, 147).

Dass dieser Identitätszwang nicht nur ein theoretisches Konstrukt darstellt, zeigt unter anderem die Bestandsaufnahme zur feministischen Körper-Debatte von ROSE (vgl. 1992). In ihrer Aufarbeitung der maßgeblichen Literatur innerhalb der feministischen Emanzipationsgeschichte zeigt sie, dass „Nah- und Innenaufnahmen“ die bevorzugte Perspektive der weiblichen Körperwahrnehmung darstellen und „Weitwinkelaufstellungen“ eher selten sind. Dies zeigt sich nicht nur in der Wahrnehmung der eigenen Sexualität (Problemkreis: Verobjektivierung des weiblichen Körpers in Medien und Werbung) und in spezifisch weiblichen Krankheitsbildern (Problemkreis: Magersucht und Bulimie), sondern auch sehr deutlich in den Präferenzen für bestimmte Bewegungspraxen und Sportarten.

ROSE fasst die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen und der Literaturanalysen folgendermaßen zusammen: „Mädchen und Frauen begeistern sich überwiegend für Sportaktivitäten, in denen die ästhetische Präsentation und Modellierung des Körpers im Mittelpunkt steht. Sie sind dagegen nur relativ selten in solchen Sportarten zu finden, in denen der Körper als Mittel der riskanten Auseinandersetzung mit anderen und der Umwelt eingesetzt wird“ (ROSE 1992, 46).

Vor diesem Hintergrund ist auch der weibliche Fitnessboom zu sehen, dessen maßgebliche Antriebsfeder die ästhetische Perfektionierung des eigenen Körpers zu sein scheint (vgl. KRÜGER/WREDEMAYER 1995). Dennoch: eindeutig ist dabei nichts. Einerseits widmen sich auch viele männliche Jugendliche der Modellierung des eigenen Körpers (und orientieren sich dabei teilweise an anderen Idealen) und andererseits ist auch ein

Wandel femininer Schönheitsideale hin zu mehr Männlichkeit - beispielsweise im Bereich des Bodybuilding - zu beobachten (vgl. HONER 1990, 65).

Wettkampf, Leistung, Konkurrenz und die Auseinandersetzung mit Grenzen scheinen dennoch eher Motive des männlichen Bewegungsverhaltens zu sein, ebenso wie Männer und Jungen bevorzugt öffentliche Freiflächen, sowie großräumige Stadien und Hallen als sportlichen Betätigungsraum nutzen. Das weibliche Sporttreiben beschränkt sich demgegenüber eher auf enge und vertraute Räume und lässt sich am ehesten mit den Begriffen Selbstbezogenheit, Ganzheitlichkeit und Sich-Wohlfühlen umschreiben (vgl. ebd., 46f).

So verwundert es nicht, dass weibliche Jugendliche verstärkt die Motive Sexualität, Befindlichkeit, Sinnlichkeit, Ästhetik, Biologie und Gesundheit akzentuieren, was sich einerseits in der Auswahl der Themen in der Frauenforschung niederschlägt (vgl. ebd., 50) und andererseits auch in Untersuchungen zum Körperkonzept. MIETHLING stellt beispielsweise in einer 1989 durchgeführten Studie bei 13 - 21jährigen Jugendlichen ausgeprägte Geschlechtsdifferenzen fest, „die eine stärkere Betonung des `ästhetischen Umgangs` mit dem Körper bei den weiblichen Jugendlichen und größere `sport- und fitneßorientierte Aktivitätsbereitschaft` bei den männlichen Jugendlichen beinhalten“ (MIETHLING 1990, 111).

Folgen wir ROSE, so stellen diese geschlechtsspezifischen Bewegungsvorlieben „weit mehr dar, als zufällig-belanglose Geschmacksunterschiede: In ihnen reproduzieren sich patriarchale Geschlechterpolaritäten“ (ROSE 1992, 47). Bei der Analyse der Ursachen des Identitätszwangs gelangt man wiederum zu dem bereits diskutierten Sinn-Konstrukt (vgl. u.a. KRIZ 2004). Mit KUGELMANN könnte man sagen, dass „der Sinn und Zweck des Weiblichkeits- und Männlichkeitszwangs in der Erhaltung unserer gewohnten, sozial konstruierten Alltagswirklichkeit besteht, die unter anderem von der Geschlechterhierarchie geprägt ist“ (KUGELMANN 1996, 284).

„Sich selbst als anderen überlegen zu beweisen, Dominanz und Durchsetzungskraft zu zeigen wird daher als Bestandteil des herrschenden Männlichkeitszwangs verständlich, dem sich heranwachsende Jungen nur schwer entziehen können. Zwischen erlernter Hilflosigkeit und fürsorglicher Tatkraft, zwischen physischer Schwäche und psychischer Zähigkeit und Stärke Widersprüchlichkeit zu erleiden und selbst zu erzeugen kann als Facette des Weiblichkeitszwangs erkannt werden“ (ebd., 284).

Die dargestellten Perspektiven und empirischen Befunde unterstreichen die besondere Bedeutung einer Auseinandersetzung mit der weiblichen und männlichen Geschlechtsidentität bzw. Geschlechtsrollenidentität im Rahmen des mehrperspektivischen Ansatzes der Psychomotorischen Gewaltprävention (vgl. hierzu auch Kap. 3.4.3, Kap. 4.2.4 sowie Kap. 7.2).

2.4 Zur Relevanz sozialer Netzwerke für die Identitätsentwicklung

Die Identitätsrelevanz sozialer Netzwerke steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den in Kapitel 2.1 beschriebenen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen, die in postmodernen Gesellschaften einer zunehmenden Ausdifferenzierung unterliegen. Diese Prozesse stellen einen gleichzeitigen Gewinn und Verlust dar und gehen prinzipiell mit einer Veränderung der sozialen Beziehungen und Netzwerke einher (vgl. KEUPP et al. 2002, 153). Die Auflösung traditioneller Lebenszusammenhänge kann einerseits mit einem Verlust sozialer Einbindung und Verhaltenssicherheit verbunden sein, andererseits jedoch auch mit einem individuellen Freiheitsgewinn und einer Entlastung von Zwängen durch soziale Kontrolle und Normierung. „Für die Subjekte bedeutet das allerdings auch mehr Verantwortung für die eigene soziale Integration, was als Belastung und manchmal auch als Überforderung erlebt werden kann“ (ebd.). Ob die genannten Veränderungen tatsächlich als Belastung oder Überforderung erlebt werden, hängt wiederum von der sozialen Position und der Verfügbarkeit von Ressourcen ab. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass „soziale Integration (...) in dieser Gesellschaft wesentlich von der Beteiligung an Erwerbsarbeit und/oder der Verfügbarkeit von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital befördert“ (ebd.) wird. Für viele Jugendliche sind diese Beteiligungen sowie das Verfügen über verschiedene Kapitalsorten (vgl. BOURDIEU 1983; Kap. 2.5.3) stark eingeschränkt, wodurch in der Regel auch nicht mehr von postmoderner Optionenvielfalt gesprochen werden kann (vgl. hierzu auch ARMBRUSTER 2006, 142ff).

Soziale Netzwerke können in Anlehnung an KEUPP und Mitarbeiter (vgl. 2002, 153f) in dreierlei Hinsicht von Bedeutung sein, als Optionsraum, als subjektive Relevanzstruktur bzw. als Bewältigungsressource. Begreift man soziale Netzwerke als Bewältigungsressource, so gewinnt die Frage an Bedeutung, über welche Mittel ein Jugendlicher in einer konkreten Belastungssituation in seinem sozialen Netzwerk verfügt bzw. welche er aktivieren kann, um diese zu bewältigen. Als Optionsraum und soziale Relevanzstruktur sind soziale Netzwerke insbesondere dort von Bedeutung, wo tatsächlich Wahlmöglichkeiten vorhanden sind und wo die Notwendigkeit existiert, aus einer Fülle von Informationen und Angeboten die relevanten herauszufiltern.

„In den sozialen Netzwerken wird die Vielfalt von Informationen, Produkten, aber auch Lebensformen bewertet und durch Ausschlußkriterien auf ein individuell verkraftbares Maß beschränkt. Was man kauft, welche Filme man sieht, wohin man geht oder in Urlaub fährt und was man über Politik denkt, wird im wesentlichen im Kontext dieser sozialen Netzwerke gefiltert und gegebenenfalls interpretiert, natürlich auch, wie man sich beruflich positioniert und was man in der Liebe für normal hält“ (ebd., 154).

Auch im Hinblick auf aggressives und gewalttätiges Verhalten können soziale Netzwerke einen Optionsraum oder eine soziale Relevanzstruktur darstellen, was vor allem im Zusammenhang mit Formen kollektiver Aggression bzw. Gewalt zu berücksichtigen ist (vgl. NOLTING 2005; HEITMEYER/SOEFFNER 2004; Kap. 3.3.2).

Wie bereits angedeutet besteht das primäre Ziel von Identitätsarbeit in der Herstellung eines Passungsverhältnisses zwischen der Person und ihrer sozialen Welt, wobei KEUPP und Mitarbeiter (vgl. 2002, 170) hinsichtlich der Bedeutung sozialer Netzwerke davon ausgehen, dass diese von Jugendlichen so gestaltet werden, dass deren Identitätsprojekte darin eingebunden, anerkannt und unterstützt werden. Erfolgt eine solche Anerkennung und Unterstützung nicht, so sehen sich Jugendliche häufig gezwungen, entweder den sozialen Kontext zu verändern oder das Identitätsprojekt aufzugeben. Doch selbst wenn sich Jugendliche dafür entscheiden, einen bestimmten sozialen Kontext zu verlassen, so können sie dessen ungeachtet den Kontext des Sozialen nicht verlassen. Dieses Soziale wird wiederum hergestellt über die Realisierung von Identitätsprojekten und die sich daraus ergebenden sozialen Netzwerke.

Die konkrete Einbettung von Identitätsprojekten in soziale Netzwerke verläuft neben der Identifikation mit Modellen der Herkunftsfamilie insbesondere über die folgenden Prozesse (vgl. ebd., 167ff):

1. *Die Position des „signifikanten Anderen“*: Zusätzlich zu den Intimpartnern existiert in den meisten sozialen Netzwerken mindestens eine Person, die als bester Freund oder beste Freundin genannt wird und deren Position hinsichtlich der eigenen Identitätsprojekte von großer Bedeutung ist, so KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd.) in der Diskussion ihrer empirischen Ergebnisse. „In bezug auf diese `signifikanten Anderen` werden die eigene Entwicklung `diskutiert` und die Vor- und Nachteile des eigenen Lebensmodells abgewogen“ (ebd.).

2. *Die narrative Verankerung von Identitätsprojekten in sozialen Netzwerken*: Diese Netzwerke dienen nicht zuletzt dem Experimentieren mit Selbsterzählungen, der Überprüfung von deren Plausibilität und Überzeugungskraft und damit auch der Bestätigung der eigenen Identität durch andere.

3. *Die Beschreibung einer Position, die mit mehr oder weniger Handlungsfähigkeit einhergeht*: Hier taucht die Frage auf, inwiefern sich Jugendliche eher am Rand oder im Mittelpunkt ihres sozialen Netzwerkes sehen, inwieweit sie sich als Initiator oder Konsument sozialer Beziehungen beschreiben und inwiefern sie sich als Gestalter oder Opfer sozialer bzw. gruppenspezifischer Prozesse betrachten. Die subjektive Zufriedenheit mit der eigenen sozialen Einbindung ist wiederum abhängig von den Identitätsprojekten und -zielen im Bereich Freizeit und Freundschaft. Auch hier geht es um die Herstellung von subjektiv stimmigen Passungsverhältnissen, wobei die empirischen Ergebnisse von KEUPP und Mitarbeitern darauf hinweisen, dass Jugendliche tatsächlich versuchen, „diese Stimmigkeit herzustellen und ihre Netzwerke so zu gestalten, daß sie ihre Identitätsprojekte und die dahinter stehenden Bedürfnisse darin einbetten können“ (ebd., 169).

Die Ausführungen zeigen deutlich, dass Identitätsarbeit auf soziale Netzwerke angewiesen ist, da in ihnen materielle, emotionale und soziale Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, Möglichkeiten für Identitätsentwürfe und -projekte eröffnet werden und die Komplexität und Unübersichtlichkeit des Sozialen in der Postmoderne eingegrenzt

wird. Darüber hinaus sind die von Jugendlichen entwickelten Identitätsprojekte weiterhin auf Anerkennung und Unterstützung in den sozialen Netzwerken angewiesen. Umgekehrt gestaltet die Identitätsarbeit von Jugendlichen wiederum soziale Netzwerke. Jugendliche positionieren sich in Beziehung zu anderen und andere in Beziehung zu sich, sie regulieren Nähe und Distanz, die Fortsetzung oder den Abbruch von Beziehungen, sie erweitern ihre Netzwerke oder isolieren sich und sie suchen gezielt bestimmte Qualitäten von Netzwerkbeziehungen auf (z.B. die Clique, den Familienclan, den Partner, traditionelle Vereins- und Verbandsstrukturen, subkulturelle Szenen oder individualisierte Freundschaftsnetzwerke) (vgl. ebd., 157ff).

Ein weiterer Aspekt ist für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung: Soziale Netzwerke stellen nicht nur Interaktionsgemeinschaften dar, sie produzieren bzw. reproduzieren darüber hinaus soziale Unterschiede, politische und kulturelle Orientierungen, Einstellungen und Werte, die in diesen Netzwerkbeziehungen jeweils konkret verhandelt werden (vgl. ebd., 170). Jenseits dieser unmittelbaren Netzwerke erhalten die in ihnen transportierten *kulturellen Werte, Orientierungen und Einstellungen* als kulturelle Metaerzählungen besondere Relevanz, da sie Identitätsperspektiven begründen, „unter denen die eigene Erfahrung verallgemeinert werden kann bzw. Identitätsstandards gesetzt und in bezug auf die eigenen Identitätswürfe bewertet werden können. Auch scheinbar individuelle Identitätsziele wie Autonomie versus Anerkennung korrespondieren mit kulturellen Werten wie Kollektivismus oder Individualismus“ (ebd., 180). Kulturelle Werte, Orientierungen und Einstellungen werden innerhalb sozialer Netzwerke nicht nur gefiltert, sondern auch reproduziert und in kulturelle Praktiken und Formen alltäglicher Lebensführung übersetzt; dies schließt die Entwicklung neuer kultureller Werte mit ein.

Der Ausgangspunkt für solche neuen „kulturellen Identitäten“ liegt häufig in Situationen der Benachteiligung oder Diskriminierung, wie die Geschichte sexueller, ethnischer oder kultureller Minderheiten zeigt. Im Vordergrund steht dabei insbesondere die positive Umdeutung der bisher negativ diskriminierten Merkmale, „die Beschreibung anderer, eben minoritärer Lebens- und Erfahrungszusammenhänge, die nicht nur als Abweichung von der Mehrheits- bzw. Dominanzkultur, sondern auch als deren Bereicherung begriffen werden“ (ebd., 171). Entscheidend ist nun, dass die Multiplizierung kultureller Identitäten und Erfahrungen auf subjektiver Ebene mit dem Erleben von Ambivalenz und auf intersubjektiver Ebene mit der Notwendigkeit einer wechselseitigen Anerkennung von Verschiedenheit verbunden ist. Die angedeuteten Ambivalenzen und Konflikte müssen individuell ausgehalten und ausbalanciert bzw. zwischen Personen und Gruppen ausgehandelt werden. Hierzu ist nicht zuletzt die Entwicklung und Kultivierung gewaltfreier Konfliktbewältigungsstrategien erforderlich.

2.5 Der Prozess der Identitätsentwicklung

Da der Prozess der Identitätsentwicklung prinzipiell unabschließbar ist (vgl. BALTES 1990), kann davon ausgegangen werden, dass Menschen fortlaufend „Verknüpfungsarbeit“ zu leisten haben; sie dient ihnen dazu, „sich im Strom der eigenen Erfahrungen selbst zu begreifen“ (KEUPP et al. 2002, 190), wobei sie ihre Selbsterfahrungen in zeitlicher, lebensweltlicher und inhaltlicher Perspektive ordnen. Zwei Fragen verdienen in diesem Zusammenhang besondere Beachtung: Erstens, wie Jugendliche in der Vergangenheit liegende mit gegenwärtigen Erfahrungen verknüpfen und welche Rolle Zukunftsentwürfe dabei spielen (Identitätsarbeit als retro- und prospektiver Prozess) und zweitens, wie sie verschiedene, unter Umständen widersprüchliche Erfahrungen miteinander verbinden (Identität als Passungsarbeit).

Darüber hinaus wird mit KEUPP und Mitarbeitern angenommen, dass Identität „als Passungsprozeß an der Schnittstelle von Innen und Außen“ (ebd., 191) entsteht. Daraus ergeben sich zwei weitere Fragen: Erstens, wie Jugendliche die sowohl in ihrer Person als auch in ihrer Umwelt vorhandenen Ressourcen in subjektive Identitätsprozesse umsetzen (Identität als Ressourcenarbeit) und zweitens, wie sie ihre Identität mit sich und anderen verhandeln (Identität als Narrationsarbeit).

2.5.1 Identitätsarbeit als retro- und prospektiver Prozess

Identitätsarbeit soll hier als gleichberechtigtes Zusammenwirken und als wechselseitige Verknüpfung retro- und prospektiver Reflexionen aufgefasst werden (vgl. ebd., 195). Der retrospektiv-reflexive Prozess beruht dabei auf Selbsterfahrungen und kann als reaktiv, erfahrungsverarbeitend und bewertend bezeichnet werden. Der prospektiv-reflexive Prozess bezieht sich demgegenüber auf Selbstentwürfe und kann als aktiv, zukunftsorientiert und gestaltend charakterisiert werden. Für KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd., 192) sind es *situationale Selbstthematizierungen*, die im Zentrum des retrospektiv-reflexiven Prozesses stehen; sie werden unter anderem von den Fragen „Wer bin ich (aktuell)?“ und „Woher komme ich?“ geleitet. Sie bestehen aus einer vielschichtigen Wahrnehmung bzw. Erinnerung verschiedenster *Erfahrungsmodi* (emotionaler, körperlicher, sozialer, kognitiver, produktorientierter und – hier müssen KEUPP und Mitarbeiter grundlegend ergänzt werden – leiblicher Art). Jede persönliche Handlung wird entsprechend all dieser Modi reflektiert und bewertet, wobei ein gewisser Teil dieser Selbstthematizierungen explizit und bewusst abläuft, während die Mehrzahl dieser Prozesse implizit und unbewusst stattfindet. Darüber hinaus werden bestimmte Modalitäten je nach Intensität besonders akzentuiert.

In diesem Zusammenhang gilt es, die Besonderheiten des Denkens (und damit auch der Affektlogik (vgl. Kap. 1.2.4.4)) im Jugendalter zu berücksichtigen, da diese die Reflexion und Verarbeitung von Handlungen maßgeblich beeinflussen (vgl. FEND 2000, 125ff):

- Entwicklung der Fähigkeit, in Möglichkeiten zu denken: Sie ist einerseits Voraussetzung dafür, dass Jugendliche überhaupt Identitätsentwürfe konstruieren können und andererseits die Basis einer Differenzierung zwischen Realbild und Idealbild.
- Entwicklung der Fähigkeit zur Anwendung von Hypothesen: Damit können Jugendliche erstmals „wissenschaftliche“ Methoden der Problemlösung einsetzen.⁸⁷
- Entwicklung der Fähigkeit, in abstrakten Begriffen zu denken: Dadurch können Jugendliche Identitätsprojekte zunehmend unabhängig von konkreten Illustrationen und Objekten entwerfen.
- Entwicklung der Fähigkeit zum dezentrierten Denken (Perspektivenübernahme): Dadurch besitzen Jugendliche die Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie sowie eines moralischen Bewusstseins.
- Entwicklung der Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung bezüglich der eigenen Person: Sie spielt eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes (vgl. PINQUART/SILBEREISEN 2000, 78).⁸⁸

Jugendliche versuchen nun in der Regel, die angesprochenen situationalen Selbstthematizierungen unter bestimmten Identitätsperspektiven zu bündeln, wobei diese alltägliche Identitätsarbeit stark kulturell und narrativ geprägt ist und nicht vollständig bewusst gestaltet wird. Die verschiedenen Identitätsperspektiven bilden sozusagen den Rahmen, innerhalb dessen sich Jugendliche in Bezug auf bestimmte Rollen, Themen in bestimmten Lebensphasen oder übergeordnete Sichtweisen sich selbst und anderen erzählen.

Neben der Integration vergangener und aktueller situationaler Selbstthematizierungen entwickeln Jugendliche zukunftsbezogene „optionale Selbste“, d.h. sie fertigen Identitätsentwürfe an, konkretisieren einen Teil davon zu Identitätsprojekten und setzen diese in ihre alltägliche Lebensführung um (vgl. KEUPP et al. 2002, 194). In der alltäglichen Identitätsarbeit sind der retrospektive und der prospektive Prozess immer miteinander verbunden, „es gibt keine Erinnerung, die nicht auch in die Zukunft gerichtet wäre, und keinen Entwurf, der nicht vergangene Erfahrungen beinhalten würde“ (KEUPP et al. 2002, 195).

2.5.2 Identität als Passungsarbeit

Der oben angedeutete komplexe Verknüpfungsprozess der Identitätsarbeit führt nun keineswegs zu stabilen oder spannungsfreien Gleichgewichtszuständen, wie manche Homöostase-Modelle nahe legen. Im Rahmen dieser Arbeit wird vielmehr davon ausgegangen, „daß die Konstante des Selbst nicht in der Auflösung jeglicher Differenzen

⁸⁷ Vgl. hierzu die Überlegungen zur Bewältigungsforschung von GREVE (1997).

⁸⁸ PINQUART und SILBEREISEN (vgl. 2000, 76ff) haben die Charakteristika des (formal-operationalen) Denkens im Jugendalter folgendermaßen zusammengefasst: Zunahme der Selbstbeschreibung mit psychischen Begriffen sowie Zunahme der Begründetheit, Differenziertheit, Organisiertheit und Abstraktheit der Selbstbeschreibungen.

besteht, sondern darin, die daraus resultierenden Spannungen zu ertragen und immer wiederkehrende Krisen zu meistern“ (ebd., 196). Gerade die differenten Aspekte in der identitätsbezogenen Verarbeitung von Selbsterfahrungen können einen Motor für neue Identitätswürfe darstellen. Darüber hinaus ist die Identitätsarbeit durch den Spannungszustand zwischen Realität und Idealität, zwischen dem, was man erreicht hat, und dem, was man noch erreichen möchte, charakterisiert.⁸⁹

Bei all dem zielt Identitätsarbeit demnach „auf die Herstellung eines konfliktorientierten Spannungszustandes, bei dem es weder um Gleichgewicht und Widerspruchsfreiheit noch um Kongruenz geht, sondern um ein subjektiv definiertes Maß an Ambiguität (...) und des `Herausgefordertseins`“ (ebd., 197). Im Vordergrund steht folglich, die aktuell hergestellten Passungsverhältnisse subjektiv als stimmig zu erleben, d.h. ein Gefühl der Authentizität zu entwickeln. Gerade in diesem Zusammenhang kommt dem leiblichen Spüren eine entscheidende Rolle zu (vgl. Kap. 2.2.4).

Der immer wieder von Neuem zu leistenden Herstellung von Passungsverhältnissen unterliegt in Anlehnung an SEEWALD (vgl. 2003, 93) möglicherweise ein „Grundakkord“, etwas Gleichbleibendes, das er in der folgenden Frage thematisiert: „Kann es nicht sein, dass wir in der Eigenart unserer Selbstbewegung und unserer Leibgefühle unbemerkt eine solche Konstante besitzen, auf die wir immer wieder zurückgreifen, weil wir uns immer wieder unseres So-Seins versichern müssen?“ (ebd.). Aus dieser Perspektive betrachtet stünden Körper und Bewegung demnach tatsächlich an einer zentralen Stelle im Prozess der Identitätsentwicklung.

2.5.3 Identität als Ressourcenarbeit

Identitätsarbeit als Aushandlungsprozess zwischen dem Subjekt und seiner gesellschaftlichen Umwelt ist maßgeblich von den Ressourcen geprägt, die ein Jugendlicher mobilisieren und nutzen kann. Entscheidend sind dabei nicht die objektiv vorhandenen Ressourcen, sondern vielmehr das, was ein Jugendlicher an Ressourcen wahrnimmt und nutzt. Ein großer Ressourcenpool ist damit einerseits keine Garantie für eine gelingende Identitätsentwicklung (auch wenn er sie wahrscheinlicher macht) und andererseits kann gerade ein Mangel an bestimmten Ressourcen identitätsbezogene Entwicklungsprozesse initiieren.

Der Ressourcenbegriff kann mit Hilfe der Kapitalsortentheorie von Pierre BOURDIEU (vgl. 1983) präzisiert werden; darin werden drei primäre Kapitalsorten - das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital - differenziert. Die Kapitalsortentheorie analysiert einerseits die Ressourcenverteilung im sozialen Raum als sozialökonomisches Phänomen

⁸⁹ Auch Helmut FEND (vgl. 1994a, 205) betont, dass gerade das Auseinandertreten von Realität und Idealität bezeichnend für die Adoleszenz sei.

und erklärt andererseits den Transfer von Ressourcen bzw. Kapitalsorten (vgl. KEUPP et al. 2002, 198ff).

Das *ökonomische Kapital* besteht aus den materiellen Ressourcen, die einem Jugendlichen zur Identitätsarbeit zur Verfügung stehen. Als zentrale bzw. strategische Ressource bietet es „einen Wahrscheinlichkeitsrahmen für die Akkumulation ebenjener Ressourcen, die freilich viel enger mit psychischen Prozessen alltäglicher Identitätsarbeit zusammenhängen als materielle Ressourcen“ (ebd., 199).

Das *kulturelle Kapital* existiert in drei Formen: Mit *inkorporiertem Kulturkapital* sind verinnerlichte Fertigkeiten und Haltungen gemeint, die grundsätzlich körpergebunden sind, wobei die Einverleibung Zeit und Energie (Bildung und Übung) kostet und persönlich vorgenommen werden muss. *Objektiviertes Kulturkapital*, d.h. Bücher, Tonträger oder Kunst, ist demgegenüber materiell schneller übertragbar, erfordert für die Aneignung jedoch den gleichen Aufwand. *Institutionalisiertes Kulturkapital* besteht schließlich aus staatlich anerkannten und garantierten Titeln und Abschlüssen, die für bereits akkumuliertes Kulturkapital stehen.

Der Begriff *soziales Kapital* bezeichnet die „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (BOURDIEU 1983, 190f). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Qualität der Beziehung (gegenseitige Nähe, Bindung, Empathie, Respekt und Verständnis), wobei das soziale Kapital permanente Beziehungsarbeit erfordert, in der die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt werden muss.

Die drei Kapitalsorten können jeweils in identitätsrelevante Ressourcen übersetzt werden, indem sie als Optionsraum, als subjektive Relevanzstruktur bzw. als Bewältigungsressource genutzt werden. So kann beispielsweise das soziale Kapital als *Optionsraum* dienen, indem der Freundeskreis eines Jugendlichen ein Netzwerk an möglichen Identitätsentwürfen bereitstellt. Welche Identitätsperspektiven für einen Jugendlichen nun *subjektiv relevant* sind, wird im Rahmen eines – oft implizit stattfindenden – Aushandlungsprozesses im sozialen Netzwerk entschieden. Hier spielt wiederum die Kategorie der sozialen Anerkennung eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus kann das soziale Netzwerk drittens als *Bewältigungsressource* und emotionale Stütze in Orientierungskrisen dienen. Analog stellen auch das materielle und kulturelle Kapital Optionsräume, subjektive Relevanzstrukturen und Bewältigungsressourcen zur Verfügung. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass insbesondere das kulturelle, aber auch das soziale Kapital in inkorporierter Form erscheinen und damit im körperlichen Habitus verankert sind (z.B. in Form von Bewegungsgewohnheiten und -kompetenzen oder Haltungen in bestimmten sozialen Situationen). Der Körper ist demnach auch eine Quelle sozialer Macht, da er die Position des Individuums im sozialen Raum verbessern bzw. verschlechtern kann, wobei die beiden wesentlichen Aspekte das körperliche Aussehen und die körperliche Leistungsfähigkeit sind (vgl. BRETTSCHEIDER/BRANDL-BREDENBECK 1997, 213).

2.5.4 Identität als Narrationsarbeit

Die alltägliche Identitätsarbeit wurde bis hierhin als ein Passungsprozess beschrieben, in dem vergangene, aktuelle und zukunftsbezogene Selbsterfahrungen im Hinblick auf verschiedene Identitätsperspektiven reflektiert und zu Teilidentitäten zusammengefasst werden. Innerhalb dieses ambivalenten und teilweise widersprüchlichen Identitätsprozesses werden unterschiedliche Ressourcen aktiviert, um subjektiv realisierbare und stimmige Beziehungsverhältnisse zu gestalten.

Das wesentliche Mittel der dabei zu leistenden Verknüpfungsarbeit ist für KEUPP und Mitarbeiter die Narration: „Erzählend organisiert das Subjekt die Vielgestaltigkeit seines Erlebens in einen Verweisungszusammenhang“ (KEUPP et al. 2002, 207f). Diese sogenannten Selbstnarrationen stellen einen grundlegenden Modus der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit dar, sie machen vergangene Ereignisse sozial sichtbar und begründen die Erwartung zukünftiger Ereignisse. Als symbolische Systeme bleiben sie dabei nicht stabil, sondern werden in sozialen Aushandlungsprozessen permanent konstruiert und verändert. Als Mittel zur Herstellung von Kohärenz sollen Selbstnarrationen Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ und „Warum bin ich so, wie ich bin?“ liefern (vgl. ebd., 208) und eine Person damit nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere verstehbar machen. Dabei kann grundlegend zwischen Stabilitätsnarrationen sowie progressiven und regressiven Narrationen unterschieden werden, die sowohl zeitlich als auch in Bezug auf einzelne Teilidentitäten jeweils unterschiedlich ausfallen können.

Entscheidend ist nun, dass Selbstnarrationen keine exakten Rekonstruktionen einzelner Ereignisse darstellen, sondern in der Regel einen interpretativen Kontext für umfassendere Strukturen bereitstellen. Es geht in ihnen demnach nicht um Faktizität, sondern um Sinnstiftungen, die etwas bereits Gelebtes für zukünftige Identitätswürfe offen halten.

Selbstnarrationen können darüber hinaus als Aushandlungsprozesse beschrieben werden, die größtenteils antizipatorisch vor einem imaginären Publikum stattfinden und dadurch reale soziale Interaktionen entlasten (vgl. ebd., 213). Sie können grundsätzlich „nur dann erfolgreich aufrechterhalten und fortgeschrieben werden, wenn die handlungsstützenden Rollenträger bereit sind, die Darstellungen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mitzutragen“ (ebd.). Da diese Rollenträger ebenfalls handlungsstützende Rollenbesetzungen anderer benötigen, um ihre eigenen Selbstnarrationen aufrechtzuerhalten, kann von komplexen Aushandlungsprozessen zwischen allen Beteiligten ausgegangen werden. „Insofern ist die Stabilität unserer Identität als Selbstnarration eine öffentliche Angelegenheit“ (ebd., 214).

Des Weiteren sind die beschriebenen Selbsterzählungen nicht nur Ergebnisse kommunikativer Handlungen, sondern immer auch abhängig vom gesellschaftlich verfügbaren Formenpotential, welches seinerseits durch Machtbeziehungen beeinflusst ist. An dieser Stelle muss nochmals ausdrücklich an den Einwand von GUGUTZER (vgl. 2002, 85) erinnert werden, dass es der Leib als Medium der Welthabe ist, der diese Selbstnarrationen bedingend ermöglicht. Jugendliche erzählen in ihrem leiblichen Zur-

Welt-Sein demnach immer auch mehr, als sie in digitaler Sprache (vgl. WATZLAWICK et al. 1969) erzählen möchten bzw. können.

2.6 Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung

Der Prozess der alltäglichen Identitätsarbeit wurde bisher vor allem als evaluativer Prozess diskutiert, der zu situationalen Selbstthematierungen führt. Darüber hinaus stehen Jugendliche jedoch auch vor der Herausforderung, diese einzelnen Selbstthematierungen zu integrieren und zu differenzieren. In diesem Zusammenhang stehen die folgenden Aspekte im Vordergrund:

- die Reflexion situationaler Selbsterfahrungen sowie deren Integration führt zur Entstehung von *Teilidentitäten*,
- aufgrund einer Verdichtung der biographischen Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person entwickelt sich das *Identitätsgefühl*,
- das Bewältigungsverhalten von Jugendlichen orientiert sich an den beiden übergeordneten Dimensionen der *Handlungsfähigkeit* und des *Wohlbefindens*,
- dabei geht es unter anderem um die Integration des Spannungsverhältnisses von *Anerkennung und Autonomie* sowie
- um die fortlaufende Herstellung eines Passungsverhältnisses in Form von *Authentizität und subjektiver Stimmigkeit*.

In Anlehnung an GRAWE (vgl. 1998, 383ff) wird nun davon ausgegangen, dass die Identitätsentwicklung von Jugendlichen in hohem Maße durch die erfolgreiche bzw. erfolglose Befriedigung elementarer Grundbedürfnisse beeinflusst wird. Als Ausgangspunkte der genannten Integrations- und Differenzierungsleistungen stehen diese Grundbedürfnisse am Anfang der folgenden Darstellung.

2.6.1 Die Bedeutung von Grundbedürfnissen für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen

Der Blick in die Geschichte verschiedener Konzeptionen menschlicher Bedürfnisse zeigt, dass sich die einzelnen Entwürfe einerseits stark überschneiden, dass sie andererseits jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen, die nicht ineinander überführbar sind. Die Orientierung an einer bestimmten Bedürfniskonzeption ist demnach immer mit einer Entscheidung verbunden, die sich in erster Linie an den Kriterien der Konsistenz, der Plausibilität und der Zweckgebundenheit zu orientieren hat (vgl. ebd., 384) und weniger an Objektivitätsmaßstäben. Nach GRAWE gibt es „in dieser Hinsicht keinen abschliessenden Konsens innerhalb der Psychologie“ (ebd.).

In Anlehnung an die Cognitive-Experiential Self Theory von EPSTEIN (vgl. u.a. 1993) geht GRAWE (vgl. 1998, 382) davon aus, dass die Sollwerte für die motivationalen Schemata, d.h. für das, was Menschen bewegt und antreibt, von Grundbedürfnissen bestimmt werden, die allen Menschen zu eigen sind. Die motivationalen Schemata, die ein Mensch entwickelt, sind gleichermaßen „seine **implizite Theorie darüber, was er tun muss**,

um seinen Bedürfnissen gerecht zu werden“ (ebd., 383). Diese Grundbedürfnisse, die in der Persönlichkeitstheorie von EPSTEIN einen zentralen Stellenwert haben, werden als Standards aufgefasst, „an denen sich die gesamte psychische Aktivität ausrichtet“ (ebd.).

GRAWE übernimmt EPSTEINS Vorstellung der Existenz von vier gleichberechtigten Grundbedürfnissen des Menschen, da sie sich seiner Auffassung nach aus dem gegenwärtigen Forschungsstand schlüssig begründen lassen, erweitert diese jedoch um ein übergeordnetes Prinzip. Der wesentliche Aspekt der Konzeption von EPSTEIN besteht darin, dass er sich zwar ausdrücklich auf andere Autoren wie ROGERS, BOWLBY, KELLY oder ALLPORT bezieht, im Unterschied zu diesen jedoch nicht ein zentrales, sondern vier gleichberechtigte Grundbedürfnisse annimmt. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die „Vorstellung vom psychischen Geschehen nicht steht und fällt mit der Annahme genau dieser vier Grundbedürfnisse“ (GRAWE 1998, 384) – EPSTEIN selbst ging bis 1990 von drei Grundbedürfnissen aus -, sondern mit der plausiblen Begründung der Relevanz dieser Bedürfnisse für die menschliche Identitätsentwicklung. Die Darstellung zielt dementsprechend auf einen differenzierten Nachweis⁹⁰ der Bedeutung der folgenden vier Grundbedürfnisse sowie der Erweiterung um ein übergeordnetes Prinzip; es sind dies:

- das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle,
- das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung,
- das Bindungsbedürfnis,
- das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und
- das Konsistenzprinzip.

2.6.1.1 Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Dieses Bedürfnis ist für EPSTEIN und GRAWE das grundlegendste Bedürfnis des Menschen: „Jeder Mensch entwickelt ein Modell der Realität, an das er seine realen Erfahrungen assimilieren kann, und versucht, diese Realitätskonzeption (...) aufrechtzuerhalten. Anders ausgedrückt: Der Mensch hat ein **Bedürfnis zu verstehen und Kontrolle zu haben**“ (GRAWE 1998, 385). In dieser Formulierung zeigen sich bereits deutliche Parallelen zu zwei zentralen Aspekten des Kohärenzgefühls - Verstehbarkeit und Handhabbarkeit -, die im *Salutogenese-Konzept* Aaron ANTONOVSKYS eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Kap. 2.6.3). Darüber hinaus existiert ein bedeutsamer Berührungspunkt zur motologischen Theoriebildung, wie die folgende Aussage Jürgen SEEWALDS unterstreicht: „Verstehen und Verstandenwerden sind zentrale menschliche Bedürfnisse, vielleicht die wichtigsten überhaupt. Sie stehen im Mittelpunkt des Verstehenden Ansatzes. Dabei wird Verstehen nicht nur sprachlich gesehen, Verstehen ergibt sich auch im gemeinsamen Handeln und im leiblichen Mitsein“ (SEEWALD 2007, 9).

August FLAMMER (vgl. 1990, 115) geht in seiner *Theorie des kontrollbesitzenden Selbst*, in der er zentrale kontrolltheoretische Ansätze integriert, ebenfalls von einem allen

⁹⁰ Für weitere Forschungsergebnisse und Literaturangaben vgl. GRAWE 1998, 385 – 438.

Menschen gemeinsamen Grundbedürfnis, dem „Kontrollgrundbedürfnis“, aus. Im Gegensatz zu verschiedenen, konkreten Kontrollbedürfnissen, die sowohl ererbte als auch erworbene Anteile besitzen, ist dieses Kontrollgrundbedürfnis angeboren (vgl. ebd.). Es bezieht sich jedoch stets auf konkrete Situationen, Ziele und Inhalte und bedarf zu seiner Befriedigung der Kontrolle innerhalb individuell bedeutsamer Lebensbereiche: „Man könnte auch sagen, dass sich das Kontrollgrundbedürfnis im Lauf der Sozialisation in bestimmten Inhalten und Zielen als Kontrollbedürfnis materialisiert, an bestimmte Szenarien bindet und dadurch vervielfältigt und spezifisch wird. Der Kontrollbedürfnisse sind viele, aber es gibt nur ein Kontrollgrundbedürfnis“ (ebd.). Die Annahme eines Kontrollgrundbedürfnisses, das sich in verschiedenen Lebenssituationen in unterschiedlicher Form als Versuch äußert, „den Kopf oben zu behalten“, kann nach FLAMMER wie folgt begründet werden:

- „Der Mensch ist als Lebewesen einer Welt gegenübergestellt, mit der er notwendigerweise Austausch pflegt, die ihn gelegentlich unterstützt und die ihn gelegentlich bedroht.
- Der Mensch wird nicht nur von aktuellen Stimuli in Bewegung gehalten, sondern verfolgt auch Ziele, die er mental repräsentiert und deren Verwirklichung manchmal erst in mittlerer oder ferner Zukunft liegt.
- Der Mensch verfolgt diese Ziele geplant, d.h. aufgrund einer Analyse des Ist-Zustandes, des angestrebten Zielzustandes, der möglichen Wege dazwischen und der voraussichtlichen Ressourcen.
- Der Mensch hat im Lauf seiner Lerngeschichte gelernt, auf der Hut zu sein und bei Schwierigkeiten sein Handeln im Hinblick auf seine Ziele und sein Wohlbefinden immer wieder neu auszurichten“ (ebd., 117).

Für den Menschen ist es demnach funktional, stets ein möglichst hohes Maß an Kontrolle zu haben, um seine Interessen jederzeit effektiv verwirklichen zu können. Das Kontrollbedürfnis wird durch die Bereitstellung möglichst vieler freier Handlungsalternativen in möglichst wichtigen Wertbereichen befriedigt. Das Streben nach Kontrolle ist also ein Streben nach Handlungsspielräumen, „nach Reserven, um gegebenenfalls wichtige Ziele erreichen zu können“ (ebd.). Eine aktive Kontrolle ist dazu nicht unbedingt notwendig, wie FLAMMERS Vorstellung der *Kontrollmeinung* unterstreicht: „Was darum wirklich zählt, ist die Meinung, Kontrolle zu haben. Natürlich basiert diese vorwiegend auf Kontrollerfahrungen, aber die Kontrollmeinung, auch wenn sie irrig ist, genügt“ (ebd., 118). Zahlreiche empirische Studien belegen eindrucksvoll den engen Zusammenhang zwischen der Kontrollmeinung bzw. den Kontrollüberzeugungen eines Menschen mit seiner Stresstoleranz, seinem Selbstvertrauen, seinem Wohlbefinden und seiner seelischen Gesundheit (vgl. FLAMMER 1990, 94ff). Der Kern dieser Wechselbeziehung kommt in der folgenden Aussage zum Ausdruck: „Handlungen im eigentlichen Sinn des Wortes werden nur eingeleitet, wenn die betreffende Person ein minimales Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten der Zielerreichung hat“ (ebd., 94). Kontrollmeinungen sind

also einerseits wesentliche Voraussetzungen für konkrete Handlungen, andererseits stellen sie jedoch auch zentrale Elemente des Selbstbewusstseins und des Selbstwertes dar (vgl. ARMBRUSTER 2006, 182ff).

2.6.1.2 Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

Dieses Bedürfnis ist dafür verantwortlich, dass der Mensch bestrebt ist, erfreuliche (lustvolle) Erfahrungen herbeizuführen und schmerzhaft, unangenehme Erfahrungen zu vermeiden (vgl. GRAWE 1998, 393). Das Bestreben nach Herstellung einer möglichst positiven Lust-Unlust-Balance stellt für GRAWE ein angeborenes Bedürfnis dar und gehört damit zum biologischen Bauplan des Menschen: „Lust und Unlust sind von Anfang an und bleiben lebenslang das wichtigste Feedback zur Ausbildung umweltangepassten Verhaltens“ (ebd.). Mit CIOMPI wird davon ausgegangen, „daß jede Lösung einer konflikthaftern Spannung, wie sie sich bei wachsenden Widersprüchen in einem übergeordneten Fühl- und Denksystem aufbaut, gleichbedeutend ist mit einem Lusterlebnis“ (CIOMPI 2005, 110). Diese lustvolle Spannungslösung darf allerdings nur bis zu einem homöostatischen Mittelmaß führen, das „dynamische Äquilibrium der psychischen Homöostase stellt also eine ökonomische Spannungslösung bis auf ein funktionsgünstigstes Durchschnittsniveau dar, das enge Beziehungen zur Alltagslogik hat und mit einem minimalen (beziehungsweise optimalen) Energieaufwand zur Aufrechterhaltung der eigenen Struktur identisch sein dürfte“ (ebd., 112).

Für GRAWE (vgl. 1998, 395) spielt das Bedürfnis, aversive Emotionen zu vermeiden, nicht nur in Bezug auf die Ausbildung von Vermeidungsschemata eine wesentliche Rolle, sondern höchstwahrscheinlich auch bei allen psychischen Störungen, demnach sollte es auch im Zusammenhang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen berücksichtigt werden. Entscheidend ist, dass aversive Emotionen auch dann entstehen, „wenn die anderen Grundbedürfnisse verletzt werden, und positive dann, wenn sie erfüllt werden. Insofern ist dieses Grundbedürfnis ein pervasives Bedürfnis, welches das ganze seelische Geschehen durchdringt“ (ebd.).

Ein für Kinder und Jugendliche wichtiges und auch im Kontext der Psychomotorik zentrales Medium der Herstellung einer positiven Lust-Unlust-Balance stellt das Spiel dar. Zu den wichtigsten entwicklungsfördernden Merkmalen von Spieltätigkeiten zählen Freiheit und Eigenverantwortlichkeit, Spontaneität und intrinsische Motiviertheit, eine anregende und positive wie negative Gefühle akzeptierende Stimmung sowie die Nutzung der Phantasie (vgl. SCHMIDTCHEN 2004, 64). Als ein weiteres Charakteristikum von Spielhandlungen nennt KLEMENZ (vgl. 2003, 85) in Anlehnung an CSIKSZENTMIHALYI (vgl. 1992) das Flow-Erleben, das einen Prozess des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit beschreibt, der durch eine optimale Übereinstimmung von Anforderungen und Kompetenzen gekennzeichnet ist. Zu den Effekten des Flow-Erlebens schreibt CSIKSZENTMIHALYI: „Flow hilft, das Selbst zu integrieren, weil das Bewusstsein im Zustand höchster Konzentration gewöhnlich gut geordnet ist. Gedanken, Absichten, Gefühle und alle Sinne sind auf das gleiche Ziel gerichtet. Diese Erfahrung heißt Harmonie. Und wenn diese *flow*-Episode

vorbei ist, fühlt man sich `gesammelter` als zuvor, nicht nur innerlich, sondern auch mit Blick auf andere Menschen und die Welt im Allgemeinen“ (ebd., 64). Entscheidend ist weiterhin, dass Flow-Erleben in der Regel mit Kontrollerlebnissen einhergeht und darüber hinaus zu selbstwerterhöhenden Erfahrungen führen kann, sofern die Anforderungen und die dafür benötigten Kompetenzen über dem für den Jugendlichen charakteristischen Niveau liegen.

2.6.1.3 Das Bindungsbedürfnis

Es ist vor allem der von BOWLBY'S Bindungstheorie ausgehenden Forschung zu verdanken, dass das menschliche Grundbedürfnis nach Nähe zu einer Bezugsperson eine angemessene Beachtung erfährt. BOWLBY postulierte als erster ein angeborenes Bedürfnis, „die Nähe einer Person zu suchen und aufrechtzuerhalten, die das Leben besser meistern kann als das Kind. Ist dieses Bedürfnis erfüllt, kann sich ein Kind beruhigt anderen Dingen zuwenden, ist die Erreichbarkeit der Bindungsperson aber nicht garantiert, dann richtet sich die ganze psychische Aktivität darauf aus, wieder Nähe herzustellen“ (GRAWE 1998, 396).⁹¹

Um dieses Grundbedürfnis entwickeln sich motivationale Schemata, die das Beziehungsverhalten eines Menschen im Lebenslauf maßgeblich beeinflussen, wobei die Bindungstheorie BOWLBY'S trotz der Betonung frühkindlicher Erfahrungen keineswegs deterministisch angelegt ist, sondern prozesshafte, dynamische Denkmodelle durchgängig berücksichtigt (vgl. SUESS/KIBGEN 2005, 138). Kennzeichnend hierfür ist der Begriff des inneren Arbeitsmodells: „Aus Erfahrungen erwachsen, stellen innere Arbeitsmodelle zunehmend eine Steuerungseinheit für die weitere Entwicklung dar, wobei laufende Updates aufgrund von Umgebungsveränderungen notwendig sind (...)“ (ebd.). Entscheidend ist einerseits die Flexibilität der Arbeitsmodelle und andererseits die Einschränkung ihres Veränderungspotentials durch sogenannte homeorhetische Kräfte⁹²: „Innere Arbeitsmodelle steuern die Wahrnehmung und Bewertung eigener innerer Zustände sowie Ereignisse der jeweiligen sozialen Umwelt und deren Auswahl selektiv (...). Sie gestalten damit ihr eigenes Milieu für Veränderung aktiv mit“ (ebd.).

Eine weitere zentrale homeorhetische Kraft stellt für BOWLBY die familiäre und außerfamiliäre Umgebung dar, die häufig erstaunlich gleich bleibt. Die Qualität der Beziehungsschemata, die sich aus den Beziehungen zu den primären Bezugspersonen der frühen Kindheit entwickeln, hängt insbesondere von der Verfügbarkeit und Einfühlsamkeit dieser ersten Bezugspersonen ab (vgl. GRAWE 1998, 397). Aus den zahlreichen empirischen Untersuchungen zum Bindungsverhalten kristallisieren sich vier immer wieder vorkommende Bindungsmuster heraus, die für GRAWE (vgl. ebd., 398)

⁹¹ Alternativ zu der von GRAWE verwendeten Bezeichnung „Bindungsbedürfnis“ kann hier auch von dem Bedürfnis nach positiven zwischenmenschlichen Beziehungen gesprochen werden (vgl. u.a. BAUER 2006). Eine solche Terminologie hat den Vorteil, dass sie unterschiedliche Formen und Qualitäten der Regulation und der Aushandlung von Nähe und Distanz in konkreten Beziehungen thematisieren kann.

⁹² BOWLBY nannte die Summe aller Kräfte, die dazu beitragen, dass eine einmal eingeschlagene Entwicklungsspur beibehalten wird, Homeorhese. Die homeorhetischen Kräfte stellen das Produkt der bisherigen Entwicklung sowie gegenwärtiger Einflüsse dar, die sowohl von Innen als auch von Außen stammen (vgl. SUESS/KIBGEN 2005, 137). Hier existieren offensichtliche Berührungspunkte zur Synergetik (vgl. Kap. 1.2.3.2 und Kap. 1.2.4.3).

gleichsam Momentaufnahmen der bis dahin entwickelten Beziehungsschemata darstellen: Sicheres Bindungsverhalten, unsichere Bindung und vermeidendes Bindungsverhalten, unsichere Bindung und ambivalentes Bindungsverhalten sowie unsichere Bindung und desorganisiertes bzw. desorientiertes Bindungsverhalten. Entscheidend sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien, die darauf hinweisen, „dass insbesondere der unsicher-vermeidende Bindungsstil einhergeht mit Risikofaktoren für Beeinträchtigungen der psychischen und körperlichen Gesundheit, während der sicher gebundene Bindungsstil wie ein Schutz vor solchen Störungen wirkt“ (ebd., 407). Mit Ausnahme des sicheren Bindungsmusters führen alle anderen Bindungsmuster dazu, dass das Bedürfnis nach einer nahen Beziehung nicht optimal befriedigt wird. Umgekehrt entsteht jedes der unsicheren Bindungsmuster aus Verletzungen dieses Grundbedürfnisses. In einer solchen Verletzung des Grundbedürfnisses nach einer auf die eigenen Bedürfnisse bezogenen, Sicherheit und Schutz gebenden nahen Beziehung „liegt mit großer Wahrscheinlichkeit einer der wichtigsten Nährböden für die Entwicklung psychischer Störungen“ (ebd., 409).

Aktuelle Ergebnisse der neurobiologischen Forschung weisen darauf hin, dass der Mensch grundlegend auf soziale Resonanz und Kooperation angelegt ist: „Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (BAUER 2006, 21). Für ein Verständnis der menschlichen Motivationssysteme ist die Auseinandersetzung mit körpereigenen Botenstoffen unerlässlich. Die neurobiologische Forschung differenziert in diesem Zusammenhang drei verschiedene Botenstoffe bzw. Gruppen von Botenstoffen, die in unterschiedlichen, aber miteinander verschalteten, neurobiologischen Regionen freigesetzt werden können und die Motivationssysteme des Menschen bestimmen: Dopamin, endogene Opioide (hierzu zählen die drei Substanzgruppen der Endorphine, der Enkephaline und der Dynorphine, die ähnliche Wirkungen besitzen) und Oxytozin (vgl. ebd., 31).⁹³ Die Freisetzung dieser „Wohlfühlbotenstoffe“ (ebd., 33) ist immer an Voraussetzungen gebunden und diesbezüglich kommen neurobiologische Studien zu eindeutigen Ergebnissen: „Nichts aktiviert die Motivationssysteme so sehr wie der Wunsch,

⁹³ „Die Freisetzung von Dopamin durch das Motivationssystem löst sowohl im Gehirn als auch im gesamten Körper Effekte aus, die in der Summe den Wirkungen einer Dopingdroge ähnlich sind. Vom Motivationszentrum ausgeschüttetes Dopamin erzeugt ein Gefühl des Wohlbefindens und versetzt den Organismus psychisch und physisch in einen Zustand von Konzentration und Handlungsbereitschaft. Interessanterweise beeinflusst Dopamin zugleich auch die muskuläre Bewegungsfähigkeit des Körpers. (...) Endogene Opioide haben eine Wirkung, die derjenigen von Opium oder Heroin entspricht, wobei die körpereigenen Opioide in der Dosierung allerdings fein abgestimmt sind, so dass sie normalerweise keine betäubende oder einschläfernde Wirkung haben (...), sondern lediglich einen sanften, wohltuenden Effekt nach sich ziehen. (...) Endogene Opioide wirken auf die Emotionszentren des Gehirns (...), sie haben positive Effekte auf das Ich-Gefühl, auf die emotionale Gestimmtheit und die Lebensfreude. Zudem vermindern sie die Schmerzempfindlichkeit und stärken das Immunsystem“ (BAUER 2006, 29ff). „Oxytozin ist interessanterweise sowohl Ursache als auch Wirkung von Bindungserfahrungen: Es wird einerseits verstärkt hergestellt, wenn es zu einer Vertrauen stiftenden oder zu einer eine feste Bindung einleitenden Begegnung kommt. Oxytozin hat andererseits aber auch umgekehrt den Effekt, dass es Bindungen, die zu seiner Ausschüttung geführt haben, rückwirkend stabilisiert, indem es die Bereitschaft erhöht, Vertrauen zu schenken“ (ebd., 45).

von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und – erst recht – die Erfahrung von Liebe“ (ebd., 35).⁹⁴

Zahlreiche empirische Ergebnisse weisen den Menschen als Beziehungswesen aus, wobei drei fundamentale neurobiologische Kriterien differenziert werden können:

„Zum einen sind die Motivationssysteme des Gehirns in entscheidender Weise auf Kooperation und Zuwendung ausgerichtet und stellen unter andauernder sozialer Isolation ihren Dienst ein. Zweitens führen schwere Störungen oder Verluste maßgeblicher zwischenmenschlicher Beziehungen zu einer Mobilisierung biologischer Stresssysteme. Aus beidem, sowohl aus der Deaktivierung der Motivations- als auch aus der Aktivierung der Stresssysteme, können sich gesundheitliche Störungen ergeben. Dies macht deutlich, dass Menschen nicht für eine Umwelt `gemacht` sind, die durch Isolation oder ständige Konflikte gekennzeichnet ist. Ein drittes (...) neurobiologisches Kriterium, das den Menschen als Beziehungswesen kennzeichnet, ist das System der Spiegelneuronen (...): Nicht nur der Mensch, auch eine Reihe von Tierarten besitzt mit diesen Zellen ein neurobiologisches System, das eine intuitive wechselseitige soziale Einstimmung ermöglicht“ (ebd., 69f).⁹⁵

Aus diesen kurz geschilderten Zusammenhängen ergibt sich die wesentliche Bedeutung der Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen Beziehungen (nicht nur) im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention. Auf die wesentlichen Komponenten einer gelingenden zwischenmenschlichen Beziehung, die BAUER (vgl. ebd., 190) als Sehen und Gesehenwerden, gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem, emotionale Resonanz, gemeinsames Handeln und wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten bezeichnet, wird in Teil drei dieser Arbeit zurückzukommen sein.

2.6.1.4 Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung

Der Selbstwert wird meist als die evaluative Komponente der Einstellung gegenüber der eigenen Person definiert, wobei diese Bewertungen in aller Regel sowohl kognitive als auch emotionale Elemente beinhalten: „Zumindest bei bedeutsam erscheinenden Bewertungen der eigenen Person und/oder bei besonders extremen Bewertungen ist damit zu rechnen, daß Selbst-Bewertungen und intensive Emotionen auf das Engste miteinander verbunden sind. Sprachlich wird diesem Zusammenhang durch den Begriff des `Selbstwertgefühls` Rechnung getragen“ (KANNING 2000, 41). Selbst-Bewertungen stellen darüber hinaus einen zentralen Ausgangspunkt der Verhaltenssteuerung dar.⁹⁶

Klaus GRAWE (vgl. 1998, 411f) und Uwe P. KANNING (vgl. 2000, 97ff) nennen zahlreiche Autoren, die das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung an die oberste Stelle der menschlichen Bedürfnisse setzen. KANNING geht zusammenfassend davon aus, dass das Bedürfnis nach positiver Bewertung der eigenen Person einerseits überaus sinnvoll sei, da ein positiver Selbstwert mit überwiegend angenehmen Konsequenzen für das psychische und physische Wohlbefinden des Menschen einhergehe; hier besteht eine offensichtliche

⁹⁴ Vergleiche hierzu auch die Überlegungen Axel HONNETHS (vgl. 2003) zum Kampf um Anerkennung sowie die Argumente für eine Pädagogik der Anerkennung (vgl. HAFENEGER/HENKENBORG/SCHERR 2002), die in Kapitel 2.6.5, 3.4.2.2 und 6.3.5 weiter ausgeführt werden.

⁹⁵ Das System der Spiegelneurone wird in Kap. 6.3.4 näher erläutert.

⁹⁶ KANNING (vgl. 2000, 41ff) geht davon aus, dass jedes der zahlreichen Selbstkonzepte eines Menschen einen eigenständigen Selbstwert beinhaltet. Die damit einhergehende Komplexität des Phänomens kann in diesem Rahmen jedoch nicht dargestellt werden.

Verbindung zu den bereits dargestellten Bedürfnissen nach Lustgewinn und Unlustvermeidung sowie nach sozialen Bindungen. Andererseits gebe es „empirisch belegte Hinweise darauf, daß Menschen tatsächlich über ein Selbstwertmotiv verfügen“ (ebd., 102), was in all denjenigen Untersuchungen zum Ausdruck komme, in denen das gezielte Aufsuchen und die Effektivität selbstwertdienlicher Strategien bestätigt wird.

Einige Vertreter der Theorie der Selbstverifikation stehen demgegenüber in der Tradition der Konsistenztheorien und postulieren „ein allgemeines Bedürfnis nach kognitiver Stimmigkeit (Konsonanz, Balance, Kongruenz etc.)“ (ebd., 103), welches dazu führt, dass ein bestehendes Selbstbild, d.h. auch ein negatives Selbstwertgefühl, gegen widersprüchliche Informationen verteidigt wird (Vermeidung von Dissonanz). Der tiefere Sinn dieses Bedürfnisses nach Aufrechterhaltung eines existierenden Selbstbildes liegt nach KANNING (vgl. ebd.) in der Möglichkeit einer zuverlässigeren Prognose und Kontrolle sozialer Interaktionen. Offensichtlich müssen die verschiedenen Grundbedürfnisse also in ihrer „Gesamtbilanz“ (GRAWÉ 1998, 413) betrachtet werden, wobei in dem von KANNING genannten Fall das Konsistenzbedürfnis mit dem Kontrollbedürfnis assoziiert ist.

Nach GRAWÉ (vgl. ebd., 415) kann die aktive Aufrechterhaltung eines negativen Selbstwertgefühls aus antizipierend schützenden Vermeidungsstrategien im Dienste des Bindungsbedürfnisses, der Unlust- bzw. Schmerzvermeidung, des Kontrollbedürfnisses sowie des Konsistenzprinzips resultieren. Wenn beispielsweise ein Mensch das Ziel entwickelt, sich vor Abwertungen oder Enttäuschungen zu schützen (Bedürfnis nach Unlustvermeidung), so bedeutet das keineswegs, dass er kein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung hat. Er hat lediglich keine umgebungsbezogenen Ziele zur Verwirklichung seines Bedürfnisses entwickelt:

„Solche Ziele hätten sich als Invarianten aus positiven bedürfniserfüllenden Erfahrungen herausbilden können. Wenn es solche Erfahrungen aber nicht gegeben hat oder wenn sie viel seltener und schwächer als verletzende Erfahrungen waren, dann werden durch entsprechende Situationen die Vermeidungsschemata schneller und stärker aktiviert als die nur rudimentär, d.h. durch nur wenige Erfahrungen begründeten intentionalen Schemata. Die das Vermeidungsschema repräsentierenden neuronalen Erregungsmuster hemmen die das intentionale Schema repräsentierenden. Die psychische Aktivität wird von Vermeidungszielen bestimmt. Diese Vermeidungsziele werden nicht im Interesse des Bedürfnisses nach Selbstwerterhöhung verfolgt, sondern im Interesse der anderen Grundbedürfnisse, keine Schmerzen zu erleiden, Kontrolle zu haben und überhaupt eine nahe Beziehung zu haben“ (ebd., 414).

Entscheidend ist nun, dass das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung damit nicht verschwunden ist; seiner Verwirklichung stehen lediglich die ausgeprägten Vermeidungsschemata sowie die schwach entwickelten intentionalen Schemata entgegen.

Die Differenzierung in ein implizites und explizites Funktionssystem (vgl. ebd., 416) kann zur weiteren Aufklärung der Zusammenhänge beitragen. Autoren wie EPSTEIN und MORLING (vgl. 1995) vertreten diesbezüglich die Auffassung, dass das implizite Funktionssystem zunächst spontan zu selbstwerterhöhenden Reaktionen tendiert und das explizite bzw. rationale Funktionssystem anschließend einen Kompromiss zwischen dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und dem Konsistenzprinzip herstellt (vgl. GRAWÉ 1998, 416). Sie greifen

dabei auf Ergebnisse verschiedener empirischer Studien zurück, die darauf hinweisen, dass die Tendenz zu selbstverifizierendem Verhalten stärker mit dem expliziten, rationalen Funktionsmodus und diejenige zu selbstwerterhöhendem Verhalten mehr mit dem impliziten Funktionsmodus verbunden zu sein scheint.

Die Ausführungen zeigen, dass menschliches Verhalten prinzipiell als Kompromiss zwischen der Befriedigung unterschiedlicher Bedürfnisse zu verstehen ist. Dabei können einerseits bestimmte Verhaltensweisen zur Befriedigung mehrerer Bedürfnisse beitragen, andererseits können verschiedene Bedürfnisse jedoch auch miteinander konkurrieren, was dann wiederum ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz erfordert. Vor diesem Hintergrund spricht vieles dafür, dass das Konsistenzprinzip eine übergeordnete Bedeutung für das psychische Geschehen besitzt, d.h. dass das psychische System auf oberster Ebene bestrebt ist, Konsistenz herzustellen und Inkonsistenz zu vermeiden (vgl. GRAWE 1998, 421).

2.6.1.5 Das Konsistenzprinzip

Konsistenz stellt für GRAWE (vgl. 1998, 421) kein individuelles Motiv im eigentlichen Sinne dar, sondern muss als „grundlegendes Erfordernis des Funktionierens von Systemen“ (ebd.) aufgefasst werden. Wird die Konsistenz-Bedingung zu stark verletzt, „kann das System im Selektionsprozess nicht erfolgreich sein“ (ebd.).

Konsistenz bedeutet, dass die verschiedenen nach Bedürfnisbefriedigung strebenden psychischen Prozesse einander nicht zuwiderlaufen, d.h. sich nicht gegenseitig hemmen oder vereiteln:

„Je konsistenter die psychischen Prozesse sind, desto wirksamer kann die Bedürfnisbefriedigung sein. Seelisch sehr gesunde, glückliche Menschen unterscheiden sich von anderen nicht nur dadurch, dass sie in ihren Grundbedürfnissen wenig verletzt wurden und deshalb gut entwickelte intentionale Schemata um ihre Grundbedürfnisse herum entwickelt haben, sie zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie ihre Bedürfnisse in Übereinstimmung miteinander, also in konsistenter Weise befriedigen können“ (ebd.).

Der Gegenpol zu Konsistenz kann als Dissonanz, Dissoziation, Inkohärenz oder allgemein als Konflikt bezeichnet werden. Entscheidend ist nun, dass der Mensch die Konsistenz oder Kohärenz seines Bewusstseins in der Regel als selbstverständlich auffasst, obwohl neuropsychologische Erkenntnisse darauf hindeuten, „dass wir unser Bewusstsein als etwas von bestimmten neuronalen Prozessen aktiv Hergestelltes betrachten müssen, das eine spezielle Aufgabe im psychischen Geschehen erfüllt. Konsistenz ist ein kontinuierlich aktiv hergestelltes Merkmal unseres Bewusstseins, und zwar simultane Konsistenz und Kohärenz über die Zeit“ (ebd., 422).

Die kognitive Dissonanztheorie von FESTINGER ging davon aus, dass die Tendenz zur Dissonanzreduktion umso stärker ist, je bedeutsamer das Nebeneinander inkonsistenter Kognitionsinhalte für das Individuum ist. Entsprechend ihrer Selbstbeschreibung fokussierte diese Theorie allerdings ausschließlich auf kognitive Inhalte und differenzierte zwischen

lediglich zwei Möglichkeiten der (kognitiven!) Dissonanzreduktion, dem Hinzufügen neuer bzw. der Veränderung bestehender Kognitionen (vgl. GRAWE 1998, 423). Nach GRAWE (vgl. ebd., 425) können diesen Möglichkeiten jedoch mindestens zwei weitere Mechanismen der Dissonanzreduktion hinzugefügt werden, konstruktives Coping im Sinne von emotionalen und problemorientierten Strategien und defensives Coping im Sinne von vermeidenden, schützenden oder verdrängenden Strategien. Diese verdrängenden Strategien sind im übrigen nicht ausschließlich mit Hilfe der psychoanalytischen Theoriebildung erklärbar, sondern vielmehr mit dem allgemeinen Mechanismus des Nichtzulassens, Ausblendens und Fernhaltens von Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken und Gefühlen vom Bewusstsein, der „in seiner Existenz völlig unabhängig von der psychoanalytischen Theorie“ (ebd., 426) ist, wie zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen (vgl. HOLMES 1990).

Die Konsistenz psychischer Prozesse kann prinzipiell auf zweierlei Art und Weise gefährdet werden, einerseits durch inkongruente Wahrnehmungen und andererseits durch sogenannte Schema-Konflikte (vgl. GRAWE 1998, 426). Im ersten Fall handelt es sich um Wahrnehmungssignale aus der Umwelt, aus dem eigenen Körper oder aus dem Gedächtnis, „die in grober und andauernder Weise gegen wichtige Schemata und damit verbundene Grundüberzeugungen verstossen“ (ebd.), während im zweiten Fall mehrere motivationale Schemata gleichzeitig aktiviert werden, deren gleichzeitige Verwirklichung sich jedoch gegenseitig ausschließt.

Im Falle inkongruenter Wahrnehmungen besteht eine besonders naheliegende Möglichkeit der Konsistenzsicherung darin, Teile der Wahrnehmung bzw. Erfahrung aus dem bewussten Erleben abzuspalten, auszublenden oder zu verdrängen. Dadurch wird zwar die Konsistenz des bewussten Erlebens aufrechterhalten, die impliziten neuronalen Erregungsmuster, die die verdrängte Wahrnehmung repräsentieren, werden allerdings nicht deaktiviert, sondern beeinflussen im impliziten Funktionsmodus weiterhin das Erleben und Verhalten des Individuums. Diese Erregungsmuster sind damit der bewussten Kontrolle entzogen, „werden jedoch bottom-up durch entsprechende Situationen oder damit assoziierte andere Erregungsmuster aktiviert“ (ebd., 428).

Die gleichzeitige Aktivierung mehrerer motivationaler Schemata stellt den Normalfall des menschlichen Seelenlebens dar, da permanent mindestens vier Grundbedürfnisse (s.o.) gleichzeitig befriedigt werden wollen.⁹⁷ GRAWE geht nun davon aus, dass die Anzahl der Möglichkeiten zur Verwirklichung von Grundbedürfnissen mit der Anzahl der Ziele korreliert, die man zu ihrer Befriedigung entwickelt hat, „denn um die Ziele entwickeln sich ja gleichzeitig Erfahrungen und Fähigkeiten zu ihrer Realisierung“ (ebd., 429). Entscheidend ist einerseits die Befriedigung von Bedürfnissen im Sinne eines Sowohl-als-auch und andererseits die Entwicklung der Fähigkeit, Bedürfnisse zeitweise zurückstellen

⁹⁷ Dieses Phänomen hat Friedemann SCHULZ VON THUN (vgl. 1998) in seiner Metapher vom „Inneren Team“ zum Ausdruck gebracht. Sein Kommunikationsmodell eröffnet Antworten auf die Frage: „Wie kann der Mensch, der mit sich selbst nie ein Herz und eine Seele ist, wie kann dieser plurale Mensch mit sich selbst so klarkommen, daß er nach außen hin deutlich und kraftvoll kommunizieren und nach innen im harmonischen Einklang mit sich selbst sein kann?“ (ebd., 17).

zu können. Die Unterdrückung gegenwärtig unpassender Impulse betrachtet er als eine konstruktive Form der Verdrängung, da die Anzahl an Wahrnehmungen und Impulsen, die darauf drängen, ins Bewusstsein aufgenommen zu werden, zu jedem Zeitpunkt deutlich größer ist als das, was darin Platz hat:

„Es muss also unentwegt eine Auswahl erfolgen, was ins Bewusstsein aufgenommen wird, und dafür spielt die Kompatibilität mit dem, was sich bereits darin befindet, eine entscheidende Rolle. An der Schwelle zur Aufnahme ins Bewusstsein steht gewissermassen (sic!) ein Konsistenzwächter. Er lässt nur hinein, was zu der darin bereits befindlichen Gesellschaft passt. Das darf unter genügend sicheren Umständen in begrenztem Ausmass (sic!) auch neu, fremd und unerwartet sein. Es löst dann Interesse, Neugier, Staunen aus. Aber wenn es zu diskrepant ist mit dem, was sich bereits im Bewusstsein befindet, dann wird es im Interesse der Konsistenz nicht ins Bewusstsein zugelassen. In dieser Form der Nicht-Zulassung zum Bewusstsein ist Verdrängung ein ubiquitärer Bestandteil des Seelenlebens“ (ebd., 429f).

Konsistenzanforderungen können nun durch drei verschiedene Konfliktformen bedroht werden, durch sogenannte Annäherungs-Annäherungs-Konflikte, bei denen mehrere intentionale Schemata gleichzeitig aktiviert werden, durch Annäherungs-Vermeidungs-Konflikte, bei denen man etwas gleichzeitig will und nicht will, sowie durch Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikte, bei denen mehrere Vermeidungsschemata gleichzeitig aktiviert werden. Während die erste Konfliktform zu den leichter lösbaren psychischen Konflikten gehört, kann insbesondere die Vergegenwärtigung der beiden letztgenannten Konflikte im Bewusstsein zu massiver kognitiver Dissonanz führen, die ihrerseits vermieden werden möchte. „Es wird also die gleichzeitige Vergegenwärtigung der Konfliktkomponenten nicht zugelassen“ (ebd., 430). Entscheidend ist auch hier, ähnlich wie im Falle inkongruenter Wahrnehmungen, dass die konflikthafter, widersprüchlichen Motive zwar nicht im Bewusstsein repräsentiert sind, aber im impliziten Funktionsmodus dennoch Einfluss auf das Verhalten nehmen, da der implizite Funktionsmodus eine deutlich größere Inkonsistenztoleranz besitzt als der bewusste Funktionsmodus. Auch diejenigen psychischen Prozesse, die simultan im expliziten und impliziten Funktionsmodus ablaufen, müssen keineswegs konsistent sein. „Je mehr die Prozesse aber voneinander dissoziiert sind, um so mehr leidet die Wirksamkeit der Zielverfolgung im bewussten Funktionsmodus“ (ebd., 431).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass Verdrängung kurzfristig positive, konsistenzsichernde Auswirkungen auf die Prozesse hat, die im bewussten Funktionsmodus ablaufen, längerfristig jedoch einen dissoziierenden Effekt auf die psychischen Prozesse sowie eine Erhöhung der Inkonsistenzspannung nach sich zieht. Mittlerweile existiert eine solide Anzahl empirischer Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen habitueller Verdrängung von Unangenehmem aus dem Bewusstsein und der Entwicklung psychischer und körperlicher Störungen nahe legen (vgl. hierzu die referierten Studien in GRAWE 1998, 433ff).

Das Funktionsmodell des psychischen Geschehens von GRAWE (vgl. ebd., 438ff) ist um einiges komplexer als es hier erläutert werden kann. Für den vorliegenden Zusammenhang ist die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Grundbedürfnissen

und dem Konsistenzprinzip sowie die Differenzierung in einen impliziten und expliziten Funktionsmodus entscheidend, da sie als Orientierungsgrößen der gesamten psychischen Aktivität zugleich den Ausgangspunkt der einzelnen Integrations- und Differenzierungsleistungen von Jugendlichen darstellen.

2.6.2 Teilidentitäten

Die in Kapitel 2.5 beschriebenen situationalen Selbstthematizierungen werden von Jugendlichen in der Regel in ein Bild von sich selbst integriert, in dem die zahlreichen Aspekte ihres Handelns situationsübergreifende, aber dennoch auf Teilaspekte bezogene Umrisse bekommen; diese können als *Teilidentitäten* bezeichnet werden. So können Jugendliche unter anderem eine schulische, eine familiäre und eine freundeskreisbezogene Teilidentität entwickeln, die jeweils aus zahlreichen Erfahrungselementen bestehen, die wiederum auf die Zukunft gerichtet, an der Vergangenheit orientiert bzw. gegenwartsbezogen sind.

Teilidentitäten enthalten damit immer auch einen Standard, der definiert, wer man in diesem Bereich zu sein glaubt. Dieser Standard orientiert sich an den bereits beschriebenen Erfahrungsmodi und enthält demnach kognitive, emotionale, soziale, körperorientierte und produktorientierte Aspekte. Diese Differenzierung besitzt nach KEUPP und Mitarbeitern den Vorteil, dass sie mögliche Ambivalenzen zwischen einzelnen Erfahrungsmodi innerhalb einer Teilidentität verdeutlichen kann, die in einem ganzheitlichen bzw. klassisch kohärenzorientierten Modell verschwimmen würden (vgl. KEUPP et al. 2002, 219). Dennoch sei auch hier daran erinnert, dass sämtliche Teilidentitäten an die Leiblichkeit des Menschen gebunden sind.

Im Zusammenhang mit den einzelnen Teilidentitäten diskutieren KEUPP und Mitarbeiter darüber hinaus auch das Konzept der *Handlungsaufgaben*. Sie verstehen darunter „ein System von vernetzten, sich gegenseitig beeinflussenden Anforderungen, die im Wechselspiel von gesellschaftlicher Vorgabe, kollektiver und subjektiver Aneignung definiert werden“ (ebd., 223). Dieses Konzept ist unter anderem deshalb hilfreich, weil es einerseits eine Verknüpfung von Lebenswelt und Biographie erlaubt und andererseits geschlechtsspezifische Schnittmuster von Identität untersuchen kann. Mit diesen Aspekten verbunden ist die Frage, welche Perspektiven Jugendlichen über Handlungsaufgaben an erster Stelle angeboten werden und welche Freiheitsgrade sie besitzen, um mit diesen Perspektiven umzugehen. Die Analyse postmoderner Identitätsbildungsprozesse hat gezeigt, dass in diesem Zusammenhang keine eindeutige Festlegung oder Begrenzung von Teilidentitäten zu erwarten ist. Jeder Jugendliche wird demnach unter Umständen völlig unterschiedliche Teilidentitäten entwickeln, wobei nicht jede zu jeder Zeit und in jeder Situation relevant sein wird. Überdies werden Jugendliche immer wieder dominierende Teilidentitäten konstruieren, die in bestimmten Phasen eine besondere Bedeutung haben. Dies gilt es im Zusammenhang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen zu berücksichtigen.

2.6.3 Das Identitätsgefühl

Für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen entscheidend ist die Ausbildung eines *Identitätsgefühls*, welches die Gesamtheit der biographischen Erfahrungen und Selbstbewertungen verdichtet, d.h. die situationalen Selbstthematisierungen und Teilidentitäten zunehmend generalisiert (vgl. ebd., 225). KEUPP und Mitarbeiter greifen hier auf Vorarbeiten, unter anderem von BOHLEBER (vgl. 1997, 113), zurück, der das Identitätsgefühl als aktives, übergeordnetes, inneres Regulationsprinzip versteht, dem die einzelnen Selbstthematisierungen (er nennt sie Selbstrepräsentanzen) unterliegen. Das Identitätsgefühl enthält einerseits Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung der Jugendlichen zu sich selbst (das *Selbstgefühl*) und andererseits Bewertungen darüber, wie sie die Anforderungen des Alltags subjektiv sinnvoll bewältigen können (das *Kohärenzgefühl*).

Das *Selbstgefühl* verdeutlicht, wie gut, wie stimmig, wie liebenswert etc. sich ein Jugendlicher im Allgemeinen wahrnimmt.⁹⁸ Es orientiert sich dabei an individuell gesetzten Standards oder Idealen, wobei deren Konstruktion wiederum in konkreten sozialen Kontexten sowie innerhalb eines übergeordneten soziokulturellen Normen- und Wertesystems stattfindet (auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass Normen und Werte plural, ambivalent und mehrdeutig sind). Positive Gefühle der Selbstwertschätzung, der Selbstakzeptanz oder der Zufriedenheit nehmen Jugendliche folglich dann wahr, wenn sie hoch bewertete Anforderungen und wesentliche selbst gesetzte Standards erfüllen. Die in den Standards enthaltenen individuellen Werte und Ideale können darüber hinaus auch als symbolischer Ausdruck für wünschenswerte Erfahrungen betrachtet werden, insofern verweisen sie auf grundlegende Bedürfnisse von Jugendlichen.

Den zweiten Aspekt des Identitätsgefühls stellt das *Kohärenzgefühl* dar; es bezeichnet für Aaron ANTONOVSKY „eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (ANTONOVSKY 1997, 36).

⁹⁸ Verschiedene (vor allem psychoanalytisch orientierte) Autoren gehen davon aus, dass sich der Kern des Selbstgefühls aus Informationen zusammensetzt, die vor allem aus dem Körperinneren stammen und wesentlich durch die vorsprachliche Mutter-Kind-Beziehung geprägt sind (vgl. BOHLEBER 1997; STERN 1992). Hier sind bedeutsame Berührungspunkte zum Konzept der reflexiven Leiblichkeit, insbesondere zur Zwischenleiblichkeit (vgl. Kap. 2.2.3.3), zur Bindungstheorie (vgl. u.a. SUESS/PFEIFER 1999) sowie im Kontext der Motologie/Psychomotorik zum Verstehenden Ansatz (vgl. u.a. SEEWALD 1992a; 2004; ECKERT 2004) gegeben.

Diese drei Dimensionen bezeichnet ANTONOVSKY (vgl. ebd., 34f) in seinem Modell der Salutogenese als Verstehbarkeit (comprehensibility), Handhabbarkeit (manageability) und Bedeutsamkeit (meaningfulness⁹⁹). Jugendliche verdichten und bewerten demnach ihre identitätsbezogenen Selbsterfahrungen zu einem *Gefühl der Verstehbarkeit*, wenn es ihnen gelingt, sozial legitimierte Verhaltensanforderungen zu identifizieren und diese mit ihren Identitätsprojekten zu vermitteln, d.h., wenn sie den Prozess der Identitätsarbeit als nachvollziehbar, erklärbar und letztlich selbstbestimmt erleben, auch wenn sie dabei Einflüssen von außen unterliegen. Jugendliche entwickeln ein *Gefühl der Handhabbarkeit*, wenn sie ihre Identitätsentwürfe in konkreten Identitätsprojekten selbstorganisiert, kontrollierbar und erfolgreich realisieren können und sie erleben ein *Gefühl der Bedeutsamkeit*, wenn sie bei der Realisierung ihrer Identitätsprojekte Erfahrungen authentischer und stimmiger Selbstwertschätzung gewinnen (vgl. KEUPP et al. 2002, 227).¹⁰⁰

Der Begriff der Kohärenz soll im Rahmen dieser Arbeit nicht als innere Einheit, als Harmonie oder als geschlossene Erzählung verstanden werden, sie kann für Jugendliche vielmehr eine offene Struktur haben, die Optionen aufrechterhält und scheinbar widersprüchliche, ambivalente Elemente miteinander verknüpft (vgl. ebd., 245).¹⁰¹ Von entscheidender Bedeutung ist, dass die individuell hergestellte Verknüpfung für den Jugendlichen in der gelebten Gegenwart authentisch ist und von signifikanten Anderen anerkannt wird. Dabei kommt es weniger darauf an, „auf Dauer angelegte Fundamente zu zementieren, sondern eine reflexive Achtsamkeit für die Erarbeitung immer wieder neuer Passungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (ebd.).

Durch die bereits beschriebene explosive Pluralisierung entsteht für Jugendliche eine Vielzahl an potentiell realisierbaren Identitätsentwürfen, die sie selektiv zu Projekten verdichten und im Anschluss daran realisieren können. Aus dieser Vielfalt ergeben sich für KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd., 251) nun eher Kontingenz- als Kohärenzprobleme, denn die Entscheidung für ein Identitätsprojekt enthält immer auch die Gefahr der Entwertung durch andere mögliche Projekte. Da Identitätskonstruktionen darüber hinaus auch Aushandlungsprozesse darstellen, werden Jugendliche ihre eigenen Projekte stets mit denjenigen anderer vergleichen und dabei gleichzeitig die (implizite oder explizite) Rückmeldung bedeutsamer Bezugspersonen wahrnehmen; die Sinnhaftigkeit ihrer subjektiven Wahl steht dabei grundsätzlich zur Disposition.

Das Identitätsgefühl erschließt sich Jugendlichen dabei häufig nicht so explizit und differenziert wie hier beschrieben, sondern eher in Form eines Grundgefühls bzw. – wie SCHMITZ es nennt – in Form einer leiblichen Disposition (vgl. Kap. 2.2.4.2). Dieser Punkt

⁹⁹ Diese dritte Dimension wird in manchen Veröffentlichungen auch mit Sinnhaftigkeit übersetzt (vgl. z.B. BENGEL/STRITTMATTER/WILLMANN 2001, 30).

¹⁰⁰ Auch wenn KEUPP und Mitarbeiter (wie auch ANTONOVSKY selbst) hier von Gefühlen sprechen, gilt es zu berücksichtigen, dass es sich beim Kohärenzgefühl „um ein vorwiegend kognitives Konstrukt“ (FRANKE 1997, 172) handelt. Diesbezüglich existieren demnach deutliche Akzentunterschiede zur leiblich spürbaren Authentizität und Stimmigkeit.

¹⁰¹ Hier zeigen sich deutliche Berührungspunkte zur Synergetik und zur Chaostheorie und damit auch zur Personenzentrierten Systemtheorie (vgl. Kap. 1.2.3) sowie zur Theorie der fraktalen Affektlogik (vgl. Kap. 1.2.4).

bezieht sich auf die biographische Dimension von Leib und Bewegung. So betont SEEWALD die Möglichkeit, über den Leib „Vergangenes wieder lebendig werden zu lassen und das eigene Gewordensein nachzuvollziehen“ (SEEWALD 2003, 87). Durch die Aktivierung des Leib-Gedächtnisses wachse „das Gefühl für das Eigene in seiner Kontinuität und Gewordenheit, ein Kernstück des Identitätsgefühls“ (ebd.).

2.6.4 Orientierungsdimensionen des Bewältigungsverhaltens: Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden

Die bisher dargestellten Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit – die Teilidentitäten und das Identitätsgefühl – bilden die Grundlage für das Gefühl der Handlungsfähigkeit. In ihm kommt die Einschätzung von Jugendlichen zum Ausdruck, inwiefern sie glauben, die persönlichen Lebensbedingungen souverän gestalten zu können (vgl. KEUPP et al. 2002, 242). Das Konzept der Handlungsfähigkeit besitzt demnach einen Doppelcharakter: Es bezeichnet zum einen die individuelle Befähigung, „gesellschaftlich begründete Verhaltenserfordernisse zu erkennen und zu handhaben“ (ebd.) und zum anderen die Befähigung, persönliche Ziele im aktuellen und zukünftigen Handeln zu repräsentieren und zu verwirklichen. Handlungsfähigkeit stellt für KEUPP und Mitarbeiter damit „die allgemeinste Rahmenqualität eines menschlichen und menschenwürdigen Daseins dar, indem die Verfügbarkeit und Gestaltbarkeit von Lebensbedingungen den Gegensatz zu Gefühlen des Ausgeliefertseins an die Verhältnisse, von Angst und Unfreiheit bildet“ (ebd., 236). Hier zeigt sich wiederum eine enge Verbindung zum Kohärenzgefühl (vgl. ANTONOVSKY 1997).

Für die Identitätsentwicklung entscheidend sind nun – wie gezeigt – Identitätsziele, daraus abgeleitete Identitätsentwürfe und deren Realisierung in Identitätsprojekten. Sie stellen die Grundlage der Handlungsmotivation und Informationssteuerung dar und sie liefern Begründungen, die für das individuelle Handeln unerlässlich sind (vgl. KEUPP et al. 2002, 238). Mit der Realisierung von Identitätszielen erweitern Jugendliche wiederum ihre Handlungsmöglichkeiten. ANTONOVSKY (vgl. 1997, 125) hat nun gezeigt, dass im Rahmen des Bewältigungshandelns und damit auch bei der Realisierung von Identitätsprojekten nicht nur der problemlösende oder instrumentelle Aspekt von Bedeutung ist, sondern immer auch der Aspekt der emotionalen Regulation.

Diese Auffassung wird auch innerhalb der *Bewältigungs-* bzw. *Copingforschung* vertreten (vgl. z.B. GREVE 1997; TESCH-RÖMER/SALEWSKI/SCHWARZ 1997); so unterscheidet GREVE (vgl. 1997, 33f) in seiner Taxonomie von Bewältigungsformen zwei Orientierungsdimensionen des Bewältigungsverhaltens, die er als *Wohlbefinden* und *Handlungsfähigkeit* bezeichnet:

		Wohlbefinden (z.B. Identität)	Handlungsfähigkeit (z.B. Realitätsangemessenheit)
Kosten	kurzfristig		
	langfristig		
Risiken	kurzfristig		
	langfristig		
Nutzen	kurzfristig		
	langfristig		

Abb. 2: Orientierungsdimensionen des Bewältigungsverhaltens (vgl. GREVE 1997, 33)

Vorausgesetzt, es gibt mehr als eine im weiten Sinne effektive Reaktionsmöglichkeit, geht GREVE davon aus, dass Jugendliche in ihrem Bewältigungsverhalten zu der effizientesten Lösung tendieren, ihre Handlungsfähigkeit und ihr Wohlbefinden zu sichern. Hierbei orientieren sie sich an den kurz- und längerfristigen Kosten und Risiken sowie an dem kurz- und längerfristigen Nutzen einer Handlungsoption, da sie ihre (grundsätzlich beschränkten) Ressourcen optimal einsetzen möchten. In dieser Auffassung zeigen sich deutliche Berührungspunkte zu dem Bedürfnismodell von GRAWE (vgl. 1998), insbesondere zu den Bedürfnissen nach Orientierung und Kontrolle sowie nach Lustgewinn und Unlustvermeidung (vgl. Kap. 2.6.1).

Unter Coping versteht GREVE, grob gesprochen, „jede (Form der) Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten, die sich der Person faktisch und insbesondere aus ihrer subjektiven Sicht in den Weg zu einer ausreichenden Handlungsfähigkeit bei einem hinreichenden Wohlbefinden stellen (d.h. ihre aktuellen Ressourcen übersteigt (...))“ (GREVE 1997, 20). Das Ziel bzw. der Zweck von Coping ist die Bewältigung dieser Schwierigkeiten, die allerdings nicht immer gelingt und bisweilen neue, unter Umständen größere Schwierigkeiten hervorruft. Coping ist für GREVE folglich dann funktional, „wenn die Bilanz aus verringerten und dafür in Kauf genommenen Schwierigkeiten positiv ist“ (ebd.) und als Bewältigung bezeichnet er den Fall, „wo bei positiver Bilanz die Schwierigkeit ganz und dauerhaft verschwunden ist“ (ebd.).

Entscheidend ist, dass es sich hierbei immer um subjektiv empfundene Belastungen handelt (die zuvor erst einmal wahrgenommen werden müssen), was unter anderem die Bestimmung *objektiv* adäquater Copingstrategien unmöglich macht. Entscheidend ist außerdem, dass diese Belastungen nichts Negatives, sondern manchmal geradezu notwendig sind.¹⁰²

¹⁰² In dieser Auffassung zeigen sich wichtige Berührungspunkte zur Resilienzforschung, die sich insbesondere mit dem „Gedeihen trotz widriger Umstände“ auseinandersetzt, wie die folgende Beschreibung von Rosmarie WELTER-ENDERLIN verdeutlicht: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen. Mit dem Konzept der Resilienz verwandt sind Konzepte wie Salutogenese, Coping und Autopoiese. Alle diese Konzepte fügen der Orientierung an Defiziten eine alternative Sichtweise bei“ (WELTER-ENDERLIN 2006, 13).

GREVE (vgl. ebd., 21ff) differenziert zwei grundsätzliche Reaktionsmöglichkeiten, die die zahlreichen Sammlungen von Abwehrmechanismen, Anpassungsreaktionen und Bewältigungsprozessen strukturieren: Entweder versucht ein Jugendlicher, das stressverursachende Problem aktiv zu lösen, oder er muss den Stress durch Vermeidung oder Modifikation des Umgangs mit dem Problem reaktiv reduzieren; er verändert also entweder die Ist- oder die Soll-Seite (vgl. ebd., 22f). Dieser Grundgedanke ist, wie GREVE anhand zahlreicher ähnlicher Modellvorstellungen zeigt, relativ alt, er muss jedoch in entwicklungstheoretischer Perspektive um den Zusammenhang von personalen Aktivitäten und subpersonalen Prozessen erweitert werden.

Dies führt GREVE zu einer Differenzierung in assimilative und akkommodative Prozesse der Bewältigung, dem sogenannten *Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation* (vgl. ebd., 22ff). Im Falle assimilativer Reaktionen versuchen Jugendliche, ihre Lebenssituation, ihr Verhalten oder bestimmte Teilidentitäten „im Sinne einer besseren Angleichung an ihre normativen Vorstellungen und Ziele in bezug auf sich selbst zu verändern“ (ebd., 24); das Entscheidende ist demnach das Festhalten an den persönlichen Standards und Zielen (insofern sind diese Strategien nicht nur reaktiv, sondern auch intentional). Der Versuch, Entwicklungsverluste auf aktiv-problemlösende Weise zu beseitigen oder zu verhindern, kann jedoch auch scheitern bzw. zu hohe Schwierigkeiten und Kosten verursachen. Hier ist von Jugendlichen dann die akkommodative Angleichung von persönlichen Standards, Präferenzen und Zielen an die jeweilige Situation und an die verfügbaren Handlungsmöglichkeiten gefordert. Dies beinhaltet zugleich auch Prozesse der emotionalen Regulation, z.B. im Hinblick auf das Zulassen sowie auf die Bearbeitung von Trauer, Verzweiflung, Angst oder Niedergeschlagenheit (vgl. HERRIGER 2002, 137).

Das Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation hat den großen Vorteil, dass es keine normative Präferenz für die eine oder die andere Bewältigungsform impliziert. Damit berücksichtigt es auch, dass akkommodative Formen der Bewältigung von Jugendlichen nicht immer direkt gewählt bzw. zumindest nicht aktiv kontrolliert werden können (vgl. ebd., 25). Es verdeutlicht außerdem, dass man in vielen Fällen nicht von (durchdachten) *Strategien* der Bewältigung sprechen kann, sondern Jugendliche auch kurzfristige Regulationen und Kompensationsversuche der emotionalen Befindlichkeit vornehmen, die durchaus spontan und implizit erfolgen können (vgl. hierzu das bereits in Kapitel 2.2.4 dargestellte und für den Kontext von Gewalt zentrale Spannungsfeld von personaler Regression und personaler Emanzipation sowie die übergeordneten Gedanken zur reflexiven Leiblichkeit).

Die Gefühle von Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden können auf dreierlei Art und Weise bedroht sein; erstens wenn Jugendliche keine oder wenig Identitätswürfe entwickeln, zweitens wenn die Umwandlung von Identitätswürfen in Identitätsprojekte zu selten gelingt und drittens wenn die Realisierung der Projekte häufig scheitert (vgl. KEUPP et al. 2002, 239). Diese Gefährdungen stehen auch im Zusammenhang mit dem „gesellschaftlich definierten Spielraum objektiver (äußerer) Handlungsfähigkeit“ (ebd., 240). Dieser Spielraum ist unter anderem durch die Ressourcenverfügbarkeit sowie durch

explizit oder implizit geltende Grenzen von Normalität und Erwartbarkeit gekennzeichnet, die insbesondere in postmodernen Gesellschaften durchlässiger geworden sind. Dies führt unter anderem dazu, dass die Unterscheidung zwischen „innerem und äußerem Scheitern“ schwieriger geworden ist. Für Jugendliche geht es demnach immer auch um die Frage, inwiefern sie selbst bzw. äußere Faktoren für das Zustandekommen bzw. Nichtzustandekommen von Identitätsprojekten verantwortlich sind; dies wiederum hat einen maßgeblichen Einfluss auf ihr Identitätsgefühl.

Die bisher dargestellten Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit ermöglichen Jugendlichen im Idealfall das Erleben von Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden in ihrer konkreten sozialen Umwelt. Ist eine dieser beiden Orientierungsdimensionen jedoch dauerhaft in Gefahr, so können sich daraus auch problematische Entwicklungsverläufe ergeben, d.h. Entwicklungsverläufe, die für mindestens eine Person ein Problem darstellen.

Zusätzlich werden im Rahmen dieser Arbeit zwei weitere zentrale Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit angenommen, sie können in Anlehnung an KEUPP und Mitarbeiter (vgl. 2002, 243ff) als Ausbalancieren des Verhältnisses von Autonomie und Anerkennung und als Erleben von Authentizität und Stimmigkeit bezeichnet werden. Der von KEUPP und Mitarbeitern (vgl. ebd.) diskutierte dritte Aspekt der Kohärenz ist meines Erachtens bereits im Identitätsgefühl ausdrücklich verankert (vgl. hierzu auch HÖFER 2000a; 2000b).

2.6.5 Anerkennung und Autonomie

Das Thema der Anerkennung ist keinesfalls neu. Von manchen Autoren wird es als menschliches Grundbedürfnis bezeichnet (vgl. BAUER 2006; TAYLOR 1993), im pädagogischen Kontext ist sogar von einer umfassenden „Pädagogik der Anerkennung“ die Rede (vgl. HAFENEGER/HENKENBORG/SCHERR 2002).¹⁰³ Die zentrale Frage, um die es im Rahmen von Identitätsbildungsprozessen geht, lautet: „Wie erreiche ich mit dem, was ich tue und wie ich mich darstelle, Anerkennung von signifikanten Anderen?“ (KEUPP et al. 2002, 252). Diese Frage beinhaltet wiederum eine bereits beschriebene Paradoxie, da Jugendliche nicht nur ein Bedürfnis nach Anerkennung, sondern ebenso eines nach Unabhängigkeit haben und beide aufeinander verwiesen sind.¹⁰⁴ Lothar KRAPPMANN bezeichnet diesen Zusammenhang als *Grunddilemma der Identitätsarbeit*: „Wie vermag sich der einzelne als besonderes, von anderen zu unterscheidendes Individuum, mit einer

¹⁰³ Insbesondere im Zusammenhang mit der Entstehung aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltenweisen wird die Anerkennungsdimension an zentraler Stelle diskutiert (vgl. u.a. HEITMEYER et al. 1995; HELSPER 1995; SUTTERLÜTY 2003; WEIDNER/KILB/KREFT 2001).

¹⁰⁴ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Theorie von Robert KEGAN (vgl. 1986), der Entwicklung als Prozess der Differenzierung (im Sinne von Unabhängigkeit) und Integration (im Sinne von Zugehörigkeit) konzipiert. Die verschiedenen Organisationsformen des Subjekt-Objekt-Gleichgewichts (er nennt sie *Entwicklungsstufen des Selbst*) entwickeln sich spiralförmig zwischen diesen beiden Polen und verlaufen vom „Sein“ zum „Haben“. Dadurch erhöht sich das Ausmaß an Distanz und Kontrolle in Bezug auf die „Gegenstände“ der inneren und äußeren Umwelt.

einmaligen Biographie und ihm eigentümlichen Bedürfnissen darzustellen, wenn er sich den angemessenen Erwartungen, die ihn von vornherein typisierend festzulegen suchen, nicht ungestraft entziehen kann?“ (KRAPPMANN 1969, 8). Jugendliche stehen damit vor einer doppelten Aufgabe: sie müssen einerseits Interaktionsfähigkeit beweisen und sich sozial integrieren, sie müssen andererseits jedoch auch „sie selbst“ bleiben bzw. werden.

KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd., 256ff) differenzieren drei eng miteinander verschränkte Dimensionen der Anerkennung, die die Passungsarbeit zwischen Innen und Außen noch einmal verdeutlichen: die Aufmerksamkeit von anderen, die positive Bewertung durch andere und die Selbstanerkennung. Das Gefühl der Anerkennung entwickelt sich einerseits auf der Basis von situationalen Selbstthematizierungen, wobei Jugendliche mit jeder Situation Erfahrungen entlang der drei genannten Dimensionen verbinden, und andererseits aufgrund verdichteter Erfahrungen, die sich im Identitätsgefühl von Jugendlichen abbilden. Die wichtigsten Impulse für das Gefühl der Anerkennung erfahren Jugendliche dabei auf der Grundlage realisierter Identitätsprojekte. Fehlt nun eine der drei Anerkennungsdimensionen, so wird die Anerkennung als unvollständig erlebt und führt zu persönlichen Zweifeln.

Von einer „Basisgefährdung“ kann beispielsweise dann gesprochen werden, wenn Jugendliche keinerlei Aufmerksamkeit erhalten; sie machen dann die Erfahrung, dass sie als Person nicht von Bedeutung sind und werden auf diese Art und Weise auch kaum oder nur oberflächlich positive Bewertungen erhalten. Eine zweite Gefährdung besteht dann, wenn Jugendliche trotz weitgehend fehlender Aufmerksamkeit und positiver Bewertung durch andere eine hohe Selbstwertschätzung entwickeln. Hierbei kann es sich um ein Selbstverständnis handeln, das vor allem auf Konkurrenz und auf einem Gefühl der Überlegenheit beruht. Auf Dauer wird jedoch auch ein solches Selbstverständnis die Rückmeldung durch andere benötigen, denn ohne sie scheitert die Selbsteinschätzung im konkreten sozialen Handeln, selbst dann, wenn die Fremdbewertung unwichtig ist. Eine dritte Gefährdung stellen Erfahrungen von Aufmerksamkeit durch andere dar, die wenig positive Bewertungen enthalten und eine vierte Gefährdung ist schließlich in einer geringen Selbstanerkennung trotz Aufmerksamkeit und erfahrener positiver Wertschätzung durch signifikante Andere enthalten.

Wenn Axel HONNETH (vgl. 2003) von einem „Kampf um Anerkennung“ spricht, so wird damit auch deutlich, dass Jugendliche in postmodernen Gesellschaften in starkem Maße auf ihr soziales Netzwerk und auf die Aushandlung von Anerkennungsverhältnissen angewiesen sind. „Das Spiel auf einer dermaßen individualisierten Anerkennungsklavatur ist anspruchsvoller bzw. erfordert weit mehr beziehungsorientierte Aushandlungskompetenzen als in modernen Zeiten“ (KEUPP et al. 2002, 260). Auch wenn der individuelle Möglichkeitsreichtum prinzipiell gewachsen ist, so haben dennoch diejenigen Jugendlichen, die unter fehlender Anerkennung leiden, häufig auch den Mut und die erforderlichen sozialen Kompetenzen verloren, um diesen Möglichkeitsraum auch nutzen zu können. Darüber hinaus können in der Regel nur diejenigen Jugendlichen die Veränderungen in ihren sozialen Netzwerken produktiv nutzen, die

vorher bereits aktiv gestalterische Kompetenzen erworben haben. Insofern erklären KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd., 261) auch die Annahme, fehlender materieller Reichtum könne durch sozialen aufgewogen werden, zur sozialromantischen Vorstellung.

Anerkennung stellt nun für KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd., 263) zwar das wichtigste, aber keinesfalls das einzige Identitätsziel dar. Daneben können für Jugendliche zahlreiche weitere Identitätsziele, die sich wiederum auf die bereits dargestellten Erfahrungsmodi beziehen, relevant werden. Ein ebenfalls eher sozial orientiertes Ziel ist das der Integration, stärker kognitiv begründete Ziele sind Entschiedenheit oder Autonomie, emotional geprägte Identitätsziele kommen bei Selbstachtung und Selbstwirksamkeit zum Ausdruck und zu den produktorientierten Zielen zählt beispielsweise das der Originalität.

Interessant ist nun, dass KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd., 261ff) keine Ziele erwähnen, die sich auf den fünften Erfahrungsmodus, den körperorientierten, beziehen. Hier ist möglicherweise ein Hinweis auf die grundlegende und übergeordnete Relevanz des Körpers enthalten, die KEUPP selbst an anderer Stelle unterstreicht: „In den körperbezogenen Identitätsstrategien können wir das zwangsweise postmodernen Lebensverhältnissen ausgesetzte Subjekt in seinen Bewältigungsversuchen und spezifischen Bedürfnissen erkennen“ (KEUPP 2000, 118). Seine Beobachtungen bestätigen die zentrale Bedeutung des Körpers für Identitätsentwicklungsprozesse; der Körper kann demnach ...

- unverrückbarer Bezugspunkt der persönlichen Identität,
- bevorzugter Ort für Empfindungen der eigenen Lebendigkeit,
- zentraler Bezugspunkt von Authentizitätsbedürfnissen,
- Objekt individualisierter Gestaltungswünsche,
- der Ort, an dem sich die basalen Wünsche nach Anerkennung und Zugehörigkeit festmachen,
- Symbol und Betätigungsfeld einer diffus-universellen Leistungsbereitschaft, aber zugleich auch
- Symbol des Nicht-Verfügbaren sein (vgl. ebd., 118ff).

In dieser Aufzählung sind zahlreiche Argumente enthalten, die gegen eine Vernachlässigung der körperlichen Erfahrungsdimension im Rahmen von Identitätstheorien sprechen. Eine weitere Integrations- und Differenzierungsleistung der Identitätsarbeit, das Gefühl der Authentizität und subjektiven Stimmigkeit, berührt ebenfalls eine für den hier zu entwickelnden Ansatz zentrale Perspektive, die bereits in Kapitel 2.2 dargestellte Leiblichkeit des Selbsterlebens.

2.6.6 Authentizität und subjektive Stimmigkeit

Der Begriff der Authentizität verweist auf ein Gefühl, welches dann entsteht, wenn Jugendliche den Prozess und die Konstruktionen ihrer Identitätsarbeit in ein Passungsverhältnis bringen, das aus ihrer subjektiven Sicht „stimmig“ und „gelingen“ ist (vgl. KEUPP et al. 2002, 263). Eine zentrale Verankerung erhält das Gefühl der Authentizität dabei im *Identitätsgefühl*. Dort speichern Jugendliche neben der Bewertung, ob und wie sie ihre Identitätsziele erreicht haben, auch, wie sie sich damit fühlen. Das Identitätsgefühl repräsentiert demnach, inwiefern es einem Jugendlichen gelungen ist, die verschiedenen, teilweise widersprüchlichen und ambivalenten Anforderungen und Bedürfnisse in einem subjektiv stimmigen Verhältnis zu integrieren, ohne dass dabei der eigene Identitätsstandard verletzt wird. Dieser Identitätsstandard ist wiederum maßgeblich durch zukünftige Identitätsprojekte beeinflusst.

Um den besonderen Stellenwert der Authentizität für die Identitätsentwicklung zu unterstreichen, greifen KEUPP und Mitarbeiter (vgl. ebd., 265f) auf das Konzept der „reflective authenticity“ von FERRARA (vgl. 1998) zurück. FERRARA vertritt die These, dass Identität in Interaktionen entstehe und dass sich eine authentische Identität nur dann entwickle, wenn ein Mensch sich positionieren könne. Authentische Identität entstehe damit einerseits durch den Zukunftsbezug eines individuell gewählten Identitätsprojekts, durch dessen Realisierung und durch die Anerkennung durch andere, andererseits jedoch auch durch die Qualität des Passungsverhältnisses. Ein Identitätsprojekt müsse demnach nicht nur mit einem Ziel übereinstimmen, sondern es müsse sich um ein „wertebezogen besonders hoch gewichtetes Identitätsziel“ (KEUPP et al. 2002, 266) handeln, das auch für andere Teilidentitäten relevant ist. Erst dann entstehe ein Gefühl der Authentizität.

Diese Authentizität enthält wiederum einen engen Bezug zu dem bereits dargestellten Konzept der reflexiven Leiblichkeit von GUGUTZER (vgl. 2002, 304). Er geht - wie gezeigt - davon aus, dass das eigenleibliche Spüren gerade bei den zentral wichtigen und bedeutsamen Entscheidungen eine wesentliche Rolle spielt. Ähnlich wie das Gefühl der Kohärenz ist auch das Gefühl der Authentizität für ihn in erster Linie ein leiblich-affektives Empfinden; es entsteht dann, wenn die Integration von – unter Umständen widersprüchlichen und ambivalenten – Erfahrungen zu einem stimmigen Ganzen gelingt bzw. gelungen ist (vgl. ebd., 302).¹⁰⁵

Die beschriebenen Dimensionen der Teilidentitäten, des Identitätsgefühls, der Anerkennung und der Authentizität haben einen großen Einfluss auf die Handlungsfähigkeit und das Wohlbefinden von Jugendlichen. Jugendliche, die ihr Leben als wenig verstehbar, handhabbar und sinnerfüllt erleben, die wenig Aufmerksamkeit von

¹⁰⁵ An mehreren Stellen wurde bereits die große Bedeutung der Stimmigkeit angesprochen. Ungeklärt bleibt in dem Ansatz von KEUPP und Mitarbeitern die Frage, woher das Identitätsgefühl die Autorität hat, über Stimmigkeit zu entscheiden (vgl. KEUPP et al. 2002, 298). Hierzu sind entscheidende Anknüpfungspunkte in der Säuglings- und Kleinkindforschung (vgl. z.B. DORNES 1993; 1997) sowie in der Bindungsforschung (vgl. z.B. SUSS/PFEIFER 1999) zu finden. Aus leibphänomenologischer Perspektive finden sich hierzu Überlegungen bei HANEBERG (1995).

anderen und wenig Anerkennung von sich selbst und wichtigen Bezugspersonen bekommen, die schließlich ihre realisierten Identitätsentwürfe als wenig stimmig empfinden, werden gleichzeitig auch in ihren Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten eingeschränkt sein. Die Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit sind demnach aufs Engste miteinander verflochten und stellen wesentliche Voraussetzungen für gelingende Identitätsprozesse dar. Gelungene Identität kann nun charakterisiert werden als „ein temporärer Zustand einer gelungenen Passung“ (KEUPP et al. 2002, 276) zwischen einem Jugendlichen mit all seinen oft ambivalenten Bedürfnissen und einer ebenfalls widersprüchlichen, dynamischen und komplexen Umwelt. Auch hier zeigt sich wiederum die übergeordnete Bedeutung des Konsistenzprinzips (vgl. GRAWE 1998, 421ff; Kap. 2.6.1).

2.7 Praxeologische Konsequenzen

Die ausführliche Darstellung der identitätstheoretischen Perspektive beruhte auf der Annahme, dass Aggressions- und Gewaltphänomene nur im Zusammenhang mit Identitätsentwicklungsprozessen erklärbar und verstehbar sind. Übergeordnetes Ziel dieser Entwicklungsprozesse ist die fortlaufende Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, deren Grundlage wiederum das leibliche Verhältnis des Menschen zu sich selbst und anderen darstellt. Aggressives und gewalttätiges Verhalten wird in diesem Zusammenhang als Bewältigungsversuch aufgefasst, der für mindestens eine Person problematisch ist und damit ein nicht vorhandenes Passungsverhältnis kennzeichnet. Diese Basisthesen haben zahlreiche praxeologischen Konsequenzen, die im Folgenden als Orientierungsrahmen dargestellt werden; dieser Rahmen wird in Teil III dieser Arbeit weiter ausdifferenziert.

Die Konzipierung des Identitätsentwicklungsprozesses im Spannungsverhältnis von Individuation und Sozialisation hat gezeigt, dass Jugendliche ihre Identität prinzipiell vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse konstruieren (vgl. Kap. 2.1). Für die Beschreibung dieser Prozesse wurde die Position der Postmoderne gewählt, die die aktuelle gesellschaftliche Situation als *Verfassung radikaler Pluralität* beschreibt. Postmoderne Identitätsentwicklung ist dementsprechend durch die Notwendigkeit gekennzeichnet, verschiedene Sinnsysteme und Realitätskonstruktionen wahrnehmen und sich zwischen ihnen bewegen zu können. Die Entwicklung einer solchen *transversalen Vernunft* stellt ein zentrales Ziel im Rahmen der mehrperspektivischen psychomotorischen Gewaltprävention dar. Neben dieser Kultivierung von *Pluralitätskompetenz* als Voraussetzung für eine gelingende Lebensführung muss sich Gewaltprävention an *demokratischem Handeln* sowie an *ethischen Prinzipien* (als wesentliche gesellschaftliche Konsequenzen postmodernen Denkens) orientieren. Darüber hinaus ergibt sich aus theoretischer Perspektive die Forderung nach einem *intra- und interdisziplinären Dialog*, während die wichtigste epistemologische Konsequenz die *Verabschiedung von fundamentalistischen Illusionen* und damit die *Forderung nach Mehrperspektivität* ist.

Kapitel 2.2 hat ausführlich gezeigt, dass Erfahrungen auf einer grundlegenden Ebene immer leibliche Erfahrungen sind und Identität demnach nur auf der Basis von *Leib, Körper und Bewegung* hergestellt werden kann (auch wenn sie schließlich über Narrationen sozial vermittelt wird). Im Rahmen des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention spielt dieser leibliche Aspekt menschlichen Zur-Welt-Seins eine zentrale Rolle. Gewaltprävention hat sich grundsätzlich mit den Beziehungen sämtlicher Beteiligter zu sich selbst und zu anderen auseinander zu setzen, wobei diese Beziehungen prinzipiell leiblich-körperlich vermittelt werden.

Aufgrund der *Doppelaspektivität* menschlichen Lebens stehen Jugendliche zu ihrer Außenwelt in einer indirekt-direkten Beziehung (vgl. Kap. 2.2.2). Jugendliche sind

gleichzeitig ihr *Leib* und haben ihren *Körper*, d.h. sie sind einerseits an ein nicht-relativierbares Hier-Jetzt gebunden, besitzen andererseits aber auch die Fähigkeit, sich von dieser raumzeitlichen Gebundenheit zu distanzieren. Auch die Innenwelt wird durch einen Doppelaspekt bestimmt, durch die Existenz von Seele und Erleben. Während die Seele eine vorgegebene, bewusst oder unbewusst wirksame Realität darstellt, kann das Erlebnis als durchzumachende Wirklichkeit aufgefasst werden. Dieser Doppelaspekt führt zu einem grundlegenden Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit und dem Zwang geschehender Existenz und der Freiheit und Spontaneität vollziehender Existenz. In diesen Zusammenhängen zeigt sich die spezifisch menschliche Seinsweise, die PLESSNER als *exzentrische Positionalität* bezeichnet. Auch wenn Jugendliche (wie Menschen generell) im Hier-Jetzt aufgehen, aus der Mitte leben, so ist ihnen dennoch die Zentralität ihrer Existenz bewusst, d.h. sie wissen um sich, sie sind sich selbst bemerkbar, sie verfügen über sich und darin sind sie gleichsam „Ich“. Ihre Fähigkeit zur reflexiven Distanznahme ist also die Voraussetzung für ihre Identitätsentwicklung. Die Unausgeglichenheit der exzentrischen Positionalität zwingt Jugendliche allerdings auch dazu, *Werte, Normen und Strukturen* zur Komplettierung ihrer eigenen Unvollkommenheit zu entwickeln, womit Identitätsbildungsprozesse und soziokulturelle Veränderungsprozesse untrennbar miteinander verbunden sind. Vor eben diesem Hintergrund ist aggressives und gewalttätiges Handeln von Jugendlichen zu analysieren, wobei anzunehmen ist, dass gesellschaftliche Normen und Werte unter postmodernen Bedingungen einen großen Teil ihrer Selbstverständlichkeit eingebüßt haben. Es muss also im Rahmen der Gewaltprävention immer auch um die gemeinsame Entwicklung einer Kultur der Kooperation, der Empathie und der Anerkennung gehen, um etwas, das nicht selbstverständlich schon gegeben ist und das gleichermaßen der Selbstkontrolle wie auch der Fähigkeit des leiblichen Empfindens bedarf.

Die Auffassung PLESSNERS, dass der Mensch nicht nur in einem spezifischen Verhältnis zur Außen- und Innenwelt, sondern auch zur *Mitwelt* steht, weist darauf hin, dass menschliche Identitätsentwicklung nur über die körperliche und leibliche Auseinandersetzung mit anderen stattfinden kann. Die Mitwelt, die Sphäre anderer Menschen, ist die Voraussetzung dafür, dass sich der Mensch in seiner Stellung erfassen kann: „Die Sphäre, in der wahrhaft Du und Ich zur Einheit des Lebens verknüpft sind und einer dem andern in`s aufgedeckte Antlitz blickt, ist aber dem Menschen vorbehalten, die Mitwelt, in der nicht nur Mitverhältnisse herrschen, sondern das Mitverhältnis zur Konstitutionsform einer wirklichen Welt des ausdrücklichen Ich und Du verschmelzenden Wir geworden ist“ (PLESSNER 1975, 308). Die Mitwelt trägt gewissermaßen die Person, indem sie zugleich von ihr getragen und gebildet wird. Dabei ist es gerade die Fähigkeit der Distanzierung von sich selbst und anderen, durch die der Mensch seine eigene Unmittelbarkeit erfahren kann, wobei die Selbstdistanzierung immer mit Hilfe des Umwegs über andere erfolgt. Der hier angesprochene Zusammenhang verweist nicht nur auf - in Präventionsansätzen häufig thematisierte - körpersprachliche Aspekte, sondern auf einen fundamentalen *Dialog*, der aufgrund der exzentrischen Positionalität des Menschen nicht zuletzt durch das Spannungsverhältnis von Leibsein und Körperhaben charakterisiert ist.

Ferdinand SUTTERLÜTY (vgl. 2003, 77ff) hat in seiner qualitativen Analyse von intrinsischen Gewaltmotiven eindrücklich gezeigt, wie leiblich-affektive Impulse dem gewalttätigen Handeln eine Eigendynamik verleihen können, die jenseits von Reflexivität und Kontrolle liegt. Auf diese Weise entfernt „sich die Gewalt während ihres Vollzugs oft weit von ihren ursprünglichen Zielen und Zwecken“ (ebd., 83). Die Intensität des Erlebens basiert dabei wesentlich auf der Zwischenleiblichkeit solcher Situationen, auf dem „unauflöselichen Zusammenhang mit der unmittelbaren körperlichen Präsenz des Opfers und der sinnlichen Gewissheit seiner Gebrochenheit“ (ebd., 78). Diese Antworten des Leibes auf bestimmte Situationsanforderungen sagen nun auf sehr authentische Art und Weise etwas darüber aus, wer jemand ist - sowohl für sich selbst, als auch für andere. Es geht in diesem Kontext also nicht nur um die Kontrolle leiblich-affektiver Impulse (obwohl dies im Sinne des Opferschutzes zentral ist), sondern auch um eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung, die diese in biographischer und aktueller Hinsicht für den Täter haben, sowie um die Entwicklung von Möglichkeiten eines gewaltfreien Umgangs mit diesen aggressiven Impulsen.

Die Vorstellung des leiblichen Zur-Welt-Seins in der *Leibphänomenologie* MERLEAU-PONTYS (vgl. Kap. 2.2.3) machte deutlich, dass der *Leib* sämtlichen Wahrnehmungen, Qualitätsempfindungen und Bewegungen als deren Bedingung vorausgeht und damit für menschliches Leben konstitutiv ist. Dabei lässt der Leib gleichsam die Welt sich offenbaren, ohne selbst klar in Erscheinung zu treten. In Erscheinung tritt der Leib hingegen dann, wenn er uns *Grenzen* aufzeigt oder uns stört, beispielsweise durch Schmerzen, Unwohlsein oder einfach durch seine Perspektivität. Das leibliche Zur-Welt-Sein ist andererseits jedoch auch die Voraussetzung dafür, dass Jugendliche diese Grenzen überwinden, Initiative ergreifen, Sinn verwirklichen und grundlegend offen gegenüber der Welt und ihren verschiedenen Perspektiven sein können. Diese Aspekte sind im Kontext psychomotorischer Gewaltprävention von zentraler Bedeutung; sie lassen sich zwar immer auch reflexiv bearbeiten, werden allerdings in erster Linie unmittelbar leiblich erfahren und müssen aufgrund dessen auch in konkreten Erfahrungssituationen erlebbar werden.

In diesem Zusammenhang hat die von MERLEAU-PONTY angesprochene *ursprüngliche Intentionalität* einen wesentlichen Stellenwert. Die leibliche und praktische Fähigkeit des Menschen, Situationsanforderungen präreflexiv erfassen und entsprechend handeln zu können ist gleichermaßen eine Chance und ein Risiko, denn einerseits ermöglicht sie einen ökonomischen und komplexitätsreduzierenden Umgang mit Umwelt- und Kommunikationsanforderungen, andererseits kann sie jedoch auch zu Komplettierungsdynamiken führen, die die Eskalation von Gewaltdynamiken beschleunigen. So können Jugendliche vor dem und vor allem im Akt der Gewalt von der „Leidenschaftlichkeit“ des Augenblicks und von der Unmittelbarkeit des Geschehens im wahrsten Sinne des Wortes überwältigt werden. SUTTERLÜTY kann in mehreren Interviews mit gewalttätigen Jugendlichen zeigen, „dass die Täter von dem enthusiasmierenden Moment der Gewalt in einer Weise hingerissen sind, dass sie alle normativen Regeln

verletzen und ihren eigenen moralischen Gefühlen zuwiderhandeln – bis an die Grenze der Besinnungslosigkeit und der zeitweiligen Aufgabe der Selbstkontrolle. In solchen Momenten ist die reflexive Distanz zwischen dem Subjekt und seinem Handeln aufgelöst“ (SUTTERLÜTY 2003, 87). Genau diesen *zwischenleiblichen Charakter von Interaktionsprozessen* gilt es im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention zu thematisieren.

Dies schließt eine Auseinandersetzung mit dem *Verhältnis von leiblicher Erfahrung und Reflexivität* mit ein, denn beide stehen in einem unaufhebbaren wechselseitigen Zusammenhang. Einerseits liegen jeder Reflexion immer leibliche Erfahrungen zugrunde und andererseits werden die reflektierten Erfahrungen im Leib gespeichert und strukturieren dadurch wiederum neue Erfahrungen (vgl. hierzu auch CIOMPI 2005, 45ff). In der unmittelbaren Erfahrung stehen damit nicht einfache Eindrücke im Vordergrund, sondern Sinnzusammenhänge, die dem sinnlich Vorhandenen schon immanent sind. Auch hier weisen die Interview-Analysen SUTTERLÜTYS auf eine potenzielle Gefahr hin: Für ihn erklären sogenannte „gewaltaffine Interpretationsregimes“ (SUTTERLÜTY 2003, 279) den „Gewalttransfer von der Familie und in jugendliche Lebenswelten“ (ebd.). Indem Jugendliche beispielsweise eine spezifische Sensibilität für körperliche Übergriffe, für Ohnmachterfahrungen oder für die Missachtung ihrer Würde bzw. Ehre entwickeln, bilden sie unter bestimmten Umständen Deutungsmuster aus, „die eine gewaltsame Antwort als die nahe liegendste erscheinen lassen“ (ebd., 278). Die Interviews enthalten zahlreiche Beispiele dafür, dass Jugendliche gewalttätig reagieren, „wenn sie im Verhalten ihrer Interaktionspartner die Absicht erkennen, sie zu erniedrigen oder in Situationen der Ohnmacht zu bringen“ (ebd., 279). Oft genügt ein Blick oder ein falsches Wort um die Gewaltdynamik zu initiieren. Diese sogenannten *Interpretationsregimes* können als *gewaltaffin* bezeichnet werden, denn auch „wenn sie einen Impuls zu gewaltsamem Handeln freisetzen, besteht hier noch lange kein Automatismus“ (ebd.). Im Rahmen der Gewaltprävention geht es demnach um die Entwicklung einer reflexiven Leiblichkeit, die sowohl das unmittelbare leibliche Erfassen von Sinnbezügen als auch die reflexive Distanznahme kultiviert. Die einseitige Orientierung an Vorstellungen der Selbstkontrolle erscheint in diesem Zusammenhang als ebenso wenig zielführend wie die ausschließliche Orientierung an leiblichen Empfindungen.

Die *Leibphänomenologie* von SCHMITZ (vgl. Kap. 2.2.4) greift dieses Verhältnis unter dem Aspekt des *leiblichen Spürens* auf, den er als maßgeblichen Modus der Orientierung und Steuerung menschlichen Lebens betrachtet. In diesem Zusammenhang thematisiert er auch die *leibliche Disposition*, die er als Klima ganzheitlicher leiblicher Regungen auffasst, das das leibliche Befinden eines Menschen charakteristisch tönt. In einer Interviewpassage kann SUTTERLÜTY die leibliche Disposition einer Jugendlichen anhand der Empathie mit ihrer Schwester verdeutlichen: Bebecks Empathie geht so weit, dass sie sagen kann, dass es „weh tut“ zu sehen, wie sie von ihrem Vater geschlagen wird (vgl. SUTTERLÜTY 2003, 126). Diese Analogie zum physischen Schmerz zeigt, dass indirekte Viktimisierungen ähnliche Wirkungen haben können wie die am eigenen Leib erlittene

Gewalt. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass ihre leiblich-affektive Betroffenheit „zu einer passiven Trauer und zu Gefühlen des Ausgeliefertseins und der Handlungsunfähigkeit“ (ebd., 127) führt. Die Wandlungsfähigkeit der leiblichen Disposition ist entscheidend dafür, gerade diese Dimension einer Viktimisierung (beispielsweise durch familiäre Gewalt) aufzugreifen und Jugendlichen Wege der Wiedergewinnung ihres Leibes und damit auch ihrer Identität zu eröffnen. Nicht zuletzt auch deshalb, weil es zu „den gesicherten Ergebnissen empirischer Forschung gehört (...), dass in ihrer Herkunftsfamilie durch Gewalt viktimisierte Kinder in späteren Lebensphasen eine besonders hohe Neigung zur Gewalttätigkeit zeigen“ (SUTTERLÜTY 2003, 109f).¹⁰⁶

Für die psychomotorische Gewaltprävention ist außerdem das aus SCHMITZ` Überlegungen ableitbare *Spannungsfeld von Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit* von zentraler Bedeutung. Das bereits dargestellte wechselseitige Verhältnis von leiblicher Erfahrung und Selbstdistanzierung benötigt nach SCHMITZ eine spürbare Verankerung, um Handlungs- und Orientierungssicherheit zu bieten. Diese spürbare Verankerung kann als leibliche Orientierung gefasst werden, die das Pendeln zwischen personaler Emanzipation und personaler Regression, d.h. den Wechsel zwischen entfalteter und primitiver Gegenwart zusammenhält. Das Spannungsfeld zwischen personaler Emanzipation und personaler Regression kommt insbesondere auch in der Außeralltäglichkeit von Gewalterfahrungen zum Ausdruck; sie hat für SUTTERLÜTY ihren Grund darin,

„dass sie den Akteur auf eine existentielle körperliche Ebene führt. Den Schilderungen der Jugendlichen zufolge beginnt das häufig bereits in der Anfangsphase gewalttätiger Auseinandersetzungen mit körperlichen Reaktionen wie einem `Kribbeln` und einem `Zittern`, die aus der Angst vor dem Gegner oder Feind und dem riskanten Versuch, diese Angst zu überwinden, resultieren. Im Akt der Gewalt stehen die, die sie ausüben, in einem merkwürdigen Spannungsfeld zwischen Konzentration und Körperkontrolle auf der einen und der hemmungslosen Freigabe ihrer eigenen Körperreaktionen auf der anderen Seite“ (SUTTERLÜTY 2003, 87).

Hier zeigen sich bedeutsame Anknüpfungspunkte für die Gewaltprävention: Die Handlungen vieler jugendlicher Gewalttäter zeichnen sich aus der Distanz des Beobachters durch ein – wie es bei SCHMITZ heißt – Gefangensein im Hier-Jetzt aus. Gefangen deshalb, weil sie sich – auch wenn sie bewusste Entscheidungen treffen – häufig nach wie vor in einem Kreislauf aus Missachtung, der daraus resultierenden Sensibilität für neue Missachtungserfahrungen, dem Bedürfnis nach Anerkennung und Respekt und damit verbundenen Glorifizierungen von Macht und Stärke befinden. Viele der von SUTTERLÜTY (vgl. 2003) interviewten Jugendlichen haben äußerst hohe Erwartungen an die Gewaltausübung, sie betrachten sie, wie es YABLONSKY in Bezug auf Gangmitglieder ausgedrückt hat, als „an easy, quick, almost magical way of achieving power and prestige“ (YABLONSKY 1962; zit. nach SUTTERLÜTY 2003, 294). Dieser einfache und

¹⁰⁶ Diese diachronen Zusammenhänge zum „Kreislauf der Gewalt“ sind in zahlreichen Studien belegt (einige wesentliche Literaturangaben finden sich in SUTTERLÜTY 2003, 110ff). Sie betreffen zum einen „die intergenerationale Übertragung gewalttätigen Handelns von der Herkunftsfamilie in die später gegründete eigene Familie“ (ebd.) als auch den Zusammenhang zwischen „Kindesmisshandlung und außerfamiliärer Gewalkriminalität im Jugend- und Erwachsenenalter“ (ebd.).

schnelle Weg zur Macht erweist sich allerdings in vielen Fällen als Mythologie, da „die Jugendlichen der Gewalt Wirkungen zusprechen, die sie letztlich gar nicht hat oder die langfristig durch konträre Gewaltfolgen wieder aufgehoben werden“ (ebd.).¹⁰⁷ Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht nur sinnvoll, Jugendlichen Wege aus einer primitiven zu einer entfalteten Gegenwart sowie Gelegenheiten der Selbstdistanzierung zu eröffnen, sondern ihnen vor allem Möglichkeiten der Entwicklung einer spürbaren Selbstgewissheit anzubieten. „Erst die spürbare Gewissheit – sei sie nun Resultat eines rationalen Erkenntnisprozesses oder eines unhinterfragten Selbstempfindens –, dieses oder jenes zu sein, zu wollen, zu können oder zu mögen, ist Ausdruck dafür, wirklich mit sich selbst identisch zu sein. Umgekehrt bedeutet das, dass sich das Fehlen der spürbaren Gewissheit für die betreffende Person als mehr oder weniger großes Identitätsproblem bemerkbar machen dürfte“ (GUGUTZER 2002, 102). Es ist gerade die leibliche Verankerung der oben beschriebenen Spirale aus Missachtung und Gewalt, die diesbezüglich Handlungsoptionen eröffnet; dabei kann sowohl das Leibgedächtnis als auch das aktuelle leibliche Empfinden eine maßgebliche Rolle spielen.

Im *Habitus-Konzept* von BOURDIEU (vgl. Kap. 2.2.5) kommen weitere Bedeutungsaspekte des Leibes zum Ausdruck, die für das Verständnis von Aggressions- und Gewaltphänomenen relevant sind. Wie gezeigt kann der *Habitus* als Vermittlungsinstanz zwischen objektiven (kulturellen, sozialen, ökonomischen etc.) Strukturen und konkreten praktischen Handlungen verstanden werden. Als System von Dispositionen ist er damit einerseits strukturierte und andererseits strukturierende Struktur. Im individuellen *Habitus* sind sowohl die gesellschaftlichen Strukturen als auch die persönliche Lebensgeschichte einverleibt. Gewalttätiges und aggressives Verhalten kann nun ebenso wie andere persönliche Charakteristika als Teil des *Habitus* verstanden werden, womit in der Distanzierung von solchen Verhaltensweisen bei manchen Jugendlichen im wahrsten Sinne des Wortes etwas zur Disposition steht.

Die von SUTTERLÜTY (vgl. 2003, 293ff) beschriebenen *Gewaltmythologien* von Jugendlichen sind genau in diesem Zusammenhang zu verstehen: Er kann zeigen, dass diese weit davon entfernt sind, „bloße Phantasien zu bleiben. Vielmehr drängen sie auf ihre physische Realisierung und bringen nicht nur auf der symbolischen Ebene der Gewalt huldigende Wertbindungen hervor. Hand in Hand mit der Herausbildung solcher Wertbindungen geht bei den entsprechenden Jugendlichen die Entwicklung von Selbstidealen des Kämpfertums, deren Wirkungen bis in die affektive Besetzung einer aggressiven Körperlichkeit hineinreichen“ (ebd.). Im Sinn- und Bedeutungshorizont von Jugendlichen, die sich aggressiv bzw. gewalttätig verhalten, ist das Gewalthandeln mitunter das einzig gelingende soziale Handeln und die einverleibte Gewaltkultur so

¹⁰⁷ Zu den nicht intendierten Konsequenzen gehören beispielsweise: aus einer Vorstrafe entstandene Nachteile bei der Stellensuche bzw. dauerhaft verstellte Berufskarrieren, negative Reaktionen des sozialen Umfeldes (belastete oder abgebrochene Familienbeziehungen, Vertrauensverlust bei Lehrern und Mitschülern oder soziale Ausgrenzung bei nichtdelinquenten Jugendlichen) (vgl. hierzu SUTTERLÜTY 2003, 295).

stabil, dass es äußerst starker (innerer oder äußerer) Veränderungszumutungen bedarf, um die leibliche Disposition, den Habitus, zu beeinflussen.

Die Auseinandersetzung mit dem Habitus ist insofern ein zentraler Bestandteil psychomotorischer Gewaltprävention. Dafür spricht auch seine Qualität als *praxisgenerierender Spürsinn*, der zur praktischen Beherrschung der lebensweltlichen Spielregeln führt. Hier steht das Implizite im Vordergrund, das in den individuellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata immer schon enthalten ist. Dieses Implizite kann insbesondere im Zusammenhang mit Aggressions- und Gewaltphänomenen zu präreflexiven Dynamiken führen, es stellt jedoch als leiblich-praktischer Spürsinn auch eine wichtige *Inстанz der Selbstvergewisserung* dar, die dem Menschen signalisiert, welche Erfahrungen und Handlungen zu ihm passen und welche nicht. Auch hier steht einmal mehr die Balance zwischen Reflexivität und Leiblichkeit im Vordergrund.

Nicht zuletzt ist der *Körper* ein zentrales *Kapital* und ein wichtiges *Medium* für die alltägliche Identitätsarbeit. Als Sinninstanz und Symbol für eine jederzeit verfügbare und kontrollierbare Wirklichkeit steht er in direktem Zusammenhang mit physischer Gewalt, weil er deren bedingende Voraussetzung ist. In der Analyse einer Interviewpassage stellt SUTTERLÜTY fest, „dass Sunnys Erfahrungen und Fertigkeiten als Kickboxerin eine wesentliche Rolle bei ihrer Gewaltausübung spielen“ (SUTTERLÜTY 2003, 343). Ihre körperlichen Fähigkeiten stellen für sie des Weiteren ein *Distinktionsmerkmal* mit ästhetischer Komponente dar, da sie im Gegensatz zu anderen Gewalttätern „mit System“ und „mit Ziel und Kraft“ (ebd.) vorgehe, während das einfache Um-sich-Schlagen unter ihrer Würde sei. Auch hier wird der Körper in ästhetischer und instrumenteller Hinsicht zu einem Merkmal sozialer Ordnung. In vielen anderen Fällen geht es um die „Idealisierung einer Körperlichkeit, die Aggressivität, Kampfbereitschaft und Stärke zur Schau stellt“ (ebd., 299), was teilweise bis zur stolzen Präsentation von Narben führen kann. Im Rahmen psychomotorischer Gewaltprävention besteht ein wesentliches Ziel darin, Jugendlichen einerseits die Identifizierung bzw. Entwicklung zusätzlicher Ressourcen zu ermöglichen und andererseits den Körper als gewaltfreies Kapital zu thematisieren.

Übergeordnet steht im Rahmen einer *reflexiven Leiblichkeit* (vgl. Kap. 2.2.6) die Entwicklung von *Selbstgestaltungskompetenzen* im Vordergrund, die die Aspekte der Kohärenz, der Ambivalenz, der Wahl, der Selbstsorge und der Asketik beinhalten. In der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen geht es nicht nur um die Entwicklung von Reflexivität, sondern vor allem auch um die Kultivierung einer leiblich spürbaren Gewissheit sowie um die (Wieder-)Aneignung des eigenen Körpers und Leibes im Rahmen individuell bedeutsamer Bewegungspraxen.

Aufgrund der prinzipiellen Unterschiede in der Identitätsentwicklung und der übereinstimmend festgestellten Differenzen in der Qualität und Häufigkeit aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen bei Jungen und Mädchen muss im Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention eine Auseinandersetzung mit Geschlechts- und Geschlechtsrollenidentitäten stattfinden. Dabei geht es einerseits um die Beachtung der

Gleichwertigkeit in der Differenz zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen, andererseits aber auch um die Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen weiblichen bzw. männlichen Identität (vgl. Kap. 2.3). Der sexuelle Dualismus ist eine menschliche Konstante, die nicht nur durch biologische, sondern zusätzlich auch durch ethologische, ethnologische, anthropologische, psychologische, kulturanthropologische und sozialisationstheoretische Untersuchungen gestützt wird. Im Sinne einer geschlechtsreflektierenden Jungen- bzw. Mädchenarbeit müssen Jugendlichen Möglichkeiten eröffnet werden, zu einer reflexiven und subjektiv stimmigen, d.h. leiblich gespürten Geschlechtsidentität zu finden.

Kapitel 2.4 hat gezeigt, dass die Identitätsentwicklung von Jugendlichen nur in der Verschränkung ihrer konkreten Lebenswelten beschreibbar ist. Jugendliche verknüpfen diese Lebenswelten in einem individuellen und komplexen Prozess, der sich nach KEUPP und Mitarbeitern an bedeutsamen *Schlüsselfragen* orientiert; hierzu gehören unter anderem der Erwerb einer professionellen Identität, die Entwicklung einer Geschlechts- und Geschlechtsrollenidentität und damit verbunden die Gestaltung von intimen Beziehungen, die persönliche Verortung in sozialen Netzwerken sowie die Entwicklung einer kulturellen Identität. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass jugendliche Lebenswelten einen bedeutsamen Faktor bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen darstellen (vgl. Kap. 3.4). Die Berücksichtigung dieser Lebenswelten ist ein wesentlicher Bestandteil psychomotorischer Gewaltprävention (u.a. in Form von Elternarbeit, interdisziplinärer Kooperation, Organisationsberatung und -entwicklung, Netzwerkarbeit etc.).

In Kapitel 2.5 wurde deutlich, dass Identitätsentwicklung als *retro- und prospektiver Prozess*, als *Passungsarbeit*, als *Ressourcenarbeit* und als *Narrationsarbeit* stattfindet. Psychomotorische Gewaltprävention orientiert sich in zeitlicher Hinsicht demnach an der Verarbeitung und Bewertung vergangener Erfahrungen sowie an der Entwicklung zukunftsgerichteter optionaler Selbste und berücksichtigt dabei die hormonellen, neurobiologischen, emotionalen, kognitiven, sozialen und sexuellen Veränderungen und Erfahrungsmodi. Identitätsarbeit hat in der Regel das Ziel, *Passungsverhältnisse* herzustellen, die die Jugendlichen subjektiv als stimmig erleben, wobei keinesfalls von spannungsfreien Gleichgewichtszuständen auszugehen ist, sondern vielmehr von der Bewältigung immer neuer Herausforderungen. Das Gefühl der Authentizität steht dabei wiederum in engem Zusammenhang mit dem leiblich-praktischen Spürsinn. Für den Umgang mit Aggressions- und Gewaltphänomenen ist es in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz, dass die angesprochenen Passungsverhältnisse *für alle Beteiligten viabel* sein müssen; Gewaltprävention muss insbesondere auch Angebote für diejenigen Jugendlichen machen, die ihr Gewaltverhalten und die damit verbundenen Konsequenzen (zumindest kurzfristig) als stimmig erleben, auch wenn sie es für andere gerade nicht sind. Darüber hinaus muss sich die psychomotorische Gewaltprävention an den vorhandenen *Ressourcen* von Jugendlichen orientieren, da Entwicklung nur auf der

Basis existierender und niemals auf der Basis fehlender Ressourcen stattfinden kann. Von entscheidender Bedeutung ist es schließlich, an der Art und Weise anzusetzen, wie Jugendliche sich selbst erzählen. Form und Inhalt der *Selbstnarrationen* können – wie SUTTERLÜTY (vgl. 2003) gezeigt hat – wichtige Anknüpfungspunkte für das Verstehen von und für den Umgang mit Gewaltphänomenen liefern. Eine solche Haltung setzt allerdings eine individualisierte Vorgehensweise voraus, die immer auch supervisorisch begleitet werden sollte.

Hinsichtlich der übergeordneten *Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung* (vgl. Kap. 2.6) hat sich der Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention in erster Linie an den beschriebenen Grundbedürfnissen nach Orientierung und Kontrolle, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach sicheren Bindungen und nach Selbstwerterhöhung sowie am Konsistenzprinzip zu orientieren. Bleiben diese Grundbedürfnisse - in Abstimmung auf die individuellen und situativen Verhältnisse - unberücksichtigt, so kann dadurch der gesamte Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention beeinträchtigt werden. Auf der Basis der Berücksichtigung der elementaren Bedürfnisse von Jugendlichen können die zahlreichen situationalen Selbstthematizierungen, die Jugendliche zu *Teilidentitäten* (z.B. schulische, familiäre und peergroupbezogene Teilidentitäten) zusammenfassen, bearbeitet werden (vgl. Kap. 2.6.2). Hierbei ist unter anderem zu fragen, ob das Gewaltverhalten von Jugendlichen eine dominierende Teilidentität darstellt - beispielsweise im Zusammenhang mit gewaltaffinen Peergroups oder innerhalb der Familie -, oder ob es möglicherweise nur eine untergeordnete und zeitlich begrenzte Bedeutung besitzt.

Darüber hinaus orientiert sich der Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention in hohem Maße an dem in Kapitel 2.6.3 dargestellten *Identitätsgefühl*, das als übergeordnetes, inneres Regulationsprinzip aufgefasst werden kann. Dieses Identitätsgefühl besteht aus dem *Selbstgefühl* und dem *Kohärenzgefühl* und erfasst zentrale Aspekte der identitätsbezogenen Handlungsmotivation, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Anerkennung. Während das Selbstgefühl zum Ausdruck bringt, wie stimmig oder anerkannt sich ein Jugendlicher fühlt, verdeutlicht das Kohärenzgefühl ein andauerndes, aber dennoch dynamisches Vertrauen in die Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit subjektiv relevanter Lebenszusammenhänge. Diese subjektiven Bedeutsamkeiten gilt es in psychomotorischen Handlungs- und Erfahrungssituationen erlebbar und reflektierbar zu machen.

Die in Kapitel 2.6.4 vorgenommene Unterscheidung in *Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden* als zentrale Orientierungsdimensionen des Bewältigungsverhaltens dient im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention als weitere Planungsgrundlage. In Anlehnung an GREVE wird davon ausgegangen, dass sich Jugendliche in ihrem Copingverhalten grundsätzlich an einer ausreichenden Handlungsfähigkeit bei hinreichendem Wohlbefinden orientieren, wobei sie die subjektiven Belastungen entweder durch assimilative oder akkommodative Prozesse bewältigen. Diese

Dimensionen sind sowohl in konkreten Handlungs- und Erfahrungssituationen als auch in der reflexiven Distanznahme thematisierbar.

Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention können darüber hinaus zwei weitere zentrale Herausforderungen der Identitätsentwicklung thematisiert werden: das dynamische Ausbalancieren der Bedürfnisse nach *Anerkennung und Autonomie* sowie das Erleben von *Authentizität und subjektiver Stimmigkeit* (vgl. Kap. 2.6.5 und 2.6.6). Das Spannungsfeld von Anerkennung und Autonomie verdeutlicht den Gesamtrahmen der Identitätsentwicklung, während der Aspekt der Authentizität und subjektiven Stimmigkeit einmal mehr auf die Relevanz der reflexiven Leiblichkeit verweist. Beide Aspekte spielen – wie bereits mehrfach angedeutet – im Kontext von Gewaltdynamiken eine zentrale Rolle und können in unterschiedlichsten psychomotorischen Handlungs-, Erfahrungs-, Kooperations- und Problemlösesituationen gezielt erlebbar und reflektierbar gemacht werden.

Die beschriebenen Integrations- und Differenzierungsleistungen jugendlicher Identitätsarbeit sind für die Gewaltprävention deshalb so bedeutsam, weil sie den Kern dessen ausmachen, worum es im zwischenmenschlichen Kontakt immer geht, um Autonomie und Selbstbestimmung, um Selbstverwirklichung und Selbstachtung sowie um wechselseitige Anerkennung als einzigartige, aber dennoch aufeinander verwiesene Individuen. Gerade weil diese zentralen Dimensionen durch aggressives und gewalttätiges Verhalten (zum Teil massiv) bedroht werden, sollten sie einen grundsätzlichen Stellenwert in Präventionsansätzen erhalten.

3 Aggression und Gewalt im Jugendalter

Kann „das Böse“ aus der Welt geschafft werden? Ist aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten prinzipiell vermeidbar? Oder sollten wir uns lieber von diesen auch als „totalitär“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, 28) zu bezeichnenden Illusionen verabschieden und stattdessen „das Böse“ wie „das Gute“ zueinander in Beziehung setzen und uns darum bemühen, ihre wechselseitige Bedingtheit zu begreifen?¹⁰⁸ Es spricht einiges dafür, Jugendliche, die sich aggressiv und gewalttätig verhalten, nicht mit den üblichen Etiketten und Stigmata wie beispielsweise orientierungslos, desintegriert, regellos, grenzenlos oder amoralisch zu versehen, sondern sie vielmehr in ihrer aktuellen sowie biographischen Situation ernst zu nehmen und dabei den Versuch zu wagen, „ihre Wirklichkeits- und Identitätskonstrukte exakter und von innen heraus zu begreifen“ (ebd.). Es mag irritierend oder auch beängstigend sein, aber kein Verhalten – auch nicht gewalttätiges – ist sinnlos.¹⁰⁹ Gewalt kann identitätsstiftend sein – sowohl für die Täter als auch für die Opfer – und nur wenn man der Frage nach dem Sinngehalt dieser Verhaltensweisen nachgeht, wird man fundierte Antworten bekommen, die jenseits von oberflächlichen Schnelldiagnosen liegen.¹¹⁰ Es wird in dieser Arbeit folglich die These vertreten, dass alles, was ein Jugendlicher jemals tut, den Versuch darstellt, seine Bedürfnisse zu erfüllen – auch wenn sie ihm selbst und anderen mitunter nicht bewusst, geschweige denn auf Anhieb verständlich sind und auch wenn sie den Bedürfnissen anderer Menschen unter Umständen deutlich entgegenstehen.¹¹¹ Die Befriedigung dieser Bedürfnisse findet im dialogischen Austausch mit anderen Menschen statt, d.h. Jugendliche handeln (wie Menschen generell) immer in (vorgestellter oder tatsächlicher) Bezogenheit (vgl. auch Kap. 1.2.2).

¹⁰⁸ Die Mitglieder der Gewaltkommission kommen in der Präambel zu ihrem Endgutachten zu dem Schluss, „daß Gewalt nicht ganz unterbunden werden kann. Sie ist in der menschlichen Geschichte stets aufgetreten und ist Bestandteil der natürlichen Grundausstattung des Menschen“ (SCHWIND/BAUMANN et al. 1990a, 25). Wilhelm HEITMEYER und John HAGAN stellen in ihrem Internationalen Handbuch der Gewaltforschung dagegen fest: „Großräumige Deutungen der Zu- oder Abnahme von Gewalt können momentan kaum überprüft werden. Insofern sind auch Mutmaßungen darüber, dass Gewalt im biologischen Sinne unvermeidlich ist, ebenso unsinnig, wie das Erreichen einer gewaltfreien Gesellschaft utopisch ist. Im Zusammenleben der Menschen scheint es immer nur ein Mehr oder Weniger an Gewalt zu geben“ (HEITMEYER/HAGAN 2002, 20). In Bezug auf die Gewaltkriminalität fragt der norwegische Kriminologe Nils CHRISTIE ganz ähnlich: „Ist die Kriminalitätsrate angestiegen?“ (CHRISTIE 2005, 11). Seine Antwort: „Ich weiß es nicht. Und was noch bedeutsamer ist: Ich werde es auch niemals wissen!“ (ebd.).

¹⁰⁹ Diesem Gedanken liegt die möglicherweise wichtigste systemische Intervention überhaupt zugrunde, das Reframing (auch: Umdeutung). Hier wird einem Geschehen dadurch ein anderer Sinn gegeben, dass es in einen anderen Rahmen („frame“) gestellt wird. Das Reframing basiert auf den folgenden Annahmen: 1. Jedes Verhalten macht Sinn, wenn man den Kontext kennt, 2. Es gibt keine vom Kontext losgelösten Eigenschaften einer Person, 3. Jedes Verhalten hat eine sinnvolle Bedeutung für die Kohärenz des Gesamtsystems, 4. Es gibt nur Fähigkeiten. Probleme ergeben sich manchmal daraus, daß Kontext und Fähigkeit nicht optimal zueinander passen, 5. Jeder scheinbare Nachteil in einem Teil des Systems zeigt sich an anderer Stelle als möglicher Vorteil (vgl. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 177ff.).

¹¹⁰ Ferdinand SUTTERLÜTY (vgl. 2003) hat in seiner Studie über *Gewaltkarrieren* von Mehrfachstraffätern in beeindruckender Art und Weise mehrere solcher Sinnperspektiven herausgearbeitet. Beispielhaft sei hier die Äußerung eines Jugendlichen aus der Skinheadszene zitiert: „[Leiser, geheimnisvoll:] Eben dass du eben zum Bösen gehörst: Du bist jetze det Böse, und die haben jetze alle Angst vor dir, und so. [Wieder in normalem Gesprächston:] So war det. Aber hat sich ziemlich schnell als (.) Irrtum rausgestellt“ (ebd., 318).

¹¹¹ Vgl. hierzu ausführlich: GRAWE, K. (1998): *Psychologische Therapie*. Göttingen, 383ff.; ROSENBERG, M. B. (2004): *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn. In Kapitel 2.6.1 sind die zentralen Grundbedürfnisse als Standards der psychischen Aktivität ausführlich dargestellt.

Aus diesem Grund ist unter anderem zu fragen, warum manchmal ein falscher Blick oder das bloße Erscheinen eines anderen Menschen genügen kann, um eine gewalttätige Auseinandersetzung auszulösen, oder warum manche Jugendliche sich in rauschartige Gewalttaten hineinsteigern, auch wenn das Opfer schon wehrlos am Boden liegt.¹¹² Auch Fragen nach dem Selbstverwirklichungsgehalt, dem Freizeitwert oder der Medienwirksamkeit von Gewalt, nach dem Ideal des Kämpfertums, dem Männlichkeitswahn (vgl. ebd., 32), nach der Bedeutung von Anerkennung, Respekt und Ehre, aber auch nach intrinsischen Gewaltmotiven (vgl. SUTTERLÜTY 2003, 77ff) müssen in diesem Zusammenhang gestellt werden. Beantworten lassen sie sich nach FINDEISEN und KERSTEN „nur durch eine phänomenologisch-hermeneutische Herangehensweise, die den unterschiedlichen Identitätskonzepten von Jugendgewaltgruppen Rechnung trägt“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, 33). Zu erweitern ist diese Vorstellung durch eine ebenfalls phänomenologisch-hermeneutische Herangehensweise an das Verstehen von und im Umgang mit *einzelnen* Jugendlichen, da Gewalt nicht ausschließlich in Gruppen stattfindet. Überdies erschließt sich die Genese von Gewaltorientierungen in der Entwicklung von Jugendlichen nicht allein vor dem Hintergrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten.¹¹³

Die Berücksichtigung phänomenologisch-hermeneutischer Modelle liefert Anknüpfungspunkte zum Verstehenden Ansatz in der Motologie (vgl. SEEWALD 1992a; 1992c; 1997; 2004), der in Kapitel 5.2 diskutiert wird. Es sei bereits an dieser Stelle betont, dass das Bemühen um ein Verstehen von aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltensweisen keinesfalls bedeutet, mit diesen einverstanden zu sein (vgl. hierzu auch GALL 2001).

In verschiedenen Abschnitten dieser Arbeit wurde deutlich, dass Sinn individuell konstruiert und in Interaktionsprozessen ausgehandelt wird. Auch wenn im Zusammenhang mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten in erster Linie die Opfer geschützt werden müssen, so geht es dennoch immer um das Aushandeln von Wirklichkeitskonstruktionen und um die Herstellung von Handlungsfähigkeit und Sinnhaftigkeit für alle Beteiligten. Das schließt neben den Opfern sowohl die Täter als auch sämtliche direkt oder indirekt beteiligten Personen bzw. Organisationen (z.B. die Schulklasse, die Schule, das Familiensystem, den Freundeskreis, Fachleute in Beratung und Jugendhilfe etc.) mit ein. Hier deutet sich bereits an, dass es keinesfalls beliebig ist, im Rahmen welcher gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse Handlungsfähigkeit und Sinnhaftigkeit hergestellt bzw. aufrechterhalten werden sollen. So schreiben HEITMEYER und HAGAN:

¹¹² Diese Frage ist keinesfalls als Abziehbild der aktuell häufig zu findenden (und empirisch nicht belegbaren) Diagnose zu verstehen, wonach die veränderte Qualität von Gewaltphänomenen *generell* an der Aufrechterhaltung von Gewalthandlungen trotz Wehrlosigkeit des Opfers festgemacht werden kann, sondern als Aufforderung zur Auseinandersetzung mit *einem* Gewaltmotiv unter vielen.

¹¹³ Insofern erscheint die Schwerpunktsetzung von FINDEISEN und KERSTEN, insbesondere in Bezug auf die Entstehung von Gewaltkarrieren, deutlich reduziert, wenn sie für die Gruppen der Neonazis, der Skins und der Hooligans behaupten: „Individualpsychologische Ansätze gehen bei ihnen fehl, *collective behavior* ist das Stichwort“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, 40). Auch wenn Gewalt grundsätzlich als Interaktionsphänomen aufgefasst werden kann, geht es nicht ausschließlich um kollektives Verhalten (vgl. Kap. 3.3.2).

„Gewalt ist ein ambivalentes Phänomen, weil gleiche Handlungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten oder politischen Systemen unterschiedliche Folgen haben können. In totalitären politischen Systemen oder erniedrigenden privaten Machtkonstellationen kann Gewalt die Chance zur Neustrukturierung und gewaltärmere Machtverhältnisse eröffnen. In freiheitsorientierten und demokratischen Systemen geht mit Gewalt zumeist die Eingrenzung von angstfreien Räumen oder angstfreiem Leben einher. Negativ ist Gewalt dort, wo es um die Zerstörung von Menschen und Menschlichkeit geht; positiv kann sie dort sein, wo die Sicherung bzw. Wiederherstellung von Menschlichkeit im Mittelpunkt stehen. Sowohl die Zerstörung von Ordnung als auch die Herstellung von Ordnung kann mit Gewalt einhergehen“ (HEITMEYER/HAGAN 2002, 19).

Die Auseinandersetzung mit der Gewaltförmigkeit des Sozialen selbst ist dementsprechend Bestandteil der folgenden Diskussion. Ob in diesem Zusammenhang das unter anderem auf Mahatma GANDHI zurückgehende Prinzip der Gewaltlosigkeit (bzw. des gewaltlosen Widerstands) (vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2004) grundsätzlich realisierbar und sinnvoll ist, wird dabei noch zu klären sein.

Übergeordnet gilt es, die in den Phänomenen von Aggression und Gewalt enthaltenen Mehrdeutigkeiten grundlegend zu berücksichtigen, denn: „Wenn man sich dem Gewaltphänomen nähern möchte, stößt man bei einer etwas ausführlicheren Recherche auf eine schier unendlich anmutende Kette von vermeintlichen Ursachen“ (KILB 2003, 36). Man möchte beinahe der Aussage zustimmen, dass gute Theorien in diesem Bereich unscharf sein sollten, da sie nur so der Vielfältigkeit von Gewaltdynamiken gerecht werden können. Die Widersprüchlichkeiten betreffen dabei nicht nur die theoretische und die empirische Ebene. Da einer professionellen Beschäftigung mit zerstörerischem Handeln immer auch Veränderungsimpulse innewohnen und diese Bedürfnisse vor allem durch emotionale Faktoren beeinflusst werden (vgl. u.a. RESCH/PARZER 2005, 41), sind auch auf der konkreten Handlungsebene unterschiedlichste Ansätze, Konzepte und Strategien zu finden. Ihnen liegen verschiedene – bewusste oder unbewusste, reflektierte oder unreflektierte – Menschenbildkonzeptionen bzw. anthropologische und erkenntnistheoretische Vorannahmen zu Grunde. Deshalb empfehlen HEITMEYER und HAGAN für den Umgang mit Gewalt: „Sowohl die Ambivalenz der Gewalt wie die Unklarheiten über die Entwicklungstendenzen machen einen vorsichtigen Umgang mit den hier zur Debatte stehenden Phänomenen notwendig. Dies gilt vor allem deshalb, weil Gewalt emotionalisiert, Angst macht und politisch instrumentalisierbar ist“ (HEITMEYER/HAGAN 2002, 21).

3.1 Zur Relevanz der Thematik für die Motologie

„Gewalt zerstört“, so beginnt die vielbeachtete Studie *Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus* von Wilhelm HEITMEYER und Mitarbeitern (1995, 11), und auch MELZER und Mitarbeiter stellen fest: „Gewalt ist mit Zerstörung und Leid verbunden (...)“ (MELZER et al. 2004, 17). In diesen Aussagen wird der grundlegende Charakter von Gewalt jenseits von widersprüchlichen Trendverläufen¹¹⁴ deutlich. Ihre beunruhigende Natur kommt darin zum Ausdruck, dass Gewalt als Handlungsoption jederzeit einsetzbar ist, „sie setzt keine dauerhaft überlegenen Machtmittel voraus, weil ihre Mächtigkeit ganz elementar aus der Verletzbarkeit des menschlichen Körpers resultiert. Der Einsatz physischer Gewalt erzielt damit an und für sich Wirkungen, sie ist kulturell voraussetzungslos und universell wirksam und muss nicht erst verstanden werden“ (IMBUSCH 2002, 38). Ähnliches gilt für psychische Gewaltformen, die zwar unter Umständen subtiler eingesetzt werden, in ihren Wirkungen jedoch nicht weniger schwerwiegend sein müssen. Gewalt und Aggression sind demnach ubiquitäre Phänomene, was eine Auseinandersetzung mit diesen Verhaltensweisen für jede pädagogisch-therapeutische bzw. entwicklungsfördernde Disziplin geboten erscheinen lässt.

Die Relevanz des Aggressions- und Gewaltthemas für die Motologie zeigt sich in mindestens drei Perspektiven. Erstens ist Aggression und Gewalt in vielen psychomotorischen Handlungsfeldern, in denen mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, eine - wenn auch nicht permanente, so doch vorhandene - Herausforderung, zu der, wenn nicht bewusst und explizit, dann in jedem Fall unbewusst und implizit, Stellung bezogen wird. In diesem Zusammenhang möchte die vorliegende Arbeit Möglichkeiten der bewussten Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen erarbeiten. Zweitens wird im Rahmen dieser Arbeit zu zeigen sein, dass sowohl die biographische als auch die interaktionsdynamische Entwicklung von Aggression und Gewalt Phänomene darstellen, die in fundamentaler Weise mit der Körperlichkeit und Leiblichkeit der Akteure in Verbindung stehen und sich damit auch für die Gewaltprävention eine psychomotorische Perspektive geradezu anbietet.¹¹⁵ Drittens

¹¹⁴ In seiner Auseinandersetzung mit modernisierungstheoretischen Annahmen der Kriminalitätsforschung kommt THOME beispielsweise zu folgender Schlussfolgerung: „Strittig sind nicht nur die (rudimentären) theoretischen Interpretationen, sondern auch die empirischen Behauptungen über Trendverläufe und einfache Korrelationen. Es gibt kaum eine Behauptung, zu der sich nicht eine entsprechende Gegenbehauptung, ebenfalls ausgestattet mit empirischen Belegen, finden lässt“ (THOME 1992, 215).

Rainer KILB bezweifelt ebenfalls, „dass uns die Vielzahl von Forschungsergebnissen wirklich weiterbringen kann, weil ihre Ergebnisse häufig nur das feststellen oder belegen, was der jeweilige Auftraggeber oder Initiator wissen oder glauben möchte und nicht das, was er nicht zu glauben bereit ist. Es ist deshalb Glaubenssache, welcher Studie man Glauben schenkt und welcher nicht“ (KILB 2003, 36). Nicht zuletzt deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit auf eine ausführliche Darstellung empirischer Befunde verzichtet. Detaillierte Diskussionen dazu finden sich z.B. bei SCHUBARTH (vgl. 2000, 66 - 117), MEIER (vgl. 2004) oder HEITMEYER/HAGAN (vgl. 2002).

¹¹⁵ Mit dieser Argumentation ist keineswegs eine phänomenologische und begriffliche Engführung des Gewaltverständnisses intendiert, sondern vielmehr der Verweis auf den „Kernbereich aller Gewalt“ (IMBUSCH 2004, 132). Symbolische, strukturelle und psychische Gewaltformen sind für den vorliegenden Kontext genauso relevant, wobei auch diese - so die These - letztendlich immer leiblich vermittelt sind (vgl. Kap. 2.2). Zum Zusammenhang von Körperlichkeit und Gewalt siehe beispielsweise SCHERR, A. (2004): Körperlichkeit, Gewalt und soziale Ausgrenzung in der 'postindustriellen Wissensgesellschaft'. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 202 - 223. Zu der diesen Zusammenhang berührenden Debatte zwischen den „Mainstreamern“ und „Innovateuren“ der Gewaltforschung siehe IMBUSCH,

sollen schließlich drei motologische Ansätze (Kompetenztheoretischer Ansatz, Verstehender Ansatz, systemisch-konstruktivistische Positionen) im Hinblick auf ihren Beitragsnutzen für die Gewaltprävention analysiert werden (vgl. Kap. 5).

Auf der Basis dieser Analyse sowie der Analyse bereits bestehender Gewaltpräventionskonzepte (vgl. Kap. 4) wird im Anschluss ein mehrperspektivischer Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention entwickelt.¹¹⁶

Es kann und wird nicht die Aufgabe der vorliegenden Untersuchung sein, sämtliche Perspektiven und (Re-)Konstruktionen von Aggression und Gewalt zu beleuchten. Angesichts der Quantität und Differenziertheit der Bemühungen um ein realitätsangemesseneres Verstehen und Erklären dieser Phänomene ist nicht davon auszugehen, dass eine einzige Veröffentlichung dieser Aufgabe gerecht werden könnte. Das folgende Kapitel möchte vielmehr wesentliche Zusammenhänge darstellen, die für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention relevant sind.¹¹⁷

Neben grundlegenden Begriffsklärungen (vgl. Kap. 3.2) werden in diesem Kapitel vor allem die verschiedenen Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt (vgl. Kap. 3.3) sowie die für den vorliegenden Kontext wesentlichen Erklärungsmodelle für deren Auftreten zur Darstellung kommen (vgl. Kap. 3.4). Dabei soll die Forderung nach Mehrperspektivität grundlegend berücksichtigt werden, denn: „Wechselseitige theoretische *Perspektivenübernahmen* gehören ebenso wenig zum gängigen Repertoire der Gewaldforscher, und nach wie vor ist es eher unüblich, Irritationen von *eingeschliffenen eigenen Deutungsmustern* zuzulassen“ (HEITMEYER/HAGAN 2002, 25).

Aus der in dieser Arbeit eingenommenen motologischen Perspektive werden Körperlichkeit, Leiblichkeit und Bewegung als wesentliche Grundlagen der Identitätsentwicklung und damit gleichzeitig als zentrale Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte der Entwicklungsförderung betrachtet. Dementsprechend werden die einzelnen Erklärungsmodelle auch in Bezug auf diese Dimensionen diskutiert.

Die übergeordnete Maßgabe dieser Arbeit ist der inter- und intradisziplinäre Dialog und ihre zentrale Orientierung ist die permanente Suche nach Viabilität für alle Beteiligten

P. (2004): „Mainstreamer“ versus „Innovateure“ der Gewaltforschung. Eine kuriose Debatte. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 125 – 148.

¹¹⁶ Dieser Ansatz ist einerseits in traditionellen psychomotorischen Handlungsfeldern wie der Förderung in Psychomotorik-Vereinen oder in der Schule einsetzbar, andererseits eröffnen sich jedoch auch Präventionsmöglichkeiten in sozialpädagogischen Bereichen wie der stationären Jugendhilfe, der mobilen Jugendarbeit oder der Brennpunktarbeit. Eine solche Öffnung hin zu neuen Handlungsfeldern kann sowohl den jeweiligen pädagogischen Bereichen als auch der Motologie neue Impulse liefern, sie bietet zusätzlich aber auch die Möglichkeit, die Tragfähigkeit und Praxisrelevanz motologischer Ansätze zu überprüfen. Hier sei exemplarisch auf die Dissertation von Andrea ZEUS (vgl. 2005) hingewiesen, die „Leibliche Zugänge zur Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen – am Beispiel bewegungsorientierter Erfahrungsangebote in Deutschland und Südafrika“ untersucht und diese beispielsweise in verschiedenen Townships von Kapstadt durchführt.

¹¹⁷ An dieser Stelle sei eine wichtige Vorbemerkung erlaubt: Autoaggression, d.h. Gewalt gegen die eigene Person, bzw. selbstverletzendes Verhalten sollen in ihrer Problematik keineswegs geleugnet werden, sie haben im Rahmen dieser Arbeit jedoch deshalb keine Bedeutung, da sie mit einer nicht zu bewältigenden Komplexitätssteigerung verbunden wären.

(vgl. Kap. 1). Da es im Zusammenhang mit Aggression und Gewalt immer um situative und dynamische Interaktionsprozesse geht (die jeweils eine Herkunft und eine Zukunft haben), sind begehbare Wege intersubjektiv immer wieder neu auszuhandeln. Die hier vertretene motologische Perspektive ist aus diesem Grund dem Modell der Interaktion verpflichtet und verweist damit auf den Prozess- und Dialogcharakter der Identitätsentwicklung. Sie schließt einseitige und passive Bestimmungsverhältnisse aus¹¹⁸ und weist Parallelen zu dem von HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995, 12) vertretenen Interaktionsmodell in der Gewaltforschung auf. Dieses Modell verbindet subjektive und objektive Bedingungen der Gewaltentstehung miteinander und stellt „die Wechselwirkungen von sozialen *Erfahrungen*, die in den historisch gewordenen und aktuell wirksamen *Strukturen* gemacht werden, ihre *subjektiven Verarbeitungen* und die entsprechenden individuellen wie kollektiven *Handlungsweisen* in den Mittelpunkt“ (ebd.). Der entscheidende Vorteil einer solchen Sichtweise ist die Vermeidung von personalisierenden Dekontextualisierungen von Gewaltprozessen (vgl. hierzu auch LAMNEK/OTTERMANN 2004, 13).

Die Betonung der Handlungs- und der Erfahrungsdimension bei HEITMEYER und Mitarbeitern erinnert an eine grundlegende Charakterisierung der Psychomotorik, die ganz ähnlich von dem „engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln“ (FISCHER 2001, 16) ausgeht. Kapitel 2 hat deutlich gemacht, dass Jugendliche ihre Identitätsentwicklung zu einem wesentlichen Teil über ihr eigenes (körperlich-leibliches) Erleben und Handeln sowie durch ihre persönlichen Entscheidungen gestalten, was „immer auch ihre Mitverantwortung und die Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten“ (HEITMEYER et al. 1995, 12) zur Folge haben muss.

¹¹⁸ Ganz ähnlich argumentiert auch die Gewaltkommission: „Gewalt entsteht und verwirklicht sich in *Interaktionsprozessen* (...). Sie darf weder einseitig als Merkmal bestimmter Personen oder Gruppen betrachtet, noch kann sie ausschließlich als situationsbezogene Reaktion auf Außenreize oder als Funktion der gesellschaftlichen Ordnung und materieller und sozialer Belastungsfaktoren erklärt werden. Vielmehr entwickelt sich gewaltsames Verhalten in dynamischen interindividuellen (= sozialen) Verläufen“ (SCHWIND/BAUMANN et al. 1990a, 76f).

3.2 Zur Terminologie von Aggression und Gewalt

In seiner klassischen Abhandlung *Lernfall Aggression* beschreibt Hans-Peter NOLTING Aggression als ein bibliothekenfüllendes Thema mit endlos vielen Facetten: „Schon die Phänomene, an die man beim Stichwort `Aggression` denken mag, reichen beispielsweise von den Streitereien der Knirpse im Sandkasten über prügelnde Ehemänner, Kindesmisshandlungen, Fußballrowdies und Morde in `Vergnügungsvierteln` bis hin zu Rassismus, Krieg, Folter und Vernichtungslagern“ (NOLTING 2001, 15). Und in dieser Charakterisierung ist der Begriff der Gewalt noch gar nicht enthalten; sie kann nach HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995, 15) ganz ähnlich als „komplexes Phänomen“ bezeichnet werden: „Die Probleme der Gewaltforschung sind unübersehbar. Sie beginnen bereits, wenn festgelegt werden muß, was als Gewalt gelten soll“ (HEITMEYER/SOEFFNER 2004, 11).

Die besondere Herausforderung in Bezug auf die Begriffe Gewalt und Aggression scheint darin zu bestehen, dass beide fest in der Alltags- bzw. Bildungssprache verankert sind, ohne dass interindividuell explizit definiert ist, was jeweils darunter verstanden wird. In Bezug auf den Aggressionsbegriff schreibt NOLTING:

„So denken manche Menschen nur an `massives`, intensives Verhalten wie körperliche und verbale Angriffe oder Sachbeschädigungen. Eine Ohrfeige für schlechte Schulnoten ist dann deutlich aggressiver als die Verhängung von Stubenarrest. Andere Menschen beziehen hingegen auch subtilere Formen wie Missachtung oder mangelnde Hilfeleistung mit ein (...). Für manche gehört zur Aggression eine affektive Erregung (Ärger, Wut), während andere gerade ein Handeln aus kühler Berechnung besonders aggressiv finden. Viele Menschen sprechen nur dann von Aggression, wenn sie das Verhalten ungerecht finden; für sie ist dann selbst bewaffnete Verteidigung keine Aggression (...). Und einige fassen Aggression und vor allem das Adjektiv `aggressiv` so weit, dass jedes offensive, energische oder tatkräftige Handeln sich mit einschließen lässt (Ehrgeiz, Durchsetzung, `aggressive` Werbung usw.)“ (NOLTING 2001, 21).

Auch der Gewaltbegriff erscheint in der umgangssprachlichen Nutzung alles andere als eindeutig: „Der Gewaltbegriff ist (...) ein schillernder Begriff, weil er im Alltag verschiedener sozialer Gruppen in unterschiedlichen Kontexten mit jeweils unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird“ (WILLEMS 1993, 91). Es scheint wenig Einigkeit zu existieren, wenn HANSEL schreibt: „Geht die Diskussion über diesen Grundkonsens der physischen Attacke hinaus, so sind die Meinungen und das Verständnis davon, was als `Gewalt` zu bezeichnen sei, höchst unterschiedlich“ (HANSEL 1994, 2).

Zusätzliche Schwierigkeiten treten dadurch auf, dass der jüngere wissenschaftliche Diskurs den Aggressionsbegriff durch den Oberbegriff der Gewalt ersetzt hat (vgl. HURRELMANN/PALENTIN 1995; IMBUSCH 2002) und die Begriffe Aggression und Gewalt trotz definitorischer Differenzen teilweise synonym verwendet werden (vgl. BIEDERMANN/PLAUM 1999, 12; MELZER/SCHUBARTH/TILLMANN 1995, 16; VALTIN 1995, 9). Die wissenschaftliche Terminologie definiert darüber hinaus einige Formen der Aggression als konstruktiv und wünschenswert, während destruktive, schädigende oder aversive Formen von

Aggression als Gewalt bezeichnet werden. „Unter einen wissenschaftlichen Gewaltbegriff fällt somit nur die destruktive Aggression, d.h. alle feindseligen Handlungen, bei denen die physische oder psychische Schädigung von Personen und Sachen intendiert ist. In diesem Sinne wird Gewalt als eine Unterkategorie möglicher Aggressionsformen verstanden“ (MEIER 2004, 17). Ganz ähnlich betrachtet NOLTING (vgl. 2001, 25f) Aggression ebenfalls als den weiteren und Gewalt als den engeren Begriff. Berücksichtigt man allerdings den von GALTUNG (vgl. 1975) geprägten Begriff der strukturellen Gewalt, so geht der Gewaltbegriff nicht vollständig im Aggressionsbegriff auf, sondern auch über ihn hinaus. Im Falle der strukturellen Gewalt „tritt niemand in Erscheinung, der einem anderen direkt Schaden zufügen könnte; die Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen“ (ebd., 12). Das Verhältnis der Begriffe Aggression und Gewalt lässt sich damit graphisch wie folgt darstellen:

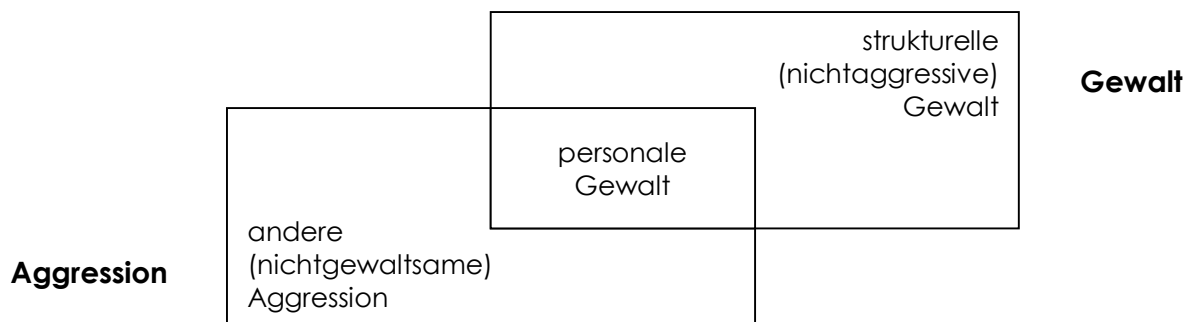


Abb. 3: Das Verhältnis der Begriffe Aggression und Gewalt (in: NOLTING 2001, 26)

Personale Gewalt bezeichnet hier ein schädigendes Verhalten, das zielgerichtet von sichtbaren Akteuren ausgeübt wird. Demgegenüber ist strukturelle Gewalt im sozialen, kulturellen oder politischen System enthalten und führt zu ungleichen Lebenschancen, die wiederum ähnlich gravierende (psychische wie physische) Konsequenzen haben können wie personale Gewalt. Als nichtgewaltsame Aggressionen bezeichnet NOLTING (vgl. ebd.) beispielsweise den Gebrauch von Schimpfwörtern oder auch „böse Blicke“. Diese Differenzierung macht deutlich, dass die synonyme Verwendung der beiden Begriffe Aggression und Gewalt problematisch ist; nicht zuletzt deshalb, weil sie unterschiedliche Konnotationen enthalten. Während der Gewaltbegriff eindeutig negativ bestimmt ist, werden mit dem Aggressionsbegriff sowohl positiv als auch negativ bewertete Verhaltensweisen beschrieben (vgl. MEIER 2004, 18; SEIFFGE-KRENKE 2005). Diese Unterschiede legen es nahe, die beiden Begriffe getrennt voneinander zu diskutieren.

3.2.1 Der Aggressionsbegriff

Der Begriff der Aggression ist lateinischen Ursprungs (aggrēdi = herangehen, sich annähern, angreifen) und bezeichnet allgemein gefasst „jedes Verhalten, das im wesentlichen das Gegenteil von Passivität und Zurückhaltung darstellt“ (BACH/GOLDBERG 1974, 14). Etwas differenzierter beschreibt HACKER Aggression „als die dem Menschen innewohnende Disposition, Kompetenz oder Bereitschaft, aufgrund seiner angeborenen Lernfähigkeit Handlungsweisen zu entwickeln, die sich ursprünglich in Aktivität und `Kontaktlust`, später in den verschiedenen gelernten und sozial vermittelten, individuellen und kollektiven Formen, von Selbstbehauptung bis zur Grausamkeit, ausdrücken“ (HACKER 1988, 32).

Diese beiden Definitionsversuche sind für NOLTING (vgl. 2001, 25) wissenschaftlich unbrauchbar, da Aggression hier im Grunde dasselbe wie Aktivität meint. Darüber hinaus enthalten die Beschreibungen einige konstruktive Dimensionen von Aggression, die gebilligt oder sogar geschätzt werden können, da sie zur menschlichen Natur zu gehören scheinen und damit implizieren, wesentlich zur individuellen Lebensbewältigung beizutragen. Diese konstruktiven Dimensionen differenziert VALTIN (vgl. 1995, 5) folgendermaßen:

- instrumentelle Aggression, die sich z.B. in Durchsetzungsfähigkeit und Konkurrenzorientierung zeigt,
- defensive Aggression, womit Notwehrhandlungen gemeint sind und
- expressive Aggression, die z.B. bei Sportveranstaltungen auftritt.¹¹⁹

Um den Aggressionsbegriff genauer bestimmen zu können, muss grundsätzlich in eine *Verhaltens- und eine Gefühlsebene* differenziert werden¹²⁰: „Wenn jemand von sich sagt, er habe `Aggressionen in sich` oder jemand `lasse seine Aggressionen raus` (...) so sind damit aggressive Gefühle, Bedürfnisse und Impulse gemeint. Aggressive Gefühle müssen sich nicht unbedingt in aggressivem Verhalten äußern“ (NOLTING 1993, 92). Umgekehrt ist aggressives Verhalten nicht in jedem Fall Ausdruck aggressiver Gefühle, so beispielsweise bei aggressiven Handlungen, die der persönlichen Bereicherung dienen. „Zwischen

¹¹⁹ In diesem Zusammenhang ist eine weitere Definition von Bedeutung, die das menschliche Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und Expansion fokussiert: „Aggression ist die aktionale Erweiterung des Selbstentfaltungstrebens zur territorialen und sozialen Behauptung mit der Bereitschaft, Grenzen (des Unbekannten, sozialer Regeln, der Intimität, körperlicher Integrität) zu überschreiten, um eigene Ziele zu erreichen“ (RESCH/PARZER 2005, 42).

¹²⁰ Darüber hinaus muss der Begriff der Aggressivität berücksichtigt werden, der jedoch ebenfalls nicht einheitlich verwendet wird. „In der Psychologie meint er meistens die individuelle Disposition zu aggressivem Verhalten, die Ausprägung dieser `Eigenschaft`, die sich in der Häufigkeit und Intensität aggressiven Verhaltens manifestiert (`Karl ist aggressiver als Franz`)" (NOLTING 2005, 16). Der Begriff kann wiederum in emotionale und instrumentelle Aggressivität sowie in die Neigung mancher Menschen differenziert werden, auch ohne negative Anlässe und ohne zu erwartende Vorteile aggressive Aktivitäten zu suchen (vgl. ebd., 153ff). Eine solche Berücksichtigung individueller Verhaltensdispositionen ist im Hinblick auf die Früherkennung von Risiko- und Schutzfaktoren – hierzu zählen nicht nur die Aktivierbarkeit aggressionsrelevanter Motive und Emotionen, sondern ebenso die Aktivierbarkeit von Hemmungen sowie die Verfügbarkeit von Verhaltenskompetenzen - von Bedeutung. Prinzipiell ist es allerdings empfehlenswert, „einen Menschen nicht pauschal als `aggressiv` zu bezeichnen, sondern stets genauer hinzusehen und zu fragen: In welchen Formen? Bei welchen Anlässen? Mit (vermutlich) welchen Zielen? Und gegen wen?“ (ebd., 156f). Unhaltbar ist im Zusammenhang dieser Arbeit der Begriff der „Aggressionen“, der häufig mit einem „hydraulischen Energiemodell“ (ebd., 30) und mit der Annahme, „`Aggressionen` könnten `rausgelassen` oder in Kanäle geleitet werden“ (ebd.), verbunden ist.

aggressivem Verhalten und aggressiven Emotionen gibt es also keine feste Verbindung“ (NOLTING 2005, 19). Aggressives Verhalten kann nach KORN und MÜCKE (vgl. 2000, 17) hingegen mit Gewalt gleichgesetzt werden und ist eine von vielen Möglichkeiten, aggressiven Gefühlen Ausdruck zu verleihen. „Gewalt stellt die destruktivste Form dar, mit Aggressionen umzugehen“ (ebd.). Demnach existiert also ein deutliches Kriterium, das Aggression von Gewalt unterscheidet: „Niemand kann von sich behaupten, niemals in seinem Leben aggressiv gewesen zu sein. Aggressionen sind Bestandteil unserer Gefühlswelt. Gewalt, als eine destruktive Form, Aggressionen auszuleben, ist hingegen ein erlerntes Verhalten, das es ermöglicht, die Aggressionen in eine Handlung umzusetzen“ (ebd.).¹²¹

Möchte man den Aggressionsbegriff noch exakter bestimmen, so bieten sich nach MEIER „Definitionen an, die Aggression als negativ bewertetes, schädigendes Angriffsverhalten übereinstimmend auf der Verhaltensebene lokalisieren und gegen affektive Reaktionen wie Ärger und Wut abgrenzen“ (MEIER 2004, 19). Bereits 1973 definierte NEIDHARDT Aggressionen als „Verhaltensweisen, die in der mehr oder weniger bewußten Absicht geschehen, ein Objekt zu verletzen“ (NEIDHARDT 1973, 15). BERKOWITZ bezeichnet Aggression ganz ähnlich als „ein Verhalten, dessen Ziel eine Beschädigung oder Verletzung ist“ (BERKOWITZ 1980, 27). Hier taucht ein erstes Kriterium zur Präzisierung des Aggressionsbegriffs auf, die *Schädigung*. Eine solche Schädigung kann sowohl Personen als auch Gegenstände oder Einrichtungen betreffen.

Um nun im weiteren solche Handlungen auszuschließen, bei denen entweder eine unbeabsichtigte Schädigung (z.B. jemandem aus Versehen auf den Fuß treten) oder eine unvermeidbare Schädigung (z.B. bei einer Operation) stattfindet, ist das zweite Kriterium der *Intention* notwendig. Da Intentionen jedoch generell nicht beobachtbar sind und damit die Beantwortung der Frage nach einer absichtlichen bzw. unabsichtlichen Schädigung selbst bei massiver Gewaltausübung in den Bereich der Interpretation fällt (z.B. bei Tötung aus „Unzurechnungsfähigkeit“), haben einige Autoren stattdessen das Kriterium der *Gerichtetheit* vorgeschlagen: „Als Aggression soll ein solches Verhalten bezeichnet werden, bei dem schädigende Reize gegen einen Organismus (oder ein Organismussurrogat) ausgeteilt werden. Dieses Verhalten muß als gerichtet interpretiert werden“ (SELG et al. 1988, 16). Hier stehen demnach beobachtbare Charakteristika des Verhaltens im Vordergrund.

Ein drittes Kriterium erscheint in der Definition von BANDURA, der Aggression als „schädigendes und destruktives Verhalten charakterisiert, das im sozialen Bereich auf der Grundlage einer Reihe von Faktoren als aggressiv definiert wird, von denen einige eher

¹²¹ Ein grundlegendes Ziel pädagogischer Arbeit ist es folglich, Jugendlichen Hilfestellung beim Umgang mit aggressiven Emotionen zu geben, so dass sie weder sich selbst noch andere schädigen. Dabei ist ein aggressionsfreies pädagogisches Vorbild unrealistisch; vielmehr sollten Pädagogen ein Modell dafür sein, wie man mit aggressiven Emotionen gewaltfrei umgehen kann (vgl. KORN/MÜCKE 2000, 17). Für Donald W. WINNICOTT stellt Aggression „eine der beiden Hauptquellen der Energie eines Menschen“ (WINNICOTT 1988, 123f) dar. Insofern besitzt sie eine gesunderhaltende Funktion und sollte nicht unterdrückt, sondern in die Persönlichkeit integriert werden. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Position von Jan-Uwe ROGGE (vgl. 2005) hingewiesen, der in seinem Band „Wut tut gut“ ebenfalls die persönlichkeitsstiftenden und schöpferischen Aspekte von Aggression fokussiert, ohne die Entwicklung nicht möglich sei. Er plädiert ganz ähnlich für eine Aggressionserziehung im Gegensatz zu einer konventionellen Erziehung zur Friedfertigkeit.

beim Beurteiler als beim Handelnden liegen“ (BANDURA 1979, 22). Die Verwendung des Aggressionsbegriffs hängt in dieser Definition von der *normativen Angemessenheit* des Verhaltens ab.

Folgt man MEIER (vgl. 2004, 19; ähnlich auch NOLTING 2001, 22), so werden bei allen Definitionsversuchen von (destruktiver) Aggression, die dem Bereich der engen Fassungen zugeordnet werden können, die folgenden drei Kriterien übereinstimmend zumindest diskutiert:

- Schädigung bzw. Schädigungsabsicht,
- Intention bzw. Zielgerichtetheit,
- Normabweichung bzw. Unverhältnismäßigkeit.

Bezüglich der Kriterien Schädigung bzw. Schädigungsabsicht sowie Intention bzw. Gerichtetheit besteht nach MEIER (vgl. 2004, 19) weitgehender Konsens, lediglich das Kriterium der Normabweichung bzw. Unverhältnismäßigkeit wird prinzipiell kontrovers diskutiert. Während BERKOWITZ (vgl. 1993), SELG et al. (vgl. 1988) und NOLTING (vgl. 2005, 26) dafür plädieren, soziale Normen und moralische Bewertungen von Verhaltensweisen nicht als Bestimmungskriterien zu verwenden, sind beispielsweise MUMMENDEY und Mitarbeiter (vgl. 1982) sowie Ulich (vgl. 1997) der Auffassung, dass eine objektive Definition von Aggression ohnehin nicht möglich sei, da der Begriff der Schädigung ebenfalls auf Wertmaßstäbe verweise und diese immer auch subjektive Anteile enthielten.

Diese zweite Auffassung stimmt mit der Position des Radikalen Konstruktivismus überein, der von einer grundlegenden Beobachterabhängigkeit jeder Beobachtung ausgeht (vgl. Kap. 1.2.1). Demnach ist weder eine Schädigung bzw. Schädigungsabsicht noch eine Intention bzw. Zielgerichtetheit noch eine Normabweichung bzw. Unverhältnismäßigkeit eindeutig bestimmbar. Insofern basieren sämtliche wissenschaftlichen Definitionsversuche ebenso auf einer Perspektivität wie die konkrete Beurteilung und Interpretation eines Verhaltens, womit die Diskussion um Objektivität hinfällig wird.

So sind beispielsweise Bewertungen und Urteile darüber, welche Verhaltensweisen angemessen und normgerecht sind, prinzipiell durch persönliche Ansichten und den jeweiligen Kontext beeinflusst. Ein wichtiges Kriterium ist neben anderen der vorangegangene Anlass: „Eine Reaktion auf Bedrohungen oder Provokationen wird im Vergleich zu offensiven Angriffen viel seltener als aggressiv beurteilt (...). Ein einzelner Verhaltensakt ist dann also nicht mehr per se aggressiv, sondern aufgrund seiner Stellung innerhalb eines Interaktionsverlaufs (...)“ (NOLTING 2005, 25). Darüber hinaus werden eigene Verhaltensweisen häufig vollkommen anders bewertet als fremde: „Die meisten Menschen sehen sich selbst als Opfer und nicht als Täter – irgendwie haben immer die anderen `angefangen`“ (ebd.). Diese wenigen Aussagen sollen genügen, um eine grundlegende Skepsis gegenüber dem dritten Kriterium der Normabweichung bzw. Unverhältnismäßigkeit zu begründen. NOLTING befürwortet dementsprechend eine „klare

Trennung von Sachverhalt und Wertung! Zuerst ist zu bestimmen, ob ein Verhalten vorliegt, das auf Schädigen und Wehtun zielt. Falls ja, bleibt immer noch offen, ob dieses Verhalten legitim oder illegitim, konstruktiv oder destruktiv, angemessen oder unangemessen ist“ (ebd., 26).

Dieser Aussage kann allerdings vor dem Hintergrund der bereits angedeuteten Subjektivität jeglicher Wahrnehmung nur bedingt zugestimmt werden. Ebenso wie die Einschätzung der Angemessenheit ist auch die Feststellung einer gezielten Schädigung in vielen Fällen, beispielsweise bei verbalen oder nonverbalen Aggressionsformen, nur über den Dialog und die Verständigung untereinander möglich.

Der in dieser Arbeit verwendete Aggressionsbegriff orientiert sich dennoch ausdrücklich an den oben beschriebenen drei Kriterien. Diese Kriterien werden jedoch aufgrund der Beobachterabhängigkeit jeder Beobachtung grundlegend relativiert. Mit dieser Relativierung wird darauf aufmerksam gemacht, dass zwischenmenschliche Kommunikations- und Interaktionsprozesse nicht durch Eindeutigkeit charakterisiert sind, vielmehr müssen deren Mehrdeutigkeiten im Dialog reflexiv bearbeitet werden. Daran können auch vermeintlich eindeutige Definitionen nichts ändern.

3.2.2 Der Gewaltbegriff

Etymologisch betrachtet umfasst der Gewaltbegriff zum einen „die rohe, gegen Sitte und Recht verstoßende Einwirkung auf Personen (lat. *violentia*)“ (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 2001, Bd. 8, 134) und zum anderen „das Durchsetzungsvermögen in Macht- und Herrschaftsbeziehungen (lat. *potestas*)“ (ebd.), wobei im Deutschen beide Bedeutungen enthalten sind und dadurch die grundlegenden Unterschiede zwischen staatlichem Machtbefugnis einerseits und der darüber hinausgehenden Gewaltherrschaft bzw. individueller Gewalttätigkeit andererseits verwischt werden.¹²² Der Begriff Gewalt ist damit gewissermaßen ein „Kompetenzbegriff“ (NEIDHARDT 1986, 114), der eine Form von gestaltender Machtausübung beschreibt und gleichzeitig ein „Aktionsbegriff“ (ebd.), in dem die destruktiven Teilkomponenten in den Vordergrund treten und Gewalt eher Gewalttätigkeit darstellt. Im umgangssprachlichen Gebrauch ist nach ESSER und DOMINIKOWSKI (1993, 27) allerdings von einer „Bedeutungsverengung zugunsten der zweiten Variante“ auszugehen.¹²³ Generell hängt der Erfolg der Durchsetzung eines Tatbestandes als Gewalt wesentlich von gesamtgesellschaftlichen Kräfteverhältnissen ab (vgl. IMBUSCH 2002, 52), wobei Gewalt als Handeln sowohl von

¹²² Für eine ausführlichere Darstellung der etymologischen Zusammenhänge siehe IMBUSCH (2002, 28ff).

¹²³ Peter IMBUSCH (vgl. 2002, 34ff) hat die unterschiedlichen Bedeutungselemente des Gewaltbegriffs anhand von sieben Fragen dargestellt: 1. Die *Wer-Frage* (Täter bzw. Urheber einer Gewalttat, d.h. Einzelpersonen, Gruppen, Kollektive, Institutionen, Organisationen bzw. Strukturen), 2. Die *Was-Frage* (Tatbestände einer Gewalttätigkeit, konkrete Gewaltdynamiken, Effekte, Verbreitung und Ausmaß von Gewalt), 3. Die *Wie-Frage* (Art und Weise der Gewaltausübung, eingesetzte Mittel, bystander), 4. Die *Wem-Frage* (Gewaltopfer), 5. Die *Warum-Frage* (allgemeine Ursachen von Gewalt, konkrete Gründe einer Gewalttat), 6. Die *Wozu-Frage* (Ziele und mögliche Motive von Gewalt, Absichten und Zwecke) und 7. Die *Weshalb-Frage* (Rechtfertigungsmuster und Legitimationsstrategien von Gewalt).

individuellen als auch von kollektiven Akteuren ausgehen kann und institutionalisiert oder nicht institutionalisiert, legal oder illegal, legitim oder illegitim sein kann (vgl. LAMNEK/OTTERMANN 2004, 16f).

In Anlehnung an TILLMANN (vgl. 1995), WILLEMS (vgl. 1993) und MEIER (vgl. 2004, 20) kann zwischen engen und weiten Gewaltdefinitionen unterschieden werden, womit der Begriff in *drei Kategorien* verankert wird.

1. Der enge Gewaltbegriff

Der enge Gewaltbegriff umfasst ausschließlich „die unmittelbare, also direkte physische Schädigung von Menschen oder Sachen mit zielgerichteter Tendenz“ (MEIER 2004, 20).¹²⁴ Der Vorteil dieser Definition liegt auf der Hand, sie ermöglicht eine relativ genaue Feststellung dessen, was als Gewalt gilt, da sie sich auf beobachtbares physisches Verhalten bezieht. Sie vermeidet Ungenauigkeiten in der begrifflichen Abgrenzung und verhindert, „dass der Gewaltbegriff durch eine zu große Anzahl verschiedener sozialer Phänomene, für die er stehen soll, überfrachtet wird“ (ebd., 21).¹²⁵ Die (relative) Eindeutigkeit dieser Definition wird jedoch auch in Frage gestellt, wie die Aussage SUTTERLÜTYS zeigt: „Sicherlich gibt es auch bei einem engen Gewaltbegriff Grenzfälle hinsichtlich der Frage, ob eine bestimmte Handlung als Gewalt zu klassifizieren ist oder nicht. Wie stark eine physische Einwirkung auf den Körper eines Menschen sein muss, um von Gewalt sprechen zu können, ist nicht leicht zu beantworten“ (SUTTERLÜTY 2003, 16).

Eine solch enge Gewaltdefinition enthält noch einen zusätzlichen Nachteil, da in ihr sämtliche Formen von psychischer, verbaler oder struktureller Gewalt ausgeklammert werden. Die große Übereinstimmung im wissenschaftlichen Diskurs, dass physische Schädigungen als Gewalt bezeichnet werden können, ist für eine exakte Bestimmung des Gewaltbegriffs offenbar nicht ausreichend: „Dass dies aber die ganze Gewalt ist, der Begriff damit ausreichend bestimmt und klar wäre, ist (...) offensichtlich falsch“ (HANSEL 1994, 2). So hat die Einschätzung, dass Beleidigungen, verbale Angriffe, Erniedrigungen oder das Verspotten häufig eine größere Wirkung bei den Betroffenen zeigt, zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem engen Gewaltbegriff und zu einer Erweiterung geführt.

2. Der psychisch erweiterte Gewaltbegriff

Unter den Begriff der psychischen Gewalt fallen verbale Äußerungen (z.B. Auslachen, Abwertungen, Beleidigungen, Beschimpfungen, Demütigungen, Erniedrigungen, Erpressungen, Mobbing¹²⁶, sexistische Äußerungen, Spott, verletzend Ironie, Witze),

¹²⁴ Beinahe identisch formuliert es die Gewaltkommission, die Gewalt als „die zielgerichtete direkte physische Schädigung von Menschen“ definiert (zit. nach SCHWIND et al. 1990a, 36).

¹²⁵ NEIDHARDT (1986) spricht in diesem Zusammenhang von der „Versozialstaatlichung“ sowie von der „Entgrenzung“ und „Vergeistigung“ des Gewaltbegriffs in den Sozialwissenschaften und kritisiert damit die von GALTUNG (1969) in die Diskussion gebrachten Begriffe der „psychischen“ und der „strukturellen“ Gewalt.

¹²⁶ Mobbing muss sich allerdings nicht ausschließlich in Formen psychischer Gewalt erschöpfen, wie die folgende Charakterisierung unterstreicht: „Unter Mobbing wird die systematische, gerichtete, häufige und dauerhafte Ausübung negativer Handlungen auf einzelne Personen verstanden, einhergehend mit einem bestehenden

nonverbale Handlungen (z.B. beleidigende Gestik, Mimik und Körpersprache) und Unterlassungen (z.B. verweigerte Unterstützung, Gruppenausschluss, Ignorieren). Ein zentraler Unterschied zwischen physischer und psychischer Gewalt besteht darin, „dass im prototypischen Fall physische Gewalt monologisch, d.h. vom Täter allein vollzogen werden kann, während psychische Gewalt ein interaktives Geschehen ist, d.h. der Täter ist für den Erfolg auf die Mitwirkung des Opfers angewiesen“ (NUNNER-WINKLER 2004, 39).¹²⁷ Physische Gewalt kann darüber hinaus irreversible Schädigungen beim Opfer bewirken, wohingegen bei psychischer Gewalt prinzipiell die Möglichkeit des Ignorierens oder Konterns besteht, auch wenn dies – je nach personalen, interaktionalen und situativen Bedingungen – unter Umständen äußerst schwer fallen dürfte. Ebenso ist für NUNNER-WINKLER (vgl. ebd., 42) eine „Wiedergutmachung“ im Falle psychischer Gewalt in höherem Maße möglich als bei physischer Gewalt. Ein weiterer Unterschied zwischen physischer und psychischer Gewalt liegt darin, „dass psychische Verletzungen nicht zu unterbinden sind. Konflikte und widerstreitende Interessenlagen sind unvermeidbar, und häufig wird, wer in den Auseinandersetzungen unterliegt, gekränkt oder verletzt auf den reagieren, dem er das eigene Scheitern oder den Misserfolg zurechnet“ (ebd., 42f). Für PILZ ist allerdings trotz dieser weitreichenden Strukturdifferenzen eine Ausschließung psychischer Gewalt aus dem Gewaltbegriff – ähnlich wie für HANSEL (vgl. 1994, 2) – nicht zu rechtfertigen, da „deren Wirkung oft sehr schwerwiegend und psychische Gewalt häufig mit physischer Gewalt vergesellschaftet ist“ (PILZ 1993, 16). Er stellt außerdem die Frage, ob nicht „die vielfach gesellschaftlich geduldeten, legitimierten, ja manchmal sogar gepriesenen subtil verfeinerten Formen der psychischen (...) Gewalt viel problematischer sind, (und; Anm. d. Verf.) viel mehr Schaden anrichten als manche der gesellschaftlich geächteten Formen körperlicher Gewaltanwendung“ (ebd., 17); zu diesen subtileren Formen gehören beispielsweise Durchsetzungsvermögen, Konkurrenzorientierung und Leistungsdenken.

Dem Vorteil der Einklammerung all dieser Aspekte von Gewalt steht allerdings ein entscheidender Nachteil gegenüber, die „Schwierigkeit der intersubjektiven Überprüfbarkeit, wann ein Handeln als psychische Gewalt einzustufen ist“ (MEIER 2004, 21).¹²⁸ Diese Einstufung kann demnach nur eine subjektive Einschätzung auf der Grundlage des individuellen Empfindens sein und entzieht sich damit einer Definition.¹²⁹

oder sich entwickelnden Machtgefälle. Das mobbende Verhalten des Täters wird `Bullying` genannt. Im Lauf der Zeit kommt die gemobbte Person in eine zunehmend unterlegenere Position und kann sich immer schwerer wehren. Mobbing ist ein Symptom für eine gestörte Kommunikation. Die Opfer werden isoliert und isolieren sich oft auch selbst, die Täter bekommen keine Rückmeldung über die Auswirkungen ihrer Schikane und lernen, dass sie sich durchsetzen können“ (SCHWEITZER/VON SCHLIPPE 2006, 304).

¹²⁷ Diese Analyse wird durch empirische Ergebnisse der Mobbing-Forschung gestützt. Sie zeigen, dass vor allem solche Kinder und Jugendliche zu Opfern werden, die sich gegen Gewalt nicht wehren, sondern eher betroffen, hilflos und ängstlich reagieren, d.h. gleichsam „mitspielen“ (vgl. LÖSEL et al. 1997, 341). Für den schulischen Kontext hat Dan OLWEUS (vgl. 1995) hierzu differenzierte Analysen vorgelegt.

¹²⁸ HEITMEYER und SOEFFNER schreiben hierzu: „Die Uneindeutigkeit von Gewalt beginnt bereits damit, daß prinzipiell umstritten ist, wann sie beginnt. Sind psychische Verwüstungen schon Gewalt oder wegen fehlender objektiver Registrierbarkeit nur subjektiv eingefärbte Destruktion, durch die Opfer unter Verdacht geraten? (...) Der Kampf und die Auseinandersetzung um solche Festlegungen, z. T. entlang der Grenzen von inneren (unsichtbaren) Verwüstungen und äußerlichen (sichtbaren) Zerstörungen, ist ungelöst“ (HEITMEYER/SOEFFNER 2004, 11f).

¹²⁹ Vgl. dazu auch TILLMANN (1995, 11).

KORN und MÜCKE tragen diesem subjektiven Aspekt Rechnung, wenn sie schreiben: „Wir definieren Gewalt als ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die individuellen Grenzen einer Person zu überschreiten. Mit einem Menschen wird etwas getan, was dieser nicht will. Sein Wille wird durch Machtausübung gebrochen, da die persönliche Grenze individuell ist. Gewalt ist somit das, was eine Person als Gewalt empfindet“ (KORN/MÜCKE 2000, 15).¹³⁰ Mit dieser Definition rückt die Perspektive des Opfers sowie der Begriff des Zwanges in den Vordergrund: Gewalt als Handeln bezeichnet dann die Beeinflussung des Verhaltens anderer durch die Androhung oder Anwendung von physischem oder psychischem Zwang (vgl. LAMNEK/OTTERMANN 2004, 18).

Möchte man das Gewaltkonzept noch umfassender bestimmen, dann können dazu auch Schädigungen durch Unterlassung gehören, etwa die Vernachlässigung von Kindern durch ihre Eltern oder von alten Menschen durch ihre Pflegepersonen (vgl. NUNNER-WINKLER 2004, 22). Durch eine solche Erweiterung werden jedoch, wie leicht zu erkennen ist, die Grenzen einer eindeutigen Gewaltdefinition immer fließender; nach TILLMANN existiert hier ein „Türöffner für eine Entgrenzung des Gewaltbegriffes“ (TILLMANN 1995, 11).

Darüber hinaus umfasst die oben zitierte Definition von KORN und MÜCKE (vgl. 2000, 15) zwar einen Großteil der Situationen, die körperliche, verbale oder psychische Gewaltanwendung widerspiegeln, aber nicht alle. Exemplarisch verweisen die Autoren auf Schlägereien zwischen Hooligans nach Fußballspielen, denn hier gebe es zwar ein Einverständnis zwischen den Teilnehmern (und damit keine Grenzüberschreitung), aber die Situation werde trotzdem als Gewalt bezeichnet. Die Definition erfasst damit einerseits zu viele Handlungen und andererseits nicht alle. Aus diesem Grund konkretisieren KORN und MÜCKE ihre Definition um den Aspekt des beabsichtigten Verhaltens, das darauf ausgerichtet ist, andere zu schädigen: „Die Motivation des Gewalthandelnden ist also entscheidend, nicht allein der Kontext, in dem sich die Situation ereignet“ (ebd., 16). In dieser Definition wäre die Schlägerei zwischen Hooligans dann eine Gewalthandlung.

Eine zweite Erweiterung in der Definition des Gewaltbegriffs um die Dimension der kontextuellen Rahmenbedingungen bietet das Konzept der strukturellen Gewalt von Johan GALTUNG (vgl. 1975).¹³¹

3. Der strukturell erweiterte Gewaltbegriff

Gewalt tritt in dieser Definition dann auf, „wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (GALTUNG 1975, 9). Hier wird Gewalt entpersonalisiert, da sie auch dann

¹³⁰ Diese Position deckt sich mit den in Kapitel 1 entwickelten konstruktivistischen Vorstellungen und verweist insbesondere auf das Konzept der Viabilität (vgl. Kap. 1.2.1.3).

¹³¹ Hier ließe sich für den Bereich der Schule noch eine weitere Differenzierung vornehmen, da Gewalt auch als institutioneller Zwang stattfinden kann: Indem Schule Konformität und Leistung fordert, verhindert sie beispielsweise spontanes und bedürfnisorientiertes Verhalten, darüber hinaus verteilt sie Chancen und selegiert (Gewalt durch Notendruck und Versetzungszeugnis) (vgl. TILLMANN 1995, 11). Dieser Aspekt verdeutlicht die grundlegende Notwendigkeit, die Motive hinter den einzelnen Gewaltzuschreibungen zu analysieren.

auftreten kann, wenn kein Akteur benannt werden kann.¹³² Dieser weite Gewaltbegriff, der nicht ausschließlich direkte körperliche oder psychische Gewalt, sondern ebenso auch indirekte strukturelle bzw. auch kulturelle Gewalt umfasst, wird „von der neueren Gewaltforschung beinahe einhellig verworfen“ (SCHROER 2004, 153).

Bedenken gegen den Begriff der strukturellen Gewalt werden in erster Linie vor dem Hintergrund einer Inflationierungsgefahr vorgebracht. Für SUTTERLÜTY ist beispielsweise nur schwer feststellbar, „wo die Gewalt beginnt und wo sie endet, wenn sie bürokratisch gelenkt ist und lange Handlungsketten aufweist, die eine individuelle Zurechenbarkeit erschweren“ (SUTTERLÜTY 2003, 16). Ein solcher Gewaltbegriff wäre für ihn hoffnungslos überladen, „wollte man jede Handlung, Unterlassung oder strukturelle Bedingung, die man für schädigend oder kritikwürdig hält, als Gewalt bezeichnen“ (ebd.). NEIDHARDT befürchtete bereits 1986, dass der Gewaltbegriff auf diese Art und Weise zu einem „catch-all“-Begriff mit diffusen Überschneidungen zu anderen Konzepten wie beispielsweise Macht oder Herrschaft wird. Die Abgrenzung zum Begriff der Macht, der jede Einflussmöglichkeit auf Personen beinhaltet, die auch gegen deren Willen durchgesetzt werden kann (vgl. WEBER 1976, 28), sowie zum Begriff der Herrschaft, der jede Möglichkeit umfasst, einen Befehl auf dem Wege des Gehorsams seiner Empfänger durchzusetzen (vgl. ebd.), ist hier in der Tat unklar.¹³³

Trotz der Schwierigkeiten, die in einem solchen strukturellen Gewaltbegriff gesehen werden, gibt es allerdings begründete Zweifel an einer Ausklammerung von unsichtbaren und indirekten Gewaltphänomenen im Gewaltdiskurs: „Gerade in komplexen Gesellschaften leuchtet es nicht mehr ein, Gewalt ausschließlich als Gewalt unter Personen zu verstehen. Im Gegenteil, gerade jene Risiken der Beeinträchtigung von Leib und Leben scheinen zuzunehmen, die sich nicht individuellen Akteuren zurechnen lassen“ (SCHROER 2004, 158).¹³⁴ Ähnlich fragt auch Helmut WILLKE: „Warum sollte eine Körperverletzung durch einen Schlag anders zu werten sein als eine solche durch

¹³² Für NUNNER-WINKLER gibt es „eine klare Strukturdifferenz zwischen physischer und struktureller Gewalt, die der Differenz zwischen der Übertretung negativer und der Nichterfüllung positiver Pflichten entspricht. Im ersten Fall geht es um das Tun von Verbotenem, d.h. um ein klar umschriebenes und intersubjektiv beobachtbares Verhalten, im zweiten Fall um das Unterlassen von Gebotenem, also um einen nur unscharf abgegrenzten und häufig strittigen Phänomenbereich“ (NUNNER-WINKLER 2004, 44).

¹³³ Darüber hinaus wird der soziologische Erkenntniswert des Konzeptes der strukturellen Gewalt, vor allem in Bezug auf soziale Ungleichheit, in Frage gestellt: „Ein gewisses Maß an innergesellschaftlicher Ungleichheit dürfte unvermeidlich sein“ (NUNNER-WINKLER 2004, 45). Erstens verursacht durch den über Entlohnungsdifferenzen operierenden Marktmechanismus und zweitens durch individuelle Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf die Gewichtung von Karriere-, Familien- und Freizeitinteressen. „Unter beiden Gesichtspunkten lässt sich Chancengleichheit, nicht aber Ergebnisgleichheit anstreben“ (ebd.).

¹³⁴ Markus SCHROER (vgl. 2004, 160ff) formuliert in diesem Zusammenhang auch eine Kritik an der Position der (sich selbst so bezeichnenden) Innovateure der Gewaltforschung, zu denen unter anderem Trutz VON TROTHA und Wolfgang SOFSKY zählen. Diese gehen davon aus, dass der „Schlüssel zur Gewalt (...) in den Formen der Gewalt selbst zu finden“ (VON TROTHA 1997, 20) sei. „Solange die Gewalt selbst eine unbekannte Erscheinung ist, gelangt man zum Verstehen der Gewalt nicht über die `Korrelation` von sozialen, ökonomischen, kulturellen und was sonst noch für `Bedingungen` mit der Gewalt“ (ebd.). Dieser Ansatz unterliegt nach SCHROER (vgl. 2004, 161) der Gefahr, die Anbindung an gesellschaftsstrukturelle Gegebenheiten zu verlieren, was auf SOFSKYS „Traktat über die Gewalt“ (1996) auch zutreffen mag. VON TROTHA hat diese Gefahr jedoch sehr wohl erkannt, wenn er schreibt: „Eine soziologische Analyse, die strukturelle Zusammenhänge und Prozesse, die über soziale Situationen und Interaktionen hinausgehen, nicht mehr in Spuren des sozialen Handelns vermitteln kann, geht ebenso fehl wie eine mikroskopische Ethnographie, der es nicht gelingt, sichtbar zu machen, wie sich das Handeln der Menschen zu Strukturen verfestigt, zu gesamtgesellschaftlichen Prozessen fügt und in diese eingebettet ist“ (VON TROTHA 1997, 21f, Fußnote 21).

Krankheit, Unterernährung, Obdachlosigkeit, Arbeitsunfälle oder verschmutzte Umwelt?“ (WILLKE 1992, 243).

Anhand zweier zentraler Trends der gegenwärtigen Gesellschaftsentwicklung – Individualisierung und Globalisierung – verdeutlicht SCHROER (vgl. 2004, 156ff) die dem Konzept der strukturellen Gewalt zugrundeliegende Diskrepanz zwischen Aktualität und Potentialität. Die Ungleichverteilung von Ressourcen in Form von ökonomischem, kulturellem, sozialem und psychischem Kapital führe – so SCHROER – dazu, dass die Individualisierungsschübe der Moderne von einigen Menschen als Gewinn und von anderen als Verlust erfahren würden. Die dadurch entstehenden verschiedenen Lebenswelten, die sich gegenseitig wahrnehmen und infolgedessen die Verlusterfahrungen noch verstärken, seien kein Zufall, sondern könnten auf sozialstrukturelle Entwicklungen und Entscheidungen zurückgeführt werden, die als strukturelle Gewalt beschreibbar seien.

Ähnlich sänken im Prozess der Globalisierung die Chancen zur Abschottung gegenüber fremden Lebensstilen und –standards, wodurch „der Kontakt von Armen mit der reichen Kultur zu verstärkter Unzufriedenheit, zu Aufruhr und vielleicht zu Gewalt führt“ (ebd., 157). Es sei nun gerade die Einsicht in die gesellschaftlich produzierte Diskrepanz zwischen aktuell Möglichem und der Verhinderung dieser Möglichkeiten, die den Begriff der strukturellen Gewalt ausmache (vgl. ebd.).¹³⁵

Die hier angedeutete Debatte um den Begriff der strukturellen Gewalt¹³⁶ verdeutlicht zwei Gefahren: Einerseits kann der Gewaltbegriff gedehnt werden bis hin zum Prägnanzverlust, andererseits kann er aber auch zurechtgestutzt werden bis hin zur Ausblendung wesentlicher Zusammenhänge. Den einzigen Weg aus beiden Sackgassen heraus sieht SCHROER „in der Entwicklung eines Gewaltverständnisses, das sowohl institutionalisierte Formen der Gewalt als auch die offensichtlichen, direkten und körperlichen Formen erfaßt“ (SCHROER 2004, 165).

Ein solches Gewaltverständnis entwickelt er anhand der Beschreibung von Inklusions- und Exklusionsphänomenen als Zusammenspiel von struktureller und direkter Gewalt. Er greift dabei auf die Annahme von Niklas LUHMANN (vgl. 1995) zurück, der Exklusion nicht als Ausnahme, sondern als „Normalfall für die Lagerung des Individuums in der funktional differenzierten Gesellschaft“ (SCHROER 2004, 166) betrachtet. Exklusion bezeichnet dabei den Ausschluss einer Teilhabe an einem Funktionssystem, der allerdings nicht formell erfolgen muss; z.B. können Analphabeten nicht sinnvoll an Politik teilnehmen, obwohl

¹³⁵ Die Bedeutung des Konzeptes der strukturellen Gewalt wird darüber hinaus auch von verschiedenen Theoretikern der Moderne untermauert (vgl. SCHROER 2004, 159f), so beispielsweise von Michel FOUCAULT (vgl. 1977) in seinen Untersuchungen zu Formen der Überwachung, Kontrolle und Bestrafung, von Pierre BOURDIEU (vgl. 1997) in seinen Analysen der symbolischen Gewalt oder von Zygmunt BAUMAN (vgl. 1996) in seiner Analyse der dichotomischen Ordnung der Moderne.

¹³⁶ Nochmals erweitern ließe sich das Gewaltkonzept durch den Aspekt der *kulturellen Gewalt*. Zygmunt BAUMAN identifiziert die Wurzel von Gewalt im modernen Denken, „das beherrscht ist von dem Streben nach Ordnungsstiftung durch Klassifikation“ (NUNNER-WINKLER 2004, 22). Aus diesen durch Anonymität gekennzeichneten klassifikatorischen Unterscheidungen und Denkanordnungen wie beispielsweise Ordnung versus Chaos könne physische Gewalt erwachsen. Auch hier wird schnell deutlich, dass diese umfassende Gewaltdefinition zu Mehrdeutigkeiten führen kann, obwohl die Analyse selbst von einiger Signifikanz sein dürfte.

ihnen das niemand formell verwehrt. Diese Exklusionen können sich multiplizieren und sind für SCHROER (vgl. ebd., 167) deshalb als strukturelle Gewalt zu bezeichnen, da sie den Menschen auf ein rein körperliches Dasein zurichten. Die schnelle Bereitschaft zu körperlicher Gewalt ist nach LUHMANN (vgl. 1995, 263) demnach ein bevorzugtes Mittel, um der Unsichtbarkeitsfalle, die durch die funktionale Irrelevanz, d.h. die Bedeutungslosigkeit einer Person für ein System, entsteht, zu entfliehen und ist damit ein Charakteristikum des Exklusionsphänomens.

Gewalt existiert darüber hinaus jedoch auch im sogenannten Inklusionsbereich, wobei es sich hier um eine „vergleichsweise sanfte Gewalt“ (SCHROER 2004, 171) handelt, „die zum Mitmachen zwingt“ (ebd.), da sich kein Mensch aus sämtlichen Gesellschaftsbereichen (z.B. Recht, Wirtschaft, Gesundheitssystem) selbst ausschließen kann.

In Anlehnung an TILLMANN (vgl. 1995, 13) werden die kritischen Implikationen, die mit dem Konzept der strukturellen Gewalt verknüpft sind, in dieser Arbeit ausdrücklich berücksichtigt, die Definition von Gewalt wird jedoch deutlich enger gefasst: „Armut, Ungleichheit und Unterdrückung sind als Ursachenkomplexe, als `Nährboden` für Gewalt anzusehen; aber sie selbst als `Gewalt` zu bezeichnen, trägt mehr zur Verwirrung als zur Klärung bei“ (ebd.). Trotz bzw. gerade aufgrund der beschriebenen Differenzen in der Annäherung an den Gewaltbegriff werden die zentralen Kriterien zu dessen Definition wie folgt bestimmt (vgl. WILLEMS 1993, 92):

- Einsatz physischer und/oder psychischer Zwangsmittel (d.h. mit einer Person geschieht etwas gegen ihren Willen),
- Vorliegen einer Verletzung bzw. Schädigung,
- Vorhandensein einer Intention, d.h. die ausdrückliche Absicht der TäterInnen.

Über diese Definitionskriterien hinaus ist zusätzlich die soziale Interpretation und Bewertung einer konkreten Handlung notwendig, um sie als Gewalt bezeichnen zu können. In diesem Zusammenhang werden Aspekte des jeweiligen sozialen Kontextes sowie die in ihm geltenden Normen und Werte relevant (vgl. CHRISTIE 2005; MEIER 2004; NEIDHARDT 1986). Je nach Gruppen-, Milieu-, Kultur- und Generationszugehörigkeit und je nach subjektiver Beobachterwirklichkeit können die Auffassungen dessen, was als Gewalt gilt, stark differieren und diese Differenzen können nur im Dialog thematisiert werden.¹³⁷ Trotz dieser - empirisch belegbaren - Differenzen besteht jedoch nach MEIER in einem Punkt weitgehender „gesellschaftlicher Konsens: Gewalt bezeichnet einen unerwünschten Sachverhalt, der negativ besetzt ist und als mehrheitlich abgewertete Verhaltensform angesehen wird“ (MEIER 2004, 22). Wäre dem nicht so, dann wären

¹³⁷ Darüber hinaus gilt es mit NEIDHARDT zu berücksichtigen, dass sich der Gewaltbegriff auch dazu eignet, „in Konfliktslagen die Chancenverteilung zu beeinflussen. Wenn es richtig ist, daß es in der Öffentlichkeit einen weit verbreiteten und starken Konsensus über die Verwerflichkeit von Gewalt gibt, dann verändern sich die Operationschancen der Konfliktparteien je nachdem, ob ihr Handeln als Gewaltausübung gedeutet werden kann oder nicht. Das aber ist nicht zuletzt eine Definitionsfrage. Insofern besitzen Definitionen des Gewaltbegriffs taktische und strategische Funktionen“ (NEIDHARDT 1986, 125).

sowohl die Bibliographien als auch der soziale Diskurs zum Thema Gewalt und Aggression deutlich übersichtlicher!

3.3 Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt

Die Diskussion der Begriffe Aggression und Gewalt verdeutlichte, dass die damit bezeichneten Phänomene nur mit großer Mühe als etwas Einheitliches betrachtet werden können. Wenn im Folgenden die zahlreichen Erklärungsmodelle zur Entstehung von Aggression und Gewalt diskutiert werden, so muss zuvor geklärt werden, welche Erscheinungsformen generell differenziert werden können. Nur auf dieser Basis lässt sich beurteilen, welche Dimensionen oder Kategorien von Gewalt und Aggression die jeweiligen Erklärungsmodelle thematisieren: „Erst wenn geklärt ist, welcher Typus von Gewalthandlung vorliegt, kann eine Kausalanalyse sinnvoll ansetzen“ (NUNNER-WINKLER 2004, 49).

So untersucht beispielsweise das *Internationale Handbuch der Gewaltforschung* (vgl. HEITMEYER/HAGAN 2002) in seiner Bestandsaufnahme zahlreiche unterschiedliche Problemkreise, zu denen unter anderem die Folgenden gehören: Sozialstrukturelle Verhältnisse und Ungleichheiten, Gewalt in und durch staatliche Institutionen, politisch und weltanschaulich motivierte Gewalt (z.B. ethnische Gewalt, Terrorismus, rechtsextremistische Gewalt, Kriege, Gewalt durch religiöse Gruppen), individuelle Gewalt (z.B. Jugendgewalt, Gewaltkriminalität, mediale Gewalt und ihre individuellen Auswirkungen), verschiedene Gewaltopfer (z.B. Gewalt gegen Kinder, Gewalt in heterosexuellen Partnerschaften, Suizid, Gewalt gegen „gesellschaftlich Überflüssige“, Gewalt gegen ethnische und religiöse Minderheiten, Gewalt gegen Schwule, Lesben (sogenannte „konstruierte Andere“), gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen von Gewalt (z.B. Gewalt in der Familie, Gewalt in der Schule, Gewalt und Sport) sowie unterschiedliche Gewaltdiskurse, -prozesse und -dynamiken. Die Gewaltkommission kommt in der Strukturierung ihres Erkenntnisgegenstands zu folgender Einteilung: 1. politisch motivierte Gewalt, 2. Gewalt auf Straßen und Plätzen, 3. Gewalt im Stadion, 4. Gewalt in der Schule und 5. Gewalt in der Familie (vgl. SCHWIND/BAUMANN et al. 1990a). Die wesentlichen Dimensionen von Gewalt und Aggression können vor diesem Hintergrund anhand der folgenden drei Kriterien differenziert werden:

1. Motivationale Hintergründe,
2. Involvierte Personen und
3. Kontexte, in denen sie stattfinden.

3.3.1 Motivationale Hintergründe aggressiven und gewalttätigen Verhaltens

Es wurde bereits dargestellt, dass keinesfalls jedes aggressive oder gewalttätige Verhalten auf einem aggressiven Bedürfnis beruht. Deshalb werden in der Aggressionspsychologie in Bezug auf die *zugrunde liegende Motivation* zumindest zwei Grundformen aggressiven Verhaltens unterschieden; sie werden als affektive bzw. instrumentelle Aggression bezeichnet (vgl. NOLTING 2005, 125). Die *affektive Aggression* wird durch eine emotionale Reaktion wie beispielsweise Ärger oder Wut hervorgerufen und erhält ihre Befriedigung aus der Schädigung bzw. Schmerzzufügung, d.h. dem

aggressiven Verhalten liegt ein Aggressionsbedürfnis zugrunde. Sie wird teilweise auch als feindselige, emotionale oder Ärger-Aggression bezeichnet. *Instrumentelle Aggressionsformen* sind demgegenüber auf einen Nutzeffekt, wie zum Beispiel Anerkennung oder materiellen Gewinn gerichtet, wobei die Schädigung bzw. Schmerzzufügung lediglich Mittel zum Zweck ist, d.h. in diesen Fällen liegt dem aggressiven Verhalten ein nichtaggressives Bedürfnis zugrunde. Darüber hinaus sind jedoch auch Aggressionsphänomene beobachtbar, die weder instrumentell noch affektiv sind; NOLTING spricht hier von der persönlichen Neigung zu Gewalt oder Grausamkeit im Sinne von Kampflust, Schikanieren oder Sadismus, die er zusammenfassend als *spontane Aggression* (vgl. NOLTING 2001, 150) bzw. neuerdings als *Lust-Aggression* bezeichnet (vgl. NOLTING 2005, 126). Ferdinand SUTTERLÜTY (vgl. 2003, 41ff) verwendet hierfür den Terminus *intrinsische Gewaltmotive*. Differenziert man die instrumentellen Aggressionsformen in *Abwehr- und Erlangungsaggression*, so können in Bezug auf die zugrunde liegende Motivation folgende Aggressions- und Gewaltformen unterschieden werden¹³⁸:

Aggressions- bzw. Gewaltform	Art	Motivation
Vergeltungsaggression bzw. affektive Aggression/Gewalt	reaktiv	aggressiv motiviert; durch Ärger, Hass usw., entstanden aufgrund einer Provokation; unkontrollierte Wutausbrüche durch „neuronale Entgleisungen“; gezielte Schmerzzufügung verschafft innere Befriedigung; Wiederherstellung des Selbstwertgefühls und/oder der „Gerechtigkeit“
Abwehraggression	reaktiv	primär nichtaggressiv (instrumentell); Hauptziel: Schadensabwendung bzw. Schutz; Schmerzzufügung als Mittel zum Zweck; Abwehr von Gefahr (mit Angst) bzw. Belästigung/Störung (mit Ärger)
instrumentelle Aggression bzw. zweckrationale Gewalt	aktiv	nichtaggressiv motiviert (instrumentell); Hauptziel: Erlangung von „Vorteilen“/Eigennutz; Schmerzzufügung als Mittel zum Zweck; Durchsetzung, materieller Gewinn, Beachtung bzw. Anerkennung; Rivalenaggression
wertrationale Gewalt	aktiv	Realisierung vorgegebener Normen bzw. Durchsetzung neuer Wertvorstellungen (fremdenfeindliche, rechtsextremistische Gewalt; Terrorismus; Krieg)
spontane Aggression bzw. expressive Gewalt	aktiv	„Aggressionslust“ (ohne Anlass bzw. Nutzen); Schmerzzufügung verschafft emotionale Befriedigung, Selbsterhöhung, Nervenkitzel; Kampflust und Sadismus als Varianten; intrinsische Gewaltmotive

Abb. 4: Aggressions- bzw. Gewaltformen nach Art der Motivation (vgl. NOLTING 2001, 151; modifiziert)

¹³⁸ Die Tabelle integriert die Differenzierungen von Gertrud NUNNER-WINKLER (vgl. 2004, 49), die in Anlehnung an Max WEBER zweckrationale, wertrationale, expressive und affektive Gewaltformen unterscheidet. Zweckrationale Gewalt ist demnach ein Mittel zur Maximierung von Eigennutz (Beispiel: Erpressung), wertrationale Gewalt dient der Realisierung vorgegebener Normen oder der Durchsetzung neuer Wertvorstellungen (Beispiel: RAF-Terrorismus), bei der expressiven Gewalt wird das Gewalthandeln zum Selbstzweck (Beispiel: Hardcore-Konzerte, Hooligans in der „dritten Halbzeit“) und affektives Gewalthandeln bezieht sich auf unkontrollierte Wutausbrüche durch „neuronale Entgleisungen“ (Beispiel: Tötung im Affekt). Für solche Entgleisungen macht GOLEMAN die Auslösung durch den Mandelkern und das Ausbleiben derjenigen neokortikalen Prozesse, die die emotionale Reaktion zügeln, verantwortlich (vgl. GOLEMAN 2004, 46).

Diese Differenzierung in verschiedene Aggressions- bzw. Gewaltformen beschreibt Idealtypen, die in der Realität häufig vermischt vorkommen bzw. miteinander interagieren. Sie bietet jedoch einen Analyserahmen, der das Verstehen von aggressivem bzw. gewalttätigem Verhalten erleichtern kann, denn in der Regel liefert die sichtbare Erscheinungsform von Aggression und Gewalt keine ausreichenden Informationen zu den ihr zugrunde liegenden Motivationen.

Die folgenden Thesen von HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995, 73) verdeutlichen die potentielle Attraktivität und denkbare subjektive Sinndimensionen gewaltorientierter Handlungsweisen:

- Gewalt ist eine Bearbeitungsform von Ambivalenz, sie schafft Eindeutigkeit in unklaren, unübersichtlichen Situationen,
- Gewalt ist die (zumindest momentan wirksame) Überwindung der eigenen Ohnmacht (Wiedergewinnung von Kontrolle),
- Gewalt ist ein Mittel, um Beachtung und Aufmerksamkeit zu erlangen,
- Gewalt schafft Solidarität und Anerkennung in der Gruppe,
- Gewalt erweist sich als ein erfolgversprechendes Instrument, eigene Interessen durchzusetzen,
- Gewalt verspricht die Rückgewinnung von körperlicher Sinnlichkeit als Gegenerfahrung in einer rationalen, sprachlich vermittelten Welt,
- Gewalt ist ein Mittel, um „Abenteuer“ und „Action“ zu erleben und
- Gewalt kann zu einem rauschartigen Zustand innerer Erregung führen, der im normalen Lebensvollzug sonst nicht erfahrbar ist.¹³⁹

Auch hier zeigt sich einmal mehr die Notwendigkeit, Aggressions- und Gewaltphänomene mehrperspektivisch zu betrachten und individuelle Entwicklungsverläufe in konkreten Kontexten als Ausgangspunkt sämtlicher entwicklungsfördernder Maßnahmen zu begreifen. Darüber hinaus verweisen sämtliche der genannten Sinndimensionen auf körperlich-leibliche Aspekte von Aggression und Gewalt.

3.3.2 Individuelle und kollektive Aggressions- und Gewaltphänomene

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der Differenzierung von Gewalt- und Aggressionsphänomenen ist die *Unterscheidung in individuelle und kollektive Aggression* (vgl. NOLTING 2005, 140). Die zentralen Unterschiede sind in der folgenden Tabelle aufgeführt:

¹³⁹ Auf den letzten Punkt weist insbesondere auch SUTTERLÜTY (vgl. 2003, 86ff) in seiner auf qualitativen Interviews basierenden Beschreibung intrinsischer Gewaltmotive hin (vgl. auch Kap. 3.4.2.1).

individuelle Aggression	kollektive Aggression
einzelne Person als Aggressor	mehrere kooperierende Personen
meist gegen Einzelne gerichtet	gegen Einzelne oder gegen anderes Kollektiv gerichtet
Aggressor und Opfer meist miteinander bekannt	Aggressor und Opfer oft nicht miteinander bekannt (besonders bei Angriff gegen Kollektiv)
eigenmotiviert (aktiv oder reaktiv), selbständige Entscheidung	Verhalten zum Teil „fremdmotiviert“ (Vorbild der anderen, Gruppendruck, Anweisungen, ansteckende Stimmung)
Hemmungen aus Angst vor Strafe, aufgrund eigener Einstellung	Hemmungen oft vermindert durch Anonymität, diffuse Verantwortung, Gruppenideologie
Ausführung der Gesamthandlung	Arbeitsteilung

Abb. 5: Typische Unterschiede zwischen individueller und kollektiver Aggression (vgl. NOLTING 2005, 141)

Ein wesentliches Charakteristikum für kollektive Aggressionsformen ist die Tatsache, dass mindestens zwei Personen ein gleichgerichtetes (jedoch nicht unbedingt gleichartiges) Handeln zeigen. Dabei beeinflussen situative Faktoren das Handeln der einzelnen Akteure in weit stärkerem Maße als dies bei individuellen Aggressions- bzw. Gewaltformen der Fall ist, hierzu gehören insbesondere das Vorbild der anderen, der Gruppendruck, die Verteilung der Verantwortlichkeiten und das Gefühl der Anonymität (vgl. NOLTING 2001, 168). Manche Aggressionserscheinungen kommen darüber hinaus nur in kollektiver Form vor (beispielsweise Schlägereien zwischen rivalisierenden Fußballfans). Individuelle Aggressions- bzw. Gewaltformen werden demgegenüber nicht nur von Einzelpersonen ausgeübt, sondern richten sich in der Regel auch gegen einzelne Menschen (z.B. wenn ein Vater seinen Sohn verprügelt oder ein Jugendlicher einen anderen beleidigt). „Nur wer sich sehr stark fühlt (z.B. Lehrer gegenüber der Schulklasse), wird als einzelner gegen eine Mehrzahl aggressiv auftreten“ (NOLTING 2001, 167). Darüber hinaus sind im Falle individueller Gewalt die Beteiligten meist persönlich miteinander bekannt, was häufig zu einer emotionalen Aufladung oder auch Hemmung der Dynamik führen kann. Kollektive Aggressions- und Gewaltformen können sich zwar auch gegen Einzelpersonen richten (z.B. im Falle von Mobbing oder Bullying), die schwerwiegendsten Formen kollektiver Aggression sind jedoch meist gegen ein anderes Kollektiv gerichtet, d.h. andere Personen werden einfach deshalb attackiert, weil sie zu der rivalisierenden bzw. bekämpften Gruppe gehören (z.B. Bandengewalt, Gewalt gegen Ausländer). Ein Verstehen kollektiver Aggressions- bzw. Gewaltformen ist demnach nur auf der Basis einer Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen und -phänomenen möglich.

3.3.3 Aggressions- und Gewaltphänomene in verschiedenen Kontexten

Eine zusätzliche Unterscheidung betrifft die *Kontexte*, in denen Aggression und Gewalt auftreten. Hier können in Anlehnung an NOLTING (vgl. ebd., 172) persönliche Beziehungen, kriminelle Gewalt und politische Gewalt unterschieden werden.

Aggressives Verhalten im *Kontext persönlicher Beziehungen* findet überwiegend in Form individueller Handlungen statt, kann jedoch auch als kollektive Handlung, z.B. als Mobbing in der Schule oder als Kindesmisshandlung durch beide Elternteile in Erscheinung treten. Täter und Opfer kennen sich in der Regel (wenn auch teilweise nur „vom Sehen“) und diese persönliche Bekanntschaft führt dazu, dass im sozialen Nahraum häufig emotionale Aggressionsformen, vor allem Vergeltungen für persönliche Kränkungen und andere Provokationen vorkommen. „Bei vielen aggressiven Auseinandersetzungen geht es um `nichts` außer um die Beziehung selbst, also um die Haltung zueinander und das Bedürfnis, das eigene Selbstwertgefühl zu bewahren“ (ebd., 173). Dabei ist das Selbstwertgefühl in interpersonaler Hinsicht insbesondere durch Anerkennungs- bzw. Missachtungsverhältnisse beeinflusst (vgl. u.a. CIERPKA 2005a, HEITMEYER et al. 1995, SUTTERLÜTY 2003).

In statistischer Hinsicht ist für die meisten Menschen die Familie der gefährlichste Ort: „Nirgendwo sonst werden so viele Tötungen, Körperverletzungen und seelische Misshandlungen begangen (...). Die Opfer sind Ehepartner, Kinder oder auch alte Menschen“ (NOLTING 2005, 169). Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext auch die Beobachtung, „dass Frauen hier etwa so häufig körperliche Gewalt ausüben wie Männer, während sie dies im öffentlichen Raum deutlich seltener tun (...)“ (ebd.). Auch wenn die Fakten über Härte und Verbreitung der Gewalt von Eltern und anderen Erwachsenen gegenüber Kindern mittlerweile kein Tabuthema mehr darstellen, so wird allerdings ein weiterer zentraler Zusammenhang zu wenig zur Kenntnis genommen: „Es ist die Gewalt gegen Geschwister. Nach allen zur Verfügung stehenden Untersuchungsergebnissen ist Gewalt gegenüber Geschwistern bei weitem häufiger als Gewalt von Eltern gegen ihre Kinder und keinesfalls weniger schlimm. 90 Prozent aller Fälle häuslicher Gewalt fallen in diese Kategorie (...)“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 119).

Im *Kontext der kriminellen Gewalt* besitzt demgegenüber die instrumentelle Erlangungsaggression (z.B. in Form von Raub oder der Erpressung von Schutzgeldern) eine besondere Relevanz, auch wenn kriminellen Gewalttaten offensichtlich auch nicht-instrumentelle Motive zugrunde liegen können (z.B. bei Körperverletzung oder Totschlag im Affekt).¹⁴⁰ Obwohl sich Täter und Opfer in der Regel nicht kennen, können kriminelle Gewaltformen auch in persönlichen Beziehungen auftreten; „schwere Misshandlungen, Tötungsdelikte und andere Gewalterscheinungen kommen sogar überwiegend im

¹⁴⁰ Hier ist darauf hinzuweisen, dass kriminelle Gewaltformen grundsätzlich dem Strafrecht unterliegen und dadurch eine enge Fixierung auf physische Gewalt aufweisen. Das kann dazu führen, „dass angesichts längerfristiger Veränderungen alltagsweltlicher Konzeptionen von Gewalt die strafrechtliche Perspektive den realen `Gewaltproblemen` zunehmend unangemessener wird“ (ALBRECHT 2002, 763), hierzu zählen – wie beschrieben – psychische und strukturelle Gewaltformen.

privaten Raum vor“ (NOLTING 2001, 174). Die kriminelle Gewalt außerhalb des Nahraums kann sowohl in individueller als auch in kollektiver Form auftreten, dies betrifft sowohl die Täter als auch die Opfer.

Im *Kontext der politischen Gewalt* stellt das Kollektive ein zentrales Charakteristikum dar: „Gewalt ist `politisch`, wenn sie darauf abzielt, gesellschaftliche Zustände zu bewahren oder zu verändern“ (ebd.). Nach NOLTING (vgl. ebd.) können drei Hauptformen politischer Gewalt unterschieden werden¹⁴¹, erstens Kriege (zwischen Staaten sowie Bürgerkriege), zweitens Verfolgung, Unterdrückung und Vertreibung (als eher einseitige Formen) sowie drittens Aufruhr, Rebellion und Terrorismus (als Gewalt „von unten“). Auch hier sind - ähnlich wie bei den anderen Differenzierungen - Mischformen denkbar, wobei die Gemeinsamkeit darauf zurückführbar ist, dass die Gewalt auf einem Konflikt zwischen Gruppen beruht. Die primäre Zielsetzung politischer Gewalt verleiht ihr einen vorrangig instrumentellen Charakter (Kampf um materielle Güter, Durchsetzung oder Verteidigung einer bestimmten Weltanschauung). Dennoch muss Politik auch als emotionale Angelegenheit betrachtet werden und häufig werden die Gewalthandlungen nicht ausschließlich von den politischen Zielen bestimmt, sondern gleichzeitig (bzw. vorrangig) auch von der Bindung an die eigene Gruppe und dem Hass auf den Gegner.

Die nachfolgenden Überlegungen konzentrieren sich auf sämtliche der dargestellten Aggressions- und Gewaltformen mit Ausnahme der wertrationalen bzw. politischen Gewalt (Krieg, Abschreckung, Terrorismus, fremdenfeindliche Gewalt, Rechtsextremismus) und des sexuellen Missbrauchs. Der Hauptgrund ist die untergeordnete Bedeutung, die diese Aggressions- und Gewaltformen für motologische Kontexte besitzen. Auch wenn in einigen Fällen relevante Berührungspunkte existieren (z.B. im Zusammenhang mit den (zwischen)leiblichen Dimensionen fremdenfeindlicher oder sexueller Gewalt), so stellte eine Thematisierung dieser Aggressions- und Gewaltformen jedoch eine Komplexitätssteigerung dar, die ausschließlich in separaten Arbeiten zu bewältigen ist.

Im Folgenden sollen die Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt unter anderem im Hinblick auf die Frage diskutiert werden, ob sie ihren Erklärungshorizont explizit benennen und wenn ja, wie weit sich dieser erstreckt.

¹⁴¹ Für eine differenziertere Betrachtung politischer Gewaltformen siehe z.B.: ZIMMERMANN, E. (2004): Zur Bedeutsamkeit politischer Gewalt und ihrer Erklärungsfaktoren. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 227 – 245.

3.4 Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt

Die folgende Darstellung wird unter anderem zeigen, dass kein Erklärungsmodell allein der Komplexität der Aggressions- und Gewaltthematik gerecht werden kann. In Bezug auf die Notwendigkeit von Mehrperspektivität als bedeutsamer Gradmesser für die Viabilität eines Modells ist in der Literatur ein weitgehender und disziplinenübergreifender Konsens auszumachen (vgl. u.a. HEITMEYER et al. 1995; HEITMEYER/SOEFFNER 2004; HELSPER 1995; KILB 2003; NOLTING 2001). Konsensfähig scheint darüber hinaus auch zu sein, dass zur Erklärung aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens verschiedene Betrachtungsebenen unterschieden werden müssen.

Bereits 1973 diskutierte THIERSCH Jugendgewalt als Folge von Faktoren, die auf insgesamt vier Ursachenebenen zu finden sind; demnach sei Gewalt ein geschlechts- und jugendspezifisches Phänomen, ein Gruppenphänomen und es hänge mit gesellschaftlich bedingten Verunsicherungen zusammen (vgl. KILB 2001, 30f). Demgegenüber differenzieren HEITMEYER und Mitarbeiter (vgl. 1995, 63) den gesellschaftlichen Kontext, die interpersonale bzw. soziale Ebene, die intrapsychische Ebene und die Handlungsebene¹⁴², während KILB (vgl. 2003, 37) in Gewalthintergründe, konkrete Umstände (organisatorische Zusammenhänge) und „soziale situative Verfahren“ unterscheidet. Eine Problematik wird hier allerdings offensichtlich; selbst die Entscheidung für Mehrperspektivität unterliegt wiederum der subjektiven Perspektivität. Gerade weil sich ein Beobachter nie vollständig von seiner Beobachtung distanzieren kann, sollte er plausible Argumente für seinen Erklärungsrahmen anführen können.

In diesem Kapitel soll dementsprechend die Eingangsthese weiterverfolgt werden, dass Aggressions- und Gewaltphänomene nur im Zusammenhang mit Prozessen der Identitätsentwicklung verstehbar und erklärbar sind.¹⁴³ Demnach müssen sich sämtliche Erklärungsmodelle zur Entstehung von Aggression und Gewalt dahingehend bewähren, inwiefern sie die in Kapitel 2 diskutierten und hier zur besseren Übersicht nochmals aufgeführten Identitätsdimensionen berücksichtigen:

- die Bedeutung postmoderner Herausforderungen für die Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 2.1),
- die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für die Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 2.2),
- die Bedeutung des Geschlechts für die Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 2.3),
- die Bedeutung sozialer Netzwerke für die Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 2.4) und
- die Bedeutung der Prozesse (vgl. Kap. 2.5) sowie der Integrations- und Differenzierungsleistungen (vgl. Kap. 2.6) für die Identitätsentwicklung.

¹⁴² In einer späteren Veröffentlichung differenzieren HEITMEYER und ULBRICH-HERMANN (vgl. 1997, 47) in Bezug auf die Schule eine Makro-, eine Meso- und eine Mikroebene, wobei sie davon ausgehen, dass das mit diesen drei Ebenen beschreibbare Verhältnis von Individuum, Institution und Gesellschaft am ehesten durch das Desintegrationstheorem erklärbar ist.

¹⁴³ Heinz Günter HOLTAPPELS unterstreicht diese Position, wenn er schreibt: „Auch Gewalteinrichtungen und -handeln sind als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen. Sie sind damit in Abhängigkeit von und Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Realität zu betrachten“ (HOLTAPPELS 1997, 28).

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass einige der dargestellten Erklärungsansätze aufgrund ihrer integrativen Ausrichtung mehrere dieser Identitätsdimensionen berühren. Zur Vermeidung von Wiederholungen sind diese Ansätze jedoch derjenigen Dimension zugeordnet, in der sie nach Auffassung des Autors einen besonders hohen Erklärungswert besitzen.

Die Argumente für den hier favorisierten Erklärungsrahmen ergeben sich aus den in Kapitel 1 und 2 entwickelten Gedankengängen. Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive erfolgt dementsprechend ein Plädoyer für dialogische Aushandlung, Kooperation und Multidimensionalität, während in Bezug auf die Identitätsentwicklung von Jugendlichen (und Menschen generell) die These vertreten wird, dass zum einen Körperlichkeit, Leiblichkeit und Bewegung dafür die entscheidenden Voraussetzungen darstellen, und Identitätsentwicklung zum anderen prinzipiell in Bezogenheit stattfindet (interaktionistisches Modell). Konsequenterweise soll deshalb in Bezug auf Aggressions- und Gewaltphänomene die These verfolgt werden, dass eine Ausblendung dieser Kategorien als Grundlagen menschlicher Entwicklung der Thematik nicht gerecht werden kann.

Der folgenden Darstellung geht es nicht um Vollständigkeit, sondern um Plausibilität und um Passung. Insofern werden ausschließlich (aber keinesfalls erschöpfend) solche Erklärungsansätze diskutiert, die im Sinne CIOMPI (vgl. 2005, 44) zumindest im Hinblick auf eine bedeutsame Dimension viabel sind (und deshalb auch mindestens einen bedeutsamen Anknüpfungspunkt für die Gewaltprävention offerieren).

3.4.1 Postmoderne Herausforderungen als „Nährboden“ für Aggression und Gewalt? - Der modernisierungs- und individualisierungstheoretische Ansatz

In Kapitel 2.1 wurde gezeigt, mit welchen postmodernen Herausforderungen Jugendliche im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung konfrontiert sind. Da Aggression und Gewalt keine ausschließlich zeitlosen Phänomene darstellen, sind Erklärungsansätze erforderlich, die diese Herausforderungen berücksichtigen. Der von Wilhelm HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995) entwickelte modernisierungs- und individualisierungstheoretische Ansatz stellt für ALBRECHT (vgl. 2002, 796) den bisher einzigen Versuch dar, das Gedankengut der „reflexiven Modernisierung“ auf die Erklärung von Gewaltphänomenen anzuwenden.

Das Modell von HEITMEYER und Mitarbeitern zeigt in Anlehnung an BECKs Analysen zur *Risikogesellschaft* (vgl. 1986), „dass die Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen in entwickelten Industriegesellschaften von hochgradiger Ambivalenz gekennzeichnet werden“ (HEITMEYER et al. 1995, 12), denn „Individualisierung hat ein Doppelgesicht: Sie ist gekennzeichnet von größer werdender Gestaltbarkeit von Lebenswegen bei gleichzeitigem Gestaltungszwang, dies auch tun zu müssen“ (ebd.).

Die Ambivalenzen der Individualisierungsprozesse kommen in vielfältigen *Desintegrationserfahrungen* zum Ausdruck, wobei Desintegration als eine Kombination von Ausgrenzungs- und Auflösungsprozessen definiert wird, die zumindest in drei Dimensionen auftreten können (vgl. ebd., 60):

1. Auflösungsprozesse der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen (fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen, Zukunftsangst, Verunsicherung und Vereinzelung, insbesondere durch fehlende Integration in Arbeit und Beruf),
2. Auflösungsprozesse der Verständigung über gemeinsame Wert- und Normvorstellungen (Individualisierung, Pluralisierung, Enttraditionalisierung von Lebensläufen),
3. Auflösungsprozesse von Zugehörigkeiten und Beziehungen zu anderen Personen oder von Lebenszusammenhängen (u.a. innerhalb der Familie und in verschiedenen Milieus).

Die hier beschriebenen Auflösungsprozesse stellen – so die Annahme – einige der zentralen Herausforderungen moderner Gesellschaften dar; sie sind analog auf drei verschiedenen Ebenen zu bewältigen (vgl. ANHUT/HEITMEYER 2000):

1. Auf *institutioneller Ebene* steht die Sicherung des Ausgleichs konfligierender Interessen und damit die Einhaltung grundlegender moralischer Prinzipien (Gleichwertigkeit, Gerechtigkeit, Unversehrtheit von Personen) im Vordergrund. Zentral ist hier die Frage der *moralischen Anerkennung*.
2. Auf *sozialstruktureller Ebene* geht es um Zugänge zu Funktionssystemen sowie um die Partizipation an den materiellen und kulturellen Gesellschaftsgütern. Zentral ist in diesem Zusammenhang die *Anerkennung von Positionen, des Status* etc.
3. Auf *personaler und sozialer Ebene* stehen Probleme der Herstellung emotionaler Beziehungen und damit Aspekte der Sinnstiftung und Selbstverwirklichung im Vordergrund. Zentral ist hier die Entwicklung von Identität und die Sicherung *emotionaler Anerkennung*.

In diesen Auflösungsprozessen und den damit verbundenen Herausforderungen entdecken HEITMEYER und Mitarbeiter „eine brisante, inkonsistente Entwicklung“ (HEITMEYER et al. 1995, 58): Einerseits eröffnen Individualisierungsprozesse neue Entscheidungsfreiräume, „die strukturell im Kapitalismus verankerte Konkurrenz- und Verwertungslogik hingegen erzwingt zunehmend utilitaristisch-kalkulatives Verhalten, so dass die Möglichkeitsräume ungebremst damit ausgefüllt werden“ (ebd.). Zwischen einem solchen utilitaristischen Verhalten und dem Bedürfnis nach emotionaler Anerkennung bestehen allerdings erhebliche Spannungsmomente. Die darin enthaltenen Ambivalenzen können einerseits zu massiven Verunsicherungen führen, andererseits jedoch auch durch Anpassungsprozesse oder Opportunismus ausbalanciert werden.

Dennoch bleibt für HEITMEYER selbst im Fall von Anpassung oder Opportunismus ein wesentlicher Bereich, der verunsichernd wirken kann. Emotional kann dieser beispielsweise zu Zukunftsangst oder einem niedrigen Selbstwertgefühl führen, während es auf der Handlungsebene zu Orientierungs-, Entscheidungs- und Wirksamkeitsproblemen kommen kann. Das Zusammenwirken „äußerer“ Faktoren und „innerer“ Verarbeitungsmuster bestimmt die Form der Verunsicherung; sie kann stimulierenden (z.B. Neugier, Leistungsbereitschaft), paralyisierenden (z.B. Passivität, Unauffälligkeit, Anpassung) oder überwältigenden (z.B. hilflose Handlungen) Charakter haben. Besondere Schwierigkeiten sind für HEITMEYER und Mitarbeiter dann zu erwarten, wenn in aktuellen Lebenszusammenhängen Probleme auf institutioneller, sozialstruktureller und emotional-sozialer Ebene zusammenwirken.

Vor dem Hintergrund der durch Auflösungsprozesse hervorgerufenen Desintegrations- und Verunsicherungspotentiale vertreten HEITMEYER und Mitarbeiter nun die *These*, dass „gewaltförmiges Verhalten zu einer wichtigen Option der Bearbeitung solcher Problemlagen“ (HEITMEYER et al. 1995, 69) werden kann. Die Wahrscheinlichkeit von Gewalthandlungen steige zusätzlich noch dadurch, dass überall dort, wo sich das Soziale auflöse, eine erhöhte Gleichgültigkeit entstehe, was zu einem Sinken der Gewaltschwellen führe.

In ihrem dem Interaktionsmodell verpflichteten Ansatz begreifen HEITMEYER und Mitarbeiter „Gewalt als Ausdruck sozialer Prozesse (...), in denen strukturelle Bedingungen und individuelles Handeln zusammenwirken“ (ebd., 71). Gewalthandlungen werden in diesem Rahmen unter drei Aspekten betrachtet: einerseits als Ergebnis individueller Sozialisationsprozesse, andererseits in Abhängigkeit vom Interaktionskontext und drittens als subjektiv sinnvolles Handeln.

Entscheidend ist nun, dass aus den Desintegrationsproblemen, die auf institutioneller, sozialstruktureller, sozialer und personaler Ebene bewältigt werden müssen, völlig unterschiedliche Gewaltformen entstehen können (vgl. ALBRECHT 2002, 799f):

- *Instrumentelle Gewaltformen* dienen vor allem der Sicherung oder Herstellung von Positionen, Status oder Zugehörigkeit. Die Ursachen sind unter anderem in negativen Vergleichsprozessen oder Existenzproblemen bei gleichzeitigem Fehlen äquivalenter Anerkennungsquellen zu finden, d.h. in einem *Mangel an positionaler Anerkennung*. Diese Form entspricht der bereits diskutierten instrumentellen Aggression bzw. der zweckrationalen Gewalt (vgl. Kap. 3.3.1).¹⁴⁴
- *Regressive Gewaltformen* orientieren sich demgegenüber an nationalen oder ethnischen Kategorien und kommen in Form von Rechtsextremismus oder fremdenfeindlicher Gewalt (die häufig kollektiv auftreten) zum Ausdruck. Ursachen hierfür können in der *verweigerten Anerkennung der eigenen Position in der öffentlichen Auseinandersetzung* liegen, die dann unter Umständen zu einer Nicht-

¹⁴⁴ LUHMANN (vgl. 1995) diskutiert diese Form der Desintegration vor dem Hintergrund von Inklusions- und Exklusionsphänomenen (vgl. auch Kapitel 3.2.2).

Anerkennung der Gleichwertigkeit anderer Personen führt. Diese Form entspricht der wertrationalen Gewalt (vgl. Kap. 3.3.1), die im Folgenden nicht weiter verfolgt wird.

- *Expressive Gewaltformen* dienen schließlich in erster Linie der Identitäts- und Selbstwertsicherung. Hier geht es um die Demonstration von Macht, um die Präsentation von Einzigartigkeit oder um die Rückgewinnung von (Selbst-)Anerkennung. Ursachen hierfür können unter anderem Desintegrationserfahrungen in Form von Ausgrenzungen, Kontrollverlusten¹⁴⁵ oder Verlusten verlässlicher Sozialbeziehungen (u.a. im familiären Kontext) sein, hier steht also vor allem die *Verletzung emotionaler Anerkennung* im Vordergrund. Diese Form entspricht einerseits der Vergeltungsaggression bzw. der affektiven Gewalt, besitzt jedoch auch Berührungspunkte zur spontanen Aggression (vgl. Kap. 3.3.1).

Der Ansatz von HEITMEYER und Mitarbeitern stellt ein komplexes Erklärungsmodell zur Entstehung von Gewalt dar, das durch seine Vielschichtigkeit wichtige Anknüpfungspunkte zu anderen Theorien besitzt (z.B. Frustrations-Aggressions- bzw. Provokations-Aggressions-Theorie, sozial-kognitive Lerntheorie, Theorie der Objektbeziehung (Verhältnis von Anerkennung und Gewalt), Subkulturtheorien). Die Autoren legen ihren Schwerpunkt auf die Schattenseiten von Individualisierungsprozessen und eröffnen dadurch eine Reihe bedeutsamer Anschlussstellen sowohl für gewaltpräventive Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich, als auch zu der in dieser Arbeit verfolgten identitätstheoretischen Position (vgl. Kap. 2).

In identitäts- bzw. sozialisationstheoretischer Hinsicht ergibt sich für HEITMEYER und Mitarbeiter ein „komplexes Muster von Einflüssen und Wirkungszusammenhängen, die die Erfahrung, das Denken, Fühlen und Handeln konstituieren und den Prozeß mitbestimmen, in dem Gewalt entsteht und Bedeutung gewinnt“ (HEITMEYER et al. 1995, 74). Hierbei unterscheiden sie vier Dimensionen: 1. Vorformen auf der Einstellungsebene, 2. Katalysatoren (Legitimationen), 3. psychische und physische Gewalthandlungen und 4. Rationalisierungen dieser Handlungen (vgl. ebd., 74ff). Die erste Dimension bezieht sich einerseits auf die Gewaltlatenz, d.h. auf gewaltaffine Einstellungen, die die Verletzung der Integrität anderer (u.a. in Form von Rücksichtslosigkeiten, Gleichgültigkeit oder Ausgrenzungsforderungen) gedanklich vorbereiten, wobei diese Gewaltlatenz teilweise durch gewaltaffine Persönlichkeitsmerkmale wie Reizbarkeit unterstützt wird. Andererseits bezieht sich diese Dimension aber auch auf manifeste Gewalteinstellungen (Gewaltakzeptanz als Normalität, Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft), die eine größere Nähe zu destruktiven Formen psychischer Gewalt besitzen.

¹⁴⁵ Zur Relevanz von Selbstwirksamkeit und Kontrollmeinung vergleiche insbesondere auch: FLAMMER, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern. Für den Zusammenhang von Kontrolle, Kontrollüberzeugung und abweichendem Verhalten siehe auch die empirischen Ergebnisse von HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995, 169ff) sowie die Kontrollbalancetheorie von TITTLE (vgl. 1995). Letzterer geht davon aus, dass „ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Kontrolle, die andere über einen ausüben, und der Kontrolle, die man über andere ausübt, (...) die Wahrscheinlichkeit (reduziert; Anm. d. Verf.), dass Individuen durch abweichendes Verhalten versuchen, diese Kontrollbalance in eine Richtung zu verändern, die dem Streben nach Autonomie zweckdienlich ist“ (ALBRECHT 2002, 793).

Diese Abstufungen werden in einer zweiten Dimension wesentlich dadurch beeinflusst, „welche *Legitimationen* zur Verfügung stehen, um dem Denken auch Sinn zu verschaffen“ (ebd., 76). Die verschiedenen Legitimationen dienen als Katalysatoren, da sie die Schwelle von Gewalteinstellungen zu Gewalthandlungen senken; zu diesen gehören: Gewalt als Gegengewalt, Gewalt als „ultima ratio“, Gewalt als Ordnungsfaktor, Gewalt als normales Handlungsmuster und Gewalt als Klärung und Vollstreckung (vgl. ebd.).

Das gewalttätige Handeln selbst stellt als dritte Dimension den eskalierenden Endpunkt der Integritätsverletzung anderer dar. Das Ausmaß der Gewalt ist in einer vierten Dimension schließlich dadurch beeinflusst, welche individuellen Rationalisierungsstrategien zur Neutralisierung der Gewaltfolgen zur Verfügung stehen bzw. konstruiert werden. Hier geht es in erster Linie um die Kontrolle von Verunsicherung, von Schuldgefühlen und Selbstvorwürfen, um die Demonstration von Stärke und um den gesellschaftlich hoch gehandelten Wert des Cool-Seins (vgl. ebd., 76f).

Das Modell von HEITMEYER und Mitarbeitern enthält für SCHUBARTH (vgl. 2000, 44f) bedeutsame Anhaltspunkte für gewaltpräventive Maßnahmen (im Sinne von Integration) in Schule und Jugendhilfe. Diese können Desintegrationsprozessen beispielsweise dadurch entgegenwirken, indem sie Kindern und Jugendlichen in Problemlagen Orientierung und Unterstützung anbieten, indem sie sie stärker in die Gestaltung des Alltags (Unterricht, Schulleben, Einrichtungs- und Programmgestaltung etc.) integrieren, indem sie Erfahrungen der Solidarität ermöglichen, indem sie ein konsistentes pädagogisches Konzept vorlegen und indem sie sich für außerinstitutionelle Bereiche öffnen und die Mitgestaltung der Lebenswelt, u.a. in Form von Kooperationen zwischen Schulen und Vereinen, zwischen Schulen und sozialpädagogischen Maßnahmen sowie zwischen Lehrern und Eltern, ernst nehmen.

Der modernisierungs- und individualisierungstheoretische Ansatz ist jedoch nicht unwidersprochen geblieben. So argumentiert SUTTERLÜTY (vgl. 2003, 13), dass dieser sozialstrukturelle Erklärungstyp (zusammen mit dem kulturtheoretischen Erklärungstyp) „gewiss gesellschaftliche Entwicklungen und kulturell verbürgte Einstellungen, die einen Nährboden für Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit abgeben können“ (ebd.), benennt. Er identifiziert jedoch eine zentrale Schwäche der beiden Erklärungsansätze: „Sie haben wenig zu den Interaktionsprozessen im sozialen Nahbereich zu sagen, die wesentlich sind, um die Anlässe, den inneren Verlauf und die spezifischen Formen der Gewaltausübung von Jugendlichen zu begreifen. Das Gewaltgeschehen selbst fällt aus ihren analytischen Rastern heraus“ (ebd.).

Für ALBRECHT liegt der zentrale Kritikpunkt ganz ähnlich darin, „dass dieser Ansatz bisher nicht vorweg *explizit* benennen kann, welche Akteure unter *welchen* Bedingungen und mit *welcher* Intensität *welcher* Form der Desorganisation ausgesetzt sein müssen, um mit einem bestimmten Maß an Desorientierung zu reagieren, unabhängig von dem mit fast allen soziologischen Theorien geteilten Mangel, nicht erklären zu können, welche Akteure

auf welche Form der Desorientierung mit welchen *spezifischen Verhaltensweisen* oder *psychischen Prozessen* reagieren“ (ALBRECHT 2002, 797).

In diesem Zusammenhang ist der Rückgriff auf Theorien notwendig, die die konkrete Handlungs- und Interaktionsebene und deren zwischenleiblichen Charakter stärker in den Vordergrund stellen; sie sollen im folgenden Kapitel zur Sprache kommen.

3.4.2 Die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung in Erklärungsansätzen von Aggression und Gewalt

Die Analyse der prominentesten Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt macht deutlich, dass eine systematische Berücksichtigung von Körper, Leib und Bewegung in der Regel nicht erfolgt. Implizit fließen zwar verschiedene Aspekte der Körperlichkeit und Leiblichkeit jugendlicher Akteure mit ein, deren grundlegende Bedeutung für Identitätsbildungsprozesse und damit auch für Gewalthandlungen und -dynamiken wird jedoch selten berücksichtigt. Selbst die häufig (vor allem auch in Präventions- und Interventionskonzepten) thematisierte körpersprachliche Dimension enthält Facetten, die mit den verwendeten Begrifflichkeiten nicht erfasst werden können und damit auch der Konzeptentwicklung entgehen.

Es existieren allerdings einige Erklärungsansätze, die deutlichere Bezüge zu den erwähnten körperlichen und leiblichen Dimensionen enthalten und damit zu einem differenzierten Verständnis von gewalttätigen Interaktionsdynamiken und Gewaltkarrieren beitragen. Am prägnantesten wird dies im Ansatz von SUTTERLÜTY (vgl. 2003), der den Kreislauf von Gewalt und Missachtung analysiert.

3.4.2.1 Der Kreislauf von Gewalt und Missachtung

Ferdinand SUTTERLÜTY (vgl. 2003) möchte mit seiner Studie über Gewaltkarrieren von Jugendlichen eine Forderung der soziologischen Gewaltforschung einlösen und sich dem Phänomen und den Formen der Gewalt selbst zuwenden (vgl. VON TROTHA 1997, 20). Für ihn ist die „Feststellung, dass sich Gewalt in Interaktionen vollzieht, (...) allzu oft theoretisch folgenlos geblieben und hat kaum zu Konsequenzen für die empirische Forschung geführt“ (SUTTERLÜTY 2003, 14).

Anhand von qualitativen Interviews verdeutlicht SUTTERLÜTY den Zusammenhang von Gewalthandlungen und Missachtungserfahrungen in den Biographien jugendlicher Gewalttäter. Dabei entfaltet er seine Argumentation in drei Schritten. In einer ersten Annäherung beschreibt und interpretiert er Tätererfahrungen und die in ihnen enthaltenen intrinsischen Gewaltmotive (sie entsprechen der in Kapitel 3.3.1 beschriebenen spontanen Aggression bzw. expressiven Gewalt). Darauf aufbauend verdeutlicht er den Zusammenhang von Gewalt und Ohnmachts- bzw. Missachtungserfahrungen in der Familie, was ihn schließlich in einem dritten Schritt zu der Beschreibung von Entwicklungsprozessen und Wendepunkten von Gewaltkarrieren führt.

Anhand seiner Interview-Aufzeichnungen kann SUTTERLÜTY das irritierende Phänomen darstellen, dass Jugendliche „mit der Gewaltausübung durchaus positive, ja lustvolle Erlebnisse verbinden“ (ebd., 41). Ein zentrales, von den Jugendlichen immer wieder angesprochenes Motiv sei in dem *Triumph der physischen Überlegenheit* zu finden: „Sie sind auf die physische Unterwerfung des anderen aus und wollen ihn buchstäblich unter sich sehen, um sich als mächtig und bedeutsam zu erleben“ (ebd., 78). Für ihn sind die darin enthaltenen Gefühle der Größe und der Omnipotenz eng an die Koordinaten der Körpererfahrung gebunden, die Erlebnisintensität steht „in einem unauflöselichen Zusammenhang mit der unmittelbaren körperlichen Präsenz des Opfers und der sinnlichen Gewissheit seiner Gebrochenheit“ (ebd.).¹⁴⁶

Ein weiteres Gewaltmotiv ist für SUTTERLÜTY in den *Schmerzen des anderen* enthalten: „Gleichwohl sind die physischen Leiden des Opfers für die jugendlichen Täter nicht immer nur ein unbeabsichtigter Nebeneffekt ihrer Gewalt, sondern in vielen Fällen das, wonach sie trachten“ (ebd., 81). Situationen, in denen Täter den Anblick des leidenden Opfers als lustvoll erleben „können eine situative Dynamik mit sich bringen, die zu einer exzessiven Form der Gewaltsamkeit führt, und sie machen verständlich, weshalb sich die Gewalt während ihres Vollzugs oft weit von ihren ursprünglichen Zielen und Zwecken entfernt“ (ebd., 82f).

Ein drittes intrinsisches Gewaltmotiv identifiziert SUTTERLÜTY in der *Überschreitung des Alltäglichen*: „Bei allen interviewten Jugendlichen mit einer Gewaltkarriere zeigte sich, dass sie im Akt der Gewalt Augenblicke erlebten, die in ihrer überwältigenden Leidenschaftlichkeit nichts als die Gegenwart kennen, die Unmittelbarkeit des Geschehens“ (ebd., 86f). In solchen enthusiastisierenden Momenten der Gewalt seien die Täter in einer Weise hingerissen, dass sie sämtliche normativen Regeln brächen und teilweise ihren moralischen Gefühlen zuwiderhandelten. Die Außeralltäglichkeit der Gewalthandlung bestehe dabei vor allem in der Auflösung der reflexiven Distanz und in dem Zurückgeworfensein auf eine existentielle körperliche Ebene (vgl. hierzu auch HEITMEYER et al. 1995, 73; Kap. 2.3.4).

Insgesamt können die hier aufgeführten intrinsischen Gewaltmotive auf zweierlei Weise auftreten. Einerseits können sie im Verlauf einer situativen Dynamik zu instrumentellen oder normativen Handlungsmotiven hinzukommen, andererseits können sie sich jedoch auch verselbständigen, so dass der Täter keine Ziele und Zwecke jenseits der Gewalthandlung mehr benötigt (vgl. ebd., 93). Auch wenn die Analyse SUTTERLÜTYS keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, so verweist sie dennoch auf die drei logisch zu unterscheidenden Elemente der Täter-Opfer-Interaktion:

1. das Verhältnis des Täters zu sich selbst,
2. die Wirkungen der Gewalt auf das Opfer und
3. die spezifische Interaktionsdynamik der Gewalthandlung (vgl. ebd., 98).

¹⁴⁶ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu den (zwischen)leiblichen Dimensionen jugendlicher Identitätsentwicklung in Kapitel 2.2.

Um nun die Frage beantworten zu können, warum einige Jugendliche gewalttätige „Kicks“ suchen und andere nicht, reicht es nach SUTTERLÜTY nicht aus, auf Erfahrungen der Langeweile oder auf erlebnisarme Umwelten hinzuweisen. Erforderlich sei vielmehr eine *biographische Perspektive*, in der die familiäre Opfergeschichte der Jugendlichen in den Blickpunkt kommt. In Anlehnung an SCHWIND/BAUMANN geht SUTTERLÜTY davon aus, dass Gewalt in der Familie „nach den bisherigen (sehr lückenhaften) Erkenntnissen die *verbreitetste Form von Gewalt*“ (SCHWIND/BAUMANN et al. 1990a, 75) ist. Er stützt seine Argumentation auf empirische Ergebnisse einer Querschnittsuntersuchung von WETZELS (vgl. 1997), wonach 74,9 % der 3249 Befragten angaben, in ihrer Kindheit körperliche Gewalthandlungen seitens der Eltern erfahren zu haben. Da es zu „den gesicherten Ergebnissen empirischer Forschung gehört (...), dass in ihrer Herkunftsfamilie durch Gewalt viktimisierte Kinder in späteren Lebensphasen eine besonders hohe Neigung zu Gewalttätigkeit zeigen“ (SUTTERLÜTY 2003, 109f), liegt für ihn eine Analyse familiärer Interaktionsprozesse zur Erklärung jugendlicher Gewalthandlungen nahe.¹⁴⁷

Die familiäre Sozialisation der befragten Jugendlichen wird gemäß SUTTERLÜTY (vgl. 2003, 113) durch zwei Erfahrungstypen geprägt, durch Ohnmachtserfahrungen einerseits und durch Missachtungserfahrungen andererseits.

Ohnmachtserfahrungen machen Kinder und Jugendliche sowohl als Opfer (direkte Viktimisierung) als auch als Zeugen (indirekte Viktimisierung) von Gewalthandlungen. Die Viktimisierungen sind durch das Gefühl des Kontrollverlustes, durch die Angst, erneut Opfer von Gewalt zu werden, durch das Gefühl des Nichtbeschütztwerdens sowie durch eine moralische Verletzung charakterisiert, die vor allem die Zeugenschaft von Gewalt betrifft und sich auf die Erkenntnis bezieht, nicht so handeln zu können, wie man es für richtig hielt. All diese Ohnmachtserfahrungen können zu Projektionen der Gegengewalt führen, zu der in die Zukunft projizierten Vorstellung, sich am Täter gewaltsam zu rächen (vgl. ebd., 178). „Diese Projektionen (...) enthalten bereits die Konturen eines Selbstbildes, das von der Vorstellung getragen ist, künftig selbst zum Täter zu werden. (...) Junge Menschen, die wiederholt misshandelt oder Zeugen der Misshandlung einer anderen Person in der Familie wurden, nehmen die Gewalt schließlich als probates Mittel wahr, ihre Ohnmacht zu beenden“ (ebd., 179).

In Bezug auf *Missachtungserfahrungen* kann SUTTERLÜTY zeigen, dass sie sowohl durch die passive Verweigerung von Anerkennung als auch durch Handlungen der aktiven Demütigung hervorgerufen werden können. Im ersten Fall ist nicht nur die Versagung von Bestätigung angesprochen, sondern auch die (nicht unbedingt intendierte) Vernachlässigung und Nichtbeachtung, die dennoch als „radikale Entwertung“ (ebd., 191) wahrgenommen werden kann. Demütigungen können in Form einer erniedrigenden Behandlung der Kinder als bloße Last, in verletzenden Negativzuschreibungen oder im

¹⁴⁷ Vgl. hierzu auch die Ausführungen ALBRECHTS (vgl. 2002, 779ff) zur Theorie der sozialen Desorganisation. Er kommt in seiner Analyse ebenfalls zu dem Schluss, dass der Zyklus von Gewalt und Sozialisation doppelt gesichert ist: „Gewalterfahrung erhöht die Wahrscheinlichkeit von Delinquenz, und Delinquenz erhöht die Wahrscheinlichkeit von Gewalt in Beziehungen, in denen typischerweise Sozialisation erfolgt“ (ebd., 780).

Ausschluss aus der familiären Kommunikation stattfinden. Erfolgen diese Abwertungen über einen längeren Zeitraum, so kann auch von Missachtungsdynamiken gesprochen werden: „Sie ziehen die Selbstbilder der betroffenen Jugendlichen nachhaltig in Mitleidenschaft und führen zu Verhaltensweisen, die wiederum die weitere Missachtung in der Familie, aber auch in anderen Kontexten wie etwa der Schule nach sich ziehen“ (ebd., 192).

Das durch die hier beschriebenen Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen hervorgerufene Problem der intersubjektiven Anerkennung werde häufig zu einem Problem der intrasubjektiven Selbstachtung – so SUTTERLÜTY – und könne zu tiefen Verunsicherungen der Identität von Jugendlichen führen.¹⁴⁸ In diesem Zusammenhang seien negative Etikettierungen, die den Jugendlichen beispielsweise die Rolle eines Versagers oder zukünftigen Straftäters zuschrieben, von großer Bedeutung, da sie häufig den Charakter einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung annähmen.¹⁴⁹ Darüber hinaus konnte SUTTERLÜTY (vgl. ebd., 206f) zeigen, dass die Missachtungserfahrungen auch Konsequenzen auf der interaktiven Ebene und auf der Ebene der äußeren Entwicklung haben können. So führen die aus dem negativen Selbstbild der Jugendlichen resultierenden negativen Erwartungen an sich selbst und andere unter Umständen zu einem Verhalten, „das wiederum die Ablehnung durch die familiären Bezugspersonen verstärkt und zu Misserfolgen in der Schule führt, so dass sich die negativen Selbstbilder, die ihnen entsprechenden Verhaltensweisen der Jugendlichen und die Reaktionen der Erwachsenenwelt wechselseitig verstärken“ (ebd., 206). Die Dynamik aus Missachtungserfahrungen und Gewalthandlungen kann sich demnach über den Kontext der Familie hinaus erweitern und durch außerfamiliäre Missachtungserfahrungen verstärkt werden. Damit werden Gewalthandlungen und die Zugehörigkeit zu gewalttätigen Gruppen häufig zu einer attraktiven Lösung des biographisch erworbenen Problems der fehlenden Anerkennung und Selbstachtung.¹⁵⁰

Vor diesem Hintergrund fragt SUTTERLÜTY nun nach den Bedingungen des Transfers von familiär entstandenen Gewaltdispositionen in außerfamiliäre Kontexte, wobei er zur Erklärung jugendlicher Gewaltkarrieren drei Entwicklungsstränge differenziert. Diese besitzen keine kausale Notwendigkeit, sondern vielfältige, durch Handlungsdynamiken und biographische Ereignisse beeinflusste Kontingenzen. Der erste Entwicklungsstrang bezieht sich auf den Wechsel von der Opfer- in die Täterrolle und beinhaltet „epiphanische Erfahrungen“¹⁵¹, die biographische Wendepunkte markieren.

¹⁴⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.6.5.

¹⁴⁹ An dieser Stelle werden Anknüpfungspunkte zur Theorie des labeling approach offensichtlich (vgl. Kap. 3.4.4.4).

¹⁵⁰ Vgl. zur Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse und ihrer Gefährdungen grundlegend HONNETH (2003, 107 – 211). Eine dieser von HONNETH differenzierten, potentiell bedrohten Persönlichkeitskomponenten, die „Ehre“ bzw. Würde, wird von FINDEISEN und KERSTEN (vgl. 1999) ausführlich thematisiert.

¹⁵¹ Damit ist wörtlich das plötzliche Erscheinen gemeint; in dem hier diskutierten Kontext bezeichnet der Begriff der Epiphanie eine Erfahrung, die jemandem einen neuen Aspekt seines Selbstverständnisses erschließt, z.B. wenn sich ein jahrelang von seinem Vater gedemütigter Jugendlicher als Ergebnis dieser kumulierten Erfahrungen plötzlich gegen ihn auflehnt (vgl. SUTTERLÜTY 2003, 252).

Den zweiten Strang bilden „gewaltaffine Interpretationsregimes“, die durch wiederholte Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen erworbene Wahrnehmungsmuster bezeichnen, die zu besonderen Situationsdefinitionen und Vulnerabilitäten der Jugendlichen führen. Jugendliche „erkennen in den Situationen, denen sie begegnen, immer wieder jene Feindseligkeiten, die ihnen in ihrer Familie seit Kindheitstagen entgegenschlug. Im Zuge der Erweiterung ihrer sozialen Beziehungen im Jugendalter dehnt sich damit der Bereich des Feindlichen aus, in dem sich die Träger jener interpretativen Muster schon bei geringfügigen Anlässen missachtet oder herausgefordert fühlen und als Gewalttäter in Erscheinung treten“ (ebd., 279).¹⁵² Im Falle solcher „falschen Blicke“ oder „falschen Worte“ seien immer dichotomische Interpretationen wirksam, die sich entlang der semantischen Achsen Macht versus Ohnmacht und Anerkennung versus Missachtung bewegten. Einzelne Gewalttaten können dabei eine „von Widerfahrungen der Missachtung und der Gewalt geprägte Lebensgeschichte nicht aufwiegen. Der Nachhall dieser Widerfahrungen, der sich im Wirken gewaltaffiner Interpretationsregimes Gehör verschafft, bleibt daher meist ein ständiger Begleiter jugendlicher Gewaltkarrieren“ (ebd., 287).

Als dritten Strang diskutiert SUTTERLÜTY sogenannte „Gewaltmythologien“, die er als gewaltverherrlichende Wertbindungen auffasst, die mit überhöhten Erwartungen an die Effekte von Gewalt verknüpft sind und auf Kämpferideale gestützte Selbstbilder zum Ausdruck bringen. Von Mythologien lässt sich deshalb sprechen, weil Macht und Stärke einerseits glorifiziert werden und Jugendliche andererseits der Gewalt Wirkungen zusprechen, die sie letztendlich gar nicht besitzt oder die langfristig durch gegensätzliche Konsequenzen (z.B. negative Reaktionen des sozialen Umfeldes) wieder aufgehoben werden (vgl. ebd., 294). Die durch Gewalthandlungen hervorgerufenen Machtgefühle können demnach eine Kehrseite beinhalten: das Bewusstsein der Ablehnung durch andere. Diese Kehrseite weist darauf hin, dass ein positives Selbstverhältnis letztlich auf die Anerkennung anderer angewiesen bleibt. Viele Jugendliche sind deshalb in einem Teufelskreis gefangen; sie wollen um jeden Preis verhindern, dass die anderen etwas Negatives über sie sagen. Ihre panische Angst, auf Ablehnung zu stoßen, lässt sie dabei an Verhaltensweisen festhalten, die, „wenn sie schon keine Anerkennung bringen, die anderen wenigstens mundtot machen“ (ebd., 322). Für SUTTERLÜTY bleibt dieser Teufelskreis so lange bestehen, wie das biographisch erworbene Anerkennungs- und Selbstachtungproblem nicht gelöst und die gewaltaffinen Interpretationsregimes nicht aufgehoben sind.

Mit seiner Beschreibung des Kreislaufes von Gewalt und Missachtung weist SUTTERLÜTY auf die Bedeutung von – immer auch (zwischen)leiblich geprägten - Interaktionsdynamiken im sozialen Nahbereich hin, die bislang von soziologischen Erklärungsansätzen weitgehend vernachlässigt wurden. Dabei betont er Entwicklungszusammenhänge, die

¹⁵² Jürgen KRIZ (vgl. 1999) spricht in diesem Zusammenhang von Komplettierungsdynamiken (vgl. auch Kapitel 1.2.3).

die Jugendlichen als ganze Person in ihrer je besonderen biographischen Situation betreffen und eröffnet damit wichtige Anknüpfungspunkte zu der in dieser Arbeit vertretenen Identitätsvorstellung (vgl. Kap. 2). Auch wenn konkrete Vorschläge für präventive und interventive Maßnahmen im Umgang mit gewalttätigem Verhalten nicht Gegenstand seiner Analyse sind, so verweisen die von SUTTERLÜTY diskutierten Zusammenhänge dennoch auf zahlreiche Handlungsmöglichkeiten in der Praxis. Unter anderem sind hier zu nennen: die zentrale Bedeutung von Körperlichkeit und Leiblichkeit für Anerkennungsbeziehungen, die Entmythologisierung von Gewalt bei gleichzeitiger Ersetzung der in ihr enthaltenen „Qualitäten“ durch konstruktive Möglichkeiten der Identitätsbildung sowie die biographische und systemische Orientierung im Umgang mit jugendlicher Gewalt. In seiner Hinwendung zu den Gewalthandlungen selbst sowie zu einer hermeneutischen Vorgehensweise bietet SUTTERLÜTY darüber hinaus wesentliche Anknüpfungspunkte sowohl für den Kompetenztheoretischen Ansatz als auch für den Verstehenden Ansatz in der Motologie (vgl. Kap. 5.1 bzw. 5.2).

Nimmt man die Forderung SUTTERLÜTYS und anderer Gewaltforscher (z.B. JOAS 1997; NEDELMANN 1997; VON TROTHA 1997) ernst und berücksichtigt, dass der „Schlüssel zur Gewalt (...) in den Formen der Gewalt selbst zu finden“ (VON TROTHA 1997, 20) ist, so können zum Verständnis des sozialen Nahbereichs insbesondere auch die nicht-triebtheoretisch inspirierten psychoanalytischen Theorien¹⁵³ einen Beitrag leisten.

3.4.2.2 Die Theorie der Objektbeziehung und das Verhältnis von Anerkennung und Gewalt

Mit seiner psychoanalytisch orientierten Betrachtung des Zusammenhangs von Jugend und Gewalt eröffnet HELSPER (vgl. 1995) einen Perspektivenwechsel in der Gewaltdebatte, der auf dem Vorschlag beruht, die „Normalität von Gewalt“ zu akzeptieren. Für ihn ist jugendliche Gewalt ein Symptom für eine tieferliegende „soziale Pathologie“ (ebd., 113), weswegen er für ein „Nachdenken über die Gewaltförmigkeit des Sozialen selbst“ (ebd.) plädiert. Dementsprechend begreift er Gewalt nicht nur als intentionale Verletzung der physischen Integrität, sondern auch als Aberkennung oder Verweigerung gleicher Rechte und symmetrisch-reziproker Kommunikationsverhältnisse, wie auch als kulturelle Missachtung und Entwertung von Lebensformen. Für ihn ist Gewalt immer „die Durchsetzung des eigenen Willens ohne Zustimmung des anderen“ (ebd., 114; vgl. auch Kap. 3.2). Da nun die Durchsetzung des eigenen Willens auf Macht- und Ressourcenquellen angewiesen ist und diese gesellschaftlich ungleich verteilt sind, kann

¹⁵³ Die historisch ältesten wissenschaftlichen Modelle zur Erklärung von Aggression basieren auf der Annahme einer angeborenen Triebkraft (vgl. für die Psychoanalyse FREUD (1930) und für die Ethologie LORENZ (1974; im Orig. 1963); EIBL-EIBESFELDT (1970); CUBE/ALSHUTH (1989)). Sie sollen hier lediglich erwähnt werden, da sich „die überwältigende Mehrheit von Forschern unterschiedlichster Herkunft (...) seit langem in ihrer Ablehnung einig“ (NOLTING 2001, 67) ist. Dies betrifft insbesondere auch die Katharsis-Hypothese, die in zahlreichen Studien widerlegt wurde (vgl. dazu BAUMEISTER/BUSHMAN 2002, 606ff). Dass sie dennoch nach wie vor überaus populär ist, liegt unter Umständen daran, „dass sich Menschen nach einer aggressiven Handlung manchmal tatsächlich besser fühlen. (...) In Wirklichkeit jedoch reduziert dieser emotionale Gewinn aggressive Handlungen in keiner Weise“ (ebd., 608).

physische Gewalt als „nahezu jedem gegebene Ressource“ (ebd.) betrachtet werden, die deshalb insbesondere von Marginalisierten und von anderen Ressourcen Ausgeschlossenen eingesetzt wird. Dieser Zusammenhang betont demnach eher zweckrationale Gewaltformen bzw. die Erlangungsaggression, bezieht jedoch auch affektive, expressive und wertrationale Gewaltformen mit ein (vgl. Kap. 3.3.1).

Allerdings ist für HELSPER (vgl. ebd., 115) eine lineare Ableitung von Gewalt aus makrostrukturellen Verhältnissen (ebenso wie aus mikrostrukturellen Verhältnissen) deutlich verkürzt. „Vielmehr müssen individuelle Bildungsgeschichten, die zu Gewalt führen können, als soziale Bildungsgeschichten entschlüsselt werden“ (ebd.).

Seine zentrale These geht davon aus, dass es vor allem die frühkindlichen Prozesse der Anerkennung sind, „in denen das Selbst erst gebildet und vom Anderen abgegrenzt wird. In den intimisierten, diffusen und affektiven kindlich-elterlichen Liebesverhältnissen wurzelt somit die Potentialität entfalteter Anerkennung auch fremder Anderer“ (ebd., 130). In Anlehnung an die psychoanalytische Theorie der Objektbeziehung (vgl. WINNICOTT, KOHUT, KERNBERG, MAHLER, STERN) begreift HELSPER die Entstehung des Selbst als Resultat einer verlässlichen und spiegelnden Anwesenheit von Selbst-Objekten (Eltern, Verwandte, Freunde); dieses Verhältnis kann als „primäre Intersubjektivität“ (HONNETH 2003, 159) bezeichnet werden. Auf der Basis dieses Verhältnisses entstehe im ERIKSONSchen Sinne „Unvertrauen“, „das Gefühl einer Welt, aus der man nicht fallen kann“ (HELSPER 1995, 131). Dieses Unvertrauen basiert insbesondere auch auf dem zwischenleiblichen Charakter der frühkindlichen Beziehungserfahrungen, der auch als tonischer oder leiblicher Dialog bezeichnet wird (vgl. ECKERT 2004, 59ff).

Entscheidend ist für HELSPER nun, dass die Auftrennung dieser frühen Selbst-Selbstobjekt-Verschmelzung oder Symbiose die Grundlage der kindlichen Autonomieentwicklung darstellt. HONNETH beschreibt diesen von WINNICOTT ausführlich untersuchten Zusammenhang wie folgt: „weil beide Subjekte zunächst durch aktive Leistungen in den Zustand symbiotischen Einsseins einbezogen sind, müssen sie gewissermaßen vom jeweils anderen lernen, wie sie sich zu selbständigen Wesen ausdifferenzieren haben“ (HONNETH 2003, 159). Diese Entwicklung vom Stadium der „absoluten Abhängigkeit“ zu dem der „relativen Abhängigkeit“ (WINNICOTT 1984; zit. nach HONNETH 2003, 162) stellt für das Kind eine große, schwer zu bewältigende Herausforderung dar, da es von der Vorstellung, omnipotente Kontrolle über die zur subjektiven Welt gehörende Mutter zu haben, zur „Anerkennung des Objekts als ein Wesen mit eigenem Recht“ (WINNICOTT 1989, zit. nach HONNETH 2003, 162) gelangen muss. Diese Herausforderung kann das Kind vor allem dann bewältigen, wenn ihm seine soziale Umwelt die Anwendung zweier psychischer Mechanismen erlaubt, die der affektiven Verarbeitung der neuen Erfahrungen dienen; WINNICOTT bezeichnet sie als „Zerstörung“ und als „Übergangsphänomene“ (letztere werden hier nicht weiter ausgeführt).

Die zerstörerischen, verletzenden Akte (z.B. in Form von Schlägen, Bissen oder Stößen) sind dabei „nicht der Ausdruck einer negativen Verarbeitung von frustrierenden

Erfahrungen, sondern bilden die konstruktiven Mittel, mit deren Hilfe das Kind zu einer ambivalenzfreien Anerkennung der Mutter als `einem Wesen mit eigenem Recht` gelangen kann" (HONNETH 2003, 163). Hierzu muss die Mutter allerdings die destruktiven Versuchshandlungen als widerstandsfähige Person überstehen, d.h. sie muss eine Unterscheidung zwischen ihrer Rolle als Umwelt-Mutter und als Objekt-Mutter treffen; während sie als Umwelt-Mutter wegen ihres Überlebenswertes gebraucht wird, wird sie als Objekt-Mutter wiederholt zerstört bzw. beschädigt, wobei sie letzteres als Entwicklung ihres Kindes zu einer selbständigen Person begreifen muss (vgl. ebd., 163). Darin ist nun allerdings auch eine Gefahr enthalten: Kommt es nämlich zu Demütigungen, Unterdrückungen, Beziehungsabbrüchen, Gewalterfahrungen, Deprivation oder Missachtung bereits in den frühkindlichen Loslösungsschritten, das heißt wenn die Ich-Struktur des Kindes noch nicht voll entwickelt ist, so können narzisstische Wunden und frühe Krisen bzw. Traumatisierungen des Selbst entstehen. „Diese gehen mit grundlegenden Ängsten und reaktiv mit Gefühlen narzißtischer Wut und Destruktivität einher, die als Formen der Verarbeitung etwa von Desintegrationsangst, von Verfolgungsangst, aber auch Scham und früher Hilflosigkeit zu begreifen sind“ (HELSPER 1995, 131f).

Gewalt stellt in dieser psychoanalytischen Argumentation also einen Weg zur Stabilisierung eines desintegrierten, unsicheren, hilflosen, bedrohten oder enttäuschten Selbst dar, da durch sie basale Ängste sowie Gefühle der Leere und Missachtung aufgehoben werden können. Sie ist demnach ein sekundäres Phänomen, das als psychisches Notsignal interpretiert werden kann (vgl. BERG 2004, 98; MEIER 2004, 53; RAUCHFLEISCH 1992, 25f); dieser Zusammenhang bezieht sich also eher auf affektive Gewaltformen, kann jedoch auch Erklärungen für wertrationale und expressive Gewaltformen anbieten (vgl. Kap. 3.3.1).

Die psychische Disposition zur Gewalt wird hier folglich „als Ausdruck scheiternder gegenseitiger Anerkennung in den intimisierten Selbst-Objekt-Beziehungen verstanden. Entscheidend für gewaltsames Ausagieren aber ist die psychische Verarbeitung. (...) Wird das egozentrische Omnipotenz- und Grandiositätsstreben des kleinen Kindes nur unzureichend durch die Grenzziehung des anderen relativiert, dann verbleibt psychisch das Streben nach Dominanz und Herrschaft und damit eine Nähe zur Ausübung von Gewalt, um diese Dominanz zu sichern“ (HELSPER 1995, 136).¹⁵⁴

Maßgeblich ist nun, dass die affektive Anerkennung in den intimisierten Selbst-Objekt-Beziehungen innerhalb der Familie, die als Grundlage einer erweiterten Selbst- und Fremdachung gilt, sozial konstruiert wird, da die elterlichen Selbstobjekte ihrerseits in soziale Anerkennungsverhältnisse eingebettet sind (vgl. SCHUBARTH 2000, 40). Die Ressourcen für gelingende Anerkennungsbeziehungen im familiären Kontext werden

¹⁵⁴ Dieser Zusammenhang ist unter anderem auch von Haim OMER und Arist VON SCHLUPPE (vgl. 2004) diskutiert worden. Sie eröffnen diesbezüglich in ihrem Band *Autorität durch Beziehung* zahlreiche Interventionsmöglichkeiten für Eltern und Berater (vgl. Kap. 4.2.2).

unter anderem durch Desintegrationsprozesse¹⁵⁵, durch den Verlust von Sozialmilieus und Arbeitsplätzen geschmälert. Inwiefern das Erwachsenenselbst durch diese Desintegrationsprozesse unter Druck gesetzt wird, hängt wiederum von dem konkreten sozialen „Ort“, von der Familienbiographie sowie von psychosozialen Protektivfaktoren ab.

Grundsätzlich können durch mangelnde gegenseitige Anerkennung, durch Missachtung sowie durch Selbstwertverletzungen starke psychische Belastungen entstehen:

„Wenn Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwert, aber auch Selbstkohärenz und Selbstbehauptung (...) immer erst in der Anerkennung des Selbst durch Andere entstehen und erhalten werden können, dann bedeutet die strukturelle Verzerrung sozialer Anerkennungsverhältnisse eine Bedrohung der physischen und psychischen Integrität. In diesem sozialen Anerkennungs-mangel aber liegen die Wurzeln für die Entstehung negativer und (selbst)destruktiver Gefühle: Sozialangst, Scham, Wut, Neid etc.“ (HELSPER 1995, 141f).

Insofern sind für die Entwicklung eines stabilen Selbst gelingende Formen sozialer Anerkennung von zentraler Bedeutung. Diese Anerkennungsverhältnisse werden zunehmend über die familiären Intimbeziehungen hinaus auf nicht-intime soziale Beziehungen erweitert, wobei unter anderem die Schule eine wesentliche Rolle spielt. Eine These HELSPERS lautet nun, dass Schule die psychische Integrität der Kinder und Jugendlichen nicht genug unterstützt bzw. sogar gefährdet, da sie „individualisiert, aber nicht genügend individuiert und auf der Grundlage einer Anerkennung von Differenzen zu wenig posttraditionale Gemeinsamkeiten generiert“ (ebd., 143).

Für HELSPER schafft Schule weder die Voraussetzungen für die Entwicklung und Stabilisierung von Selbstvertrauen im Sinne von Selbstintegration, noch fördert sie die moralische Anerkennung gleichberechtigt interagierender Subjekte und die damit verbundene Selbst- und Fremdscham. Darüber hinaus existiert für ihn im Rahmen der Schule eine Lücke in Bezug auf die Institutionalisierung von posttraditionaler Solidarität im Sinne einer gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung kultureller Differenzen. „Vielmehr verstärkt die Schule implizit eine individualisierende Wertschätzungshierarchie aufgrund von Leistungsdivergenzen, mit den daraus folgenden Selbstwertverletzungen durch herabsetzende Haltungen anderer und damit einhergehenden Gefühlen von Scham und Sozialangst“ (HELSPER 1995, 146). Die Problematik bestehe vor allem darin, dass Schule einerseits zwar Individualisierungsprozesse und damit moderne Identitätsstandards fördere, andererseits jedoch die Bereitstellung institutioneller Bewältigungsressourcen für die damit verbundenen individualisierten Risiken, Krisen und Belastungen vernachlässige. „Damit schlägt gegenseitige Anerkennung in der Schule immer wieder fehl“ (ebd., 147) und dies kann in der Folge zu negativen Gefühlen der Verachtung, der Scham, des Hasses und der Wut führen. Sie stellen reaktive Verarbeitungen von Verletzungen des Selbst dar und bilden für HELSPER den motivationalen Kern gewaltsamer Eskalationen.

¹⁵⁵ Vgl. hierzu wiederum HEITMEYER et al. (1995) sowie Kap. 3.4.1.

Indem HELSPER Anerkennungsverhältnisse als zentrale Voraussetzung der Entwicklung eines stabilen Selbst begreift, kann er die Bedeutung positiver Interaktionsprozesse sowie die Relevanz der Beziehungsqualität unterstreichen. Starke Unterstützung erhält er dabei durch die Bindungsforschung, die in zahlreichen Längs- und Querschnittsuntersuchungen die Bedeutung frühkindlicher Bindungserfahrungen für die weitere Entwicklung sowie für die Entstehung von Gewalt belegen konnte (vgl. z.B. CIERPKA 2005b; SUESS/PFEIFER 1999; SUESS/SCHUEURER-ENGLISCH/PFEIFER 2001; SUESS/SCHUEURER-ENGLISCH/PFEIFER 2003).

Sein Erklärungsansatz macht darauf aufmerksam, dass Wertschätzung, Respekt und Anerkennung für die Gewaltprävention und -intervention einen zentralen Stellenwert besitzen.¹⁵⁶ Darüber hinaus weist er darauf hin, dass Anerkennungsprozesse für sämtliche Interaktionspartner von Bedeutung sind. Insofern geht es in seinem Ansatz also um die Integration aller Beteiligten in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse, was wiederum einseitige Macht- und Hierarchieverhältnisse (auch im Hinblick auf den Umgang mit Gewalt) als identitätsgefährdend kritisch in Frage stellt. Der Ansatz enthält damit einerseits wichtige Schnittstellen zur erkenntnistheoretischen Ausrichtung dieser Arbeit (vgl. u.a. die Schlüsselbegriffe der Passung, der Bezogenheit und der Ko-Evolution in Kap. 1), andererseits bestehen jedoch auch wichtige Berührungspunkte zu der in Kapitel 2 formulierten Identitätsvorstellung, die sich unter anderem auf die Anerkennungsdimension (vgl. Kap. 2.6.5) sowie insbesondere auf körperlich-leibliche Aspekte der Identitätsentwicklung bezieht.

3.4.2.3 Neurobiologische und evolutionspsychologische Erklärungsansätze

Die jüngere Aggressions- und Gewaltforschung beschäftigt sich in zunehmendem Maße wieder mit physiologischen, biologischen und evolutionstheoretischen Erklärungsansätzen hinsichtlich der Entstehung von Aggression und Gewalt (vgl. u.a. ELWERT 2004; EULER 2004; MEYER 2004; NISSEN 1995). Während sich die neurobiologischen, neuropsychologischen und neurophysiologischen Ansätze mit den Einflüssen kortikaler Strukturen und Prozesse sowie der Bedeutung der hormonellen und genetischen Steuerung aggressiven Verhaltens auseinandersetzen, untersuchen die evolutionspsychologischen und soziobiologischen Ansätze die evolutionären Entstehungsbedingungen von Gewalt und Aggression.

Innerhalb der neurobiologischen, neuropsychologischen und neurophysiologischen Ansätze wird unter anderem die Annahme vertreten, dass interne Prozesse bzw. Zustandsbedingungen im menschlichen Organismus für die Entstehung von Aggression verantwortlich sind (vgl. THOME/RIEDERER 1995). Dazu gehören unter anderem: hirnorganische und hormonelle Einflüsse (männliche Sexualhormone werden z.B. als aggressionsfördernd, weibliche als aggressionshemmend angenommen; ein erhöhter Dehydroepiandrosteronspiegel steht möglicherweise im Zusammenhang mit Störungen des Sozialverhaltens, ebenso ein erniedrigter Kortisolspiegel), Einflüsse von

¹⁵⁶ Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der Anerkennung siehe HAFENEGGER, B./HENKENBORG, P./SCHERR, A. (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts. sowie Kap. 6.3.5.

Neurotransmittern (in diesem Zusammenhang wird das Phänomen der autonomen Hyporeagibilität diskutiert, das mit einer niedrigen Herzfrequenz, einem geringen Hautleitwert und insbesondere einer reduzierten noradrenergen Aktivität einhergeht; dies stellt möglicherweise einen Risikofaktor für aggressive Verhaltensweisen dar, der mit dem Konzept der „Fearlessness“, d.h. der Angstlosigkeit in Bezug auf Bestrafungskonsequenzen in Verbindung steht), Blutzuckerwerte (ein geringer Blutzuckerspiegel wird als aggressions- und nervositätsfördernd angenommen), genetische Mutationen (Männer mit überschüssigem Y-Chromosom werden als aggressionsanfälliger angenommen) sowie die durch psychoaktive Substanzen (Alkohol, Kokain, Amphetamine, Halluzinogene) hervorgerufene Deaktivierung aggressionshemmender Gehirnstrukturen (vgl. RESCH/PARZER 2005, 47ff; SCHUBARTH 2000, 25f).

Aus evolutionspsychologischer Perspektive stellt EULER (vgl. 2004, 422ff) die zentrale Frage nach dem reproduktiven Beitrag der interpersonalen Aggression. Er geht davon aus, dass beim Menschen (ähnlich wie bei männlichen Säugetieren) „die männliche Risikoneigung eine Konsequenz des intrasexuellen Wettbewerbs“ (ebd., 424) ist. In der Vergangenheit habe für Männer die Devise gegolten: „Nur wer wagt, gewinnt, dann aber gelegentlich einen großen reproduktiven Preis“ (ebd.), während Frauen aufgrund der hohen Investitionen in jedes einzelne ihrer wenigen Kinder risikoreiches Verhalten als weniger zweckmäßig erachteten.

Die Bereitschaft, sich durch Misserfolge nicht entmutigen zu lassen und es hartnäckig immer wieder zu versuchen, hat sich nach EULER für Männer phylogenetisch offensichtlich ausgezahlt:

„So lassen sich Jungen und männliche Jugendliche immer wieder auf kräftemessende Auseinandersetzungen ein. Ernsthafte Verletzungen passieren nur selten angesichts der Vielzahl von Rempelen und Raufereien. Prahlerei mit der eigenen Stärke und Kompetenz, Imponiergehabe, Drohungen und Einschüchterungen sind immer wieder versteckt auf der Tagesordnung, bis hin zu unserem eigenen Verhalten in wissenschaftlichen Streitgesprächen. Vermeintliche Provokationen durch Rangniedere werden umgehend geahndet.

Der Lohn für die riskanten männlichen Verhaltensweisen wurde immer wieder von der weiblichen Seite bereitgestellt, wie wir noch heute an den erstaunlich kulturuniversalen menschlichen Geschlechtspartnerpräferenzen ablesen können (...). Insbesondere bevorzugen Männer überall schöne Frauen, weil weibliche Schönheit immer ein Fertilitätsindikator war. (...) Männer müssen etwas darstellen und eine gesicherte Existenz bieten, um zu gefallen. (...) In allen entsprechend untersuchten Kulturen gefallen zudem selbstsichere und durchsetzungswillige Männer, also solche, die in ihrer Männerwelt Status genießen“ (ebd., 425).

Dieses längere Zitat gibt die aus evolutionstheoretischer Perspektive entscheidenden Bedingungen für die Entstehung von Aggression wieder, das Geschlecht (nicht als soziale Konstruktion, sondern als primäre Bedingung) sowie die lebenszeitliche Reproduktionsphase. Darüber hinaus gilt die Ressourcenverteilung innerhalb einer Population als weitere zentrale Bedingung (vgl. ebd., 426).

EULER (vgl. ebd., 428f) geht weiterhin davon aus, dass die Kosten direkter, körperlicher Gewalt für Frauen schwerer wiegen als für Männer. Diese unterschiedliche Einschätzung beruhe nicht auf einer rationalen Analyse, sondern auf einem prä-rationalen,

emotionalen Prozess, der maßgeblich durch die Furcht vor Gewalt bzw. durch die Sorge um körperliche Unversehrtheit bestimmt werde. Dennoch müssten sich auch Frauen mit anderen Personen auseinandersetzen, da die Ressourcen für ihre maternalen Investitionen knapp seien. Als Folge „sind unter Mädchen und Frauen verbale und indirekte Aggressionen, etwa üble Nachrede oder sozialer Ausschluß, eher zu beobachten als körperliche Gewaltanwendung“ (ebd., 429).

Im Rückgriff auf empirische Untersuchungen vermutet EULER, dass pränatale Hormone nicht nur das kindliche Spielverhalten, sondern auch die Aggressionsbereitschaft erheblich mitbestimmen können. Dabei geht es ihm nicht um die Identifizierung eines „Aggressionsgens“, sondern vielmehr um Gen-Emergenz, wobei er annimmt, dass „Gene selbstverständlich lebenszeitlich (und je nach Alter und Situation unterschiedlich) wirken“ (EULER 2004, 416). Unter Bezugnahme auf Erblichkeitsstudien folgert EULER, dass interindividuelle Differenzen in der Aggressionsneigung nicht auf familienspezifische, sondern auf personenspezifische Erfahrungsunterschiede zurückführbar seien. Er plädiert deshalb dafür, bei der Erklärung von Gewalt und Aggression nicht nur lerntheoretische und lebensweltliche Faktoren zu berücksichtigen, sondern ebenso biologische, verhaltensgenetische und evolutionstheoretische Zusammenhänge (vgl. SCHUBARTH 2000, 26). Diese Zusammenhänge können sich auf sämtliche Aggressions- und Gewaltformen beziehen, wobei insbesondere die instrumentelle Aggression bzw. zweckrationale Gewalt (vgl. Kap. 3.3.1) im Vordergrund steht.

Der Einfluss neurobiologischer bzw. evolutionspsychologischer Faktoren bei der Entstehung von Aggression und Gewalt ist keineswegs unumstritten, hierzu liegt eine Vielzahl unterschiedlicher Befunde und Interpretationen vor (vgl. u.a. ELWERT 2004; EULER 2004; MEYER 2004). Als gesichert gilt, dass diese Faktoren bei der Erklärung von Gewaltphänomenen nicht ausgeblendet werden dürfen (vgl. SCHUBARTH 2000, 25). So plädiert EULER (vgl. 2004, 412) aus evolutionstheoretischer Perspektive dafür, zur Erklärung der Gesamtentwicklung des Gewaltphänomens vier „Geschichten“ bzw. Entwicklungsebenen zu berücksichtigen, die lebensgeschichtliche Entwicklung (Ontogenese), die Kulturgeschichte, die Ereignisgeschichte (d.h. der konkrete Vorfall) sowie die Naturgeschichte (Phylogenese). Wie groß ihr Einfluss jedoch ist und inwiefern die einzelnen Geschichten mit anderen Faktoren interagieren, ist keineswegs eindeutig. Entscheidend dürfte sein, welche Konsequenzen diese Modelle für das pädagogische Handeln nahe legen. So argumentiert SCHUBARTH (vgl. 2000, 25f), dass die Berücksichtigung der Naturgeschichte für die Entwicklung pädagogischer Konzepte kaum von Bedeutung sei. Auch EULER selbst geht davon aus, dass der „Beitragsnutzen der Evolutionstheorie (...) vor allem heuristischer, metatheoretischer und kolligativer Art“ (EULER 2004, 431) sei. Darüber hinaus unterliegen evolutionstheoretische und biologische Modelle immer auch der Gefahr, für inhumane und antipädagogische Zwecke missbraucht zu werden, beispielsweise wenn sie als Legitimation von Machtausübung, Gewalt und drastischen Strafen dienen oder gar für die Begründung von Genmanipulationen verwendet werden. „Mögliche pädagogisch nicht angemessene

Konsequenzen könnten auch verstärkte Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse, die Forcierung von Negativkarrieren oder gar die Aussonderung und Isolierung von Kindern und Jugendlichen sein“ (SCHUBARTH 2000, 26). Sowohl der Sinn pädagogischen Handelns als auch die Hoffnung auf die Lern- und Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen könnten dadurch massiv in Frage gestellt werden.

Allerdings weisen vor allem die evolutionstheoretischen Überlegungen auf die Notwendigkeit der Reflexion von alters- und insbesondere geschlechtsspezifischen Besonderheiten hin, die auch Gegenstand des folgenden Kapitels sind.

3.4.3 Geschlechtsspezifische Erklärungsansätze

Stellt man Fragen zum Sinngehalt aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltensweisen, so ist die Einnahme einer geschlechtsspezifischen Perspektive unerlässlich. FINDEISEN und KERSTEN schreiben hierzu: „Ein Gutteil des Sinns, des Kicks, ja sogar der Routine von Gewalt, die von Cliques und anderen Szenen junger Männer ausgeht, ergibt sich aus der Darstellung von Männlichkeit (*gender*). Zum Auftreten der Jugendlichen gehört sie so gut wie unabdingbar dazu, sie schafft eine riskante Form von Selbstwert“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, 229). In ihren Analysen zeigen sie, „wie wichtig die Bedeutung von verteidigten Territorien, wiederhergestellter Ehre und zwangsheterosexuellen Männlichkeitsbeweisen gerade für *underclass kids* ist, die über keine anderen Ressourcen zur Herstellung von Selbstwert verfügen. Ehre ist die Dividende aus dieser Form von Wertschöpfung. Der Kick ist auch für nicht-randständige Jugendliche und junge Männer ein Grund, sich auf riskante `Freizeitbeschäftigungen` einzulassen, um eine `Kampfsportversion` von männlicher Bestätigung zu erleben“ (ebd., 229f).

Geschlechtsspezifische Erklärungsansätze gehen von der Annahme aus, dass sich das Gewalthandeln von jungen Frauen und Männern nicht nur in Bezug auf das Ausmaß, sondern auch hinsichtlich der Erscheinungsformen und Ursachenzusammenhänge unterscheidet. Sie vertreten die These, dass junge Frauen zwar auch aggressives Verhalten zeigten, Gewalt jedoch überwiegend ein „Jungenphänomen“ sei. Im Rückgriff auf meta-analytische Untersuchungen beschreibt EULER (vgl. 1997, 192ff) die folgenden geschlechtsspezifischen Differenzen:

- Männliche Personen sind aggressiver als weibliche,
- bei direkter und körperlicher Aggression ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern am deutlichsten,
- bei indirekter und verbaler Aggression ist der Unterschied geringer,¹⁵⁷
- die Anwesenheit von gleichaltrigen gleichgeschlechtlichen Personen begünstigt männliche Aggression,
- in natürlichen Umgebungen ist der Geschlechterunterschied größer als in experimentellen Situationen,

¹⁵⁷ Ulrike POPP (vgl. 1997, 218f) zitiert in diesem Zusammenhang Untersuchungen, die darauf hinweisen, dass verbale Aggressionsformen bei Mädchen sogar ausgeprägter sind als bei Jungen.

- die Geschlechterunterschiede beginnen sich im Alter von zwei bis drei Jahren zu zeigen, am ausgeprägtesten sind sie bei den Vier- bis Fünfjährigen, in der Pubertät tritt die sogenannte Rivalenaggression in den Vordergrund und mit zunehmendem Alter verringert sich die Geschlechterdifferenz,
- der Geschlechterunterschied gründet sich mehr auf Prävalenz (relative Anzahl von Personen) als auf Inzidenz (Aggressionsakte pro Person),
- Jungen und Männer sind häufiger Aggressionsopfer als Mädchen und Frauen (mit Ausnahme von Misshandlungen innerhalb heterosexueller Partnerschaften und sexuell motivierter Aggression),
- die Geschlechterunterschiede sind in ihrer Größenordnung seit dem Beginn meta-analytisch verwertbarer Untersuchungen bemerkenswert stabil geblieben.

Diese empirischen Befunde (vgl. dazu auch DALY/WILSON 1988; HURRELMANN/FREITAG 1993; PFEIFFER/WETZELS 1999) werden nun einerseits verhaltensgenetisch bzw. evolutionstheoretisch interpretiert (vgl. EULER 1997; 2004), sie führen im Rahmen der geschlechtsspezifischen Diskussion andererseits jedoch auch zu folgender Forderung: „Maskulinität und ihre Inszenierung muss auf ein stärkeres Forschungsinteresse stoßen, wenn Aggressivität und Gewalt realistisch erfasst werden sollen. Aggressives Verhalten ist geschlechtsspezifisch eindeutig zuzuordnen: Es ist Jungen- und Männerverhalten“ (WEIDNER/MALZAHN 2001, 43f).¹⁵⁸

BÖHNISCH (vgl. 1994; 1997) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, was Jungen zu gewaltsamen Handlungen veranlasst und warum ein Teil dieser männlichen Jugendlichen ohne Gewalt nicht auskommen scheint. Die Antwort ist für ihn im Gewaltbegriff selbst enthalten, dessen wesentliche Funktion er als „Abwertung anderer, als Nichtanerkennung bis hin zur Zerstörung ihrer personalen Integrität“ (BÖHNISCH 1997, 73) charakterisiert. Patriarchale Macht- und Herrschaftsstrukturen seien demnach immer auch mit der Abwertung und Missachtung des Anderen (insbesondere der Frauen) verbunden. Mannsein führe zwar nicht zwangsläufig zu Gewalt, in der historisch entstandenen patriarchalen Konstruktion von Gesellschaft basierten Macht- und Herrschaftsstrukturen jedoch auf der Abwertung von Frauen und jüngeren Gesellschaftsmitgliedern. Dadurch würden „Jungen kulturell in diesen hegemonialen Kontext hinein sozialisiert, ohne daß sie den Herrschaftscharakter dieser männlichen Hegemonie erkennen und aktiv teilen müssen“ (ebd., 74f) und lernten, was kulturell unter Weiblichkeit zu verstehen sei und inwiefern die damit verbundenen Eigenschaften

¹⁵⁸ Auch FINDEISEN und KERSTEN stellen die Frage, ob es Zufall sei, „daß 98 Prozent aller jugendlichen Gewalttäter männlichen Geschlechts sind?“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, 33). Auch wenn diese Prozentzahl, ähnlich wie Prozentangaben im Kontext der Gewaltforschung generell, mit Vorsicht zu genießen ist, da Validität und Reliabilität durch zahlreiche Faktoren (u.a. Gewaltformen, Gewaltdefinitionen, Kontextfaktoren, Untersuchungsdesigns) beeinflusst sind, so wird ihre überdeutliche Tendenz in Bezug auf physische Gewalt dennoch nicht in Frage gestellt (vgl. u.a. HEITMEYER/HAGAN 2002; HOLTAPPELS et al. 1997; MÖLLER 1997; SCHUBARTH 2000). LAMNEK und OTTERMANN machen allerdings auf eine bedeutsame Gefahr aufmerksam: „Die überkommene stereotype Vergeschlechtlichung von Gewalt als ‚männlich‘ bzw. ‚weiblich‘ ist dafür verantwortlich, dass auf objektiv gleiches oder zumindest vergleichbares Gewalthandeln unterschiedlich reagiert wird, je nachdem, ob es von Mädchen/Frauen oder Jungen/Männern ausgeht“ (LAMNEK/OTTERMANN 2004, 41). Vereinfachende Stereotypisierungen gilt es demnach grundsätzlich kritisch zu hinterfragen.

abzuwerten seien. Dies führe dazu, dass beispielsweise Unsicherheiten oder Ängste verdrängt werden müssten, da sie nicht den geltenden Vorstellungen von Männlichkeit entsprächen.¹⁵⁹

SCHUBARTH verweist auf kulturvergleichende Studien, die zu dem Ergebnis kamen, „daß die Männlichkeitsfunktionen in Gesellschaften mit hegemonialer Männlichkeit im Erzeugen, Versorgen und Beschützen bestehen“ (SCHUBARTH 2000, 56). Die maskuline Identität sei dementsprechend vor allem durch die Präsentation von Kampfesmut, durch aggressives Territorialverhalten, durch die Betonung echter Männerfreundschaft und unbedingter Verlässlichkeit, durch Kompetenz im Umgang mit Maschinen sowie durch die Betonung heterosexueller Potenz charakterisierbar (vgl. MÖLLER 1995).¹⁶⁰ In dieser Charakterisierung kommt der Stellenwert maskuliner Körperlichkeit prägnant zum Ausdruck; ihre Facetten umschreibt MÖLLER mit „Schmerzresistenz, Trotzigkeit, protzigem und rücksichtslosem Körpereinsatz, Desensibilisierung und Rigorosität“ (MÖLLER 1997, 46).

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse (Stichwort: Individualisierung und Pluralisierung) stellten diese traditionellen Geschlechtsrollen (z.B. in Bezug auf die Erwerbstätigkeit, die Relevanz der Ernährer- und Erzeuger-Rolle, die „Normalfamilie“, den männlichen Bildungsvorsprung) laut MÖLLER allerdings in Frage, wodurch auch die männliche Identitätsbildung erschwert sei. Ausgeprägte Emanzipierungsprozesse führten dazu, dass sich männliche Jugendliche zunehmend unter Druck gesetzt fühlten. „Traditionellem Jungen- und Männerleben schwimmen die Felle weg. Wenn nun aber in dieser Situation keine Bezüge zu alternativen Männlichkeiten (...) erkennbar werden, kann gerade ein Verlegen auf prämoderne Rollenbezüge empfundene Verunsicherungen kaschieren helfen. (...) So gesehen ist die demonstrative reale und symbolische Männergewalt dieser Tage nichts anderes als eines der letzten Rückzugsgefechte im verzweiferten Abwehrkampf `echter Kerle` gegen den Untergang des Patriarchats“ (ebd., 52).¹⁶¹

Gewalt erscheint in diesem Zusammenhang demnach als eine Form männlicher Lebensbewältigung mit dem Ziel, in psychisch und sozial problematischen Situationen ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln bzw. aufrechtzuerhalten (hier ist also von affektiver Gewalt die Rede, wobei auch Berührungspunkte zur wertrationalen und expressiven Gewalt existieren (vgl. Kap. 3.3.1)). Vor diesem Hintergrund fordert BÖHNISCH

¹⁵⁹ Vgl. hierzu auch die Power-Control-Theorie von HAGAN (vgl. 1989), der die unterschiedliche Prävalenz delinquenten Verhaltens bei männlichen und weiblichen Personen auf patriarchale Familienverhältnisse zurückführt. „Besonders *unausgewogen patriarchalisch* ist die Familie dann, wenn der Vater erwerbstätig und in leitender und/oder selbständiger Stellung tätig, die Mutter dagegen nicht erwerbstätig und/oder in wenig qualifizierten Berufen tätig ist. In einem solchen Fall sollte die oben angesprochene differentielle Sozialisation für die beiden Geschlechter besonders krass ausgeprägt, mithin die Differenz der Raten delinquenten Verhaltens zwischen beiden Geschlechtern besonders groß ausfallen“ (ALBRECHT 2002, 787). Diese Annahmen konnten in empirischen Untersuchungen (vgl. z.B. HAGAN 1989) tendenziell bestätigt werden.

¹⁶⁰ Die evolutionäre Psychologie diskutiert demgegenüber – wie gezeigt – die These, „daß sich für die beiden Geschlechter unterschiedliche Strategien der Reproduktionsmaximierung anbieten“ (EULER 2004, 423). Für sie ist das „Geschlecht (...) nicht nur soziale Konstruktion, sondern primäre Bedingung“ (ebd., 426) und weibliche Aggression ist keinesfalls eine „abgeschwächte männliche Version (...), sondern eine auf spezielle weibliche Reproduktionsbedingungen und –aufgaben zugeschnittene Anpassung“ (ebd., 429).

¹⁶¹ FINDEISEN und KERSTEN betrachten männliche Gewalthandlungen im Rückgriff auf die amerikanische Soziologin Tracy KARNER ebenfalls „als kollektive Reaktionen, Verteidigungs- und Abwehrkämpfe gegen die materielle und ideelle Erosion ihres jahrhundertlang tradierten Geschlechterstatus“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, 35).

(vgl. 1994) einen grundlegend veränderten gesellschaftlichen Umgang mit dem Problem der menschlichen und vor allem der männlichen Hilflosigkeit. Hierbei spiele insbesondere die Anerkennung dieser Hilflosigkeit eine entscheidende Rolle. Auf pädagogischer Ebene wird darüber hinaus eine geschlechtsreflektierende Pädagogik gefordert (vgl. MÖLLER 1997; 2002; Kap. 4.2.4). In einem solchen Ansatz sollten existierende Männerbilder kritisch reflektiert und alternative Leitbilder entwickelt werden. Dabei steht vor allem der Aufbau viabler Bezüge für die männliche Identitätsbildung jenseits von maskuliner Gewalt im Vordergrund, denn das „Unterfangen pädagogischer Gewaltbekämpfung bleibt solange hoffnungslos verkürzt, wie es nicht die Veränderung männlicher Hegemonialstrukturen und der mit ihnen verbundenen Anerkennungsformen mit einbezieht“ (MÖLLER 2002, 266).

Von ebenso großer Bedeutung ist jedoch auch die kritische Reflexion vorherrschender Konstruktionen von Weiblichkeit und damit verbundener Verhaltenserwartungen und -optionen. Generell geht es demnach um die Auseinandersetzung mit *Geschlechterstereotypen* (als kognitive Erwartung (quasi-natürlicher, d.h. soziobiologisch bzw. soziokulturell evolvierter Unterschiede) sowie um die Thematisierung von *Geschlechtsrollenstereotypen* (als relativ homogene und stabile, (sub)kulturell definierte und vermittelte normative Geschlechtsrollenerwartungen („Indianer kennt keinen Schmerz!“, „Mädchen schlägt man nicht!")) (vgl. LAMNEK/OTTERMANN 2004, 52).

In diesem Zusammenhang sind allerdings milieu- und situationspezifische Differenzierungen unerlässlich. So muss insbesondere der „Kodex der Straße“ (ANDERSON 1999) berücksichtigt werden, der vor allem bei sozial unterprivilegierten männlichen (und weiblichen) Jugendlichen als mögliche Ursache von gewalttätigem Verhalten gilt. Ähnlich wie im modernisierungs- und individualisierungstheoretischen Ansatz (vgl. Kap. 3.4.1) spielt auch hier die Anerkennungsdimension eine zentrale Rolle. Gerade Jugendliche, die wenig Möglichkeiten haben, über ihre berufliche Tätigkeit oder über andere Formen der Selbstbestimmung Achtung zu erlangen, reagierten sehr sensibel auf Verletzungen der Ehre (Beleidigungen, mangelnder Respekt) sowie auf Missachtungssituationen (vgl. hierzu auch FINDEISEN/KERSTEN 1999), was die Wahrscheinlichkeit gewalttätiger Verhaltensweisen erhöhe. Auch bei weiblichen Jugendlichen bestimmter unterprivilegierter Milieus sei dieser „Kodex der Straße“ wirksam, er äußere sich jedoch weniger in direkter physischer Gewalt, sondern häufiger in indirekten Formen psychischer Gewalt (vgl. FOSTER/HAGAN 2002). Physische Gewaltformen scheinen für weibliche Jugendliche „fast ausschließlich in den subkulturellen Milieus der sozialen Brennpunkte eine akzeptable Verhaltensoption zu sein“ (LAMNEK/OTTERMANN 2004, 80). Doch obwohl sich gewaltbereite weibliche Jugendliche häufig von der größeren Brutalität und leichteren Reizbarkeit männlicher Jugendlicher abgrenzen, muss deren gewaltbetonende Selbstdarstellung dennoch als Distinktion von herkömmlichen Weiblichkeitsvorstellungen verstanden werden, wobei das alternative Weiblichkeitsbild vor allem durch Selbstwirksamkeit, Unabhängigkeit und Durchsetzungsfähigkeit charakterisiert ist.

3.4.4 Die Bedeutung sozialer Netzwerke für die Entstehung von Aggression und Gewalt

Die verschiedenen Lebenswelten von Jugendlichen weisen eine Reihe von Besonderheiten auf, die hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltphänomenen von zahlreichen Autoren diskutiert werden. Von Interesse sind hier vor allem die Familie, (in Bezug auf längerfristige Zusammenhänge) der Kindergarten, die Schule, jugendliche Peergroups und die sich darum konstellierenden sozialen Netzwerke. Die Relevanz der unterschiedlichen Lebenswelten kommt in der folgenden These von ALBRECHT prägnant zum Ausdruck: „Die Stabilität von Aggression/Gewaltverbrechen im Lebenslauf beruht stärker auf einer Stabilität der Art und Qualität der sozialen Beziehungen und der nahen persönlichen Bindungen als auf irgendeiner dem unterliegenden individuellen Prädisposition“ (ALBRECHT 2002, 795). Dementsprechend kommt er zu dem Schluss, dass „eine Besserung im Verhältnis zu den Eltern, ein gebessertes Commitment in Bezug auf die Schule und eine Einschränkung der Beziehungen zu delinquenten Peers (...) die problematischen Startbedingungen im weiteren Verlauf neutralisieren“ (ebd.) können. Auch wenn die Verwirklichung dieser Idealvorstellung mit einigen Schwierigkeiten verbunden sein dürfte, so sind damit dennoch potentielle Anknüpfungspunkte für die Gewaltprävention und -intervention angesprochen.

An dieser Stelle sollen nun Erklärungsmodelle diskutiert werden, die die Relevanz von Beziehungserfahrungen innerhalb jugendlicher Lebenswelten beleuchten. Das *Familien-Risiko-Modell* von CIERPKA (vgl. 2005b) setzt sich mit dem Zusammenhang von familiärem Kontext, individueller Entwicklung und Gewaltentstehung auseinander, *Subkulturtheorien* (vgl. LAMNEK 1993; 1994) thematisieren die Bedeutung gewaltaffiner Subkulturen bzw. Milieus, sowohl der *anomietheoretische* (vgl. BÖHNISCH 1993; 1994) als auch der *sozialökologische Ansatz* (vgl. HOLTAPPELS 1997) untersucht die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule und ihren Bezug zur Gewaltentstehung und die *Etikettierungstheorien* (vgl. LAMNEK 1993) machen Prozesse der primären und sekundären Devianz zum Gegenstand ihrer Untersuchungen.

3.4.4.1 Das Familien-Risiko-Modell

Ausgehend von der Feststellung, dass nach „den bisherigen Erkenntnissen (...) die Gewalt in der Familie die am meisten verbreitete Form von Gewaltausübung“ (CIERPKA 2005b, 19) darstellt und dementsprechend zu den bedeutendsten Ursachen körperlicher und seelischer Verletzungen gehört, untersucht CIERPKA (vgl. ebd.; 1999) mit seinem *Familien-Risiko-Modell* zentrale Risikofaktoren der Entstehung von gewalttätigem Verhalten und Gewaltbereitschaft. Das bedeutet allerdings nicht, dass er die Familie für die Entstehung und Ausübung von Gewalt allein verantwortlich macht: „Familien sind in die Gesellschaft eingebettet und sind insofern von der gesellschaftlichen und institutionellen Gewalt beeinflusst“ (CIERPKA 2005b, 19). Dementsprechend fließen in sein Modell gesellschaftliche Phänomene wie Arbeitslosigkeit, soziale Auflösungserscheinungen durch den

Individualisierungs- und Mobilisierungsdruck, eingeschränkte Perspektiven nach der Wiedervereinigung in Deutschland und die dadurch hervorgerufene Zunahme der individuellen und familiären Verunsicherung mit ein. Zusätzlich geht CIERPKA (vgl. ebd., 20) davon aus, dass in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft für Kinder und Jugendliche die gesellschaftliche Integration und für Eltern die Erziehung immer schwieriger wird. Hinzu kommen die Medien und die zunehmende Bedeutung von Peergroups als „neue Miterzieher“ sowie eine steigende Verunsicherung in den Wert- und Normvorstellungen bei Kindern und Eltern.¹⁶²

In Bezug auf die familiären Entstehungsbedingungen von aggressivem Verhalten lautet die These CIERPKAS: „Macht ein Kind in seiner Familie früh unzureichende und ungünstige (Bindungs- und Beziehungs-)Erfahrungen, kann es die für seine Entwicklung notwendigen Fähigkeiten wie Selbstvertrauen und –bewusstsein, kommunikative und emotionale Kompetenz und bestimmte soziale Fähigkeiten nur schwer erwerben“ (ebd., 22). Hinzu kommt:

„Schwierige Umgebungsbedingungen labilisieren diese Familien. Häufiger Wohnwechsel kann die soziale Desorganisation verstärken. Arbeitslosigkeit und fehlende Einbindung in die soziale Umgebung tragen dazu bei, dass keine neuen Ressourcen aus dem sozialen Unterstützungssystem geschöpft werden können. Bei einer Verschärfung der Familiensituation wird der Überlebenskampf härter, die Aggression als Modell zur Konfliktlösung spiegelt die Auseinandersetzung der Familie mit der als feindlich erlebten Außenwelt. Tragisch ist, dass sich die Kinder in der Sozialisation mit diesem Modell der Konfliktlösung durch Gewalt identifizieren und so vom Opfer zum Täter werden können“ (ebd.).

Auch wenn CIERPKA davon ausgeht, dass sich aggressives und gewaltbereites Verhalten entlang sehr unterschiedlicher Entwicklungslinien entfaltet, so steht in seinem Modell dennoch ein sich entwickelnder Teufelskreis zwischen einer ungenügenden und inadäquaten Erziehungspraxis und gestörten zwischenmenschlichen Beziehungen in der Familie im Mittelpunkt (sein Erklärungsmodell lässt sich dabei auf sämtliche der in Kapitel 3.3.1 dargestellten Gewaltformen anwenden). Zum einen verhindern die gestörten zwischenmenschlichen Beziehungen in der Partnerschaft eine adäquate Erziehungspraxis und zum anderen führten die Erziehungsschwierigkeiten ihrerseits zu erheblichen Konflikten und zu einer steigenden innerfamiliären Spannung. Dies könne zu einer Eskalation der Familienprobleme führen. Zusätzlich verschärft werde die Situation durch Inkonsistenzen und/oder mangelnde Übereinstimmung im Erziehungsstil, mangelnde Empathie gegenüber den Bedürfnissen des Kindes oder gar mangelnde Fürsorge. „Der Teufelskreis wird durch provokatives und schwieriges Verhalten des Kindes aufrechterhalten. Vergebliche Erziehungsversuche steigern die Ohnmacht und die gegenseitige Isolierung von Eltern und Kind“ (ebd., 23). Erziehungsversuche könnten nun entweder deshalb vergeblich sein, weil sie trotz vorhandener Erziehungs Kompetenzen dem Entwicklungsstand und den Bedürfnissen des Kindes nicht angemessen oder weil die

¹⁶² Ausführliche Informationen zum Zusammenhang von häuslicher Gewalt und gesellschaftlichem Kontext finden sich in LAMNEK/OTTERMANN (vgl. 2004).

sogenannten „parenting skills“ nicht genügend ausgebildet seien. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Zusammenhänge innerhalb des Familien-Risiko-Modells:

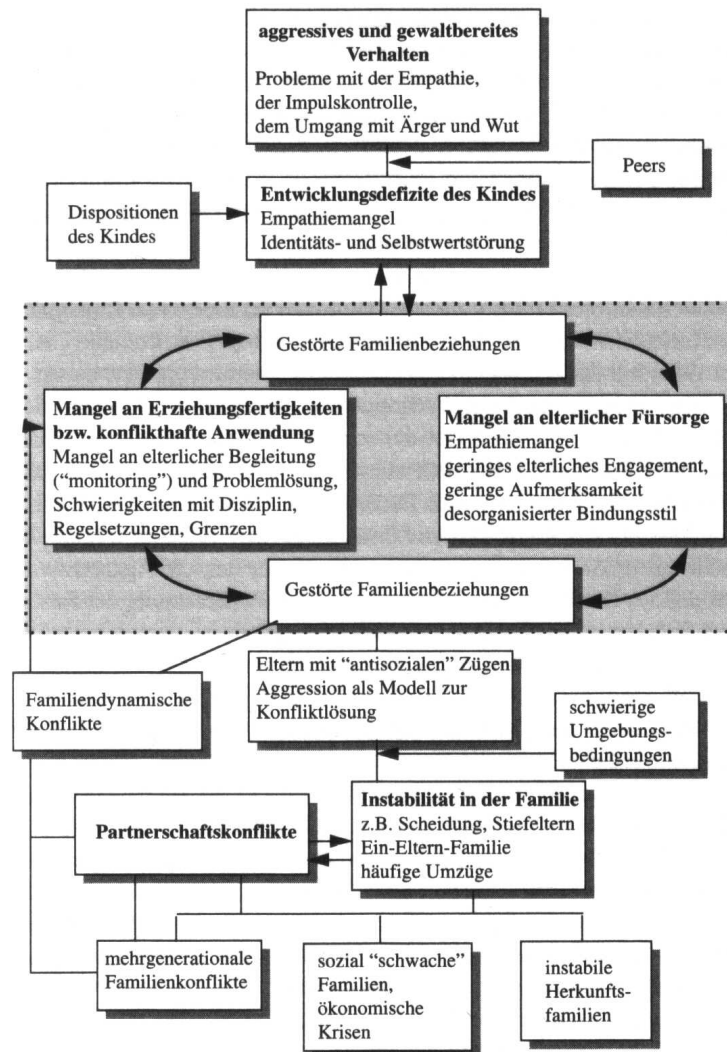


Abb. 6: Das Familien-Risiko-Modell (in: CIERPKA 2005b, 21)

Für CIERPKA sind nun „jene Kinder, die mit den genannten familiären Risiken belastet sind, in unteren sozioökonomischen Schichten überrepräsentiert“ (ebd.). Ihr Umfeld charakterisiert er wie folgt:

- die erwachsenen Vorbilder besitzen weniger gesellschaftliche Chancen,
- sie kennen möglicherweise Menschen, die in kriminelle Aktivitäten verwickelt sind,¹⁶³

¹⁶³ Vergleiche hierzu auch die *Theorie der differentiellen Assoziation* von SUTHERLAND (1968; im Orig. 1939), die davon ausgeht, dass Gewalt unter anderem eine Frage der differentiellen Kontakte ist und diese Kontakte wiederum von „der mikrosozialen und sozialstrukturellen Einbettung bzw. der Zugehörigkeit zu bestimmten kulturellen Milieus“ (ALBRECHT 2002, 765) abhängig sind. Eine neuere Variante dieser Theorie, die „Soziale Lerntheorie abweichenden Verhaltens“ (vgl. ebd.), unterstreicht die Relevanz persönlicher Bindungserfahrungen und verweist damit auf aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung (vgl. SUESS/PFEIFER 1999; SUESS/SCHUEERER-ENGLISCH/PFEIFER 2001; 2003).

- sie sind mit häufigen Wechseln der Wohnumgebung und/oder der Erziehungspersonen durch Trennungen oder Scheidungen konfrontiert,
- ihre kulturellen Vorbilder verherrlichen Gewalt, Macht und Gewinnstreben und lehnen tradierte Autoritäten ab,
- die höheren ökonomischen Belastungen verstärken das Risiko familiärer Gewalt und gefährden die elterliche Aufsichtspflicht, wenn keine kompensatorischen Ressourcen (intakte Nachbarschaft, stabile Wohnverhältnisse, soziale Netzwerke) zur Verfügung stehen.

Machen diese Kinder nun keine korrigierenden (Beziehungs-)Erfahrungen, so steigt das Risiko, dass sie in ihrer Lebensbewältigung scheitern. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Studie von ROTH und SEIFFGE-KRENKE (vgl. 2005) hingewiesen, die deutlich unterstreicht, „welche enorme Bedeutung familiäre Belastungen und ein spezifischer familiärer Interaktionsstil für die Entwicklung auffälligen Verhaltens haben“ (ebd., 301). Die Autoren untersuchen die Relevanz von familiären Belastungen und aggressivem, antisozialen Verhalten in Kindheit und Jugend für die Entwicklung von über den Lebenslauf persistierender Delinquenz. Bezüglich dieser von MOFFITT (vgl. 1993) als „life-course-persistent“ bezeichneten Verlaufsform zeigen ROTH/SEIFFGE-KRENKE, dass sich genetische und sozial-interaktive Risikofaktoren „in einem transaktionalen Prozess gegenseitig potenzieren“ (ROTH/SEIFFGE-KRENKE 2005, 286), wobei familiäre Risikofaktoren das Auftreten von Delinquenz im Erwachsenenalter deutlich erhöhen, wenn bereits in Kindheit und Jugend delinquente und antisoziale Verhaltensweisen beobachtbar gewesen sind.

Auch für CIERPKA entsteht aggressives Verhalten „auf dem Hintergrund spannungsreicher Interaktionen des Kindes mit seinen Pflegepersonen“ (CIERPKA 2005b, 25). Im Rückgriff auf Ergebnisse der empirischen Säuglings- und Kleinkindforschung geht er davon aus, dass das affektive Klima zwischen Mutter und Kind, das wesentlich durch die Kompetenz der Mutter, sich intuitiv auf die Bedürfnisse des Kindes einzustellen, beeinflusst wird, einen entscheidenden Faktor darstellt. Diese Beziehungsstruktur entwickelt sich über komplexe Interaktionsprozesse, die in eine Vordergrund- und eine Hintergrunddimension differenziert werden können. Dabei spielen sich aktuelle Prozesse (mit befriedigenden und frustrierenden Erfahrungen) im Vordergrund ab, während der Hintergrund durch die generelle Einstellung der Eltern zu ihrem Kind, ihre psychische und körperliche Verfassung sowie die sozioökonomischen Bedingungen geprägt ist. Entscheidend ist, dass eine überwiegend harmonische Hintergrundatmosphäre zwischen primärer Bezugsperson und Kind Spannungen im Vordergrund ausgleichen kann, ein Wutausbruch des Kindes durch Abwesenheit der Bezugsperson führt in diesem Fall beispielsweise nicht zu einer dauerhaften Beschädigung der Beziehung oder zu einer Beeinträchtigung des Selbstgefühls. Ist jedoch die Hintergrundbeziehung zum Beispiel dadurch gespannt, dass das Kind nicht erwünscht ist oder die Eltern im Streit leben, so werden die Eltern unter Umständen Schwierigkeiten haben, sich auf ihr Kind einzustellen und eine harmonische

Vordergrundatmosphäre zu schaffen. Aus den beschriebenen familiären Erfahrungen können nach CIERPKA *Empathiestörungen* entstehen:

„Wenn Mütter und Väter zu wenig Einfühlung in die Gefühlslagen ihrer Babys zeigen, also deren Traurigkeit, deren Freude oder deren Zärtlichkeitsbedürfnisse übersehen, fangen die Kinder an, das Empfinden von Emotionen zu meiden. Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder aufgrund solcher fehlenden Abstimmungsprozesse ganze Empfindungsbereiche im Repertoire für intime Beziehungen filgen. Viele der Kinder, die später aggressiv und gewaltbereit werden, erscheinen in diesem Sinne emotional vernachlässigt, weil sie keine Gelegenheit zur Teilhabe an den emotionalen Abstimmungsprozessen hatten und sich nicht mit einer `empathischen`, affektspiegelnden Bezugsperson identifizieren konnten. Auf diese Weise entsteht bei ihnen selbst ein Defizit für Empathie“ (ebd., 27).¹⁶⁴

Erreichen diese Kinder die Vorpubertät, so ist ihre Fähigkeit zur Empathie oft dadurch eingeschränkt, dass sie andere verzerrt wahrnehmen, kleinste Schubse können so als feindselige Akte wahrgenommen werden. Sie beurteilen soziale Situationen aus einer egozentrischen Perspektive („Wie kann ich jemanden bedrohen, bevor er mich bedroht?“ (ebd., 25)) und haben offensichtlich Schwierigkeiten, die Perspektive anderer zu übernehmen. Dies führt oft zu negativen Interaktionserfahrungen und dem Gefühl, nicht anerkannt zu werden; daraus kann sich ein Teufelskreis entwickeln, „der zu erheblichen Einschränkungen des Selbstwertempfindens beiträgt“ (ebd.).

Die beschriebenen Beziehungsmuster zwischen den Pflegepersonen und dem Kind stellen nach CIERPKA außerdem Risikofaktoren für den Erwerb eines sicheren *Bindungsmusters* dar, denn dieses benötigt „Feinfühligkeit, Synchronizität, Kooperation, Wechselseitigkeit, Unterstützung, Körperkontakt, Stimulation und eine globale gute Einstellung zum Kind“ (ebd., 27). Sind diese Beziehungsqualitäten deutlich eingeschränkt, so können daraus unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente oder desorganisierte Bindungsmuster entstehen, die auf jeweils unterschiedliche Weise zu aggressiven Verhaltensweisen führen. *Unsicher-vermeidende Bindungsmuster* entstehen durch elterliches Verhalten, das vernachlässigend, Furcht einflössend, offen zurückweisend oder misshandelnd ist, während *unsicher-ambivalente Bindungsmuster* durch unabgegrenzte Beziehungen gekennzeichnet sind, in denen einengende Kontrollversuche und eine Abwehr von Autonomiebedürfnissen der Kinder stattfinden. *Desorganisierte Bindungsmuster* entstehen schließlich durch widersprüchliche und inkonsistente Beziehungsangebote, z.B. indem Eltern abwechselnd Strategien der Kontaktaufnahme und der Kontaktvermeidung zeigen.

Einen weiteren Entwicklungsstrang für aggressive Verhaltensweisen sieht CIERPKA (vgl. ebd., 29) in dem Bedürfnis nach Selbstbehauptung, das sich bei Kindern ab der Mitte des zweiten Lebensjahres entwickelt. Dieses Bedürfnis müssen Kinder zwar generell mit den teilweise unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern koordinieren, worauf sich Eltern in der

¹⁶⁴ Diese Überlegungen werden durch die bahnbrechende Entdeckung der Spiegelneurone gestützt: „Die Fähigkeit des Menschen zu emotionalem Verständnis und Empathie beruht darauf, dass sozial verbindende Vorstellungen nicht nur untereinander ausgetauscht, sondern im Gehirn des jeweiligen Empfängers auch aktiviert und spürbar werden können. (...) Wie sich herausgestellt hat, ist das System der Spiegelneurone das neurobiologische Format, das diese Austausch- und Resonanzvorgänge möglich macht“ (BAUER 2005, 17).

Regel auch sensibel einstellen. Wird diese Selbstbehauptung jedoch unterbunden, beispielsweise weil die Eltern dadurch in ihrem Selbstgefühl verunsichert werden, so können sich Kinder nicht als Urheber von Handlungen erleben, sondern sie erleben Scham, Demütigung oder Wut. Daraus können Minderwertigkeitsgefühle entstehen, die wiederum zu destruktiven (oder selbstdestruktiven) Verhaltensweisen führen (vgl. hierzu auch die in Kapitel 3.4.2 dargestellte, psychoanalytisch orientierte Theorie von HELSPER). Die sozial-emotionale Entwicklung dieser Kinder kann durch einen oder mehrere der folgenden Faktoren beeinträchtigt sein (vgl. CIERPKA 1999; 2005b, 30):

- sie können Aggressionen nur unzutreffend einschätzen,
- das Ausmaß emotionaler Reaktionen wie Ärger, Furcht oder Angst behindert die Entwicklung angemessener Verhaltensweisen,
- sie wissen nicht, was angemessenes Verhalten ist, weil ihnen Modelle für alternative Konfliktlösungen fehlen,
- sie wissen zwar, was angemessenes Verhalten ist, es fehlt ihnen jedoch die Übung, weil sie in diesem funktionalen Verhalten nicht adäquat verstärkt werden.

Das Familien-Risiko-Modell von CIERPKA unterstreicht die herausragende Bedeutung familiärer Interaktions-, Beziehungs- und Bindungserfahrungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In seiner Betonung der frühkindlichen Entwicklung eröffnet es einerseits zahlreiche Möglichkeiten für eine frühzeitige Prävention problematischer Entwicklungsverläufe innerhalb der Familie (Familienberatung, Elterntraining etc.), andererseits unterstreicht es jedoch auch die Bedeutung einer frühzeitigen Prävention in Kindergarten und Schule. Hierzu wurde das sogenannte FAUSTLOS-Curriculum entwickelt (vgl. CIERPKA 2001a; 2001b; 2002; SCHICK/CIERPKA 2005), das sich insbesondere auf die Förderung von Empathie und Impulskontrolle sowie auf den Umgang mit Ärger und Wut konzentriert (vgl. Kap. 4.2.3).

Darüber hinaus werden in dem Modell wesentliche Prinzipien der Beziehungsgestaltung offensichtlich, die auch in Interventionsansätzen eine zentrale Rolle spielen können. Aggression und Gewalt werden in diesem Zusammenhang als Phänomene begriffen, die eng mit der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen verbunden sind. Damit eröffnen sich wichtige Anknüpfungspunkte für die in dieser Arbeit vertretene Identitätstheoretische Perspektive. Von großer Bedeutung ist weiterhin, dass – ähnlich wie in den Ansätzen von HELSPER (vgl. 1995) und SUTTERLÜTY (vgl. 2003) – eine Verbindung zu leibphänomenologischen Überlegungen und damit auch eine implizite Nähe zu verstehenden Ansätzen innerhalb der Motologie (vgl. Kap. 5.2) besteht, auch wenn diese nicht explizit hergestellt wird.

Der Ansatz von CIERPKA thematisiert darüber hinaus wesentliche systemische Zusammenhänge, indem er Beziehungserfahrungen in verschiedenen Kontexten wie Familie, Peergroup, Kindergarten, Schule und sozialem Milieu in den Vordergrund rückt und indem er auf die Bedeutung von einbindenden Kulturen (vgl. KEGAN 1986) hinweist.

3.4.4.2 Subkulturtheorien

Subkulturtheoretische Ansätze gehen von der Überzeugung aus, dass die in komplexen sozialen Systemen geltenden Normen, Werte und Symbole nicht für alle Mitglieder der Gesellschaft die gleiche Bedeutung besitzen. Durch gesellschaftliche Differenzierungsprozesse entstehen Subkulturen, wobei nun einerseits die Annahme besteht, dass es zwar ein dominantes Werte- und Normensystem gibt, das im Grunde alle teilen, das jedoch in bestimmten Subkulturen spezifischen Modifikationen unterliegt, andererseits aber auch vermutet wird, dass ein gemeinsamer kultureller Kern überhaupt nicht existiert, „sondern nur eine Agglomeration verschiedener Teilkulturen besteht, die unter Umständen konträre Werte und Normen aufweisen“ (ALBRECHT 2002, 773).

Für COHEN und SHORT ist eine Subkultur ein System von Überzeugungen und Werten, das sich in einem Prozess kommunikativer Interaktion unter Personen bildet, die durch ihre Position in der Sozialstruktur in einer ähnlichen Lage sind, als Bewältigung von Anpassungsproblemen, „für die die bestehende Kultur keine befriedigenden Lösungen bereitstellt“ (zit. nach LAMNEK 1993, 145).

Im Rückgriff auf das Phänomen des sozialen Lernens stellen WOLFGANG und FERRACUTI (vgl. 1969; zit. nach MEIER 2004, 59) nun eine Verbindung zwischen individuellem gewalttätigem Verhalten und subkulturellem Werte- und Normensystem her. Physische Gewalt, so ihre Hypothese, kann demnach eine solch große Bedeutung im Normen- und Wertesystem einer Subkultur besitzen, „dass Sozialisationsprozesse und interpersonelle Beziehungen dominiert werden und das Verhalten aufgrund seiner hohen Valenz den gesamten Lebensstil und die Persönlichkeitsstruktur determiniert“ (MEIER 2004, 59). In bestimmten Subkulturen kann Gewalt eine Verhaltenserwartung darstellen; der Verzicht darauf kann negative Sanktionen nach sich ziehen und als „Schwäche“ oder „weibisches Verhalten“ ausgelegt werden. Die Ursachen einer solchen Übernahme von Verhaltenserwartungen können in negativen Reaktionen auf Ziele der dominanten Kultur, in positiven Reaktionen auf subkulturelle Ziele, in der Übernahme subkultureller Werte sowie in der Bereitschaft, illegitime Mittel der Zielerreichung anzuwenden, gesehen werden. Hier geht es demnach sowohl um zweckrationale, als auch um affektive, wertrationale (z.B. fremdenfeindliche oder rechtsextremistische Gewalt) oder expressive (z.B. Hooliganismus) Gewaltformen (vgl. Kap. 3.3.1). LAMNEK (vgl. 1993, 184) hat die Charakteristika einer Subkultur der Gewalt folgendermaßen beschrieben:

- Während Gewalt auch in nicht gewaltorientierten Subkulturen auftreten kann, ist sie in Subkulturen der Gewalt normativ verankert,
- in der Regel sind es konkret definierte Situationen, für die eine solche Subkultur die Anwendung von Gewalt verlangt,
- die Anzahl und die Qualität der Situationen, für die Gewalt gefordert wird, bestimmen den gewalttätigen Charakter der Subkultur,
- die Entstehung gewaltaffiner Einstellungen und gewalttätigen Verhaltens ist auf Lernprozesse innerhalb der Subkultur zurückführbar,

- gewalttätiges Verhalten wird durch externe Belohnungen (z.B. in Form von sozialer Anerkennung) verstärkt,
- der Einsatz von Gewalt gilt als Teil des Lebensstils und als akzeptierte Problemlösestrategie.

Subkulturen stellen einen bedeutsamen Kontrast zur dominanten Kultur dar und besitzen dadurch große Attraktivität für diejenigen Jugendlichen, die ihre Bedürfnisse im Rahmen etablierter Normen- und Wertesysteme nicht verwirklichen können. In solchen Subkulturen werden Gefühle von Zusammenhalt, Solidarität und kollektiver Identität vermittelt – auch dann, wenn dazu demonstrative Gewalthandlungen notwendig sind. In gewaltorientierten Subkulturen existieren zahlreiche Kompensationsmöglichkeiten für subjektiv empfundene Defizite, für Gefühle des Versagens und für persönlich wahrgenommene soziale Benachteiligungen (vgl. MEIER 2004, 59). Gewalthandlungen können in diesen Subkulturen grundlegende Bedeutung für die Mitgliedschaft in sowie für den Status innerhalb der Gruppe besitzen. Durch die Orientierung an einem solchen gruppeninternen Statussystem kann normkonformes (z.B. gewalttätiges) Verhalten identitätsstabilisierend oder –stärkend wirken, selbst wenn es aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive bzw. außerhalb der Subkultur als abweichendes Verhalten betrachtet wird.

Hier gilt es allerdings zu beachten, dass aufgrund der Vielfalt jugendlicher Subkulturen, die jeweils spezifische Affinitäten zu bestimmten Formen abweichenden Verhaltens zeigen, differenzierte Untersuchungen erforderlich sind. Solche Untersuchungen liegen beispielsweise in Bezug auf Skinheads, türkische Jugendgangs, Rocker, Rapper und Hooligans vor (vgl. ALBRECHT 2002, 774).

Die Analyse gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse, die Verhaltensweisen je nach Perspektive sowohl als konform als auch als abweichend gelten lassen können, ist der Hauptverdienst dieser Theorie (vgl. SCHUBARTH 2000, 31). In übergeordneter Hinsicht weist die Theorie außerdem darauf hin, dass „wissenschaftlich nicht zu entscheiden ist, ob die herrschenden Normen bzw. die Normen der Herrschenden, an denen sich offizielle Kontrollagenten orientieren, gute oder schlechte Normen sind“ (LAMNEK/OTTERMANN 2004, 64). Verschiedene breit angelegte empirische Untersuchungen scheinen darüber hinaus zu bestätigen, dass die Zugehörigkeit zu einer Peergroup, deren Werteklima als gewaltaffin beschreibbar ist und in der aggressive Formen der Konfliktbewältigung akzeptiert werden, als wichtiger Faktor bei der Entstehung von Gewalt und Aggression anzusehen ist (vgl. u.a. FORSCHUNGSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, 175ff; TILLMANN et al. 1999, 174ff). Aus diesem Grund spielt eine differenzierte Vorgehensweise „gerade in der gewaltpräventiven, cliquenorientierten Jugendarbeit eine große Rolle“ (SCHUBARTH 2000, 31).

Die Bestandsaufnahme von ALBRECHT (vgl. 2002, 773ff) zeigt jedoch auch, dass subkulturtheoretische Ansätze insbesondere in Kombination mit anderen Ansätzen wie z.B. der lebenslauftheoretischen Sichtweise ihren Erklärungswert entfalten. Zusätzlich weist ALBRECHT auf die Perspektive von HAGAN und Mitarbeitern (vgl. 1998) hin, die

Gewaltkriminalität nicht mit der gesellschaftlich erzeugten und aufrechterhaltenen Entwicklung von Sonderkulturen erklären, sondern vielmehr durch die Annahme einer individualistischen Konkurrenzorientierung. Dementsprechend sei abweichendes Verhalten die Konsequenz „unterirdischer“ (und damit wiederum „subkultureller“) Wertvarianten, die durch einen globalisierten Konkurrenzkampf „Jeder gegen jeden“ gespeist werden. Daraus entstehe ein anomischer Individualismus, der angesichts der Vorenthaltung von Chancen zu Kriminalität führen könne. Verschiedene empirische Befunde zur Entwicklung der Gewaltkriminalität in Deutschland, die keinen längerfristigen Anstieg der Gewaltdelikte im Sinne eines epochalen Trends feststellen konnten, sprechen nach ALBRECHT (vgl. 2002, 777) allerdings gegen diese Annahme. Darüber hinaus bedürfe auch die These eines Anstiegs der Gewaltkriminalität durch die Entstehung einer „Kultur der Verlierer“ noch einer Überprüfung.

Überdies geht EIFLER (vgl. 2002, 43) davon aus, dass Menschen, die sich kriminell verhalten, die gesellschaftlichen Werte und Normen, gegen die sie verstoßen, nicht unbedingt ablehnen und sich einem alternativen Werte- und Normensystem anschließen müssen. Vielmehr reiche es aus, „wenn Personen über kognitive Strategien verfügten, mittels derer sie vor dem Hintergrund ihres generellen Einverständnisses mit den codifizierten Normen ihres Gemeinwesens kurzfristige Verstöße gegen diese Normen rationalisieren könnten“ (ebd., 43). Diese kognitiven Strategien, die auch im Ansatz von HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995, 76f) thematisiert werden (vgl. Kap. 3.4.1), bezeichnen SYKES und MATZA (vgl. 1979) als „Techniken der Neutralisierung“. Die Normen und Werte einer bestimmten (z.B. gewaltaffinen) Subkultur spielen allerdings dennoch eine Rolle, da Täter, aber auch Opfer, die die dominanten gesellschaftlichen Normen und Werte nicht internalisiert haben, auch nicht auf Techniken der Neutralisierung angewiesen sind, um Gewalt zu entschuldigen. „Von Neutralisierung sprechen offenkundig immer nur jene, die anderer Meinung sind, also bei der Bewertung eines Sachverhalts auf andere Deutungsmuster zurückgreifen als die Betroffenen (Täter, Opfer) selbst“ (LAMNEK/OTTERMANN 2004, 63).

Insgesamt zeigt die Diskussion, dass subkulturtheoretische Ansätze zwar bedeutsame Erklärungszusammenhänge beleuchten können, insbesondere jedoch in Kombination mit anderen Modellen (kognitiver, lerntheoretischer, psychoanalytischer und anomietheoretischer Herkunft (vgl. MEIER 2004, 59)) relevant werden. Damit deutet sich erneut an, dass dem Verstehen gewalttätigen Verhaltens multimodale Modelle zugrunde gelegt werden müssen.

3.4.4.3 Gewalt als Folge der strukturellen Besonderheiten von Schule

In seinem *schulbezogenen anomietheoretischen Ansatz* vertritt BÖHNISCH (vgl. 1993; 1994) die These, dass das Gewalthandeln von Kindern und Jugendlichen als „Anpassungsverhalten“ an die anomische Struktur von Schule zu begreifen sei. Zur Stützung seiner These verwendet er die Anomietheorie von MERTON, gemäß der

Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund von Diskrepanzen zwischen der Sozialstruktur einerseits und den gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen andererseits durch unterschiedliche Strategien – von konformem bis zu abweichendem Verhalten – hergestellt und aufrechterhalten wird.

Die anomischen Tendenzen in der Schule entstehen nach BÖHNISCH (vgl. 1994, 228f) vor allem aus ihrer widersprüchlichen Struktur, die durch den Doppelaspekt von funktionalem und sozialem System gekennzeichnet sei. Als funktionales System operiere Schule nach dem Leistungs- und Selektionsprinzip, während sie sich als soziales System auf die Gruppe der Schüler beziehe, deren Leben von den jugendkulturellen Besonderheiten des Aufwachsens gekennzeichnet sei. „Da das funktionale System Schule gesellschaftlich dominant ist, werden die Probleme des sozialen Systems in Schulplanung und Praxis meist übergangen. Vielmehr wird stillschweigend vorausgesetzt, daß sich das Soziale dem Funktionalen anpaßt“ (SCHUBARTH 2000, 45). Anomie entstehe darüber hinaus auch durch die gesellschaftliche Einbettung der Schule bei gleichzeitiger relativer Abschottung gegenüber anderen Lebensbereichen.

Auf der Basis dieser Analyse diskutiert BÖHNISCH (vgl. 1994) drei anomische Konstellationen, die unterschiedliche Bewältigungsanforderungen beinhalten:

1. Die Diskrepanz von „Schülerrolle“ und „Schülersein“: Während Schule in Bezug auf ihre institutionelle Logik zukunftsorientiert sei, sei das Leben von Kindern und Jugendlichen gegenwartsorientiert; dieses Spannungsfeld von aktuellem Leben und Zukunftsorientierung müssten Jugendliche permanent emotional und sozial ausbalancieren.
2. Schule als umfassende Lebensform bei gleichzeitig mangelnder sozialer Ausgestaltung: Für BÖHNISCH geht der traditionelle Milieuaspekt der Solidarität durch die Konkurrenzsituation in der Schule verloren.
3. Schule als „diffuser Sozialraum“: Schüler versuchen das Ungleichgewicht zwischen der Schule als funktionalem System einerseits und der Schule als sozialem Lebensraum andererseits dadurch auszubalancieren, dass sie beispielsweise Schülerkulturen entwickeln und damit die Institution Schule in Form einer „sozial induzierten Entstrukturierung“ unterlaufen (vgl. ebd.).

Mit dem Rückgriff auf die Anomietheorie kann BÖHNISCH bedeutsame Wirkungszusammenhänge in Bezug auf die Entstehung von Gewalt aufzeigen, die in der Struktur der Schule als Institution selbst liegen. Es wird deutlich, dass individuelle Strategien zur Bewältigung dieser anomischen Struktur von Schule mit den jeweiligen personalen Ressourcen und sozialen Unterstützungssystemen in Verbindung stehen. Der Ansatz lässt allerdings offen, in welcher Form die subjektiven Verarbeitungsprozesse jeweils ablaufen.

Ganz ähnlich begreift auch der *schulbezogene sozialökologische Ansatz* Gewalt als ein mögliches Resultat der individuellen Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen (vgl.

HOLTAPPELS 1997; SCHUBARTH 2000, 60). Der Ansatz geht davon aus, dass Jugendliche den Rahmenbedingungen der Schule gegenüber auf der Basis von Bedeutungen handeln, die diese für sie besitzen. Vor diesem Hintergrund können Sinndefizite, ein gestörtes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, problematische schulökologische Rahmenbedingungen oder ein schlechtes Unterrichts-, Klassen- oder Schulklima zu einer Beeinträchtigung der Identifikation mit der Schule inklusive ihrer Normen und Werte führen und so die Wahrscheinlichkeit von Aggression, Gewalt, Rückzug oder anderen Ersatzhandlungen erhöhen (vgl. SCHUBARTH 2000, 61).

Demgegenüber können die folgenden Charakteristika als elementar für die Qualität einer Schule betrachtet werden: Schul- und Klassenatmosphäre, Schulfreude, räumliche Gestaltung, außerunterrichtliche Angebote, Gewaltvorkommen, Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer, Schulangst, Leistungsstatus, Unterstützung durch die Eltern, Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. ebd.; TILLMANN et al. 1999). Bezogen auf schulische Aggressions- und Gewaltphänomene werden die folgenden, größtenteils durch empirische Studien (vgl. z.B. HOLTAPPELS/MEIER 1997, 58f; TILLMANN et al. 1999; zusammenfassend: SCHUBARTH 2000, 73 - 103) belegten Zusammenhänge angenommen:

- Ein restriktiv-disziplinierendes Erziehungsverhalten sowie Etikettierungen von Missetätern führen zu einer erhöhten Neigung zu physischer und psychischer Gewalt. Autoritär-straftende Maßnahmen erreichen damit unter Umständen genau das Gegenteil des Intendierten.
- Ein förderndes Lehrerengagement und gute soziale Beziehungen verringern die Wahrscheinlichkeit von physischer und psychischer Gewalt.
- Eine durch Lebensweltbezogenheit und Schülerorientierung charakterisierbare Lernkultur, die Überforderungen vermeidet und grundsätzliche Lernerfolgchancen eröffnet, verringert die Wahrscheinlichkeit gewalttätiger Verhaltensweisen und insbesondere psychischer Aggressionsformen (vgl. HOLTAPPELS/MEIER 1997, 58f).

Beide Erklärungsansätze können auf sämtliche der in Kapitel 3.3.1 dargestellten Gewaltformen bezogen werden, wobei auch hier keine direkten Effekte angenommen werden. Die von diesen beiden Positionen ableitbaren Konsequenzen für die Gewaltprävention beziehen sich in institutioneller Hinsicht in erster Linie auf eine Stärkung von Schule als soziales System. Hier könnte eine Erweiterung sozialräumlicher und sozialpädagogischer Aspekte wesentliche Impulse setzen. Auf interaktioneller und personaler Ebene sind die Relativierung des Leistungsaspektes sowie eine stärkere Akzentuierung der Persönlichkeits- und Selbstwertentwicklung zentrale Ansatzpunkte. Damit besitzen diese Ansätze deutliche Bezüge zu der in dieser Arbeit favorisierten Identitätstheoretischen Ausrichtung. Darüber hinaus werden Fragen nach der Entwicklung der Lehrerverprofessionalität (Selbstreflexion, Supervision) thematisierbar.

3.4.4.4 Etikettierungstheorien

Im Rahmen der bisher dargestellten Theorien erschien es unproblematisch, von „abweichendem“, „delinquentem“, „kriminellem“ oder „gewalttätigem“ Verhalten zu sprechen. Demgegenüber machen die Etikettierungstheorien¹⁶⁵ genau diese (zu ihrer Bezeichnung führenden) Prozesse des Etikettierens, Definierens und Reagierens zum Gegenstand ihrer Überlegungen. Sie beziehen sich dementsprechend auf sämtliche der in Kapitel 3.3.1 erläuterten Aggressions- und Gewaltformen. „Während ätiologisch orientierte Theorien abweichendes Verhalten auf verschiedene kulturelle, soziale oder personale Faktoren zurückführen, entsteht nach der Labeling-Perspektive abweichendes Verhalten erst durch Interaktionsprozesse. Abweichung wird somit als Produkt eines Zuschreibungsprozesses zu bestimmten Verhaltensweisen im Verlauf der Interaktion definiert“ (MEIER 2004, 61).

Um diese Zuschreibungsprozesse genauer charakterisieren zu können, haben die Etikettierungstheorien die Unterscheidung zwischen *primärer* und *sekundärer Devianz* eingeführt. Mit primärer Devianz werden erstmalig auftretende Formen abweichenden Verhaltens beschrieben, die auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sind, die bereits vor dem ersten Auftreten dieses Verhaltens existieren. Der Begriff der sekundären Devianz bezieht sich demgegenüber auf Verhaltensweisen, mit denen Personen auf Probleme reagieren, die durch Rollenzuschreibungen seitens der sozialen Umwelt (als Reaktion auf primäre Devianz) erst entstehen (vgl. SCHUBARTH 2000, 34; MEIER 2004, 61). Die auf primäre Devianz folgenden Etikettierungen können zu einer Einschränkung des individuellen Handlungsspielraumes führen, was wiederum Konsequenzen sowohl für das Selbstkonzept als auch für das soziale Rollenrepertoire haben kann. „Auf primäre Devianz folgen Strafen, weitere Abweichungen, härtere Strafen usw. usf., bis sich abweichendes Verhalten stabilisiert und die abweichende Rolle akzeptiert wird“ (SCHUBARTH 2000, 34). Diese Akzeptanz der zugeschriebenen Rolle hängt möglicherweise damit zusammen, dass Menschen in der Regel versuchen, ihr Selbstbild zu bestätigen (vgl. EPSTEIN 1993; GREVE 2000). Die fortlaufende Stigmatisierung eines Menschen (z.B. als gewalttätig oder rechtsextrem) verändert dessen Status und damit auch sein Selbstbild, d.h. es nähert sich dem vermeintlichen Fremdbild an. Am Ende dieses Stigmatisierungsprozesses verhält sich der etikettierte Jugendliche unter Umständen so abweichend, wie es seine Umwelt erwartet.¹⁶⁶ Vor diesem Hintergrund richten Etikettierungstheorien ihr Augenmerk vor allem auf die Entstehungsbedingungen sekundärer Devianz.¹⁶⁷

Die herausragende Bedeutung der Etikettierungstheorien für die Erklärung von Aggression und Gewalt liegt darin, dass sie erstens für Etiketten und Vorurteile (wie z.B.

¹⁶⁵ Analog wird auch vom sogenannten Labeling Approach gesprochen (vgl. ALBRECHT 2002, 781; SCHUBARTH 2000, 33).

¹⁶⁶ Vgl. hierzu auch das Konzept der „self-fulfilling prophecy“: „Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Annahme oder Voraussage, die rein aus der Tatsache heraus, dass sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden lässt und so ihre eigene ‚Richtigkeit‘ bestätigt“ (WATZLAWICK 1997, 91).

¹⁶⁷ BECKER (1981) hat den Übergang von der primären zur sekundären Devianz als „abweichende Laufbahn“ beschrieben, die sich durch Interaktionsprozesse zwischen der Person und seiner Umwelt entwickelt (vgl. MEIER 2004, 61f). Diese Laufbahnen gilt es präventiv zu verhindern.

„der aggressive Jugendliche X“) sensibilisieren und zweitens auf den Zusammenhang von Etikettierungsprozessen und problematischen Identitätsbildungsprozessen hinweisen, „woran nicht zuletzt Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen u.a. beteiligt sind“ (SCHUBARTH 2000, 35).¹⁶⁸ Dieser Ansatz kann insofern zu einer erhöhten Selbstreflexivität führen, als er den Einfluss pädagogischer Instanzen und Instanzen der sozialen Kontrolle auf Gewaltdynamiken berücksichtigt und einen sorgfältigen Umgang mit Begriffen und Normen fordert. Damit existiert außerdem eine wichtige Schnittstelle zur konstruktivistischen Ausrichtung dieser Arbeit.

Es sei allerdings erwähnt, „dass die Labeling-Effekte nach Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Schicht und nach Delikttyp, vor allem aber nach Art der informellen und formellen Sanktionierung unterschiedlich ausfallen“ (ALBRECHT 2002, 783). Trotz widersprüchlicher Befunde gilt jedoch, dass der Rückfall in die Gewaltkriminalität bei längeren Katamnesezeiträumen umso stärker ausfällt, je stärker stigmatisiert wurde (vgl. ebd.).

3.4.5 Prozesse, Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für die Entstehung von Aggression und Gewalt

In Kapitel 2 wurde jugendliche Identitätsentwicklung als Passungs-, Ressourcen- und Narrationsarbeit sowie als retro- und prospektiver Prozess beschrieben. Darüber hinaus wurde angenommen, dass Jugendliche im Verlauf dieses Prozesses verschiedene Integrations- und Differenzierungsleistungen erbringen müssen, die idealtypisch zu Teilidentitäten, einem Identitätsgefühl, zu Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden, zu Anerkennung und zu einem Gefühl der Authentizität und subjektiven Stimmigkeit führen. Die bisherige Diskussion der einzelnen Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt hat bereits gezeigt, dass diese vielschichtigen und komplexen Prozesse nicht durch eine einzige Theorie erfasst werden können. Es existieren jedoch Ansätze, die zumindest bedeutsame Berührungspunkte zu den genannten Prozessen bzw. zu den Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung aufweisen; sie sollen im Folgenden diskutiert werden.

3.4.5.1 Die Frustrations-Aggressions-Theorie

Die beiden von DOLLARD, DOOB, MILLER, MOWRER und SEARS im Jahre 1939 (deutsch: 1971) aufgestellten Thesen, Aggression sei erstens immer eine Folge von Frustration¹⁶⁹ und Frustration führe zweitens immer zu einer Form von Aggression, lösten umfangreiche

¹⁶⁸ Die Relevanz sozialer Etikettierungsprozesse wurde in zwei in den 90er Jahren durchgeführten Studien nachgewiesen: „Sowohl in der Dresdener als auch der Bielefelder Studie erreichten die bivariaten Zusammenhänge zwischen der von den Schüler/innen wahrgenommenen Etikettierung und der Häufigkeit aggressiver und gewalttätiger Handlungen die höchsten Werte aller Korrelationen“ (MEIER 2004, 63).

¹⁶⁹ In der Alltagssprache wird der Begriff Frustration nicht nur für Frustrationssituationen, sondern auch für Frustrationserlebnisse verwendet. Hier soll mit dem Begriff jedoch ein aversives Ereignis, eine äußere Bedingung beschrieben werden.

empirische Aktivitäten aus¹⁷⁰, die zu einer Relativierung der Thesen führten: „Danach rufen Frustrationen die Tendenz zu einer Reihe verschiedener Reaktionen hervor, eine davon ist die Tendenz zu irgendeiner Form von Aggression“ (MILLER et al. 1941; zit. nach NOLTING 2001, 71). In der Folge wurden diese Frustrationen in Hindernisfrustrationen (durch Barrieren, Fehlschläge), Provokationen (durch Angriffe, Belästigungen, Obstruktionen) und physische Stressoren (Hitze, Lärm, schlechte Luft, Menschengedränge etc.) differenziert (vgl. ebd., 69ff).

Eine *Hindernisfrustrationen* bezeichnet die Störung einer zielbezogenen Aktivität, die bereits (zumindest gedanklich) in Gang gekommen sein muss, durch eine „Barriere“, d.h. eine erwartete Zielerreichung oder Befriedigung wird verhindert (vgl. BERKOWITZ 1993, 31). Das bloße Scheitern an einer Barriere ist jedoch allein noch kein durchschlagender Aggressionsfaktor (vgl. NOLTING 2001, 71), da grundsätzlich mehrere nichtaggressive Verhaltensalternativen (z.B. konstruktive Lösungsversuche, entschärfende Bewertung der Situation, Selbstbetäubung, Resignation oder verbale Unmutsäußerungen (die wiederum als (verbale) Aggressionen bezeichnet werden können)) existieren. Deren Auswahl hängt allerdings von zahlreichen Faktoren (u.a. den verfügbaren Ressourcen) ab.

Entscheidender dürfte der Aspekt der *Provokation* sein, der Bedingungen und Handlungen beschreibt, die nicht eine Zielaktivität stören, sondern einfach aversiv auf eine Person einwirken (z.B. körperliche Angriffe, Beleidigungen, Drohungen). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang meist die als menschliches „Fehlverhalten“ wahrgenommene Normverletzung, die zu aggressiven Interaktionsdynamiken führen kann, aber keineswegs muss, wie die zahlreichen Alternativen zu aggressiven Reaktionen (z.B. Ignorieren, Ich-Botschaften, Selbsttadel, Rückzug etc.) zeigen. Hier sind erneut Hinweise auf den engen Zusammenhang von Missachtung bzw. fehlender Anerkennung und der Entstehung von aggressiven Verhaltensweisen enthalten.

Die Unterscheidung in verschiedene Frustrationsformen reicht jedoch nicht aus, um aggressives Verhalten zu erklären. Nicht jedes Frustrationsergebnis führt zu einem Frustrationserlebnis und ein Frustrationserlebnis kann ganz unterschiedliche emotionale Reaktionen wie z.B. Enttäuschung, Ärger, Entmutigung oder Zorn hervorrufen. In seiner Modifikation der Frustrations-Aggressions-Theorie trug BERKOWITZ der subjektiven Situationswahrnehmung und -bewertung Rechnung, indem er zwischen die Frustration und die Aggression ein emotionales Bindeglied einführte, das er anfangs als „anger“, also als Ärger, Wut oder Zorn bezeichnete. Ärger enthält dabei zwei Komponenten, einerseits die subjektive Bewertung des Verhaltens als Normverstoß und andererseits die subjektive Erklärung des Verhaltens (Attribution), wonach die sich normwidrig verhaltende Person dafür verantwortlich ist. Dieser subjektive Einschätzungsprozess kann drei Steigerungsformen annehmen und von Gedankenlosigkeit bzw. Fahrlässigkeit über Rücksichtslosigkeit bis hin zu Böswilligkeit reichen (vgl. ebd., 79). Je mehr gute Gründe

¹⁷⁰ Genau in dieser Initiierung der empirisch-experimentellen Aggressionsforschung und nicht in den beiden kategorischen Thesen liegt für NOLTING (vgl. 2001, 70) die Bedeutung ihrer Veröffentlichung.

Menschen für die Entschuldigung eines Verhaltens finden, desto geringer wird in der Regel ihre Ärgerreaktion ausfallen.

BERKOWITZ (vgl. 1993) stellt in jüngeren Veröffentlichungen nicht mehr den Ärger, sondern grundlegender den „negativen Affekt“ in den Vordergrund der von ihm so bezeichneten „emotionalen Aggression“ (vgl. dazu auch BAUMEISTER/BUSHMAN 2002, 601). Die typischen Ärger-Auslöser wie willkürliche oder ungerechte Behandlung machen für ihn aggressives Verhalten nur deshalb so wahrscheinlich, weil sie besonders intensive negative Gefühle auslösen. Mit ihnen verbunden ist jeweils ein ganzes Ensemble an Gedanken, Erinnerungen und körperlichen Reaktionen, der Mensch scheint als ganzes betroffen zu sein.¹⁷¹

Die *Wahrscheinlichkeit*, dass diese psycho-physischen Gestimmtheiten bzw. durch Frustration/Provokation ausgelösten negativen Gefühle wie Ärger, Wut oder Zorn tatsächlich zu aggressivem Verhalten führen, hängt von zahlreichen Bedingungen ab, die NOLTING (2001, 89) folgendermaßen zusammenfasst:

- das Frustrationsereignis hat den Charakter einer Provokation, eines physischen oder verbalen Angriffs oder einer Belästigung,
- dieses Ereignis wird tatsächlich als Provokation (ungerecht, schuldhaft, willkürlich, böswillig, rücksichtslos oder fahrlässig) erlebt,
- die Person empfindet Ärger, Zorn oder eine ähnliche aggressive Emotion,
- die Person verfügt über aggressive Verhaltensgewohnheiten für solche Situationen (im Sinne einer personalen Disposition, z.B. in Form von Reizbarkeit oder Impulsivität),
- die Person besitzt geringe Hemmungen für solche Situationen und
- die Situation bietet aggressive Modelle, Signale oder Anreize, aber wenig aggressionshemmende Anregungen.

Diese Übersicht verweist auf eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Reduzierung aggressiven Verhaltens, die sich sowohl auf die Vermeidung von Frustrationsereignissen, z.B. im Sinne der Kontextsteuerung beziehen, als auch auf individuelle Bewältigungsstrategien. Beide Ansatzebenen sind von Bedeutung, denn es lassen sich weder sämtliche Frustrationsereignisse vermeiden, noch können Bewältigungsstrategien unabhängig von den Kontextbedingungen erfolgreich sein bzw. sich überhaupt entwickeln.

Der Bezug der Frustrations-Aggressions-Theorie zu dem in dieser Arbeit vertretenen Identitätsmodell liegt auf einer grundsätzlichen Ebene: Die Annahme, aggressives Verhalten stehe im Zusammenhang mit Provokationen und dadurch ausgelösten negativen Emotionen, verweist auf ein Verhältnis der Nicht-Passung, das entweder zu eingeschränkter Handlungsfähigkeit oder/und eingeschränktem Wohlbefinden führt. Prinzipiell wird demnach in solchen aktuellen Beziehungskonstellationen Anerkennung

¹⁷¹ Hier existiert eine Verbindung zum Konzept der Affektlogik von Luc CIOMPI, der sehr ähnliche Grundannahmen formuliert und den Affekt als eine „von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe“ (CIOMPI 2005, 67) auffasst (vgl. Kap. 1.2.4).

vorenthalten bzw. entzogen, womit ein zentraler Identitätsaspekt betroffen ist (vgl. Kap. 2.6.5). Dieser Punkt verweist damit auf die grundlegende Relevanz der Frustrations-Aggressions-Theorie, da sie bereits 1939 - wenn auch nicht explizit - auf die Bedeutung von Anerkennungsprozessen hingewiesen hat.

Neben den angeführten Einschränkungen beinhaltet die Frustrations-Aggressions-Theorie für SELG und Mitarbeiter jedoch zwei grundsätzliche Gefahren: Die erste kann als Verführung zu einfachen Erklärungen bezeichnet werden, während die zweite in einer potentiellen Entschuldigung aggressiver Verhaltensweisen und damit verbundenen Rechtfertigungsstrategien besteht:¹⁷² „Wir sind aggressiv, weil wir frustriert werden oder in der frühen Kindheit frustriert worden sind“ (SELG et al. 1988, 33f). Darüber hinaus kann das Modell wesentliche Aggressionsformen nicht zufriedenstellend erklären; hierzu gehören beispielsweise die instrumentelle Aggression, aggressive Handlungen aufgrund von Gehorsam, aggressives Verhalten aufgrund von Modelllernprozessen sowie intrinsisch motivierte Gewalthandlungen (vgl. NOLTING 2001, 90f; SUTTERLÜTY 2003). Die sogenannten Aggressionsverschiebungen, bei denen aggressive Tendenzen weg vom ursprünglichen Auslöser der Frustration hin zu einem anderen Aggressionsobjekt verschoben werden, sind demgegenüber mit der Theorie erklärbar. Auch diejenigen Hypothesen und Befunde, die aggressives Verhalten in Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung, einem schlechten Schulklima, Leistungsversagen oder frustrierenden Interaktionserfahrungen, beispielsweise im Unterricht, bringen (vgl. z.B. HOLTAPPELS/MEIER 1997; HURRELMANN 1996; TILLMANN et al. 1999), können als Ableitungen aus der Frustrations-Aggressions-Theorie verstanden werden (vgl. MEIER 2004, 46). Der Verdienst dieser Theorie liegt dabei insbesondere in der Sensibilisierung für Kontextbedingungen, Interaktionsdynamiken und damit verbundene Anerkennungsprozesse. Die Frustrations-Aggressions-Theorie verdeutlicht, dass der Zusammenhang von Frustrationen bzw. Provokationen und aggressivem bzw. gewalttätigem Verhalten durch vier Bedingungsfaktoren moderiert wird. Erstens durch personale Dispositionen (Ärgerneigung, Reizbarkeit, geringe Hemmungen, aggressive Verhaltensgewohnheiten), zweitens durch aktuelle Prozesse (negative Affekte, Ärger etc.), drittens durch die Situation (Provokation, aversive Einwirkung, aggressive Modelle etc.) und viertens durch den Entwicklungshintergrund eines Menschen (vgl. NOLTING 2001, 88ff). Die im Folgenden zu diskutierende *General Theory of Crime* fokussiert demgegenüber vor allem den dispositionellen Faktor der Selbstkontrolle.

3.4.5.2 Die Theorie der Selbstkontrolle

Die *General Theory of Crime* von GOTTFREDSON und HIRSCHI (vgl. 1990) basiert auf dem Anspruch, „alle Formen abweichender und riskanter Verhaltensweisen als Ergebnis eines

¹⁷² Auf die große Bedeutung von Rechtfertigungsstrategien für Gewalttäter haben insbesondere WEIDNER und Mitarbeiter hingewiesen: „Die Täter sind Weltmeister im Gewaltrechtfertigen und Verharmlosen: Das Opfer hatte die Schuld, es war Pech oder `ist einfach dumm gelaufen`. (...) Und wer Schuldgefühle ausschalten kann, wird seinen `Spaß an der Gewalt` nicht verlieren. (...) Ein rechtsradikaler Gewalttäter rechtfertigte seinen Totschlag mit den Worten: `Irgendwie kam der schwul rüber`“ (WEIDNER/MALZAHN 2001, 46).

im frühen Kindesalters erworbenen Persönlichkeitszuges, nämlich der geringen Selbstkontrolle, erklären zu können“ (ALBRECHT 2002, 791). Darüber hinaus unterstreicht die Theorie die Bedeutung von „Gelegenheiten“ für abweichendes Verhalten. ALBRECHT (vgl. ebd.) fasst die Merkmale der geringen Selbstkontrolle wie folgt zusammen:

- Impulsivität,
- Vorliebe für einfache Aufgaben (mangelnder Fleiß),
- Präferenz für riskante Verhaltensweisen (Suche nach Aufregung und Risiko),
- Gegenwartsorientierung,
- Vorliebe für körperliche Aktivität (geringe kognitive Kompetenz, Bewegungsbedürfnis),
- Selbstbezogenheit (mangelnde Empathie) und
- eine geringe Frustrationstoleranz bzw. schnelle Gereiztheit.

Der Ansatz geht davon aus, dass sich diese Merkmale in frühkindlichen Sozialisationserfahrungen entwickeln, wenn Eltern und andere Erziehende das kindliche Verhalten nicht ausreichend überwachen und die geltenden Normen nicht durch konsequentes Verhalten verdeutlichen.

In dem Versuch, die Selbstkontrolltheorie mit der *Theorie der rationalen Wahl* und der *Bindungstheorie* in Einklang zu bringen, wurde die Hypothese überprüft, ob Menschen mit einer starken Gegenwarts- und Selbstorientierung (zwei Teildimensionen der geringen Selbstkontrolle) weniger Neigung zeigen, in soziale Bindungen zu investieren, so dass die Abschreckung durch eine potentielle Gefährdung dieser Bindungen und damit auch der emotionalen Anerkennung ebenfalls geringer ausfällt; diese Hypothese wurde bestätigt (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich Jugendliche mit geringer Selbstkontrolle bei einem Konflikt zwischen kurz- und langfristigen Interessen in ihren Handlungen an den Bedürfnissen des Augenblicks orientieren, während Jugendliche mit größerer Selbstkontrolle in ihren Handlungsentscheidungen eher die langfristig zu befürchtenden Sanktionen antizipieren (vgl. LAMNEK 1994, 139f).¹⁷³ Demnach ist Selbstkontrolle durch die Fähigkeit charakterisiert, „auf unmittelbare aufwandslose Befriedigung verzichten zu können, wenn sie mit einer gewissen Verzögerung auch negative Effekte mit sich bringt“ (SCHUBARTH 2000, 50).¹⁷⁴

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass emotionaler Stress „gemeinhin als enormes Hindernis für eine effektive Selbstkontrolle“ (BAUMEISTER/BUSHMAN 2002, 609) gilt. Das bedeutet, dass sich Menschen mit geringer Selbstkontrolle in emotionalen

¹⁷³ Vgl. hierzu auch die Überlegungen von SCHMITZ (vgl. 1990) zur personalen Emanzipation bzw. Regression (vgl. Kap. 2.3.3.2).

¹⁷⁴ In seiner früher formulierten *Kontrolltheorie* geht HIRSCHI (vgl. 1969; zit. nach ALBRECHT 2002, 786) davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Einbindung eines Individuums in die Gesellschaft und der Normenkonformität gibt. „Erst durch gesellschaftliche Bindungen und Kontrollmechanismen wird Konformität erklärbar“ (ALBRECHT 2002, 786). Bindung differenzierte er dabei in vier Elemente: attachment (emotionale Bindungen an nahestehende Personen), commitment (Selbstverpflichtung auf konforme Handlungen und Ziele), involvement (Einbindung in Netzwerke und Handlungszusammenhänge) und belief (Verpflichtung auf bestimmte normative Vorstellungen). Die empirischen Befunde zur Theorie von HIRSCHI sind laut ALBRECHT (vgl. ebd.) mehrdeutig; vergleichende Studien zeigen allerdings, dass sie anderen Theorien nicht überlegen ist.

Spannungssituationen „im Wesentlichen für eine Gefühlsregulierung anstatt für eine Regulierung ihrer aggressiven Impulse und Handlungen“ (ebd., 610) entscheiden, d.h. sie orientieren sich in ihrem Copingverhalten an der für sie effizientesten Lösung, ihre Handlungsfähigkeit und ihr Wohlbefinden zu sichern (vgl. GREVE 1997, 33).

Die empirischen Überprüfungen der Theorie kommen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Eine erste Metaanalyse bestätigt zwar im wesentlichen die theoretischen Aussagen, allerdings weist ALBRECHT (vgl. ebd.) darauf hin, dass bei Längsschnittanalysen die Effekte gegen Null gehen. Darüber hinaus sind die von GOTTFREDSON und HIRSCHI ungeklärten Interaktionseffekte zwischen Selbstkontrolle und Gelegenheiten offensichtlich besonders bedeutsam; hier bestehen Verbindungen zur sozialen Lerntheorie. Es hat sich außerdem gezeigt, dass die Konsequenzen der geringen Selbstkontrolle geschlechts- und deliktspezifisch sind (vgl. ALBRECHT 2002, 792).¹⁷⁵

SCHUBARTH (vgl. 2000, 50) nimmt an, dass Selbstkontrolle aus der Wechselwirkung von endogenen (z.B. Temperament) und exogenen (z.B. Erziehung) Faktoren entsteht, sodass eine Veranlagung zu mangelnder Selbstkontrolle prinzipiell durch Sozialisationsmaßnahmen ausgeglichen werden kann. Daran – so GOTTFREDSON und HIRSCHI – besitze die Familie entscheidenden Anteil; für eine die Selbstkontrolle fördernde Erziehung formulieren sie drei Qualitäten: einerseits die Beaufsichtigung des kindlichen Verhaltens einschließlich des Bemühens um das Wohlergehen der Kinder, andererseits die Kompetenz, deviantes Verhalten als solches erkennen zu können und drittens ein effektives Bestrafen dieses Verhaltens.¹⁷⁶

Auch die Schule besitze als sekundäre Sozialisationsinstanz Möglichkeiten der Förderung von Selbstkontrolle, insbesondere durch die Etablierung von Regeln und damit verbundenen Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Regeln, indem sie von Schülern beispielsweise verlange, zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort zu sein, indem sie selbständiges Arbeiten, längere Phasen der Ruhe und der Aufmerksamkeit oder körperliche Inaktivität fordere (vgl. GOTTFREDSON/HIRSCHI 1990, 162).

Das Konzept der Selbstkontrolle eröffnet Anknüpfungspunkte für gewaltpräventive und –interventive Maßnahmen in den Bereichen der Vorschule, der Schule und der Familie. Es betont die Bedeutung der Entwicklung sozialen Verhaltens sowie der Ausbildung von Fähigkeiten der Selbststeuerung. Hierzu gehören unter anderem das Lernen von Normenakzeptanz, die Fähigkeit des Bedürfnisaufschubs und die Antizipation von Handlungsfolgen.

Der Ansatz ist jedoch auch – vor allem in Bezug auf seinen ätiologisch-individualistischen Charakter und die tendenzielle Schuldzuweisung an Familie und Schule – kritisiert worden.

¹⁷⁵ Vgl. zur Geschlechtsabhängigkeit mangelnder Selbstkontrolle auch die Power-Control-Theorie von HAGAN (vgl. 1989), der die unterschiedliche Prävalenz delinquenten Verhaltens bei männlichen und weiblichen Personen und dementsprechend auch verschiedene Ausprägungen der Selbstkontrolle auf patriarchale Familienverhältnisse zurückführt.

¹⁷⁶ Vergleiche hierzu auch das Konzept des gewaltlosen Widerstands von OMER und VON SCHLIPPE (2004), das allerdings Bestrafungen ausdrücklich ablehnt und stattdessen das Prinzip der Gewaltlosigkeit in den Vordergrund stellt (vgl. Kap. 4.2.2).

So beklagt BÖHNISCH (vgl. 1998) die Ausblendung der psychosozialen Realität der Akteure und schlägt daraufhin eine andere Akzentuierung vor: aus dem *Selbstkontroll-* wird das *Selbstkontrollkonzept*. Selbstkontrolle begreift er dementsprechend als interaktive Fähigkeit, Zugang zu den eigenen Gefühlen und gleichzeitig Respekt vor anderen Gefühlen zu haben.¹⁷⁷ In seiner Reformulierung steht demnach nicht mehr eine erzwungene Anpassung, sondern vielmehr die Entwicklung des Selbstwertes sowie der Fähigkeit zur Selbststeuerung und -verantwortung im Vordergrund. Als pädagogische Konsequenz ergibt sich die Notwendigkeit vertrauensbildender Milieus, in denen eigene Gefühle Platz haben und in denen man sich seiner Schwächen nicht schämen muss.¹⁷⁸ Darüber hinaus müssen Jugendlichen Möglichkeiten der Selbststeuerung eröffnet werden, was wiederum ein bestimmtes Maß an Vertrauen seitens der Pädagogen erfordert. Hier offenbart sich die prinzipielle Notwendigkeit einer Orientierung an der Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Gegensatz zu einer bloßen Bekämpfung oder Eindämmung von Problemen (mit welchen Maßnahmen auch immer). Gerade die immer wieder neu herzustellende Balance zwischen kognitiver Reflexivität und unmittelbarer Leiblichkeit, die auch im Konzept der reflexiven Leiblichkeit im Vordergrund steht, hat in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung (vgl. Kap. 2.2.6).

3.4.5.3 Lerntheoretische Ansätze

Die Grundaussage der sozial-kognitiven Lerntheorie (vgl. BANDURA 1979; 1986) ist, „dass aggressives Verhalten keiner Erklärung eigener Art bedarf, sondern, wie soziales Verhalten generell, überwiegend auf Lernvorgängen beruht“ (NOLTING 2001, 97). Deshalb existiert wohl auch keine explizit lernpsychologische Aggressionstheorie, „sondern lediglich lernpsychologische Theorien, die auch die Entwicklung aggressiven Verhaltens in ihre Erklärungen mit einschließen“ (MEIER 2004, 47).

Lernen kann nach NOLTING (vgl. 2001, 97) als Veränderung personaler Dispositionen (Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Motive, Vorlieben, Gefühlsneigungen usw.) auf der Basis von Erfahrungen bezeichnet werden. Die Bandbreite dessen, was gelernt werden kann, ist dadurch sehr umfassend, ähnlich wie auch die Art und Weise des Lernens kein einheitlicher Vorgang ist.

Während SELG und Mitarbeiter (vgl. 1988, 36) drei Typen von Lernvorgängen unterscheiden – das klassische Konditionieren, das operante Konditionieren und das Lernen am Modell - , ergänzt NOLTING (vgl. 2001, 120ff) als vierten Typus das kognitive Lernen. Diese vier Erklärungsmodelle sollen in ihrer Bedeutung für das Verstehen aggressiven Verhaltens kurz dargestellt werden.

¹⁷⁷ Hierzu sind unter anderem auch die Überlegungen zur leiblichen Intersubjektivität von Bedeutung (vgl. Kapitel 2.2.3.3).

¹⁷⁸ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von GOLEMAN (2004) zur *emotionalen Intelligenz* sowie das Konzept der *Erziehung zum Selbstwert* von WAIBEL (1998).

Das klassische Konditionieren (Signallernen)

Das auf PAWLOW und WATSON zurückgehende Modell des klassischen Konditionierens kann hilfreich sein, wenn man die Übertragung affektiver Reaktionen auf bestimmte Objekte oder Personen erklären möchte (vgl. MEIER 2004, 47). Voraussetzung dafür ist allerdings das Vorhandensein natürlicher, unbedingter Reflexe oder reflexartiger Reaktionen, wie beispielsweise die Ärgerreaktion. Häufige negative Erfahrungen mit einem Menschen können beispielsweise dazu führen, dass allein dessen Anblick oder sogar das Hören seines Namens ausreichen, um negative Emotionen auszulösen. Der dadurch hervorgerufene Ärger kann wiederum zu aggressivem Verhalten führen (dementsprechend erstreckt sich der Erklärungshorizont dieser Theorie in erster Linie auf affektive Gewaltformen). Gemäß diesem Erklärungsmodell wäre also die Ärgerreaktion der natürliche, unbedingte Reflex, der auf einen unbedingten Reiz (z.B. eine Frustration) erfolgt. Die Theorie des klassischen Konditionierens benötigt demnach ein weiteres Erklärungsmodell, um den Zusammenhang von unbedingtem Reiz und unbedingtem Reflex zu verdeutlichen. Die bereits dargestellte Frustrations-Aggressions-Theorie bietet hierzu eine Erklärung, indem sie Ärger als eine Gefühlsreaktion auf willkürliche oder ungerechte Behandlung auffasst (vgl. BERKOWITZ 1993).

Es sei an dieser Stelle nochmals betont, dass durch das klassische Konditionieren kein neues Verhalten gelernt werden kann; dazu bedarf es anderer Lernformen wie beispielsweise das operante Konditionieren (vgl. MEIER 2004, 48).

Das operante Konditionieren

Es waren vor allem SKINNER und HULL, die in den 1930er und 40er Jahren den Zusammenhang zwischen Verhaltensweisen und darauf folgenden Konsequenzen für Prozesse des Lernens untersuchten. Ihre Grundannahme geht davon aus, dass immer dann, wenn ein bestimmtes Verhalten (zufällig oder absichtlich) durch die Umwelt positiv verstärkt wird, die Tendenz besteht, dieses Verhalten in ähnlichen Situationen wieder zu zeigen. Die Lernform des operanten Konditionierens wird auch als Lernen am Erfolg oder als instrumentelles Konditionieren bezeichnet, da hierbei der subjektiv (!) wahrgenommene Erfolg einer Handlung entscheidend dafür ist, ob sie wieder ausgeführt wird.

Wenn also Jugendliche aufgrund aggressiven Verhaltens einen subjektiven Erfolg wahrnehmen, dann erhöht sich entsprechend der Theorie des operanten Konditionierens die Wahrscheinlichkeit, dass sie dieses Verhalten in ähnlichen Situationen wieder anwenden. Erfolge können dabei nach NOLTING (vgl. 2001, 109ff) in innere Effekte (z.B. Selbstbewertung, Gerechtigkeitserleben, Stimulierung) und äußere Effekte (z.B. Durchsetzung und Gewinn, Beachtung und Anerkennung, Abwehr, Verteidigung und Schutz) differenziert werden. Die Theorie kann, da sie sich generell mit dem subjektiv wahrgenommenen Erfolg einer Handlung auseinandersetzt, auf sämtliche der in Kapitel 3.3.1 dargestellten Gewaltformen bezogen werden.

Das Lernen am Modell

Diese Lernform kann prinzipiell auf zweierlei Art und Weise stattfinden. Zum einen können durch die Beobachtung von Modellen Verhaltensweisen gelernt werden, die ein Mensch vorher noch nicht in seinem Repertoire hatte, zum anderen können Modelle aber auch gleichsam als aktuelle situative Bedingung Verhaltensweisen aktivieren, die ein Mensch bereits vorher ausführen konnte (vgl. BANDURA 1976; 1979; NOLTING 2001, 98). Das Lernen der beobachteten Verhaltensweisen kann dabei einerseits durch direkte Nachahmung stattfinden, andererseits aber auch durch neuronale Speicherprozesse.

Da das Lernen am Modell vor allem in Interaktionssituationen stattfindet und Aggression und Gewalt ebenfalls als Interaktionsphänomene begriffen werden, kann das Erklärungsmodell auf sämtliche der in Kapitel 3.3.1 beschriebenen Aggressions- und Gewaltformen bezogen werden. Gruppenphänomene lassen sich mit der Theorie jedoch besonders plausibel erklären, wobei wiederum keine linearen Zusammenhänge angenommen werden. Im Bereich der Kriminalsoziologie wird beispielsweise häufig darauf hingewiesen, dass der Strafvollzug auch als Schule für Kriminelle betrachtet werden kann, da dort eine große Zahl an kriminellen Modellen lebt (vgl. ebd., 99; CHRISTIE 2005), auch wenn nicht sämtliche Häftlinge nach ihrer Haft wieder gewalttätig werden. Aber auch außerhalb solcher spezieller Lebenssituationen müssen sowohl die Struktur und die Bedeutung von Peergroups als auch die in ihnen ablaufenden Prozesse untersucht werden, möchte man Gewaltphänomene adäquat erfassen. Vor allem dort finden Imitationen und Nachahmungen statt, wobei jeder Mensch prinzipiell die Wahlfreiheit hat, sich an konformen oder abweichenden Verhaltensweisen zu orientieren (vgl. LAMNEK 1993, 187).

Es existieren zahlreiche empirische Untersuchungen zur Theorie des Lernens am Modell, die die Frage, wer wen unter welchen Bedingungen imitiert, relativ eindeutig beantworten: Die Nachahmung hängt sowohl vom Modell als auch vom Beobachter sowie von deren Beziehung und der aktuellen Situation ab (vgl. NOLTING 2001, 106). Als Modelle können beispielsweise die Kommunikations- und Interaktionsstile in der Familie, das Erziehungsverhalten von Eltern und Lehrern, die Beziehungen in bestimmten Subkulturen, gesellschaftliche Strukturen, Vorbilder in sämtlichen Medien, aber auch der Motologe fungieren. Der Beobachter selbst ist allerdings einer der entscheidenden Faktoren, denn wer für wen Modell wird, gestaltet sich interindividuell sehr unterschiedlich. Lineare Zusammenhänge sind hier nicht zu erwarten, es muss vielmehr von zirkulären Kausalitäten ausgegangen werden. Selten werden sich eindeutige Verursacher einer Imitation aggressiven Verhaltens identifizieren lassen, allerdings sind mittlerweile einige sogenannte *Risikofaktoren* bekannt, zu denen unter anderem die Folgenden zählen (vgl. ebd., 106ff):

- der (vom Beobachter wahrgenommene) Erfolg von Modellen mit hohem sozialem Status mit aggressiven Verhaltensweisen (vgl. hierzu auch das operante Konditionieren), teilweise selbst dann, wenn das Verhalten an sich negativ beurteilt wird,

- erfolgreich *erscheinende* Personen, d.h. Personen, die Prestige oder Macht ausstrahlen,
- die moralische Rechtfertigung einer aggressiven Handlung: je mehr der Beobachter davon ausgeht, dass die wahrgenommene aggressive Handlung berechtigt war, desto wahrscheinlicher ist eine Imitation,
- der Einfluss einer akuten Verärgerung beim Beobachter,
- eine positive Beziehung zwischen Modell und Beobachter sowie
- eine wahrgenommene Ähnlichkeit des Beobachters mit der beobachteten Person.

NOLTING (vgl. ebd.) geht davon aus, dass das über die Beobachtung eines Modells gelernte aggressive Verhalten nicht sofort ausgeführt werden muss (und von den allermeisten Menschen auch nie ausgeführt wird), sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt „in geeigneten Situationen“ gezeigt werden kann. Ob eine Situation geeignet ist, hängt häufig auch von der wahrgenommenen Stärke der anderen Personen ab. Daneben gelten im Wesentlichen die bereits für die Frustrations-Aggressions-Theorie diskutierten Bedingungen als begünstigende Faktoren (s.o.).¹⁷⁹

Kognitives Lernen

Während das Lernen am Modell eine besondere Bedeutung für den ökonomischen Erwerb neuer Verhaltensweisen hat, so spielt das kognitive Lernen vor allem beim Interpretieren und Bewerten von Situationen sowie bei der bewussten Planung und Steuerung des eigenen Handelns eine Rolle (vgl. NOLTING 2001, 120). Es geht hier um das Lernen von Sinnzusammenhängen, die durch das jeweils vorhandene Vorwissen und die individuellen Vorerfahrungen konstituiert werden. Beides – Vorwissen und Vorerfahrungen – können Lernen bzw. Umlernen erschweren; wenn sie zu wenig differenziert sind einerseits und wenn die vorhandenen Begriffssysteme und Überzeugungen zu starr sind andererseits.

Begriffe repräsentieren immer Bedeutungsfelder und je nachdem, mit welchen Begriffen bestimmte Ereignisse belegt werden, können diese vollkommen verschiedene Interpretationen, Werturteile, Gefühlsreaktionen und Handlungstendenzen auslösen (z.B. werden selbstbewusste Menschen bzw. deren Verhalten teilweise auch als arrogant bezeichnet). Zuordnungen zu Begriffen enthalten immer auch Informationen über die Einstellung einer Person, wobei das subjektive Begriffsverständnis nur ein Ausschnitt aus umfangreicheren Wissenssystemen, Denkstilen und Überzeugungen darstellt, die die Person bereits erworben hat und die vor allem ihrer Orientierung und Handlungssicherheit dienen. Vieles davon enthält Attributionen, das heißt subjektive Ursachenzuschreibungen zu eigenem und fremdem Verhalten, die sich zu „Denkgewohnheiten“ entwickeln können. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass „Unterstellungen und Zuschreibungsprozesse die Entstehung von Ärger und Aggression entscheidend“

¹⁷⁹ In diesem Zusammenhang müssen unter anderem auch aggressive und gewalttätige Vorbilder in der Herkunftsfamilie berücksichtigt werden (vgl. u.a. CIERPKA 2005a, 2005b; SUTTERLÜTY 2003).

beeinflussen (SCHUBARTH 1998, 23). Neben solchen Attributionen kann außerdem das Wissen um soziale Normen und Leitvorstellungen sowie das durch Erfahrung erworbene Handlungswissen aggressionsrelevant werden, wobei ein Großteil dieser Wissensbestände eher automatisiert und unreflektiert als vollkommen bewusst wirksam wird (vgl. NOLTING 2001, 123).¹⁸⁰

Demgegenüber ist das sogenannte problemlösende Denken, das Entdecken und Herstellen von Zusammenhängen, ein eher bewusster Prozess. Ausgeprägte kognitive Problemlösekompetenzen können hier zu einer Erweiterung des Handlungsrepertoires führen, während ein Mangel an flexiblem, lösungsorientiertem Denken aggressives Verhalten in Konfliktsituationen begünstigen kann (vgl. ebd., 125f; CIERPKA 2005b). Auch dieses Erklärungsmodell lässt sich aufgrund seines Bezugs zum Konzept der Handlungsfähigkeit auf sämtliche Aggressions- und Gewaltformen anwenden (vgl. Kap. 3.3.1).

Hier wird deutlich, dass die im Laufe der individuellen Biographie erworbenen und bestätigten aggressionsrelevanten Begriffssysteme, Denkgewohnheiten und Handlungsmuster sowie das Erleben von Akzeptanz bzw. einer Sanktionierung aggressiven Verhaltens maßgeblichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Gewalthandlungen haben.

Die dargestellten lerntheoretischen Perspektiven besitzen große Relevanz für das Verständnis von Aggression und Gewalt. Sie unterstreichen, dass aggressives Verhalten kein ausschließlich individuelles, sondern gleichermaßen ein sozial und gesellschaftlich beeinflusstes Problem darstellt.¹⁸¹ Die lerntheoretischen Argumentationen und Studien zeigen darüber hinaus, dass das „Ausleben“ von aggressiven Emotionen die Wahrscheinlichkeit weiterer aggressiver Emotionen bzw. Verhaltensweisen eher aufrecht erhält oder sogar erhöht (vgl. MEIER 2004, 51; NOLTING 2001, 201ff).

Die Auffassung, dass aggressives Verhalten überwiegend auf Lernprozessen basiert, beinhaltet gleichzeitig die Option, dass ein solches gelerntes Verhalten auch wieder „verlernt“ werden kann bzw. neue und andere Verhaltensweisen an dessen Stelle treten können (vgl. hierzu ausführlich NOLTING 2001, 267ff). Das mittlerweile weit verbreitete und in Kapitel 4.2.1 dargestellte Anti-Aggressivitäts- bzw. Coolness-Training basiert beispielsweise auf dem lerntheoretischen Paradigma (vgl. WEIDNER/GALL 2003, 12ff). Eine ganze Reihe an empirischen Befunden zu aggressivem Verhalten in der Schule steht ebenfalls in einem direkten Zusammenhang zu lerntheoretischen Konzeptionen (vgl. z.B. FORSCHUNGSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998; FUNK 1995; TILLMANN et al. 1999). Hier wurden unter anderem Parameter wie Anerkennung aggressiven Verhaltens in der Peergroup,

¹⁸⁰ Jürgen KRIZ (vgl. 1997; 1999) spricht in diesem Zusammenhang – wie bereits in Kapitel 1.2.3 dargestellt – von sogenannten Komplettierungsdynamiken.

¹⁸¹ Die Prozesse des Erlernens von Aggression in den zwei bedeutsamen Kontexten der Familie und der Peergroup werden beispielsweise von HODGES, CARD und ISAACS (vgl. 2002, 621ff) beschrieben. Sie diskutieren für den Bereich der Familie insbesondere die elterliche Permissivität, die Überwachung durch die Eltern, Wärme versus Negativität, Ablehnung, inkonsequente Erziehungsmaßnahmen, elterliche Aggression und Körperstrafen, Ehekonflikte sowie die Bindungssicherheit. Für den Bereich der Peergroup stehen die Aspekte der Ablehnung, der Viktimisierung, soziale Normen und dyadische Beziehungen im Vordergrund.

Gewalterfahrungen in der Herkunftsfamilie, das Vorhandensein von aggressiven Modellen oder mediale Gewaltdarstellungen erhoben.

Lernen findet grundsätzlich vor dem Hintergrund von individuellen Entwicklungsbedingungen, personalen Dispositionen, Situationsfaktoren und aktuellen Interaktionsprozessen statt (vgl. NOLTING 2001, 192). An diesen Aspekten orientieren sich die umfangreichen und differenzierten Vorschläge zur Verminderung aggressiven Verhaltens von NOLTING (vgl. ebd., 195 – 302), sie lassen sich in Bezug auf lerntheoretische Überlegungen vier Lösungsrichtungen zuordnen:

- Veränderung der Anregungsfaktoren für aggressives Verhalten: Verminderung von Provokationen, Missachtungen, Einengungen, Stressoren, Entbehrungen, aggressiven Modellen, Symbolen und Instrumenten; Förderung positiver Anreger sowie Erhöhung der Anreize für alternative Verhaltensweisen,
- alternative Bewertung der Anregungsfaktoren: Entschärfende Bewertung von Provokationen, kritischer Umgang mit Schuldzuschreibungen, Empathie, Relativierung persönlicher Ziele und Werte sowie Skepsis gegenüber aggressiven Modellen und Signalen,
- Förderung von Aggressionshemmungen,
- Erlernen alternativer Verhaltensweisen: Selbstklärung, Ablenkung, Sich-Anvertrauen, Kommunikation mit dem Täter bzw. Opfer, Affektkontrolle, Konfliktbewältigungsstrategien, Verhaltensmodifikation.

Auch wenn insbesondere die behavioral orientierten Lerntheorien einige Reduktionismen beinhalten, so lassen sich dennoch – ähnlich wie bei der Frustrations-Aggressions-Theorie – grundlegende Verbindungen zu der hier vertretenen Identitätskonzeption herstellen: Im Hinblick auf Lernprozesse muss dementsprechend - analog zu Identitätsentwicklungsprozessen – ausdrücklich betont werden, dass sie sich in irgendeiner Form immer auf subjektive Sinndimensionen beziehen. Bezüge zu diesen Sinndimensionen werden in den einzelnen Lerntheorien zwar nicht immer explizit hergestellt, sie lassen sich jedoch in die Theorie des operanten Konditionierens, des Lernens am Modell sowie des kognitiven Lernens prinzipiell integrieren, wie die vorangegangene Darstellung bereits angedeutet hat. Individuelle Sinndimensionen stehen in einem grundlegenden Zusammenhang mit der Verwirklichung von Grundbedürfnissen (vgl. Kap. 2.6.1) und sind demnach nur vor dem Hintergrund von motivationalen Schemata bzw. Vermeidungsschemata verstehbar. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Annahme, dass die mit den verschiedenen Grundbedürfnissen verbundenen Handlungsziele grundsätzlich in sozialen Beziehungen realisiert werden. Dadurch, dass die verschiedenen Lerntheorien die grundsätzliche sozialisatorische Bedeutung von Lernprozessen betonen, können sie als wichtige Bezugstheorien für die Beschreibung von Identitätsbildungsprozessen dienen, auch wenn sie notwendigerweise durch zahlreiche weitere Erklärungsmodelle ergänzt werden müssen.

3.5 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Problemstellung

Die aggressions- und gewalttheoretischen Reflexionen dieses Kapitels legen es nahe, das ubiquitäre und prinzipiell verfügbare Phänomen von Aggression und Gewalt *mehrperspektivisch* und *auf verschiedenen Ebenen* zu analysieren. Aggression und Gewalt stellen Verhaltensweisen dar, die grundsätzlich (für mindestens eine Person) einen Sinn haben und demnach identitätsstiftend sein können. Insofern ist es für Präventionsansätze nicht ausreichend, Aggression und Gewalt lediglich zu bekämpfen oder einzudämmen, vielmehr müssen einerseits die *Interaktionsdynamiken* und andererseits die ihnen zugrunde liegenden *biographischen wie aktuellen Entwicklungsprozesse und Motivationen* erfasst werden. Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention berücksichtigt dabei die in aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen enthaltenen *Mehrdeutigkeiten*; die Komplexität der Thematik spricht für eine Auseinandersetzung mit vielfältigen Erscheinungsformen und Ursachenkomplexen und damit auch für Maßnahmen, die diese Vielfalt einkalkulieren.

Die terminologische Diskussion (vgl. Kap. 3.2) hat deutlich gemacht, dass die *Präzisierung der beiden Begriffe Aggression und Gewalt* nicht nur entlang inhaltlicher Unterscheidungen erfolgt, sondern ebenso strategischen, politischen und institutionellen Motivationen unterliegen kann. Dementsprechend fragt die in Kapitel 4 dargestellte Ansatzanalyse nicht nur, inwiefern die verschiedenen *Bedeutungsebenen* des Aggressions- bzw. Gewaltbegriffs differenziert werden, sondern auch, ob die damit verbundenen *Intentionen* transparent gemacht werden.

Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention nimmt eine Unterscheidung in verschiedene *Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt* (hinsichtlich der Qualität, der zugrunde liegenden Motivation, individueller bzw. kollektiver Gewaltphänomene sowie der Kontexte) vor (vgl. Kap. 3.3) und stimmt die einzelnen präventiven Maßnahmen darauf ab. Er hat darüber hinaus keinen Rezept- bzw. Programmcharakter, sondern ist im Sinne eines individuell und situativ adäquaten Vorgehens *flexibel veränderbar und handhabbar*.

Die Diskussion zentraler Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt im Jugendalter (vgl. Kap. 3.4) sowie deren Zuordnung zu den in Kapitel 2 dargestellten Dimensionen der Identitätsentwicklung hat einerseits wesentliche Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte der Modelle verdeutlicht, andererseits jedoch auch zahlreiche Unterschiede in Bezug auf die verwendeten Begriffe, die einzelnen Erklärungsdimensionen, die Bezugstheorien, die Explizierung des Menschenbildes sowie hinsichtlich der daraus ableitbaren Konsequenzen für die Gewaltprävention offenbart. LAMNEK und OTTERMANN weisen darauf hin, dass die „praktischen Empfehlungen, die sich aus unterschiedlichen Erklärungen von abweichendem Verhalten oder Kriminalität ergeben, (...) im Extremfall nicht miteinander zu vereinbaren“ (LAMNEK/OTTERMANN 2004, 65) sind. Während beispielsweise die mehr oder weniger konsequente Nichtintervention

aus etikettierungstheoretischer Perspektive angemessen und sinnvoll erscheint, kann dies aus ätiologischer Sicht als Auslassen von (letzten) Chancen verstanden werden (vgl. ebd.). Im Rahmen des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention dienen die einzelnen Erklärungsmodelle demnach als Möglichkeitsraum für die Hypothesenbildung sowie für die Entwicklung psychomotorischer Angebote; nicht die Richtigkeit eines Erklärungsmodells, einer Hypothese oder eines Angebotes stehen hierbei im Vordergrund, sondern in erster Linie deren Brauchbarkeit und Nützlichkeit für den jeweils konkreten Kontext und Einzelfall.

Die Darstellung hat darüber hinaus gezeigt, dass die leiblich-körperlichen und bewegungsbezogenen Aspekte von Gewaltdynamiken sowohl in terminologischer als auch in erklärungsstheoretischer Hinsicht deutlich unterbelichtet sind. Dies gilt insbesondere für eine differenzierte Bezugnahme auf Leib- und Körpertheorien sowie für die ausdrückliche Berücksichtigung von Bewegung und Wahrnehmung als Voraussetzung und Medium der Identitätsentwicklung. Darüber hinaus wird ein eindeutiger Bezug zu den Prozessen sowie zu den Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung häufig nicht explizit hergestellt. Teilweise werden zwar bestimmte Teilaspekte implizit berührt, in der Regel muss sich der Leser die Zusammenhänge jedoch selbst erschließen.

Daneben existieren jedoch auch Erklärungsmodelle, die einen deutlicheren Bezug zu der in dieser Arbeit eingenommenen motologischen Perspektive enthalten und damit bedeutsame Anknüpfungspunkte für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention eröffnen, hierzu gehören insbesondere die Ansätze von SUTTERLÜTY (vgl. 2003), HELSPER (vgl. 1995) und CIERPKA (vgl. 2005b) sowie die geschlechtsspezifischen Ansätze.

Insgesamt hat die Diskussion der verschiedenen Erklärungsansätze zur Entstehung von Gewalt und Aggression vor allem deutlich gemacht, aus welcher unterschiedlichen Perspektiven das Phänomen betrachtet werden kann (und muss) und zu welchen unterschiedlichen Ergebnissen die einzelnen Ansätze gelangen. Die Forderung von HEITMEYER und Mitarbeitern, „Gewalt als ein komplexes Phänomen zu betrachten, das nicht mit einem theoretischen Ansatz zu erklären ist“ (HEITMEYER et al. 1995, 15), scheint angemessen. Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass

- mit vielfältigen Gewalteinflüssen zu rechnen ist,
- nicht statische, sondern dynamische Kausalstrukturen zu vermuten sind,
- Faktoren, die gewalttätiges Verhalten auslösen, nicht mit denjenigen identisch sein müssen, die es aufrechterhalten,
- dieselben Entwicklungsprozesse auf unterschiedliche Ursachenkomplexe zurückgehen (Equifinalität),
- dieselben Ursachenkomplexe unterschiedliche Konsequenzen haben können (Multifinalität),

- psychische und soziale Faktoren nicht isoliert, sondern in Mehrebenenmodellen integriert werden müssen und
- die Handelnden nicht als passive Objekte sozialer Einflüsse, sondern als aktive Gestalter ihrer Bedingungen aufgefasst werden müssen (vgl. ALBRECHT 2002, 801).

Diese von ALBRECHT für die zukünftige Gewaltforschung formulierten metatheoretischen Prinzipien stellen allerdings weder einen grundlegenden identitätstheoretischen Bezug her, noch berücksichtigen sie die körperlich-leibliche Dimension von Identitätsentwicklungsprozessen explizit. Die vorliegende Arbeit möchte dementsprechend zusätzliche Perspektiven einführen und orientiert sich aufgrunddessen am ethischen Imperativ von Heinz VON FOERSTER – „Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ (VON FOERSTER 1997, 60). Das bedeutet, dass die identitätstheoretische und die leiblich-körperliche Dimension in Bezug auf die diskutierten Erklärungsmodelle weder in Form eines Entweder - Oder noch im Sinne von besser oder schlechter betrachtet werden soll, sondern vielmehr im Sinne eines Sowohl - Als auch. Es wird folglich davon ausgegangen, dass die einzelnen Perspektiven - und hier ist die motologische eine neben zahlreichen weiteren - von grundlegender Bedeutung für die Hypothesenbildung sowie für die Formulierung praxeologischer Konsequenzen sind und damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Komplexität aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens angemessen berücksichtigen zu können.

Teil II: Ansatzanalyse

Die Zahl der Veröffentlichungen zum Thema Gewalt und Gewaltprävention hat seit geraumer Zeit die Grenzen der Handhabbarkeit deutlich überschritten. Aus dieser Situation ergibt sich ein Dilemma, vor dem jeder neue Ansatz der Gewaltprävention steht: Einerseits hat ein solcher Ansatz Bestehendes zu berücksichtigen und weiterzuentwickeln, andererseits muss er jedoch das Bestehende in seiner Komplexität so reduzieren, dass es bewältigbar bleibt. Der nun folgende zweite Teil dieser Arbeit nimmt aufgrund dieses Dilemmas eine zweifache Komplexitätsreduktion vor. Zum einen wird die Analyse auf ausgewählte gewaltpräventive und motologische Ansätze beschränkt, die für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention aus unterschiedlichen Gründen relevant sind. Zum anderen orientiert sich die Analyse an den im ersten Teil dieser Arbeit entwickelten theoretischen Grundlagen. Die Ansätze der Gewaltprävention (Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Training (CT), Gewaltloser Widerstand (GLW) in der Erziehung, FAUSTLOS-Curriculum und geschlechtsspezifische Ansätze) werden im Hinblick auf ihren erkenntnistheoretischen und identitätstheoretischen Bezug (vgl. Kap. 1 und 2) sowie hinsichtlich ihrer Relevanz für die Motologie analysiert. Die exemplarische Auswahl einzelner Ansätze orientiert sich an deren prinzipieller Bedeutung für den Kontext der Psychomotorik sowie an ihrer institutionellen und theoretisch-diskursiven Verbreitung, wobei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Die Analyse der motologischen Ansätze (Kompetenztheoretischer Ansatz, Verstehender Ansatz, systemisch-konstruktivistische Positionen) berücksichtigt neben den ersten beiden Fragestellungen insbesondere deren Bedeutung für die Gewaltprävention.

4 Ansätze der Gewaltprävention

Bevor im Folgenden verschiedene Gewaltpräventionsansätze diskutiert werden, erfolgt zunächst eine terminologische und inhaltliche Klärung des Präventions- und des Gewaltpräventionsbegriffs. Dies ist unumgänglich, möchte man die Möglichkeiten und Grenzen dieses Konstruktes sowie dessen Einbettung in größere gesellschaftliche Kontexte und Entwicklungsprozesse angemessen erfassen.¹⁸² Im Zuge dieser Auseinandersetzung wird der Blick auch auf das Empowerment-Konzept gerichtet, da es Alternativen zu klassischen Präventionsmodellen anbietet und mit wichtigen Grundannahmen der Motologie übereinstimmt.

Die unüberschaubare Vielzahl an Ansätzen, Konzepten, Projekten und Handlungsvorschlägen zur schulischen und außerschulischen Gewaltprävention macht darüber hinaus eine strukturierende Einordnung erforderlich. Dementsprechend werden im Laufe dieses Kapitels verschiedene Strukturierungshilfen angeboten, zu denen sich die anschließend diskutierten Ansätze in Beziehung setzen lassen. Anhand dieser Modelle lässt sich darüber hinaus bereits andeuten, wo der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention seinen vornehmlichen Ort hat und in welchen Kontexten er maßgebliche Beiträge für eine effektive Vorbeugung gewalttätiger Verhaltensweisen leisten kann. Dabei wird insbesondere deutlich, dass sich der in dieser Arbeit entwickelte Ansatz nicht ausschließlich als Präventionsmodell versteht, sondern in erster Linie die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen fokussiert (was zugleich gewaltpräventive Effekte beinhaltet).

Die Darstellung setzt an dem Begriff der Prävention an, der in der aktuellen Praxis der Jugendarbeit „unhinterfragt als bedeutende Maxime“ (LINDNER/FREUND 2001, 71) gilt und gerade in „Zeiten beschleunigter lebensweltlicher Umbrüche, in Zeiten tiefgreifender sozialkultureller Erschütterungen und biographischer Verunsicherungen“ (HERRIGER 2001, 97) als „Zauberformel“ (ebd.) neuen Glanz erhält. Dieser Glanz des Präventionsparadigmas wird jedoch durch zahlreiche kritische Veröffentlichungen (vgl. u.a. FREHSEE 2001; FREUND/LINDNER 2001; HERRIGER 2001; 2002; HORNSTEIN 2001) zunehmend getrübt und muss deshalb genauer untersucht werden. Eine solche Trübung ist insbesondere auch für den Bereich der Gewaltprävention festzustellen, wie die Aussage von FINDEISEN und KERSTEN zeigt:

„Spätestens seit der Wiedervereinigung drehen sich gutgemeinte und schlechtdurchdachte Erklärungen der Jugendgewalt in schwindelerregender Art und Weise im Kreise. Es sieht so aus, als ob die zur Vermeidung von Gewalt ausgeschütteten Millionen für Präventionsprogramme, wie das Anfang bis Mitte der 90er Jahre zur Anwendung gekommene ‚Gewaltprogramm der Bundesregierung‘, wenig wirksam waren. (...) Eine gründliche Evaluation der

¹⁸² Walter HORNSTEIN macht deutlich, „dass Präventionszumenutungen immer eine politische Dimension und Komponente haben: insofern sie Festlegungen treffen über das, was gesellschaftlich wünschenswert ist und das, was möglichst – eben durch entsprechende Maßnahmen – vermieden werden soll, greift sie in den gesellschaftlichen Prozess ein und beeinflusst durch das, was sie beseitigen, verhindern will, Richtung und Inhalte des gesellschaftlichen Prozesses. In einer pluralistischen Gesellschaft sind damit aber durchaus strittige Sachverhalte angesprochen“ (HORNSTEIN 2001, 45).

Anti-Gewaltmaßnahmen, ihrer Erfolge und Mißerfolge steht noch aus. Schon jetzt aber wird deutlich, daß keinerlei neue Ansätze entwickelt wurden" (FINDEISEN/KERSTEN 1999, 27f).

Trotz dieser grundlegenden Kritik besitzt der Präventionsbegriff sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Jugendarbeit eine außerordentlich hohe Attraktivität (vgl. u.a. CIERPKA 2005a; FRÖHLICH-GILDHOFF 2006; MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004; SCHUBARTH 2000; KLEES/MARZ/MONING-KONTER 2003).

4.1 Annäherungen an das Präventionsparadigma

4.1.1 Der Begriff der Prävention

Der Begriff der Prävention¹⁸³ erhält sowohl in den Medien als auch in der Politik und in der Fachöffentlichkeit seit geraumer Zeit ein hohes Maß an Aufmerksamkeit. Detlev FREHSEE (vgl. 2001, 51) betrachtet Prävention gar als ein Leitprinzip der Sicherheitsgesellschaft, d.h. einer Gesellschaft, in der Sicherheit zu einem der wichtigsten Lebensgüter geworden ist. Trotz der Gefahr, dass das Präventionsmotiv als legitimationsstiftendes Etikett für eine soziale Praxis dient, die sich in unkritischer Weise dem Kontrollstaat unterordnet, ist nach LINDNER und FREUND (vgl. 2001, 69) dennoch eine anhaltende Präventionskonjunktur zu beobachten. Dieser Konjunktur begegnen mittlerweile zahlreiche Autoren (s.o.) mit differenzierten kritischen Analysen. Eine grundlegende Kritik kommt in der These von LINDNER und FREUND zum Ausdruck, dass eine „*notorische Defensiv- und Defizitorientierung*“ (ebd., 70) ein genuines Element der Prävention darstelle: „Der Prävention sind Mängel, Defizite, Devianzen, Gefahren, Abweichungen oder sonstige Beeinträchtigungen immanent. Sie benötigen diese Kategorien geradezu existenziell – nämlich, um ihnen zuvorzukommen (Prä-Vention): Ohne Gefährdungen keine Prävention. Damit aber ist die Logik der Prävention unausweichlich strukturiert als notwendig misstrauens- und verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd.).

Diese Vorstellung entspricht dem bildungssprachlichen Verständnis des Präventionsbegriffs, das Prävention als „innovative und sachgerechte Politik zur `Problemvorbeugung`“ (SCHUBARTH 2000, 128) begreift. Mit ihr sind allerdings zahlreiche und bedeutende Schwierigkeiten verbunden, die es im Folgenden zu diskutieren gilt. Der allgemeinen Akzeptanz des Präventionsgedankens und seiner weiten Verbreitung (u.a. in der Jugendhilfeforschung, der Sozialpädagogik, der Kriminologie, der Psychologie, der Psychiatrie und der Gesundheitsforschung) steht offenbar ein Defizit an praktischer und inhaltlich-theoretischer Auseinandersetzung gegenüber (vgl. ebd.). Eine solche Auseinandersetzung mit den zentralen Charakteristika, den strukturellen Besonderheiten sowie den Paradoxien und Ambivalenzen des Präventions- und des Gewaltpräventionsbegriffes wird an dieser Stelle geführt. Dabei erfolgt einerseits eine Abgrenzung dieser Begriffe zu dem der Intervention¹⁸⁴ und andererseits eine Kontrastierung mit dem Empowerment-Konzept, das HERRIGER als ein „Fortschrittsprogramm für die soziale Arbeit“ (HERRIGER 2002, 7) bezeichnet, „das mit lieb gewonnenen Gewißheiten der helfenden Profession bricht und der psychosozialen

¹⁸³ Aus dem Lateinischen wörtlich: zuvor – kommen. Präventiv: „einer unerwünschten Entwicklung zuvorkommend, vorbeugend, verhütend“ (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 2001, Bd. 17, 315).

¹⁸⁴ Aus dem Lateinischen: Vermittlung, Einmischung, (steuernder) Eingriff. In der Psychologie: „psycholog. oder psychotherapeut. Eingreifen, um das Entstehen oder Andauern psych. Störungen zu verhindern und diese letztlich abzubauen“ (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 2001, Bd. 10, 238).

Praxis neue Zukunftshorizonte eröffnet“ (ebd.). Dieses Konzept spielt für die Konstruktion des vorliegenden psychomotorischen Ansatzes deshalb eine bedeutende Rolle, da es den Blick vor allem auf die Selbstgestaltungskräfte der Adressaten richtet und aufgrund seiner konsequenten Ressourcenorientierung mit grundlegenden Haltungen der psychomotorischen Theorie und Praxis übereinstimmt.

Der Sonderforschungsbereich (SFB) 227 „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ an der Universität Bielefeld formulierte eine Definition der Begriffe Prävention und Intervention, die sich vor allem auf deren *zeitliche Dimension* bezieht: „Prävention bezeichnet Maßnahmen zur Verhinderung oder Minderung von zukünftigen Störungen, Beeinträchtigungen oder Schädigungen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Intervention bezeichnet Maßnahmen zur Minderung oder Beseitigung von bestehenden Störungen, Beeinträchtigungen oder Schädigungen der Kinder und Jugendlichen“ (SFB 227 1985, 21). Dieser zeitliche Aspekt kommt auch in der Formulierung „Besser vorsorgen als nachsorgen“ (CIEPKA 2005c) zum Ausdruck, die mit der Forderung verbunden wird, dass „primäre Präventionsmaßnahmen (...) bereits in der frühen Kindheit ansetzen“ (ebd., 59) sollten. Die zeitliche Dimension verweist auf die klassische sozialmedizinische Begriffstradition, die zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterscheidet. *Primäre Prävention* bezieht sich dabei auf strukturelle, gruppenbezogene und individuelle Maßnahmen zur Verhinderung bestimmter Zustände, z.B. von Krankheiten oder psychosozialen Problemen, *sekundäre Prävention* bezieht sich auf vorbeugende Maßnahmen bei bereits identifizierten Risikogruppen und *tertiäre Prävention* möchte der Verschlechterung eines Zustandes, z.B. einer Krankheit oder eines psychosozialen Problems durch rehabilitative Maßnahmen vorbeugen (vgl. SCHUBARTH 2000, 130).

Bezüglich dieser zeitlichen Dimension sind allerdings auch substantielle Kritikpunkte formuliert worden. So bezeichnen etwa LINDNER und FREUND (vgl. 2001, 74f) Prävention als Indikator für retrospektives Handeln, da in der Realität immer erst dann nach Prävention verlangt werde, wenn sich eine Problematik bereits verschärft habe: „Nachdem die Kriminalitätsraten für Jugendliche bestimmte Schwellen überschritten, kam das Präventionswesen bundesweit in Schwung“ (ebd., 75). Für die soziale Arbeit sei dieses Muster sogar eine unhintergehbare Strukturbedingung, da sie in der Regel die „*Folgelasten der gesellschaftlichen (Post-)Modernisierung*“ (ebd.) trage und diese dann präventiv bearbeiten müsse. Dies führe zu einer prinzipiellen Unfähigkeit vieler Sozialverwaltungen, „vorsorgend, gestaltend und aktiv auf abweichendes Verhalten zu reagieren“ (ebd.), viele Betroffene würden vielmehr erst dann Hilfe erhalten, wenn deren Probleme so weit eskaliert seien, dass sie als „Fall“ anerkannt werden.

Ein weiteres zentrales Bestimmungsmerkmal des Präventionsbegriffs ist seine Orientierung an einem fiktiven oder sozial konstruierten Normalzustand, denn ohne eine *Vorstellung von Normalität* lassen sich Störungen, Abweichungen usw. nicht feststellen. „Jede Prävention führt damit – implizit oder explizit – bestimmte Normalitätsannahmen mit sich“ (LINDNER/FREUND 2001, 82). In einer für die Postmoderne charakteristischen Situation

radikaler Pluralität (vgl. WELSCH 1992), in der es „zusehends weniger generalisierte und in der Realität der Gesellschaft vorfindbare Normalitätsstandards gibt“ (LINDNER/FREUND 2001, 83), muss Normalität allerdings zunehmend über soziale Aushandlungsprozesse hergestellt werden. Dieser Zusammenhang wurde bereits vor zehn Jahren als Normalisierungsfalle der Prävention bezeichnet (vgl. ebd.). Sie existiert auch im Bereich der Kriminalprävention, wie die folgende Aussage CHRISTIES unterstreicht: „Das Verbrechen existiert nicht. Nur Handlungen existieren, Handlungen, denen häufig in unterschiedlichen sozialen Systemen unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden“ (CHRISTIE 2005, 14). Die zahlreichen Definitionsversuche und Bedeutungsebenen des Aggressions- und Gewaltbegriffs (vgl. Kap. 3.2) weisen ebenfalls auf die Unmöglichkeit der Bestimmung von Normalität sowie ihrer Abweichungen hin.

Unabhängig von der Feststellung, dass verbindliche Normalitätsstandards einer postmodernen Pluralisierung gewichen sind, gerät Prävention außerdem „in Konflikt mit gesellschaftlich erwünschten Abweichungen, nämlich mit *Innovationen*“ (LINDNER/FREUND 2001, 83). Im Rückgriff auf BAUMANS (vgl. 1999, 179) Beschreibung einer weitgehenden Unbestimmbarkeit von Progressivität bzw. Regressivität attestieren LINDNER und FREUND der Verletzung von Normalitätserwartungen gerade im Hinblick auf das Jugendalter eine problematische Ambivalenz:

„Auf der einen Seite erweist sich der Modus der Grenzüberschreitung gerade für Jugendliche nicht nur als entwicklungstypische Ausnahme, sondern gerade zu als Notwendigkeit, etwas über die Gesellschaft zu lernen, indem sie deren Grenzen – vorzugsweise spielerisch – überschreiten. (...) Zugleich beruhen wesentliche kulturelle und symbolische Innovationen auf dem Spiel mit der Negation und Abweichung, denn sie erzeugen Aufmerksamkeit – und die wird belohnt“ (LINDNER/FREUND 2001, 83f).

Während also die Prävention negative Abweichungen bekämpft, werden solche Abweichungen gleichzeitig von der Industrie und der Kultur konstruiert und gefördert. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise auch Formen der instrumentellen Aggression, die unter anderem in Durchsetzungsfähigkeit und Konkurrenzorientierung zum Ausdruck kommen (vgl. VALTIN 1995, 5).

Die dargestellten Ambivalenzen sind nach Ansicht der Autoren dafür verantwortlich, dass die Prävention mit Ausdifferenzierung und Spezialisierung im Sinne von isolierten Ein-Punkt-Präventionen reagiert und dadurch den Blick für die allgemeinen Lebenszusammenhänge von Kindern und Jugendlichen und damit auch für übergeordnete Problemdynamiken verliert. Letztendlich wird das sozialpädagogische Handeln dadurch auf Symptomkontrolle reduziert, wodurch sich die bereits angesprochene Defizitorientierung der einzelnen Maßnahmen weiter verschärft. Diesen Spezialisierungstendenzen stehen laut LINDNER und FREUND (vgl. ebd., 85) zwar Bestrebungen der Vernetzung von Maßnahmen zu „lückenlosen Präventionsketten“ gegenüber, eine solche Orientierung am Begriff der „Ganzheitlichkeit“ führt jedoch dazu, dass Prävention zu einem Element jeglichen pädagogischen Handelns wird. Damit „übernimmt die Prävention sukzessive die Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendarbeit, wie Vernetzung, Empowerment, Partizipation oder Kooperation“ (ebd.,

86), wodurch letztendlich sämtliche problematischen und ungeklärten Aspekte des Präventionsparadigmas reimportiert würden.

LINDNER und FREUND bezeichnen Prävention insgesamt als „symbolisches Sedativum“, als „Fantasma“ sowie als „ultima ratio einer immer unübersichtlicheren Gesellschaft“ (ebd., 73) und unterziehen diese Charakteristika einer kritischen Betrachtung:

„Prävention ist das, wofür es Geld gibt. Und so ist es unwidersprochener Konsens, dass Prävention sinnvoll, wünschenswert und notwendig ist und fachlich als ausgewiesene Handlungsmaxime gilt, ja dass es zu Prävention letztlich überhaupt gar keine Alternative gäbe. Entgegen dieser Annahmen aber erweist sich Prävention unserer Ansicht nach als Trugbild, als Schimäre – und auch dies ist bereits früh festgestellt, aber bis zum heutigen Tage erfolgreich ignoriert worden“ (ebd., 73f).

Das Trügerische der Präventionslogik besteht für LINDNER und FREUND (vgl. ebd., 74ff) neben den bereits genannten Schwierigkeiten der Defizit- und Misstrauensorientierung, der Retrospektivität, der Normalisierungsfalle, der Frage nach positiver bzw. negativer Innovation und der Spezialisierung in einem Hin-und-Her-Geworfensein zwischen zwei Symptomfixierungen. Einerseits müsse Prävention (als primäre Prävention) symptomunspezifisch vorgehen, andererseits müsse sich Prävention jedoch auf genau diese Symptome einlassen, da sie ja plausibel erklären müsse, welchen konkreten Risiken sie entgegenwirken bzw. zuvorkommen wolle (vgl. ebd., 77). Für den Bereich der Primärprävention entstehe so das Problem, das „Wahrscheinlichkeitsmodelle“ hinsichtlich der Bedingungen, Risiken und auslösenden Faktoren von Abweichungen und Störungen entwickelt werden müssten, die jedoch angesichts des ungeklärten Verhältnisses von Normalität und Abweichung, zirkulärer Wirkungszusammenhänge und komplexer Risikokonstellationen nur bedingten Vorhersagewert besäßen. Die Hoffnungen auf verlässliche wissenschaftliche Erkenntnisse, die „objektive“ Problemdiagnosen und darauf aufbauende Lösungsstrategien formulieren, werden laut SCHUBARTH (vgl. 2000, 129) regelmäßig enttäuscht (vgl. hierzu auch Kap. 1.2).

Damit verbunden ist eine weitere zentrale Problematik, nämlich die Frage, „wie man evaluiert, was man verhindert hat“ (ebd.), d.h. wie das Nichteintreten eines Ereignisses einzuschätzen und welchen Maßnahmen es zuzuordnen ist. Angesichts grundlegender Zweifel an kausalanalytischen Wirkungsmodellen und einer Vielzahl an intervenierenden Variablen (die u.a. auch das Risiko kontraproduktiver Nebenwirkungen beinhaltet) steht die Präventionsforschung vor einem bislang nicht gelösten Evaluations- und damit auch Legitimationsproblem.

Dementsprechend ist Prävention auf die „Inszenierung von Bedrohung“ (ebd., 78) und auf die Entwicklung von „worst-case“-Szenarios angewiesen: „Um glaubwürdig zu bleiben, müssen diffuse Bedrohungen auf eine konkrete Gefahr zugespitzt, müssen laufend weitere Gefahren konstruiert werden, gegen die man sich wenden kann“ (ebd., 79). Solche Inszenierungen sind nach Ansicht von LINDNER und FREUND in der Regel mit professions- bzw. einrichtungsbezogenen Problemdefinitionen verbunden, da Berufsgruppen wie Einrichtungen ein großes Interesse an der Betonung ihrer spezifischen Problembewältigungskompetenzen haben. Dieser Legitimationszwang trägt unter

Umständen auch dazu bei, dass umfassende und interdisziplinäre Präventionsmaßnahmen bislang eher die Ausnahme darstellen. Auch die vorliegende Arbeit steht unter diesem Legitimationsdruck, auch sie muss plausibel erklären, welchen Beitrag sie für die Bewältigung der Gewaltproblematik leisten kann. Die mehrperspektivische Ausrichtung des Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention verschärft dabei zwar die Legitimationsproblematik, vor dem Hintergrund der beschriebenen gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse (vgl. Kap. 2.1) wird jedoch davon ausgegangen, dass Alternativen zu Mehrperspektivität und Interdisziplinarität nur schwer zu finden sind.

Darüber hinaus stößt die strukturelle Zukunftsorientierung der Prävention für LINDNER und FREUND „auf unlösbare Probleme“ (ebd., 80), da „sich Lebensentwürfe und Lebenslagen zusehends unberechenbarer darstellen. Wo es keine zuverlässigen Prädiktoren für künftig erwartbares Handeln gibt und infolge dessen auch keine kausalen Zurechnungen mehr, findet die Prävention keine brauchbaren Ankerpunkte mehr in der Zukunft“ (ebd.). Die Enttäuschung der Illusion objektiver wissenschaftlicher Erkenntnisse und berechenbarer Risiken führt innerhalb des Präventionsdiskurses zu wachsender Ratlosigkeit bis hin zur „Risikophobie“ (ebd., 82). Dies habe zur Folge, dass für jede potentielle Gefahr spezifische Präventionsansätze entwickelt würden, wodurch eine „infinite Ausweitung von Präventionsansätzen vorprogrammiert“ (ebd.) sei. Eine solche Ausdifferenzierung präventiver Konzepte führe schließlich – so die Autoren – über die Individualisierung von Prävention zur Suche nach Risikopersönlichkeiten und –gruppen und damit verbunden zu einer immer extensiveren Präventivdiagnostik.

Die dargestellten Prozesse tragen nach LINDNER und FREUND letztendlich zu einer „Entgrenzung der Prävention“ (ebd., 87) bei, beispielsweise in Form von umfassenden Programmen zur Gewaltprävention, die unterschiedlichste Interventionen, Institutionen, Ebenen und Entwicklungsstadien berücksichtigen möchten und dabei häufig den Zusammenhang von tatsächlichem Handlungsbedarf und gesicherten Erkenntnissen vermissen lassen. Auf diese Weise erzeugt sich die Prävention in letzter Konsequenz selbst und entfaltet dabei eine Logik, die die Autoren wie folgt zusammenfassen: „Je weniger manifeste Gefahren bzw. Gefährdungen sich zuverlässig vorhersagen lassen (und je hilfloser sich die Gesellschaft etwa gegenüber immer öfter jählings und unvermutet ausbrechenden Gewalttaten zeigt), desto eifernder forschen die Protagonisten des Verdachts nach dem, was alles potenziell deviant sein könnte, obwohl – oder gerade weil? – es (noch) nicht sichtbar bzw. auffällig geworden ist“ (ebd., 89).

Vor dem Hintergrund ihrer umfassenden und grundlegenden Kritik am Präventionsparadigma denken LINDNER und FREUND auch über einen völligen Abschied von der Präventionslogik nach und plädieren für eine Rückbesinnung auf die eigentlichen Ziele der Kinder- und Jugendarbeit:

„Kinder- und Jugendarbeit hat sich eindeutig und in erster Linie am Wohl von Kindern und Jugendlichen zu orientieren – und nicht an öffentlichen Sicherheits- und Ordnungsbedürfnissen. Sie dient nicht in erster Linie der

Verhinderung jugendlicher Devianz, sondern bezieht sich auf die *Gestaltung von Lebensverhältnissen, auf die Förderung positiver Lebensumstände* und die (sozial)pädagogische Bearbeitung subjektiver Risikolagen (die immer auch gesellschaftlich mitverursacht sind)“ (ebd., 90).

Es geht folglich darum, gemeinsam mit Jugendlichen Ressourcen aufzuspüren, Unsicherheitskompetenzen zu entwickeln und Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen. Eine solche Position bemüht sich um „die Entwicklung von Rahmenbedingungen, unter denen sich verschiedene Formen antizipatorischer Risikovermeidung und –bewältigung entwickeln können“ (VON KARDORFF 1995, 9). Hier sind deutliche Bezüge zu übergeordneten Fragen der Identitätsentwicklung von Jugendlichen erkennbar, wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit den Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit (vgl. Kap. 2.6) diskutiert wurden.

Auch SCHUBARTH tritt angesichts der zahlreichen Dilemmata des Präventionsdiskurses dafür ein, dass „präventive Ansätze im Sinne einer Demokratisierung auch stärker den Aspekt der Beteiligung der Adressaten berücksichtigen (z.B. Maßnahmentransparenz, Erhöhung der Beteiligungschancen, Orientierung an Interessen, Bedürfnissen, Lebenslagen und Ressourcen der Beteiligten)“ (SCHUBARTH 2000, 130). Darüber hinaus sollten die verschiedenen Konzepte institutioneller Prävention ihre Effektivität – so seine Forderung – vor allem durch innovatives und professionelles Handeln sichern: „Prävention wäre demnach in erster Linie Organisationsentwicklung, Personalplanung und -entwicklung und Dezentralisierung durch Professionalisierungsprozesse (z.B. neue Kooperationsstrukturen, ambulante und teilstationäre Dienste, neue Finanzierungsmodelle)“ (ebd., 131).

Im Rahmen der Forschungstätigkeit des SFB 227 geht es diesbezüglich vor allem um die Suche nach neuen Realisierungsformen für Hilfen und Unterstützung, die entmündigende, freiheitseinschränkende, kontrollverschärfende und andere kontraproduktive (Neben-) Effekte vermeiden (vgl. SFB 227 1994, 23f). Dies sei in erster Linie durch eine *Stärkung personaler und sozialer Ressourcen* von Kindern und Jugendlichen zu erreichen. Eine solche als „Hilfe zur Selbsthilfe“ verstandene Interventionspolitik – so SCHUBARTH (vgl. 2000, 131) – würde einer komplexen und demokratisch strukturierten Gesellschaft sowie den konkreten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen am ehesten gerecht.¹⁸⁵ Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass es im Rahmen präventiver Maßnahmen letztendlich um eine Orientierung an Identitätsentwicklungsprozessen sowie um das Vertrauen in die Selbstorganisationsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen gehen muss.

Diese Vorgehensweise schließt die Suche nach protektiven Faktoren mit ein, die insbesondere im Rahmen der *Resilienzforschung* von großer Bedeutung sind (vgl. u.a. OPP/FINGERLE/FREYTAG 1999; WELTER-ENDERLIN/HILDENBRAND 2006). Der Begriff der Resilienz bezeichnet für WELTER-ENDERLIN das „Gedeihen trotz widriger Umstände“ (WELTER-ENDERLIN

¹⁸⁵ Sie stimmt darüber hinaus mit den in Kapitel 1 entwickelten systemisch-konstruktivistischen Vorstellungen überein, insbesondere mit dem Konzept der Autopoiese und der damit verbundenen Auffassung der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion.

im Interview mit *Psychologie Heute* 2005, 25), wobei dieses Gedeihen mit der Fähigkeit des Menschen zusammenhängt, „sich auch aus eigener Kraft entwickeln“ (ebd., 26) zu können. Die Autorin steht der starken Konzentration der Resilienzforschung auf frühkindliche Entwicklungsprozesse allerdings kritisch gegenüber: „Die bei uns übliche Zentrierung auf die frühe Kindheit ist einseitig. Die Annahme, dass einmal gemachte schlechte Erfahrungen das gesamte weitere Leben prägen, wird durch die Resilienzforschung für viele Fälle widerlegt“ (ebd.). Damit nimmt WELTER-ENDERLIN eine im Vergleich zur Bindungsforschung andere Akzentuierung vor. Diese geht davon aus, „dass die Kindheitserfahrungen auf den Gesundheitsstatus, den Schulerfolg und die Lebensqualität tief greifende und lang andauernde Auswirkungen haben“ (CIERPKA 2005c, 59).

Die kurze Darstellung weist einerseits darauf hin, dass sich die Präventionsforschung sowohl mit personalen als auch mit sozialen Protektivfaktoren auseinandersetzen muss, sie zeigt andererseits jedoch auch, dass Prävention nicht nur im Säuglingsalter oder im frühen Kindesalter möglich ist. Auch wenn sie zu diesen Zeitpunkten besonders effektiv ist, so gibt es dennoch zahlreiche weitere „Zeitfenster“ (ebd., 78) für psychosoziale Präventionsmaßnahmen (u.a. im Jugendalter).

4.1.2 Vom Präventionsgedanken zum Empowerment-Konzept

Insgesamt plädiert der neuere Präventionsdiskurs für eine Akzentverschiebung vom Ziel der Verhinderung in Richtung der Gestaltung aktueller und zukünftiger Entwicklungen, so beispielsweise von der Gewaltvermeidung zur gewaltfreien Problemlösung (vgl. VON KARDORFF 1995, 8ff). Zahlreiche Untersuchungen haben darüber hinaus gezeigt, dass Präventionsmaßnahmen keinesfalls gegen Personen, sondern ausschließlich mit ihnen ihre Wirksamkeit entfalten (vgl. LÜDERS 1995; SCHUBARTH 2000, 134). Um eine Entmündigung der Adressaten zu vermeiden, trat LÜDERS (vgl. 1995, 47) bereits vor zehn Jahren für folgende Standards und Kriterien der Prävention ein:

- Intensivierung der Partizipation, d.h. die aktive Mitgestaltung der Ziele und Prozesse,
- aufsuchende und aktivierende Ansätze sowie niedrigschwellige Angebote,
- Flexibilisierung der Maßnahmen,
- stärkere Berücksichtigung der subjektiven Perspektiven und Problemsichten der Betroffenen sowie der darin eingelagerten biographischen Sinngelalte,
- Bereitstellung von Chancen zur selbstbestimmten Gestaltung der Lebensverhältnisse und
- gezielte Unterstützung der vorhandenen Problembewältigungspotentiale.

Sämtliche dieser Kriterien lassen sich nicht nur durch praktische Erfahrungen, sondern ebenso durch die in Kapitel 1 bis 3 dargestellten Theoriebezüge plausibel begründen. Soziale Wirklichkeiten sind - wie in Kapitel 1.2.1 gezeigt - grundsätzlich ko-konstruiert, Präventionsangebote müssen demnach Anschlussfähigkeit in individuellen Beziehungen

gewährleisten und dabei die subjektiven Sinnkonstruktionen aller Beteiligten berücksichtigen und schließlich sind Präventionsmaßnahmen langfristig nur dann erfolgreich, wenn sie sich an den Selbstorganisationskompetenzen und den personalen wie sozialen Ressourcen der Adressaten orientieren. Die dargestellten Ambivalenzen und Widersprüche des Präventionsparadigmas sowie die kurze Skizzierung eines alternativen Präventionsdiskurses werden von HERRIGER (vgl. 2001, 103) zu den folgenden *drei Thesen* verdichtet, die schließlich als Brücke zur Entfaltung des Empowerment-Konzeptes dienen:

1. Das defizit- und risikobestimmte Muster der Wirklichkeitswahrnehmung in gängigen Präventionsprogrammen bedarf einer Renovierung: „Notwendig wird ein Blick (auch) auf die verfügbaren Stärken und Ressourcen von Kindern, Jugendlichen, Familien, auf alltagsweltlich eingelagerte Reserven von Eigenmächtigkeit und durchaus eigensinniger Handlungskompetenz“ (ebd.).
2. Die pädagogische Eroberung des Alltags kann nicht das Ziel von präventiven Handlungsstrategien der Jugendhilfe sein. Prävention muss vielmehr Räume bereitstellen, in denen Jugendliche einen Zuwachs an Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Lebenskompetenz in der Alltagsgestaltung erlangen „und auf diese Weise nach eigenen Maßstäben buchstabierte Koordinaten von Lebenskohärenz, Identität und Selbstwert entwerfen können“ (ebd.).
3. Präventionsprogramme benötigen einen sensiblen und reflektierten Umgang mit der Expertenmacht. Ziel ist ein Beziehungsmodus des offenen Aushandelns, „in dessen Horizont die Zielsetzungen, die methodischen Verfahren und die institutionellen Settings präventiver Programme in einem machtgleichen und partnerschaftlichen Dialog zwischen Klient und pädagogischem Experten entworfen und implementiert werden“ (ebd.).

Ausgehend von der These beschleunigter Individualisierungsprozesse und der damit verbundenen Freisetzung von Jugendlichen aus traditionellen Lebensentwürfen begreift HERRIGER das Empowerment-Konzept als „Einladung zur selbstbestimmten Lebensgestaltung“ (vgl. ebd.). Mit der Pluralisierung unkonventioneller Muster der Lebensgestaltung verbindet sich zugleich eine Verabschiedung von vertrauten Normalisierungsansprüchen: „Das Neue an einer `neuen Pädagogik` (...) ist also die grundsätzliche (und allen pädagogischen Bemühungen vorangehende) Anerkennung konflikthafter, unangepasster, störender, in ihrem subjektiven Sinngehalt aber durchaus authentischer Formen des Lebensmanagement junger Menschen“ (vgl. ebd., 104). Das Empowerment-Konzept zielt in diesem Zusammenhang auf die Befähigung zu Selbstbestimmung und Autonomie sowie auf die Entdeckung und Entfaltung individueller Stärken und Ressourcen. Es grenzt sich dabei von dem traditionellen Menschenbild zahlreicher Berufspädagogen ab, das sich laut HERRIGER (vgl. ebd., 105) allzu oft an den Kategorien von Hilflosigkeit, Unfähigkeit und Lebensmangel orientiert. Das Menschenbild des Empowerment-Konzeptes basiert demgegenüber auf den folgenden Elementen:

- Blick auf die Menschenstärken, d.h. unter anderem Vertrauen in die Fähigkeit zur Selbstaktualisierung,
- Anerkennung von Autonomie und Eigen-Sinn,
- psychosoziale Arbeit als „Lebensweg-Begleitung“, d.h. auch Verzicht auf enge Zeithorizonte und standardisierte Hilfepläne,
- normative Enthaltbarkeit der Pädagogen, d.h. Verzicht auf moralisierende, entmündigende Expertenurteile über Lebensprobleme und Problemlösungen,
- Zukunftsorientierung (vgl. ebd., 105f).

Die Philosophie der Menschenstärken im Empowerment-Konzept fußt auf insgesamt drei leitenden normativen Grundüberzeugungen: Selbstbestimmung und Lebensautonomie, soziale Gerechtigkeit und demokratische Partizipation. Hier wird deutlich, dass das Empowerment-Konzept nicht ausschließlich im mikrosozialen Bereich ansetzt, sondern ebenso gesellschaftliche Strukturen sozialer Ungleichheit und die Beteiligung aller Bürger an Entscheidungsprozessen thematisiert, wie die vier Zugänge zu einer Definition von Empowerment nach HERRIGER (vgl. 2002, 12ff) zeigen:

1. Politischer Zugang: Empowerment als konflikthafter Prozess der Umverteilung von politischer Macht,
2. Lebensweltlicher Zugang: Empowerment als Fähigkeit von Menschen, in ihren Alltagsbeziehungen eine autonome Lebensgestaltung in Selbstorganisation zu realisieren,
3. Reflexiver Zugang: Empowerment als selbstinitiiertes und selbstgesteuerter Prozess der (Wieder-)Herstellung von Lebenssouveränität,
4. Transitiver Zugang: Empowerment als psychosoziale Praxis mit dem Ziel, Menschen vielfältige Vorräte von Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen.

Gemeinsam ist diesen vier Zugängen die Entwicklung von Argumentationsmustern für Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation und gelingende Lebensbewältigung sowie „die Suche nach einer authentischen und (allen lebensgeschichtlichen Brüchen und Verwerfungen zum Trotz) kohärenten Identität“ (ebd., 16). Damit verweist der Empowerment-Diskurs - implizit - auf das Konzept der reflexiven Leiblichkeit (vgl. Kap. 2.2). Der Prozess der „Selbst-Bemächtigung“ – so die wörtliche Übersetzung des Empowerment-Begriffs – ist auf verschiedene Personen- und Umweltressourcen angewiesen, die in der folgenden Taxonomie zusammengefasst sind:

Personenressourcen	Umweltressourcen
1. Physische Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit • Protektive Temperamentsmerkmale • Physische Attraktivität 	1. Soziale Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • Liebe • Personale Ressourcen des Partners • Positive Vater-Mutter-Kind-Bindungen • soziales Eingebunden-Sein
2. Psychische Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • Begabung • Selbstakzeptanz/Selbstwertüberzeugung • Internale Kontrollüberzeugung • Aktiver Umgang mit Problemen • Flexible Anpassung an Lebensumbrüche • Motivationale Ressourcen • Problemlösungskompetenzen • Positive emotionale Regulation • Genussfähigkeit 	2. Ökonomische Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit, Arbeitsplatzsicherheit • Einkommen, Vermögen, Besitz • Sozialstatus
3. Kulturelle & symbolische Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • inkorporiertes kulturelles Kapital • institutionalisiertes kulturelles Kapital • professionelles Know-How • Einbindung in subjektive Handlungsethik • festes (religiöses/ethisches/politisches) Überzeugungs- & Glaubenssystem • Engagement & Orientierung am Gemeinwohl • Sinnhaftigkeit • Anerkennung 	3. Ökologische Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • Wohnqualität • Wohnumfeldqualität • Arbeitsplatzqualität
4. Relationale Ressourcen (emotionale & soziale Intelligenz): <ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Kenntnis der Basisregeln der sozialen Interaktion • Offenheit • Kontakt- & Beziehungsfähigkeit • Durchsetzungsfähigkeit • Konfliktfähigkeit • Kritikfähigkeit & Ambiguitätstoleranz 	4. Professionelle (Dienstleistungs-) Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Rechtsansprüchen • Strukturqualität • Prozessqualität • Produktqualität
In Lebenskrisen: <ul style="list-style-type: none"> • Veröffentlichungsbereitschaft • Zielgerichtete Hilfenachfrage • Reziprozitätsbalance 	

Abb. 7: Ressourcen – eine Taxonomie (vgl. HERRIGER 2005, 2ff)

Ressourcen sind laut HERRIGER (vgl. 2005, 2) diejenigen positiven Personen- und Umweltpotentiale, die von Menschen zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse (vgl. Kap. 2.6.1), zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, zur gelingenden Bearbeitung von kritischen Lebenslagen und belastenden Alltagsanforderungen und zur Verwirklichung langfristiger Identitätsziele genutzt werden können. Ressourcen tragen demnach „zur Sicherung ihrer psychischen Integrität, zur Kontrolle von Selbst und Umwelt sowie zu einem umfassendem biopsychosozialen Wohlbefinden“ (ebd.) bei, wobei Sachverhalte nicht per se Ressourcen darstellen, sondern erst zu solchen werden, wenn sie von Menschen für deren individuelle Zwecke genutzt werden. Ein übergeordnetes Ziel psychosozialer Arbeit ist nach dem Empowerment-Konzept dementsprechend die Bereitstellung von Rahmenbedingungen für die Aktivierung von Ressourcen. In dieser grundlegenden Orientierung stimmt das Empowerment-Konzept mit den zentralen erkenntnistheoretischen Grundannahmen dieser Arbeit überein (vgl. Kap. 1.2).

4.1.3 Der Begriff der Gewaltprävention

Die Fokusveränderung innerhalb des Empowerment-Konzeptes sowie die kritische Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit (s.o.) scheinen das Präventionsparadigma grundsätzlich in Frage zu stellen. Nichtsdestotrotz verwendet die überwiegende Mehrzahl der Gewaltpräventionsansätze nach wie vor diese Terminologie, womit deren Thematisierung unabdingbar ist.

Für SCHUBARTH (vgl. 2000, 135) lassen sich die Resultate der Präventionsforschung allerdings nicht ohne weiteres auf den Bereich der Gewaltprävention übertragen, da dieser zu spezifisch und zu sensibel ist. Ausgehend von der These, dass die Diskussion über Gewaltprävention den Erkenntnissen der Präventionsdiskussion (z.B. in den Bereichen Gesundheit oder Sucht) hinterherhinkt, stellt er fest: „Zwar gibt es eine Reihe von Vorschlägen und ausgearbeiteten Konzepten zur `Gewaltprävention`, ein Diskurs über begriffliche und theoretische Grundlagen der Gewaltprävention existiert aber faktisch nicht“ (ebd.). So wird der Begriff einerseits ohne exakte Definition und mehr oder weniger beliebig verwendet, andererseits werden aber auch bedeutungsähnliche Begriffe, wie z.B. Gewaltreduktion oder Gewaltprophylaxe gebraucht.

Der Begriff scheint jedoch trotz seiner mangelnden Prägnanz wichtige Zeitsignaturen zu benennen, da er in zahlreichen praxisorientierten Konzepten auftaucht. In der 2500seitigen Dokumentation der Gewaltkommission, die im Auftrag der Bundesregierung eingesetzt wurde, sind 158 Vorschläge zur Prävention verschiedener Formen von Gewalt aufgeführt (vgl. SCHWIND/BAUMANN et al. 1990b). Dabei wird deutlich, dass der Begriff der Gewaltprävention für eine Vielzahl an Maßnahmen gebraucht wird, die dazu beitragen sollen, das Auftreten von Gewalthandlungen zu verringern, „wobei es sich in der Regel um die Beschreibung einer Intention und nicht um methodisch zuverlässig nachweisbare Wirkungen handelt. Eine große begriffliche Unschärfe besteht darin, daß es bei vielen Maßnahmen nicht um Vorbeugung im eigentlichen Sinne geht, sondern bereits bestehende Gewaltprobleme kontrolliert oder beseitigt werden sollen“ (ebd., 23). Darüber hinaus stellen die Autoren fest, dass die Unterscheidung von Gewaltprävention und anderen Interventionsansätzen nicht immer möglich und die Differenzierung in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unpräzise sei. Nichtsdestotrotz solle vor allem die primäre Prävention fokussiert werden, ohne dabei die anderen Formen aus dem Blick zu verlieren. Zusätzlich sei es problematisch, die Wirksamkeit der einzelnen Ansätze zu evaluieren, denn

„verschiedene Theorien der Gewalt sind zwar als empirisch mehr oder weniger gut bewährt einzuschätzen, sie beziehen sich aber teilweise auf unterschiedliche Gewaltphänomene und sind überwiegend in der Grundlagenforschung in speziellen Kontexten geprüft. Aus den jeweiligen Theorien läßt sich nicht eine bestimmte Maßnahme in allen ihren Aspekten ableiten, sondern Gewalttheorien sind für die Vorbeugung nur ein Hilfsmittel unter anderen (...). Für die Entwicklung und Auswahl konkreter Maßnahmen der Gewaltprävention ist eine eigene problem- und technologieorientierte Forschung erforderlich, insbesondere in Form der empirischen Wirkungsevaluation“ (ebd., 24).

In der Evaluationsforschung gelte es allerdings zu beachten, dass die verschiedenen Konzepte der Gewaltprävention keine voneinander unabhängigen oder alternativen Maßnahmen darstellten, sondern vielmehr „ein zusammenhängendes System der sozialen Beeinflussung“ (SCHUBARTH 2000, 136f). Auch wenn es gerade die Pluralität der Präventionsmaßnahmen sei, die einer extremen Gewaltentwicklung in der Gesellschaft vorbeuge, so müsse es längerfristig um die Institutionalisierung und Koordinierung der Komplexität von Gewaltpräventionsmaßnahmen gehen, so SCHUBARTH. Hier wird deutlich, dass die in Kapitel 4.1.1 dargestellten Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten des Präventionsparadigmas auch für den Bereich der Gewaltprävention gelten und dass eine Analyse von Gewaltpräventionsansätzen diese Kritikpunkte zu berücksichtigen hat.

In der folgenden zweidimensionalen Typologie von HURRELMANN (vgl. 1990, 370) wird noch einmal deutlich, dass jede Prävention auch als Intervention verstanden werden kann, ähnlich wie jede Intervention gleichermaßen präventives Handeln darstellt. Um die Vielfalt der Interventionsansätze (!) im *Bereich der Schule* zu klassifizieren, differenziert HURRELMANN in einer zeitlichen Perspektive das Stadium, in dem die Intervention ansetzt, und in einer intentionalen Perspektive die Ziele, die die Intervention anstrebt.

Stadium	Zieldimension: personale Ressourcen	Zieldimension: soziale Ressourcen
präventiv	A A1 Leistungsförderung A2 Soziales Kompetenztraining A3 Beratung	C C1 Verbesserung des Schulklimas C2 Transparente Chancenstruktur C3 Ausbau der Partizipation
korrektiv	B B1 Verhaltensmodifikation B2 Therapie	D D1 (Re)Konstruktion der Netzwerke D2 Schulsozialarbeit

Abb. 8: Vier Interventionstypen bei Gewalt in der Schule (in: HURRELMANN 1990, 370)

Ähnliche Klassifikationsvorschläge existieren auch für den *Bereich der Jugendarbeit und Jugendhilfe*, wobei in zeitlicher Dimension teilweise zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden wird. Primäre Prävention erstreckt sich hierbei auf die Identifizierung und Veränderung derjenigen gesellschaftlichen Bedingungen, die gewalthaltige Beziehungen fördern (Verhältnisprävention), sowie auf die Stärkung von Lebenskompetenzen (Verhaltensprävention); auch hier sind deutliche Hinweise auf die Notwendigkeit einer Orientierung an Identitätsentwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen zu erkennen. Sekundäre Prävention bezieht sich demgegenüber auf die Verhinderung gewalttätigen Verhaltens, beispielsweise durch spezifische Programme und Interventionen, während tertiäre Prävention auf die Verhinderung von Rückfällen und auf Resozialisierungsmaßnahmen abzielt (vgl. SCHUBARTH 2000, 137). Auch wenn es in

der konkreten Praxis nicht immer möglich ist, die einzelnen Bereiche voneinander zu trennen, so geht es doch wesentlich darum, sich Klarheit über die jeweilige Ebene des eigenen pädagogischen Handelns zu verschaffen.

Präventions-ebene	Zielgruppe	Ziel	Akteure
primär	alle Kinder & Jugendlichen	Lebenskompetenz-förderung	Pädagogen, erwachsene Bezugspersonen
sekundär	gefährdete Kinder & Jugendliche	Verhinderung von gewalttätigem Handeln durch Programme & Interventionen	fortgebildete, ausgebildete Pädagogen, Jugendhilfe, Streetwork, Polizei
tertiär	straffällig gewordene Kinder & Jugendliche	Verhinderung von Rückfall, Resozialisierung	Streetwork, Polizei, Straffälligenhilfe, Therapie

Abb. 9: Präventionsebenen in der Jugendarbeit (in: LANDESINSTITUT SCHLESWIG-HOLSTEIN FÜR PRAXIS UND THEORIE DER SCHULE et al. 1995, 13)

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Prävention“, „Intervention“, „Gewaltprävention“ und „Gewaltintervention“ hat gezeigt, dass deren Mehrdeutigkeit sowie ihre unterschiedliche Verankerung in verschiedenen Disziplinen zu Klärungsbedarf und zur Forderung nach einer theoretischen Einordnung geführt hat: „Der *Diskurs über begrifflich-theoretische Grundlagen* von Gewaltprävention sollte weitergeführt werden (...)“ (SCHUBARTH 2000, 139).

Ergänzend zu diesem Diskurs und zu Untersuchungen zu den Entstehungsbedingungen verschiedener Gewaltphänomene geht es zukünftig vor allem um *empirische Wirkungsforschung* im Sinne von Evaluation. Darüber hinaus bedarf es der Klärung der institutionellen und personellen Rahmenbedingungen und Ressourcen für die einzelnen Gewaltpräventionsansätze sowie der systematischen Rekonstruktion und theoretischen Analyse dieser Ansätze. Eine solche Rekonstruktion und theoretische Analyse soll mit Hilfe der in Kapitel 1 bis 3 entwickelten erkenntnis-, identitäts- sowie aggressions- und gewalttheoretischen Perspektiven vorgenommen werden. Dabei werden entsprechend der terminologischen Überschneidungen sowohl Ansätze der primären, sekundären und tertiären Prävention untersucht, als auch solche, die sich als interventiv verstehen.

Auch wenn die Gewaltprävention im Vergleich zur allgemeinen Prävention einige Spezifika aufweist (z.B. das Postulat der körperlichen Unversehrtheit als primäre Grundlage), so gelten für sie dennoch die *Forderungen der allgemeinen Präventionsforschung*. Dazu gehören beispielsweise die Analyse der Kontextbedingungen, der Diskurs über Kriterien und normative Standards, die

demokratische Partizipation der Betroffenen, die Gewährleistung von Transparenz sowie die kritische Reflexion sozialtechnischer Kontrolle und Stigmatisierung (vgl. ebd.).

Zusätzlich sollte gewaltpräventive Forschung die Relation zwischen primären, sekundären und tertiären Präventionsmaßnahmen reflektieren. Hier geht es vor allem um das *Verhältnis von Generalisierbarkeit und Spezifität der Maßnahmen* sowie um Fragen nach der *Leistungsfähigkeit von Institutionen*, nach deren *Professionalisierung* und nach *Organisationsentwicklung*. Übergeordnet ist dementsprechend die längerfristige Institutionalisierung und Koordinierung von Bemühungen um ein *komplexes System der Prävention* von zentraler Bedeutung (vgl. ebd.).

In der folgenden Tabelle wird den dargestellten Überschneidungen zwischen dem Präventions- und Interventionsbegriff dadurch Rechnung getragen, dass der Bereich der tertiären Prävention als Intervention bezeichnet wird, da hier „auf bereits vorhandene Problemlagen bzw. auf normabweichendes Verhalten reagiert wird“ (BÖLLERT 2001, 1394). Die Übersicht versteht sich als ein allgemeines Modell der Gewaltprävention und -intervention, das sich sowohl auf die Familie als auch auf Schule und Peergroup bezieht.

	Ziele	Zielgruppen und Orte		
		Familie	Schule	Gleichaltrigengruppe
Primärprävention	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung & Stabilisierung des Selbstwertgefühls bzw. des Vertrauens auf andere Personen, • Erziehung zum „Triebaufschub“ durch Anerkennung körperlicher Integrität des Kindes, • Verstärkung prosozialer Einstellungen & Motive, • Förderung & Erhaltung von Kommunikations- & Interaktionsprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewaltlosigkeit als Erziehungsstil & Erziehungsziel, • Praxis gewaltfreier Austragung von Konflikten in Familie, Schule & Gesellschaft (Vorbildverhalten), Kooperation der Sozialisationsinstanzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisieren von Gewalt & Aggression im Unterricht, • Verbesserung von Schulklima & Lernkultur, • Stärkung des Selbstwertgefühls bei Tätern & Opfern, z.B. durch Programme zur Verbesserung der Lebenskompetenzen, • Vermeidung von Leistungsdruck 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehung von Kinder- & Jugendgruppen in Entscheidungsprozesse (z.B. Wohnumwelt), • interkulturelle Kinder- & Jugendarbeit
Sekundärprävention	<ul style="list-style-type: none"> • Immunisierung potentieller Opfer & Täter durch Antistress- & Anti-Aggressionstraining 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfen für Drogen- & Alkoholabhängige, • Schutz von Behinderten, • Frauenhäuser, • Patenfamilien 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Unterrichtsstörungen, • Arbeit mit Schulversagern, Schulverweigern, Tätern & Opfern 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderwohngruppen, • Kinderschutzzentren
Intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen zur Besserung & Resozialisierung bei manifesten Problemen, • Therapeutische Verfahren mit dem Ziel der Qualifizierung für den Umgang mit Problemsituationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Integration sozial isolierter Familien, • Hilfestellung bei Milieuveränderungen durch Wohnungswechsel 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellung bei Umschulungen oder dem Nachholen von Schul- & Berufsabschlüssen 	<ul style="list-style-type: none"> • Täter- und/oder Opfer-Selbsthilfegruppen

Abb. 10: Allgemeines Modell der Gewaltprävention und -intervention (in: MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 159)

Da sich nach MELZER, SCHUBARTH und EHNINGER (vgl. ebd., 162) die meisten Ansätze und Programme der Gewaltprävention bzw. -intervention diesen drei Ebenen nicht exakt zuordnen lassen (teilweise können sie beispielsweise sowohl präventiv als auch interventiv eingesetzt werden), differenzieren die Autoren zusätzlich in verschiedene Bereiche und

Ebenen der Gewaltprävention bzw. -intervention. Diese betreffen den *Kontext der Schule*; für den Kontext der außerschulischen Jugendarbeit ist von einer noch höheren Komplexität und Unübersichtlichkeit auszugehen, die unter anderem mit dem breiteren Aufgabenspektrum und der allgemeineren Anlage von Jugendarbeit und Jugendhilfe zusammenhängt (vgl. SCHUBARTH 2000, 165). Zu den *Bereichen schulischer Gewaltprävention und -intervention* zählen MELZER, SCHUBARTH und EHNINGER (vgl. ebd., 163f):

- die schulische Lernkultur,
- die Gestaltung des Sozialklimas,
- Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung,
- die Etablierung von Regeln und das Setzen von Grenzen sowie
- die Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Die einzelnen gewaltpräventiven bzw. -interventiven Maßnahmen setzen dabei auf verschiedenen *Ebenen* an (vgl. ebd., 164ff):

- *individuelle Schülerebene*: u.a. Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, Ermöglichung von sozialem Lernen, Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems, Vermittlung eines positiven Fähigkeits- bzw. allgemeinen Selbstkonzeptes,
- *Klassenebene*: u.a. Stärkung von Kooperationsstrukturen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen, Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schülern und Lehrern, erlebnisorientierte Initiativen, soziale Helfersysteme,
- *Schulebene*: u.a. Schule als Lebensraum, soziale Kommunikation, klassenübergreifende Zusammenarbeit, Ausweitung des Ganztagsangebotes und des Schullebens, Teamabsprachen über den Umgang mit Gewalt,
- *Gemeinde bzw. Nachbarschaft*: Kooperationen mit Jugendeinrichtungen und -verbänden, kommunalen Institutionen, freien Trägern und Initiativen, z.B. zum Thema Gewalt.

Neben diesen allgemeinen Empfehlungen für den Umgang mit Aggression und Gewalt analysieren MELZER, SCHUBARTH und EHNINGER (vgl. ebd., 191ff) auch konkrete Präventionskonzepte und -programme für den schulischen Kontext. Dabei diskutieren sie nur solche Ansätze, „die sich in der Praxis bewährt haben – sei es, dass sie wissenschaftlich evaluiert sind, sei es, dass positive Erfahrungsberichte vorliegen“ (ebd., 191). Zur besseren Übersicht differenzieren die Autoren zwischen Programmen für alle Schüler, für jüngere Schüler, für ältere Schüler, Lehrerprogrammen, institutionenbezogenen Programmen und systembezogenen Programmen. Für den vorliegenden Kontext sind insbesondere die schülerbezogenen Ansätze von Bedeutung; aus der Vielfalt der Programme (es werden allein 17 schülerbezogene Programme vorgestellt, insgesamt sind es 28 Präventionsprogramme für die Schule) werden das FAUSTLOS-Curriculum und das Coolness-Training (CT) näher betrachtet. Der Schwerpunkt

der Diskussion liegt entsprechend der Anlage dieser Arbeit auf dem erkenntnis- und identitätstheoretischen Bezug sowie auf der Frage nach der Relevanz für die Motologie.

Für den *Kontext der Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe* gestaltet sich eine Strukturierung und Einschätzung der vielfältigen Methoden, Projekte, Konzepte, Ansätze und Praxisanregungen als äußerst schwierig:

„Es gibt eine vielfältige, bunte Projektpraxis, die sich auf die unterschiedlichsten Methodenansätze der sozialen Arbeit und Pädagogik bezieht, auch auf alte Traditionen der amerikanischen Sozialarbeit zurückgreift. Die methodischen Ansätze umfassen einen breiten Spannungsbogen, der von erlebnispädagogischen Initiativen bis hin zu Anti-Aggressions-Trainingsprogrammen in den Jugendanstalten reicht. Trotz dieser Vielfalt ist unklar, welchen faktischen Nutzen die Projekte haben. Es lässt sich darüber spekulieren, die tatsächliche Wirksamkeit ist jedoch kaum meßbar (...). Zentrales Ergebnis ist: Wenn es einen Gütemaßstab für die gelungene Praxis in diesem Handlungsfeld geben kann, dann ist es die methodische Vielfalt, der experimentelle Charakter, der Mut, auch Unkonventionelles zu unternehmen“ (VAHSEN 1994, 61 und 65; zit. nach SCHUBARTH 2000, 167).

Die diesbezüglichen Debatten der vergangenen Jahre setzten sich in durchaus kritischer Selbstreflexion sowohl mit den Möglichkeiten als auch mit den Grenzen und Gefahren gewaltpräventiver Jugendarbeit auseinander, wobei nach SCHUBARTH (vgl. ebd.) vor allem die folgenden vier Aspekte immer wieder thematisiert wurden:

- die Grenzen pädagogischen Handelns gegen Gewalt (Delegitimationsgefahr),
- die Pädagogisierung sozialer Probleme (Pädagogisierungsgefahr),
- die Stigmatisierung von Jugendlichen sowie
- die Gefahr eines pädagogischen Reaktionismus.

Sämtliche dieser vier Aspekte zeigen, dass die Ansatzentwicklung im Bereich der Gewaltprävention eine meta- und identitätstheoretische Ausrichtung dringend benötigt. Alle Ansätze der Gewaltprävention sind in zahlreiche systemische bzw. gesellschaftliche Ausdifferenzierungs- und Beobachtungsprozesse eingebettet, die es prinzipiell zu reflektieren gilt. Ebenso ist eine kritische Auseinandersetzung mit Etikettierungen und Komplexitätsreduktionen erforderlich, womit sich der Fokus der Diskussion von „der Jugend“, „der Gewalt“ und „der Jugendgewalt“ auf Identitätsentwicklungsprozesse von Jugendlichen in ihren konkreten Kontexten verschiebt. Eine solche Fokussierung auf die Persönlichkeit von Jugendlichen sowie auf die Nutzung und Entwicklung von Ressourcen wird mit der strukturellen Anlage der vorliegenden Arbeit angestrebt.

Für den Bereich der Jugendhilfe unterscheidet SCHUBARTH (vgl. ebd., 168ff) die folgenden gewaltspezifischen und gewaltunspezifischen Präventionsansätze:

Gewaltspezifische Ansätze	Gewaltunspezifische Ansätze
<ul style="list-style-type: none"> • Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) • gewalttherapeutische Methoden • Täter-Opfer-Ausgleich 	<ul style="list-style-type: none"> • aufsuchende & akzeptierende Jugendarbeit • erlebnis- & sportpädagogische Ansätze • Fan-Projekte • freizeit- & kulturpädagogische Ansätze • geschlechtsspezifische Ansätze • interkulturelle Arbeit • politisch-historische Bildung • Schulsozialarbeit

Abb. 11: Präventionsansätze für die Jugendhilfe (in: SCHUBARTH 2000, 168)

Bei dieser Aufzählung handelt es sich um Ansätze mit einem hinreichenden Grad an theoretischer Fundierung. Daneben existiert – wie bereits angedeutet – eine unüberschaubare Vielfalt an Präventionsprojekten und –konzepten, die jedoch häufig einen ausgearbeiteten theoretischen Hintergrund vermissen lassen und sich teilweise auf singuläre Maßnahmen beziehen. Es ist nicht der Anspruch der vorliegenden Arbeit, diese Vielfalt zu strukturieren, sondern einige wesentliche Ansätze im Hinblick auf deren erkenntnis- und identitätstheoretischen Bezug sowie hinsichtlich ihrer Relevanz für den hier vorgestellten psychomotorischen Ansatz zu analysieren.

4.2 Analyse ausgewählter Ansätze der Gewaltprävention

Die folgenden Kapitel stellen verschiedene Ansätze der Gewaltprävention dar, die sich sowohl auf den Kontext von Schule als auch auf den Bereich der Jugendarbeit und Jugendhilfe beziehen. Es werden sowohl Ansätze der primären als auch der sekundären und tertiären Prävention (bzw. Intervention) diskutiert, wobei insbesondere peergroup- und familienbezogene Maßnahmen im Vordergrund stehen. Anhand dieser Kontexte lassen sich Berührungspunkte und Unterschiede zwischen gewaltpräventiven und motologischen Ansätzen am deutlichsten herausarbeiten, auch wenn grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass sämtliche Gewaltpräventionsmaßnahmen auf eine Berücksichtigung aller relevanten Kontextbedingungen angewiesen sind. Die Analyse und Einbeziehung von Kontextbedingungen ist im Idealfall jedoch kein Kriterium, welches motologische von nicht-motologischen Gewaltpräventionsansätzen unterscheidet. Die folgenden vier Ansätze der Gewaltprävention sollen nun in ihren wesentlichen Grundzügen diskutiert werden, wobei besonderer Wert auf die Darstellung der erkenntnistheoretischen, identitätstheoretischen und aggressions- bzw. gewalttheoretischen Zusammenhänge und Begründungen gelegt wird:

- das Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Training (CT),
- Autorität durch Beziehung – Gewaltloser Widerstand (GLW) in der Erziehung,
- das FAUSTLOS-Curriculum,
- geschlechtsspezifische Ansätze.

4.2.1 Das Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Training (CT)

Die beiden Konzepte des Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Trainings (CT) verdienen im Rahmen dieser Arbeit aus zwei Gründen besondere Beachtung: Einerseits sind sie mittlerweile in fast einem Drittel sämtlicher deutscher Jugendamtsbezirke entweder in einer fortgeschrittenen Diskussion der Modellerprobung oder bereits fest institutionalisiert und andererseits setzen sie sich mit einer alten pädagogischen Kernfrage auseinander, die sich auf das Maß an Konfrontation, Grenzziehung und Verhaltensverurteilung – „neben den weitgehend unumstrittenen Stilelementen von Akzeptanz, Empathie und Verständnis“ (WEIDNER/KILB/KREFT 2001, 7) – in pädagogischen Prozessen bezieht. Das zentrale Thema des AAT ist „die Auseinandersetzung der gewalttätig Agierenden mit ihren Taten in Form einer sinnlich erlebbaren inszenierten Konfrontation mit dem Leid ihres/ihrer Opfer/s“ (ebd.), wobei diese Form der Konfrontation grundsätzlich das Einverständnis des Klienten voraussetzt, d.h. die häufig vorkommende extrinsische Anfangsmotivation (z.B. durch richterlichen Druck) soll in eine intrinsische Motivation verwandelt werden. Dieses Einverständnis wird WEIDNER und GALL (vgl. 2003, 14) zufolge häufig erteilt, da es dem machohaften Selbsterleben gewaltbereiter männlicher Jugendlicher entspricht, „harte“ Situationen (wie beispielsweise den „heißen Stuhl“) bewältigen zu können.

Das AAT stellt eine deliktspezifische, sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmaßnahme für aggressive Wiederholungstäter dar, die vor allem im Strafvollzug angewandt wird (vgl. BURSCHYK/SAMES/WEIDNER 2001, 74), während das CT konfrontativ-prophylaktisch ausgerichtet ist und unter anderem in Schulen und Jugendeinrichtungen durchgeführt wird (vgl. WEIDNER/GALL 2003, 10). Mittlerweile haben sich das AAT und das CT eine Reihe neuer Anwendungsfelder erschlossen; so werden beispielsweise Anti-Aggressions-Kurse mit Jugendlichen türkischer Herkunft durchgeführt, das AAT und das CT werden außerdem in der stationären Jugendhilfe, im Maßregelvollzug und in der Grundschule eingesetzt. Darüber hinaus haben Weiterentwicklungen der Methode stattgefunden, z.B. in Form der Verknüpfung von sozialem Training und AAT, in Form sogenannter „Keep-Cool-Gruppen“, einem systemisch-konfrontativen Ansatz mit männlichen Jugendlichen (vgl. WEIDNER/KILB/JEHN 2003), oder als Konfrontatives Soziales Training (KST) für den schulischen Bereich (vgl. KROHN/HINRICHS/MAUCH 2006).¹⁸⁶

4.2.1.1 Kernannahmen

Das AAT und das CT richten sich an gewaltbereite Kinder und Jugendliche, an deren potenzielle bzw. tatsächliche Opfer sowie an die scheinbar unbeteiligten Beobachter. Es geht darum, im Handlungs- und Bedingungsquadrat von Täter, Opfer, Gruppe und Institution Verhaltensalternativen zu erarbeiten. Basis hierfür ist die Identifizierung von Ursachen, Auslösern und Gelegenheiten für gewalttätiges Verhalten. Das zentrale Ziel des AAT und des CT ist die Vermeidung von Opfern, bei Regel- und Normverstößen erfolgt sofortige Konfrontation.¹⁸⁷ Diese Konfrontation zielt auf „Schadenswiedergutmachung und soziale Lernentwicklung, damit neue Opfer vermieden werden. Konfrontation ist hierbei eine würdige Form zwischenmenschlicher Auseinandersetzung“ (WEIDNER/GALL 2003, 11).

Die Durchführung des AAT und des CT ist auf *Grundhaltungen* angewiesen, die WEIDNER und GALL (vgl. ebd.) wie folgt zusammenfassen:

- Konfrontationsbereitschaft der Trainer im Sinne einer wohlwollenden und würdigen Auseinandersetzung,
- Bereitschaft der Trainer zu autoritativem Verhalten,
- Respekt,
- Teamgeist,
- Lobkultur und
- Humor.

¹⁸⁶ Für Rainer KILB stellt eine Kooperation von Schule und sozialer Arbeit „die historisch nahezu einmalige Chance der Entstigmatisierung dar“ (KILB 2006a, 10). Darüber hinaus brauche die Schule das im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe vorhandene sozialpädagogische Wissen sowie die personellen Ressourcen, um ihrem erzieherischen Auftrag gerecht werden zu können. Insofern ist es konsequent, dass insbesondere im Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenz über Möglichkeiten der konfrontativen Pädagogik in der Schule nachgedacht wird (vgl. KILB/WEIDNER/GALL 2006).

¹⁸⁷ Ein wesentliches Erfolgsprinzip lautet für Jens WEIDNER: „Auf Kleinigkeiten übertrieben reagieren, damit Großes erst gar nicht geschieht“ (WEIDNER 2006, 33).

Das AAT und das CT basieren in erster Linie auf dem *lerntheoretisch-kognitiven Paradigma*, das sich an der sozialkognitiven Lerntheorie BANDURAS (vgl. 1976; 1986) und ihren Ableitungen in die verhaltenstherapeutische Praxis orientiert (vgl. BURSCHYK/SAMES/WEIDNER 2001, 74). Ein zentrales Ziel ist es, das gewalttätige Verhalten durch Modelllernen, differenzielle Verstärkung und systematische Desensibilisierung „abzutrainieren“ und dabei die Neutralisierungstechniken bzw. Rechtfertigungsstrategien der Täter zu verstören, d.h. das Realitätsprinzip „einzumassieren“ (vgl. ebd., 80).

Weitere zentrale Bezugspunkte entnimmt das AAT und das CT aus der *konfrontativen Pädagogik*, wobei es diese als pädagogische ultima ratio begreift, wenn akzeptierendes Begleiten, non-direktive Gesprächsführung, einfühlsame Einzelfallhilfe oder ein lebensweltorientierter Zugang nicht mehr ausreichen (vgl. WEIDNER/GALL 2003, 15). Dieser Auffassung nach sollten 80 Prozent der professionellen Persönlichkeit einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und non-direktiv bleiben, jedoch um 20 Prozent Biss, Konflikt- und Grenzziehungsbereitschaft sowie konsequente Intervention ergänzt werden. Der 17jährige Wiederholungstäter Georg unterstreicht das Potential einer solchen Vorgehensweise: „Wer einen guten Draht zu mir hat, der kann mir auch hässliche Wahrheiten sagen. Da stell` ich meine Ohren nicht auf Durchzug. Da denk` ich drüber nach. Vielleicht veränder` ich mich dann sogar zum Besseren!“ (ebd., 14). Konfrontative Pädagogik basiert unter anderem auf den (sozial)pädagogischen Erfahrungen und Überlegungen von MAKARENKO, KORCZAK und REDL sowie auf der kognitionspsychologisch orientierten konfrontativen Therapie CORSINIS und der provokativen Therapie FARRELLYS. Sie grenzt sich einerseits von einem autoritär-patriarchalischen und andererseits auch von einem permissiven Erziehungsstil ab und kann als autoritative Haltung bezeichnet werden, die eine „klare Linie mit Herz“ (ebd., 18) anbietet.¹⁸⁸

Die Chancen eines solchen autoritativen Erziehungsstils sehen die Autoren vor allem in einer Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktbewältigungskompetenzen von Jugendlichen, die durch die pädagogisch begleitete Entwicklung einer Streitkultur über Normen, Werte und abweichendes Verhalten erreichbar wird, wie sie beispielsweise aus Streitschlichterverfahren, Schulparlamenten, dem Täter-Opfer-Ausgleich oder dem „life-space-interview“ (einem sofortigen (Streit)Gespräch im aktuellen Lebenskontext) bekannt sind. Das zentrale Prinzip hierbei lautet: „Verstehen, aber nicht einverstanden sein“ (vgl. GALL 2001, 150).

Letztendlich zielt diese Vorgehensweise auf eine Verbesserung der *Handlungskompetenz*, die in Anlehnung an HABERMAS (vgl. 1973) und KRAPPMANN (vgl. 1969) in die vier Dimensionen der Empathie, der Frustrationstoleranz, der Ambiguitätstoleranz und der Rollendistanz differenziert wird. Insbesondere

¹⁸⁸ Beate SONSINO (vgl. 2002, 279) hat die theoretischen Bezugspunkte des CT um Prinzipien des lösungsorientierten Vorgehens nach Insoo Kim BERG (vgl. 1992) erweitert. Auf der inhaltlichen Ebene schließt dies ein Wahrnehmungstraining, das Erlernen von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien, lösungs- und ressourcenorientierte Einzelgespräche und eine Erfolgsdokumentation in Form von Selbst- und Fremdbeobachtungen mit ein.

Mehrfachstraftäter haben in Bezug auf diese vier Dimensionen laut WEIDNER und GALL (vgl. 2003, 16f) deutliche Defizite. Empathie hinsichtlich der Konsequenzen von Gewalt für die Opfer und wichtige Bezugspersonen sei bei ihnen nur marginal ausgeprägt, ebenso sei die Frustrationstoleranz durch zahlreiche Frustrations- bzw. Missachtungserfahrungen stark beeinträchtigt. Mehrdeutigen und ambivalenten Rollenerwartungen würden Mehrfachauffällige ebenfalls kaum gerecht und schließlich sei außerdem ihre Fähigkeit deutlich geschwächt, sich von ihrer martialisch-aggressiven Selbstdarstellung zu distanzieren.

Neben der Verbesserung der Handlungsfähigkeit geht es der konfrontativen Pädagogik außerdem um die Förderung prosozialen Verhaltens sowie um die Weiterentwicklung des moralischen Bewusstseins in Richtung einer intrinsisch motivierten postkonventionellen Moral (vgl. KOHLBERG/TURIEL 1978).

Die *Curricula* sowie die einzelnen *Module* des AAT bzw. CT unterscheiden sich entsprechend ihrer interventiven bzw. präventiven Ausrichtung. Die *Eckpfeiler des AAT-Curriculums* können in Anlehnung an BURSCHYK, SAMES und WEIDNER (vgl. 2001, 75ff) wie folgt zusammengefasst werden:

- Erkennen von Aggressivitätsauslösern,
- Kosten-Nutzen-Analyse in Bezug auf Aggressivität,
- Reflexion des Selbstbildes zwischen Ideal- und Realselbst,
- Auseinandersetzung mit Neutralisierungstechniken,
- Konfrontation mit der Opferperspektive,
- Provokationstests.

Diese Module wurden von HEILEMANN und FISCHWASSER VON PROECK (vgl. 2003) um das sogenannte Attraktivitäts-Training erweitert.

Erkennen von Aggressivitätsauslösern

Im AAT wird davon ausgegangen, dass Aggressivität keine unberechenbare, explosive oder spontane Reaktion darstellt, sondern „durch Hinweisreize aus der Umgebung reguliert wird“ (ebd., 75). Dementsprechend ist ein wesentlicher Bestandteil des AAT die individuelle Identifizierung provozierender Situationen bzw. Aggressivitätsauslöser (z.B. „falsche Blicke“, beleidigende Worte, die die eigene Männlichkeit in Frage stellen („du schwule Sau“) oder auch Alkohol). Die Ziele dieses Moduls beziehen sich auf das Infragestellen zwingender Notwendigkeiten für Gewalthandeln, auf das frühzeitige Erkennen gewaltaffiner Entwicklungen sowie auf die Entwicklung von Handlungsalternativen (z.B. Rückzug oder Schlichtung).

Kosten-Nutzen-Analyse in Bezug auf Aggressivität

Ausgehend von der Erfahrung, dass Gewalttäter häufig die positiven und nützlichen Aspekte ihrer Aggressivität unterstreichen (z.B. Respekt, Anerkennung, Kontrolle, das Opfer als „Tankstelle“ für das Selbstwertgefühl) geht es im Rahmen dieses Moduls um eine differenzierte Kosten-Nutzen-Analyse, d.h. auch um eine Auseinandersetzung mit den Kosten des Gewalthandelns (z.B. Folgen für die Opfer, Haftaufenthalt, Regressforderungen, eingeschränkte Zukunftschancen, Beziehungsverluste). Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Zeitperspektive, da der kurzfristige Nutzen gewalttätigen Verhaltens häufig durch langfristige Kosten relativiert wird.

Reflektion des Selbstbildes zwischen Ideal- und Realselbst

Im Rahmen des AAT wird angenommen, dass das Selbsterleben der meisten Mehrfachgewalttäter äußerst ambivalent bzw. dissonant ist (vgl. WEIDNER/MAHLZAHN 2001). Einerseits beschreiben sie sich als durchsetzungsstark, dominant, gnadenlos, „cool“ und selbstbewusst, wobei sie sich als „Menschenkenner, Alltagspsychologen, die Einschüchterung, Bedrohung und Angstmachen gezielt einsetzen können“ (ebd., 44), bezeichnen, andererseits haben sie jedoch mit deutlichen Minderwertigkeitsgefühlen und einer extrem leichten Kränkbarkeit zu kämpfen. Diese Ambivalenz hängt damit zusammen, dass „nahezu alle der gewalttätigen Wiederholungstäter (...) massive Gewalterfahrungen erlebt und durchlitten“ (ebd., 47) haben (Kreislauf der Gewalt).¹⁸⁹ Dementsprechend geht es im Rahmen dieses Moduls unter anderem um die Widerlegung der Hypothese, dass Härte unangreifbar mache, um einen Dissonanzausgleich durch die Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen und um die Entwicklung von Respekt für kränkbare Persönlichkeitsanteile.

Auseinandersetzung mit Neutralisierungstechniken

Eine wesentliche Voraussetzung für die Aufrechterhaltung gewalttätiger Verhaltensweisen ist die Befreiung von Schuld- und Schamgefühlen durch Neutralisierungstechniken und Rechtfertigungsstrategien (vgl. BURSCHYK/SAMES/ WEIDNER 2001, 79; WEIDNER/MAHLZAHN 2001, 46). Hierzu gehören unter anderem die Abwertung des Opfers, die Umdefinition der Tat zu einer gerechten Sache oder die Legendenbildung („der kann mir dankbar sein, denn meine Behandlung hat ihn für das Leben härter gemacht“). Ziele des AAT sind dementsprechend das Wecken von Schuld- und Schamgefühl, die Verantwortungsübernahme des Täters für seine Tat(en) sowie eine Veränderung des Selbstbildes vom souveränen Kämpfer zum entschuldigenden Versager.

¹⁸⁹ Ausführliche Überlegungen zu diesem Zusammenhang finden sich bei SUTTERLÜTY (2003), vgl. hierzu auch Kap. 3.4.2.

Konfrontation mit der Opferperspektive

Im Rahmen dieses Moduls werden die Trainingsteilnehmer mit den Gefühlen der Opfer sowie mit den Konsequenzen der Tat detailliert und schonungslos konfrontiert. Dabei wird allerdings darauf geachtet, dass die Opfer nicht instrumentalisiert werden, weswegen im AAT meist nur symbolische Formen der Opferkommunikation zum Einsatz kommen (z.B. Filme, Opferinterviews); ein direktes Täter-Opfer-Gespräch findet nur auf ausdrücklichen Wunsch des Opfers statt (vgl. BURSCHYK/SAMES/WEIDNER 2001, 80f). Dennoch lässt auch eine symbolische Konfrontation mit der Opferperspektive kaum Ausreden zu. „Sie ist schmerzhaft, macht betroffen und verunmöglicht eine neutrale Distanz. Und das ist gewünscht, denn wer Mitgefühl mit Opfern zeigt, der produziert keine! Mit den Worten eines Trainingsteilnehmers: Mitleid, Mitgefühl verderbe den Spaß an der Gewalt“ (ebd., 81).

Provokationstests

Dieser curriculare Aspekt leitet sich aus einer Grundprämisse der Provokativen Therapie (vgl. FARRELLY/BRANDSMA 1986) ab, bei der der Klient durch Humor, Ironie, Sarkasmus und Formen der paradoxen Intervention mit seinen individuellen Schwachstellen konfrontiert wird. Durch Provokationstests (z.B. in Form des „heißen Stuhls“) soll der Trainingsteilnehmer die Grenzen seiner Selbstkontrolle erfahren und den Zusammenhang von Erregbarkeit und Aggressivität unmittelbar erspüren. Im Verlauf des Trainings soll der Teilnehmer eine Hierarchie von leichten Belästigungen bis hin zu Aggressivität auslösenden Provokationen aufstellen und durchspielen (systematische Desensibilisierung). Die Ziele dieses Moduls beziehen sich auf das Gelassenbleiben trotz Provokation, auf das Austesten von Grenzen in einem geschütztem Rahmen sowie auf die Erkenntnis, dass die größte Niederlage des Provokateurs im Ignorieren der Provokation besteht. Letztendlich geht es demnach um Selbstverteidigung mit Hilfe von Worten, Humor, Ironie oder Rückzug. Die positiven Konsequenzen formuliert BANDURA wie folgt:

„Wenn Aggressoren provokative Tätigkeiten aufgeben (...) machen sie bald mit potentiell belohnenden Aspekten ihrer Umwelt Bekanntschaft, die immer vorhanden waren und die die neu entstehenden Verhaltensmuster automatisch verstärken (...) Andere werden freundlicher, wenn sie nicht mehr länger in Schrecken und Wut versetzt werden. Positive Aufgeschlossenheit fördert dann wieder herzliche Gegenreaktionen. Wenn eine wechselseitig verstärkende Interaktion zwischen gewaltlosem Verhalten und den Belohnungen aus der Umwelt einmal ins Leben gerufen ist, können sich weitreichende Veränderungen ergeben, auch wenn freundliches Verhalten niemals bewußt entwickelt wurde“ (BANDURA 1979, 337).

Attraktivitäts-Training

Grundlage dieses neu entwickelten Moduls ist die Auffassung, dass man jemandem erst dann etwas wegnehmen kann, wenn man ihm vorher etwas Gleichwertiges angeboten hat (vgl. HEILEMANN/FISCHWASSER VON PROECK 2003, 257). In Bezug auf jugendliche Gewalttäter geht es darum, die in der Gewaltausübung liegende Faszination der direkten Selbstaufwertung (durch Angst, Zurückweichen oder Nachgeben des Opfers

sowie durch die öffentliche Anerkennung für Machtdemonstrationen) durch alternative ich-wirksame, achtungsfördernde und stolzmachende Erfahrungen zu ersetzen. „Sich selbst wirksam fühlen, ohne Gewalt weiter benutzen zu müssen, Ehrfurcht vor dem Lebensentwurf der Opfer verspüren“ (ebd., 258). Das Attraktivitäts-Training zielt dementsprechend einerseits auf die Erfahrung der eigenen Kompetenz, Stärke und Selbstwirksamkeit, andererseits jedoch auch auf die Erfahrung, nicht allein, ausgestoßen oder isoliert zu sein (Bedürfnis nach Zugehörigkeit) (vgl. ebd., 262).

Das *Curriculum des CT* versteht Rainer GALL im Gegensatz zum interventiv orientierten AAT als „Handreichung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zum Umgang mit schwierigen Situationen“ (GALL 2001, 169). Er entwickelte ein Konzept, welches das CT und das sogenannte Training der „Pro-Sozialen Gang“ miteinander verknüpft. Letzteres möchte Kinder und Jugendliche in Schulen, Jugendhäusern und Jugendgruppen ansprechen, „die vermittelnd, und zwar bewusst friedfertig, in Konflikte in ihrem Lebensumfeld eingreifen wollen“ (ebd., 159). In beiden Trainingsformen ist das bereits angesprochene Handlungsviereck zwischen Täter, Opfer, Gruppe und Institution von entscheidender Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit den Ursachen, Auslösern und Gelegenheiten für gewalttätiges Verhalten besteht ein zentrales Ziel im Lernen bewusster Selbststeuerung und aktiver Situationssteuerung. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Zerstörung der „Illusion, mit Gewalt Probleme lösen zu können“ (ebd., 160), die „vor allem von der Reaktion der Opfer und scheinbar unbeteiligter `Dritter` gespeist“ (ebd.) wird.

GALL (vgl. ebd., 161) geht davon aus, dass auch die Opfer zur Verschärfung von Gewaltereignissen beitragen und unter anderem deshalb in die Opferrolle geraten, weil sie bestimmte Verhaltensmuster in der Klasse oder Gruppe nicht durchschauen, über keinen ausreichenden Selbstschutz verfügen, in Konfliktsituationen kein „eigenes Drehbuch“ schreiben können und sich durch ihre Körpersprache immer wieder als Opfer „anbieten“. Darüber hinaus sind es in erster Linie gruppenspezifische Prozesse, die zur Entstehung und Verschärfung von Gewaltereignissen beitragen, beispielsweise durch die Begünstigung der „tyrannischen Gelegenheit“. Zu dieser Gelegenheit gehört, „dass der Täter keine Zeugen hat oder nur solche, die sein Handeln dulden oder unterstützen“ (ebd., 162). Genau an diesem Punkt setzt das Training der „Pro-Sozialen Gang“ an, indem es die Beteiligten mit Prozessen der Problemverleugnung, Geheimhaltung und Verdrängung konfrontiert („Wer sehen will, der sieht auch!“), Vernetzungen zwischen verschiedenen pädagogischen Instanzen ermöglicht und Transparenz herstellt.

Das Curriculum des CT wird in der folgenden Tabelle in Ziele, Inhalte und Methoden differenziert (vgl. GALL 2001, 169ff):

Lernziele	Lerninhalte	Methoden/Medien
1. Bewusste Wahrnehmung der aggressiven Gefühle, mit körperlichen Empfindungen wie Herzklopfen, geröteter Haut, Anschwellung von Adern	Kennen lernen der Existenz von Aggressionen als natürlichem Persönlichkeitsanteil	Körperbetonte, sportliche Spiele, kämpfen nach Regeln, Stunts
2. Wahrnehmung intensiver Anstrengung/Körperlichkeit; Wahrnehmung von Nähe mit allen Sinnen (Haut, Geruch)	Gewalt fasziniert, verschafft rauschartige Zustände, Gewalt ist „geil“	Kämpfen als „pädagogische Disziplin“, Stunts, erlebnis-pädagogische Projekte
3. Erkennen der eigenen Befindlichkeit in Konflikten, Wahrnehmung eigener Täter-Opfer-Dispositionen	Selbstexploration als Täter und Opfer; Visualisierung von Befindlichkeiten	Fragebogen, Rollenspiele, interaktionspädagogische Übungen, Partnerinterviews, Täter-Opfer-Statue, Stunts
4. Erkennen der eigenen persönlichen Möglichkeiten, sich selbst akzeptieren, Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen	Auseinandersetzung mit positiven und negativen Persönlichkeitsanteilen	Partnerinterviews, Konfrontation im „heißen Stuhl“, Rollenspiel
5. Akzeptanz eigener, begrenzter Kommunikation, Erkennen vieler subjektiver Wahrheiten, individuelle Voraussetzungen für Kommunikation	Ich-Du-Botschaften, Beziehungs-, Inhalts-, Gefühlsaspekt erkennen, Wahrnehmungseinschränkungen durch Launen, Projektionen, Kommunikation in Stresssituationen	Interaktionspädagogische Übungen, Rollenspiele, nonverbale Kommunikation, Eisbergmodell
6. Interesse an gemeinsamen Zielen, Wecken von gegenseitigem Interesse und Akzeptanz	Modelle von Kooperationen in Schulklassen und Gruppen, Beispiele zur Stärkung der Gruppenkohäsion, Peer-Group-Education	Arbeit in Kleingruppen, Kooperationsspiele, Vertrauensübungen, gemeinsame Aufgaben
7. Aushalten erster leichter Konfrontationen, zum Problem bekennen, Erkenntnisgewinn, nicht alleine zu sein	Visualisierung von Befindlichkeiten in Gruppen zu den Themen Sexismus, Rassismus, Macht und Ohnmacht, Gewalt und Adultismus	Rollenspiel, interaktionspädagogische Übungen, Visualisierungstechniken
8. Erkennen von Rollenverhalten, Rollenzuweisungen und Rollenerwartungen	Visualisierung von männlichen und weiblichen Rollenbildern, die Rolle als Kind, Jugendlicher, Erwachsener, Funktionsträger	Analyse der Verhaltensweisen durch Rollentausch, Rollenspiel, Texte, Befragungen
9. Aushalten von Provokationen, Erhöhung der Frustrationstoleranz, kreative, lockere Reaktion auf Anmache	Hierarchisierung von Empfindlichkeiten (Beleidigungen, Schimpfworte, Rempelen, Provokationen)	Übungen gegen Anmache, Gruppen-, Klassengespräche, Rollenspiele, Konfrontationsübungen, belastende Situationen werden möglichst realistisch gestellt
10. Reduzierung der Feindlichkeitswahrnehmung	Strukturen menschlicher Begegnung kennen lernen (Rituale, Territorien, Nähe und Distanz)	Körpersprache, Konfrontationsübungen, Interaktionsspiele, Rollenspiele, Stunts
11. Sinnvolles Verhalten in Bedrohungssituationen	Gewaltvermeidung durch aktive Kommunikation, aus der Rolle des Opfers ausbrechen	Rollenspiele und szenische Darstellung von belastenden, bedrohlichen Situationen, Stunts, Deeskalationsstrategien, eigenes Drehbuch schreiben, Mediation
12. Entspannungsverfahren, Ruhe-, Stilleerfahrung	Verstehen physiologischer und psychologischer Hintergründe, Verbesserung der Körperwahrnehmung	Atemübungen, Traum-/Fantasiereisen, autogenes Training, Meditationsübungen
13. Erkennen von widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen, Akzeptanz der eigenen Verantwortung, Erkennen der eigenen Möglichkeiten	Informationen über die Bedingungen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft (Veränderung der Jugendphase, Individualisierung, Pluralisierung)	Befragung, Karikaturen, Comics, Referat

Abb. 12: Das Curriculum des Coolness-Trainings (in: GALL 2001, 169ff)

Das übergeordnete Ziel eines solchen Coolness-Trainings (in Verbindung mit dem Training für „Pro-soziale Gangs“) ist die Etablierung eines Konfliktmanagements im Rahmen der Organisationsentwicklung von Schulen sowie Kinder- und Jugendeinrichtungen. Wichtige Bestandteile sind nach GALL (vgl. ebd., 169) die Entwicklung einer Einrichtungsethik, die von Akzeptanz und Friedfertigkeit geprägt ist, die Förderung und Entwicklung einer Peer-Group-Education, die Ausbildung von Streitschlichtern bzw. Mediatoren sowie die Einrichtung des CT als permanentes Angebot.

4.2.1.2 Erkenntnistheoretischer Bezug

Das AAT und das CT sind Konzepte, die aus der Praxis heraus entstanden sind. Das AAT wurde ursprünglich in der Jugendstrafanstalt in Hameln entwickelt (vgl. WEIDNER 1995), das CT stellt eine Erweiterung dieses Konzeptes für den Bereich Schule und Jugendhilfe dar (vgl. GALL 2001). Auch wenn die Autoren die Notwendigkeit einer theoretischen Begründung ihrer Ansätze unterstreichen (vgl. WEIDNER/GALL 2003; WEIDNER/KILB/JEHN 2003; WEIDNER/KILB/KREFT 2001) und dabei vor allem auf sozialisationstheoretische und sozialpädagogisch-psychologische Bezüge verweisen (vgl. WEIDNER/GALL 2003, 15ff), so findet dennoch keine Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen statt. Vereinzelt tauchen zwar Hinweise zum (humanistischen) Menschenbild auf, welches davon ausgeht, „dass Menschen nach einer sozialverantwortlichen Autonomie streben“ (MICHAELIS/TERWEY 2003, 227) und im Verlaufe ihrer Entwicklung unabhängig von äußerer Kontrolle zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen können. Ebenso wird punktuell auf das systemische Konzept der Selbstorganisation Bezug genommen (vgl. ebd.). Zu kritisieren ist jedoch, dass diese Überlegungen nicht in ein übergeordnetes Menschenbild integriert werden und demnach eine erkenntnistheoretische Begründung und Überprüfung der Stimmigkeit und Kohärenz des AAT wie des CT nicht erfolgt. Dies ist insbesondere deshalb problematisch, weil konfrontative Methoden – und als solche verstehen sich das AAT und das CT – nicht nur in praktischer, sondern vor allem auch in theoretischer bzw. ethischer Hinsicht begründungsbedürftig sind. Auf praktisch-empirischer Ebene liegen mittlerweile zwar eine Reihe bedeutsamer Evaluationsstudien vor (vgl. WEIDNER/KILB/JEHN 2003), diesen steht jedoch eine erkenntnistheoretische Lücke gegenüber.

Auch wenn beispielsweise WEIDNER und GALL (vgl. 2003, 25ff) eine Begründung ihrer „Grenzziehung mit Herz“ als außerordentlich wichtig erachten, da sie zahlreichen pädagogischen Positionen entgegenläuft, bleiben sie dabei dennoch auf der Ebene der pädagogischen Reflexion. Dabei könnte unter anderem eine Bezugnahme auf systemisch-konstruktivistische (Meta)Positionen (u.a. Radikaler Konstruktivismus oder interaktionistischer Konstruktivismus) die sehr ausführliche empirisch-praktische und pädagogisch-therapeutische Begründung des AAT und des CT plausibel untermauern und auf ein erkenntnistheoretisches Fundament stellen. So sind beispielsweise die innerhalb des Radikalen Konstruktivismus formulierten Gedanken zur Autopoiese sowie zur gleichzeitigen operationalen Geschlossenheit und energetischen Offenheit von

Systemen (vgl. Kap. 1.2.1) in Bezug auf Grenzziehungen und die „Einmassierung des Realitätsprinzips“ (WEIDNER/GALL 2003, 30) von wesentlicher Bedeutung. Darüber hinaus könnten jedoch auch die im Rahmen des interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. Kap. 1.2.2) differenzierten Ebenen des menschlichen Erlebens und Verhaltens (das Symbolische, das Imaginäre und das Reale) sowie die drei Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik (Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion) wichtige erkenntnistheoretische Fundierungen bereitstellen.

Die Tatsache, dass das AAT von Kritikern wie KRASMANN auch als „Gewalttäterzähmung“ bezeichnet wurde, die eine „unternehmerische Konzentration auf ausgewählte Problemfragmente“ statt eine ganzheitliche Problemlösung anstrebt (vgl. JEHN 2003, 80), macht deutlich, dass die Orientierung an einem behavioristischen Menschenbild offenbar zu Missverständnissen führen kann. Die Vorwürfe der „punitiven Täterorientierung“ und der „Nötigung von Jugendlichen“ (vgl. ebd.) sowie die von KUNSTREICH und SCHERR formulierte Kritik, dass beim AAT und CT „alle Machtmittel auf Seiten der Professionellen (AAT/CT-TrainerInnen) gebündelt sind und (...) die Trainingsteilnehmer zu Objekten der Behandlung“ (ebd., 78) werden, weisen ebenfalls darauf hin, dass – trotz der vorhandenen expliziten Begründungen der Vorgehensweise im AAT – eine unmissverständliche (!) Darstellung des Menschenbildes sowie der erkenntnistheoretischen Position für die genannten Autoren – zumindest bis zu diesem Zeitpunkt - nicht existierte.

Auch Otto JEHN geht davon aus, dass eine „`konfrontative Methodik`, die sich gegen Gewalt und Aggressivität richtet und das Opferleid, die Opferverletzungen in den Mittelpunkt ihrer Handlungsmaximen und Interventionen stellt, (...) eingreifen, verantwortlich machen und darauf drängen (muss; Anm. d. Verf.), Wiedergutmachung gegenüber den Opfern zu leisten. Dies alles ist nicht ohne eine fachlich fundierte Theorie und reflektierte Praxis zu leisten“ (JEHN 2003, 82f). Die Aussagen verdeutlichen, dass der empirisch gut bewährte und theoretisch differenziert begründete Ansatz des AAT und des CT für manche Autoren bislang offenbar eine erkenntnistheoretische Auseinandersetzung und Fundierung vermissen ließ.

In einer aktuellen Veröffentlichung unternimmt KILB (vgl. 2006b) den Versuch einer kritisch-theoretischen Verortung des AAT und des CT und reagiert dabei gleichzeitig auf die Kritik, die von SIMON, KUNSTREICH, SCHERR und WINKLER (vgl. 2003) vorgebracht wurde (vgl. KILB 2006b, 58ff). Die einzelnen Kritikpunkte werden zwar ausnahmslos plausibel entkräftet, dennoch weist KILB selbst auf „reflexive Defizite“ bei den in der Methode des AAT ausgebildeten Fachkräften hin und betont die Notwendigkeit, „sich regelmäßig der ethischen Grundsätze sozialer Arbeit zu vergewissern“ (ebd., 50). Hierzu zählt er die Wahrung der Menschenrechte, die Suche nach Methoden, die das Gleiche bei Einsatz weniger intensiver Interventionen und „Einschränkungen“ erreichen, die kritische Reflexion entmündigender Nebenwirkungen sowie die Entwicklung einer Sensibilität für Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene (vgl. ebd., 50f). Im Kontext eines Paradigmenwechsels betont KILB die Notwendigkeit einer „Pädagogik hin zur

Verantwortungsübernahme“ (ebd., 53) bzw. von „Impulsen hin zur Selbstverantwortung“ (ebd.). Die damit verbundene pädagogische Haltung beschreibt KILB wie folgt:

Sie stellt „- und damit unterscheidet sie sich deutlich von früheren autoritären Orientierungs- und Sanktionierungssystemen – eine gezielte Konfrontation im pädagogischen Prozess einer Tatbearbeitung oder einer Regelverletzung in den Mittelpunkt – und nicht die Strafe. Eine solche Konfrontation ist unangenehm für sämtliche Beteiligten, weil sie intervenierenden, reflektierenden und beurteilenden Charakter besitzt; hierbei werden persönlicher Narzissmus, vermeintlich und oberflächlich stabilisierende persönliche Legitimations-, ja sogar `Bewältigungsmuster` (...) der Klienten von den Pädagogen hinterfragt. Das psychische Gleichgewicht der Konfrontierten wird vorübergehend sogar destabilisiert. (...) Aber in dieser konfrontativen Situation scheint genau die Eindeutigkeit gegeben zu sein, die Regel verletzende Kinder, Jugendliche und Heranwachsende offensichtlich doch sehr viel stärker benötigen, als wir bisher annahmen“ (ebd., 54f).

In dieser Aussage zeigt sich einmal mehr die starke Praxisorientierung des AAT/CT, die nicht zuletzt den Handlungsdruck der praktisch Tätigen berücksichtigt, die im Kontext von gewalttätig agierenden Jugendlichen arbeiten. Die vorangegangene Darstellung hat jedoch gezeigt, dass das praktische pädagogische Handeln grundsätzlich an die theoretische Reflexion und an die Auseinandersetzung mit Menschenbildfragen gebunden sein muss. In diesem Zusammenhang ist zu wünschen, dass Theorie und Praxis des AAT/CT mit anderen Ansätzen der Gewaltprävention und -intervention in einen fruchtbaren, wechselseitigen Diskurs eintreten.

4.2.1.3 Identitätstheoretischer Bezug

Der identitätstheoretische Bezug des AAT und des CT wurde bereits im Kontext der Kernaussagen angedeutet. WEIDNER und GALL (vgl. 2003, 15) begreifen jugendliche Mehrfachauffällige in Anlehnung an HURRELMANN als „produktive Realitätsverarbeiter“ (vgl. HURRELMANN 1995). Sie gehen davon aus, dass das Ziel des Sozialisationsprozesses in der Entwicklung zu einem handlungsfähigen Subjekt bestehe und die Voraussetzung dafür der Aufbau eines reflektierten Selbstbildes sei. „Die (delinquente) Störung Mehrfachauffälliger resultiert danach aus der Diskrepanz zwischen individuell-sozialer Kompetenz und realen Notwendigkeiten“ (WEIDNER/GALL 2003, 15). Der Kernbegriff ist demnach Handlungskompetenz, sie ist insbesondere als Fähigkeit „zum interaktiven und kommunikativen Handeln (...) Voraussetzung dafür, dass sich ein Mensch mit den Erfordernissen und Anforderungen der Umwelt arrangiert und dabei die eigenen Motive, Bedürfnisse und Interessen berücksichtigen und einbringen kann“ (HURRELMANN 1995, 76). Hierzu müssen Jugendliche – wie beschrieben – Empathie, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz entwickeln. Weiterhin zielt konfrontative Pädagogik auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens sowie eines moralischen Bewusstseins.

Diese Aussagen stellen den expliziten Bezug zu identitätstheoretischen Überlegungen im Rahmen des AAT bzw. CT dar. Darüber hinaus sind in den Aussagen der Autoren einige implizite Annahmen enthalten, beispielsweise wenn sie auf den pädagogischen Bezug Hermann NOHLS zurückgreifen und diesen als „leidenschaftliches Verhältnis eines reifen

Menschen zu einem werdenden Menschen“ (WEIDNER/GALL 2003, 30) bezeichnen, „und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (ebd.). Es geht den Autoren offenbar um mehr als lediglich Verhaltensbeeinflussung und Gewaltfreiheit, die Person des Jugendlichen scheint im Vordergrund zu stehen. Dennoch sind in der Literatur zum AAT und CT insgesamt nur rudimentäre identitätstheoretische Überlegungen zu finden. Abgesehen von den expliziten Hinweisen auf Handlungsfähigkeit, auf das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit (im Rahmen des Attraktivitäts-Trainings) sowie auf eine Veränderung der Jugendphase durch Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse (hier greifen die Autoren auf das Erklärungsmodell von HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995) zurück) wird nicht deutlich, aus welchen Facetten jugendliche Identitätsentwicklung im einzelnen besteht.

Kritisch anzumerken ist weiterhin, dass keine Differenzierung in die Begriffe Körper und Leib vorgenommen wird, wodurch unter anderem der leibliche Aspekt menschlichen Zur-Welt-Seins nicht erfasst wird. Das Verhältnis von leiblicher Erfahrung und Reflexivität wird lediglich implizit thematisiert (beispielsweise im Curriculum des CT, wenn es um Körperwahrnehmung und Selbstkontrolle geht). Die Bedeutung der Leiblichkeit im Rahmen von Kommunikationsprozessen wird ebenfalls nur implizit (durch die Integration körpersprachlicher Elemente) berücksichtigt, es erfolgt jedoch insgesamt keinerlei Bezugnahme auf leib- und körperorientierte Identitätsmodelle. Auf diese Weise bleibt auch der zentrale Aspekt des Identitätsgefühls unberücksichtigt. Das Identitätsgefühl enthält - wie in Kapitel 2.6.2 gezeigt - einerseits Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung der Jugendlichen zu sich selbst (das *Selbstgefühl*) und andererseits Bewertungen darüber, wie sie die Anforderungen des Alltags subjektiv sinnvoll bewältigen können (das *Kohärenzgefühl*).

Die Bedeutung von eigenleiblichem Spüren, Authentizität und subjektiver Stimmigkeit müssen ebenfalls aus den Gedankengängen der Autoren herausgelesen werden, obwohl sie – wie in Kapitel 2.6 gezeigt – neben dem Gefühl der Handlungsfähigkeit zentrale Bezugspunkte der Identität darstellen. Die genannten Aspekte sind außerdem für das hier formulierte bewältigungstheoretische Verständnis von großer Bedeutung (hierzu gehört unter anderem der Stellenwert des leiblichen Dialogs für die menschliche Entwicklung). Darüber hinaus findet keine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von narrativen und reflexiv-leiblichen Identitätsmodellen statt, obwohl körperliche (!) Aspekte (neben sprachlichen) sowohl im Curriculum des AAT als auch des CT eine bedeutsame Rolle spielen. Aus der in dieser Arbeit vertretenen motologischen Perspektive sind die identitätstheoretischen Überlegungen in Bezug auf das AAT und das CT damit insgesamt ergänzungsbedürftig. Zu kritisieren ist in erster Linie, dass identitätsrelevante (körperliche, leibliche und bewegungsorientierte) Aspekte in das Curriculum einfließen, ohne dass diese explizit erläutert und in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden. Des Weiteren bleibt unklar, um welche Form der gesamtpersönlichen Entwicklung es im AAT bzw. CT gehen soll, da keine differenzierte Erläuterung des Identitätsverständnisses erfolgt.

4.2.1.4 Zur Bedeutung des AAT/CT für die Psychomotorik

Trotz der beschriebenen Einschränkungen, die sich vor allem auf die fehlenden erkenntnis- und identitätstheoretischen Differenzierungen innerhalb des AAT und des CT beziehen, besitzen die beiden Ansätze für die Motologie bzw. Psychomotorik große Relevanz. Ihre Bedeutung bezieht sich insbesondere auf die verwendeten Methoden, die vor allem im CT zahlreiche körper- und bewegungsorientierte Elemente wie Interaktionsspiele, das Kämpfen nach Regeln, Vertrauensübungen, Erfahrungssituationen zum Thema Nähe-Distanz, Entspannungstechniken, Konfrontationsübungen, körpersprachliche Situationen sowie Stunts enthalten. Diese Vorgehensweise entspricht der Handlungs- und Erlebnisorientierung in der Motologie (vgl. FISCHER 2001). Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass die einzelnen Elemente im Hinblick auf das darin enthaltene Körper-, Leib-, Bewegungs- und Wahrnehmungsverständnis nicht reflektiert werden. Es entsteht der Eindruck eines breiten und praktisch weitgehend erfolgreichen Methodenrepertoires, das theoretisch nicht ausreichend begründet wird.

Die Argumentation könnte an dieser Stelle den Eindruck erwecken, als handele es sich hierbei lediglich um „theoretisches Geplänkel“. Das dadurch aufgeworfene Problem ist meines Erachtens jedoch grundlegender Natur. Eine theoretisch nicht begründete Übertragung sport-, bewegungs-, erlebnis- oder interaktionspädagogischer Elemente verspielt unter Umständen wesentliche Chancen, die in jedem einzelnen dieser Ansätze enthalten sind. Solange keine Auseinandersetzung mit den ihnen zugrunde liegenden Verständnissen von Bewegung, Erleben, Interaktion, Körper oder Leib erfolgt, werden mit großer Wahrscheinlichkeit sowohl in der praktischen Durchführung als auch in der reflexiven Bearbeitung zentrale Facetten ausgeblendet oder bedeutsame Ziele gerade nicht erreicht. Die einfache Übertragung einzelner – insbesondere körper- und bewegungsbezogener – Aspekte mag mit der (scheinbaren) Selbstverständlichkeit von Körper und Bewegung zusammenhängen (vgl. ABRAHAM 2002). Diese Phänomene nicht zu reflektieren bedeutet jedoch, eine lange und differenzierte pädagogische wie theoriegeschichtliche Auseinandersetzung über die Begriffe und Implikationen von Bewegung, Körper, Leib, Sport und Erleben einfach zu ignorieren.

Hierzu ein Beispiel: Es ist keinesfalls beliebig, ob ich als Pädagoge Bewegung als Produkt neuronaler Prozesse, als Bedingung der Handlungsfähigkeit oder als Bedeutungsphänomen begreife (vgl. SEEWALD 1998a, 154ff). Im ersten Fall erfolgt die Deutung einer (z.B. gewalttätigen) Handlung aufgrund des Körpermodells des substantiellen Körpers, „in dessen Inneren die neuronalen Prozesse gestört sind“ (ebd., 154). Dieses Modell reduziert den Menschen um wesentliche Dimensionen, wie beispielsweise seine Intentionalität und Emotionalität, gewalttätiges Verhalten wird so nicht verstehbar. Im zweiten Fall wird Bewegung als Instrument der Handlungsfähigkeit betrachtet, die sich in einer gelungenen Anpassung an die Umwelt und in Anpassungsreserven für neue, ungewohnte Situationen zeigt. Auffällige Verhaltensweisen werden in diesem Modell als Resultat einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit betrachtet. Auch dieses Modell ist reduktionistisch, da es die subjektive Bedeutung von

Handlungszielen sowie deren Bezug zur individuellen Lebensgeschichte nicht erfasst; dadurch erschwert es ebenfalls ein Verstehen gewalttätiger Verhaltensweisen. Das dritte Modell begreift Bewegung „als sinnvolle Äußerung des Individuums in seinem Lebenskontext, wobei der Sinn bewußt oder unbewußt, explizit oder implizit sein kann“ (ebd., 156). Gewalttätiges Verhalten kann hier beispielsweise als Ausdruck problematischer Beziehungen verstanden werden, es steht für etwas anderes und hat damit eine symbolische Bedeutung. Aufgrund der Betonung von Identitäts- und Beziehungsaspekten der Bewegung kann das Menschenbild als relational bezeichnet werden. Ein solches Verständnis führt zu einer ausdrücklichen Berücksichtigung biographischer, expressiver, interaktiver und kontextueller Zusammenhänge. Über dieses Beispiel hinaus ließen sich zahlreiche weitere, im AAT bzw. CT nicht berücksichtigte, Aspekte anführen, die mit der körperlich-leiblichen Existenz des Menschen zusammenhängen.

Mit dieser Argumentation ist demnach der Vorschlag verbunden, die in der Praxis durchaus gut bewährten körper- und bewegungsbezogenen Elemente des AAT und des CT theoretisch zu begründen, auf ihre Identitätsrelevanz hin zu befragen und in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang zu stellen.

Eine weitere für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention zentrale Facette des AAT und des CT ist die Erfahrung und Thematisierung von Grenzen. Sowohl die systemisch-konstruktivistische als auch die leibphänomenologische Argumentation dieser Arbeit weisen darauf hin, dass es im menschlichen Erleben und Handeln grundsätzlich immer auch um die Auseinandersetzung mit Einschränkungen und Grenzen geht. Die Konfrontation mit diesen Grenzen ist dabei aus motologischer Perspektive in erster Linie über Erfahrungssituationen herzustellen. Durch diese Erfahrungen werden Unmittelbarkeit, Intensität und Betroffenheit erreicht, die die Voraussetzung für eine reflexive Bearbeitung und damit auch für einen Transfer in die Alltagswelt schaffen.

Insgesamt existiert mit dem AAT bzw. CT also ein Modell, welches zahlreiche Anknüpfungspunkte für einen psychomotorischen Ansatz liefert. Diese Anknüpfungspunkte sollen in Teil III dieser Arbeit in ein eigenständiges Gesamtmodell integriert werden, das sich darüber hinaus unter anderem an systemisch-konstruktivistischen, verstehenden und kompetenztheoretischen Positionen innerhalb der Motologie orientiert und diese auf die Aggressions- und Gewaltthematik bezieht.

4.2.2 Autorität durch Beziehung – Gewaltloser Widerstand in der Erziehung

Das Konzept des gewaltlosen Widerstands (im Folgenden mit GLW abgekürzt) von Haim OMER und Arist VON SCHLIPPE (vgl. 2002; 2004) verdient im Rahmen dieser Arbeit aus vier Gründen besondere Beachtung. Es greift erstens die Ambivalenzen der Postmoderne auf, deren Widersprüchlichkeiten (z.B. in Bezug auf die „richtige“ Erziehung) zu massiven

Verunsicherungen bis hin zu Hilflosigkeit bei Eltern, Pädagogen und Beratern führen können; es lässt sich damit nahtlos an die in Kapitel 2.1 dargestellte Analyse der Postmoderne anschließen. Das Konzept des GLW bemüht sich zweitens darum, Eltern, Pädagogen und Therapeuten die Entwicklung einer gemeinsamen Kooperationsbasis zu ermöglichen, die sich aus den beiden Prinzipien der Gewaltlosigkeit sowie des eindeutigen Widerstands und der klaren Grenzziehung gegen Gewalt ergibt; diesbezüglich entspricht es in zentralen Punkten der in Kapitel 1.2.1 dargestellten systemisch-konstruktivistischen Position. Drittens erweist sich das Konzept des GLW als ein systemisches Eltern-Coaching, das „die Selbstorganisationsdynamik von Eltern-Kind-Beziehungen mit beachtet“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 29) und den „Eltern neue Handlungsspielräume ermöglicht, ohne diese so detailliert vorzuschreiben, dass die Spontaneität des elterlichen Verhaltens darunter leidet“ (ebd.). Darüber hinaus versorgt das Eltern-Coaching „alle Beteiligten mit *guten Beschreibungen* (...), innerhalb derer keiner als böse, schlecht oder krank definiert wird“ (ebd.). Diese beiden Aspekte entsprechen damit ebenfalls der in Kapitel 1 entwickelten erkenntnistheoretischen Position (vgl. u.a. KRIZ 1999; 2004; VON FOERSTER 1997). Das Konzept des GLW zeichnet sich viertens durch eine deutliche Handlungsorientierung aus und beeinflusst auf diese Weise das Gefühl der Selbstwirksamkeit aller Beteiligten (vgl. BANDURA 1977; FLAMMER 1990).

4.2.2.1 Kernannahmen

Das zentrale Ziel des GLW besteht in der Befähigung von Eltern, das destruktive Verhalten ihres Kindes zu beenden, ohne eine Eskalation hervorzurufen (vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2004, 231). Das Konzept des GLW enthält dabei eine Reihe von Aktivitäten, die die Botschaft übermitteln: „Wir sind nicht länger bereit, diese Situation hinzunehmen, und werden alles in unserer Macht Stehende tun, sie zu ändern, ausgenommen dich physisch oder verbal anzugreifen“ (ebd.). Damit verbunden ist demnach eine Haltung, die sich jeglicher Form körperlicher oder verbaler Gewalt (d.h. auch Beleidigungen und Demütigungen) enthält. Es geht im GLW nicht darum, den Jugendlichen zu besiegen, sondern darum, aus dem Kampf um Siegen und Besiegtwerden auszusteigen und stattdessen die Verbindung zu dem Jugendlichen sowie die elterliche Präsenz wiederherzustellen.

Die *Wiederherstellung der elterlichen Präsenz* halten die Autoren insbesondere dann für erforderlich, wenn die Beziehung zwischen den Eltern und dem Jugendlichen auf den *Teufelskreis von Macht und Dominanz* reduziert ist (vgl. ebd.). Ein solcher Teufelskreis kann durch symmetrische sowie durch komplementäre Eskalationsprozesse entstehen.

Die *symmetrische Eskalation* ist durch ein gegenseitiges Hochschaukeln von Feindseligkeiten charakterisiert. Die Interaktion wird dadurch bestimmt, dass beide Seiten das Gefühl haben, der jeweils andere sei der Aggressor und man selbst verteidige sich nur. Dieser Prozess kann sich bis zum sogenannten „malignen Clinch“ verschärfen, „in dem beide Seiten sich nicht mehr bewegen können und in dem die Angst, den Kampf

und damit das Gesicht zu verlieren, größer ist als die Hoffnung zu gewinnen“ (ebd., 31). In solchen Fällen versuchen die Eltern beispielsweise, ihre Autorität mit Gewalt durchzusetzen oder sie reagieren auf die Aggressivität ihres Kindes ebenfalls mit aggressivem Verhalten. Auf diese Weise entsteht eine Spirale zunehmender Gewalt.

Die *komplementäre Eskalation* ist demgegenüber asymmetrisch, d.h. sie wird durch eine Dynamik von Erpressung und Nachgeben dominiert. In solchen Fällen können Eltern beispielsweise umso eher geneigt sein, „sich Ruhe durch Nachgeben zu erkaufen, je extremer das Verhalten des Kindes ist“ (ebd.). Die beim Kind oder Jugendlichen ankommende Botschaft ist jedoch, dass die Eltern zu schwach sind, um seinen Drohungen standzuhalten. Auf diese Weise gewöhnt sich der Jugendliche daran, das Erwünschte durch Druck auch zu bekommen, die Eltern gewöhnen sich hingegen an das Nachgeben.

Diese beiden Prozesse können sich außerdem *wechselseitig verstärken*: Je länger und öfter die Eltern nachgeben (komplementäre Eskalation), desto frustrierter und wütender werden sie und desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass sie schließlich irgendwann die Kontrolle verlieren und ihrerseits mit aggressivem Verhalten reagieren. Je heftiger umgekehrt die gegenseitigen Angriffe werden (symmetrische Eskalation), desto erschreckender werden sie (in der Regel zuerst für die Eltern) und desto eher schrecken diese vor einer weiteren Eskalation zurück, bis sie schließlich nachgeben oder sich sogar unterwerfen – „allerdings begleitet von sehr heftigen Gefühlen von ohnmächtiger Wut und Hilflosigkeit“ (ebd., 32). Aus einer solchen Situation kann eine pendelartige Bewegung zwischen komplementärer und symmetrischer Eskalation entstehen, die unter Umständen dadurch noch verschärft wird, dass die beiden Elternteile sich jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten an dem jeweiligen Verhaltensextrem befinden. Die Konsequenzen können dramatisch sein: Während der Jugendliche sich zunehmend machtorientiert verhält, werden die Eltern immer hilfloser, woraufhin die Eltern anfangen, das problematische Verhalten des Jugendlichen zu ignorieren, um Konfrontationen zu vermeiden. Das kann dazu führen, dass viele der problematischen Verhaltensweisen nicht mehr als solche wahrgenommen werden. Die Eltern-Kind-Beziehung wird zunehmend limitierter, negative Gefühle auf beiden Seiten treten in den Vordergrund, womit gleichzeitig auch alles Spielerische und Leichte verloren geht. Der Jugendliche verspürt schließlich die Notwendigkeit, seine Machtposition durch extreme Verhaltensweisen zu verstärken (vgl. ebd.).

Was nun in diesen Eskalationsprozessen verloren geht, ist keineswegs die Macht, sondern die *elterliche Präsenz*. Sie kann zusammenfassend als Bewusstsein bezeichnet werden, als Mutter bzw. als Vater im Zentrum der Familie zu stehen und dabei auch als Mutter bzw. Vater zu handeln. Die damit verbundene Botschaft kennzeichnen OMER/VON SCHLIPPE wie folgt:

- „Ich bin hier!
- Ich bin dein Vater/deine Mutter und werde es bleiben!

- Ich werde dir nicht nachgeben, aber ich werde dich auch nicht aufgeben!
- Ich kämpfe um dich und um meine Beziehung zu dir, nicht gegen dich!“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 33).

Im Einzelnen enthält die elterliche Präsenz eine *Erlebensdimension* (individuelle Präsenz, Selbstwert in der elterlichen Rolle, Überzeugung, über persönliche Kompetenzen zu verfügen), eine *Verhaltensdimension* (Umsetzung elterlicher Kompetenz, körperliche Präsenz, Interesse am Kind, sorgende Präsenz) sowie eine *systemische Dimension* (Unterstützung vom Partner, von Verwandten und Freunden, Möglichkeiten für andere Allianzen (Lehrer, andere Eltern usw.)) (vgl. ebd., 34). Elterliche Präsenz besitzt jedoch noch eine weitere, darüber hinausgehende Bedeutung: „Dieses ist einer der wesentlichen Faktoren, der mit Delinquenz einhergeht: Schon wenn das Kind weiß, dass seine Eltern wissen, wo es ist, reduziert dies die Bereitschaft zu gewalttätigen und delinquenten Handlungen“ (SCHWEITZER/VON SCHLIPPE 2006, 317). Angesprochen ist hier also der Zusammenhang zwischen dem elterlichen Monitoring des Kindes, das wiederum auf Ressourcen (u.a. in Form elterlicher Präsenz) angewiesen ist, und der Wahrscheinlichkeit gewalttätigen Verhaltens.

Im Zentrum der Wiederherstellung einer solchen elterlichen Präsenz steht für OMER und VON SCHLIPPE der sogenannte *gewaltlose Widerstand* (GLW). Das in der Sphäre des politischen Kampfes entstandene Konzept des GLW – es geht insbesondere auf das Lebenswerk von Mahatma GANDHI und Martin LUTHER KING zurück – sollte dabei nicht mit einer Einstellung verwechselt werden, die jeden Einsatz von Macht verwirft. Die Sprache des GLW ist vielmehr „ausdrücklich auch eine Sprache des Kämpfens. Nach dem Prinzip des GLW ist eine Person, die den Kampf grundsätzlich ablehnt, jemand, der schließlich dazu beiträgt, dass eine Unterdrückung mit Gewalt fortgesetzt wird“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 38). Während ROTHHAUS das Festhalten am Begriff des Kampfes kritisiert, da er „die jahrhundertealte Idee transportiert, es gehe im Leben um nichts anderes als um Sieg und Niederlage, um Gewinnen und Verlieren“ (ebd., 12, im Vorwort), sehen OMER und VON SCHLIPPE (vgl. ebd., 38) einen entscheidenden Unterschied darin, ob die Macht um der Macht Willen gewonnen und genutzt werden will oder im Dienst der Beziehung steht. Dementsprechend betrachten sie den GLW „als eine Form des Kämpfens und gleichzeitig als eine Form von Achtung und Respekt“ (ebd., 39), die dem zentralen Ziel dient, die angemessene Position der Eltern wiederherzustellen – entschlossen, aber gewaltlos und eskalationsfrei, selbst angesichts des rüdesten Verhaltens des Jugendlichen.

Im Hinblick auf die Realisierung dieses Zieles formulierten OMER/VON SCHLIPPE die folgenden *Prinzipien des GLW*:

- „Hartnäckigkeit und Standhaftigkeit auch gegenüber nachdrücklich oder erpresserisch gestellten Forderungen des Kindes.
- Die Bereitschaft, alles zu tun, um schädlichen Handlungen des Kindes vorzubeugen.

- Die Bereitschaft, auf körperliche oder verbale Gewalt absolut zu verzichten, das heißt weder zu schlagen noch zu drohen, zu beschimpfen, beleidigen oder zu beschuldigen.
- Die Bereitschaft und Entschiedenheit, eine Lösung zu finden, in der das Kind sich weder gedemütigt noch besiegt fühlt.
- Die Bereitschaft, bei körperlichen Auseinandersetzungen sich nur zu verteidigen, das heißt Schläge abzuwehren und nicht zurückzuschlagen" (ebd., 231).

Die Effektivität des GLW basiert auf einer Asymmetrie der Mittel. Je mehr Eltern den Gewaltaktionen ihrer Kinder mit gewaltloser Opposition begegnen, desto schneller werden sie entkräftet. Die Gewalt verliert ihre Legitimation, sie wird durch die gewaltlose Haltung der anderen Seite verunsichert (ihr wird sozusagen die „Nahrung“ entzogen), ihre Überzeugung wird durch die Botschaft des Durchhaltens erschüttert und die Asymmetrie führt schließlich dazu, das Dritte eher die gewaltlose Seite unterstützen (vgl. ebd., 43).

Der GLW kann aus beraterischer Perspektive in einen Erlebens- und Verhaltens- sowie einen systemischen Aspekt differenziert werden (vgl. ebd., 42). Der *Erlebensaspekt* bezieht sich auf die therapeutische Unterstützung der Eltern, auf die Vermittlung von Solidarität (hinter der Mutter/dem Vater stehen), auf die Benennung von Gewalt, auf die Vermeidung verdeckter psychologischer Anklagen und Situationsbeschreibungen, auf die Suche nach Ausnahmen sowie auf die Hervorhebung des Platzes der Eltern im Zentrum der Familie. Der *Verhaltensaspekt* umfasst zuallererst den Ausstieg aus dem Teufelskreis (Provokationen widerstehen) sowie unter anderem die verbale Ankündigung des GLW, Deeskalationsprozesse, das Sit-in (auch mit Unterstützung), das Aufsuchen der Orte und den Kontakt zu Freunden des Jugendlichen, den verlängerten Sitzstreik und - als wesentliches Element - Versöhnungsgesten. Der *systemische Aspekt* bezieht sich schließlich auf die Förderung der elterlichen Kooperation, auf die Aktivierung des sozialen Netzwerkes, auf das Schmieden von Allianzen mit Bezugspersonen des Jugendlichen (Lehrer, Peers und deren Eltern usw.), auf die Herstellung von „Öffentlichkeit“ (aus der Isolierung auftauchen), auf die Einschaltung von Vermittlern, auf die Auflösung der Geheimhaltung, auf 24 Stunden therapeutische Ansprechbarkeit in der Intensivphase sowie auf das therapeutische Selbstverständnis, selbst Teil des sozialen Netzes zu sein.

Ein entscheidender Aspekt des GLW ist die *Sicherstellung von Gewaltlosigkeit*. Die Erfahrung zeigt, dass Kinder und Jugendliche auf die Maßnahmen des GLW anfangs mit großer Wahrscheinlichkeit mit Schreien und Fluchen, physischen Attacken, Lächerlichmachen oder Ignoranz reagieren (vgl. ebd., 57). Für Eltern ist es demnach zentral, sich durch diese Reaktionen nicht provozieren zu lassen, weshalb OMER und VON SCHLIPPE die Kultivierung einer inneren „Stoßdämpfer“-Einstellung („Ich lasse mich jetzt nicht hineinziehen!“) vorschlagen, die den Jugendlichen durchaus auch (in nicht hoch eskalierten Situationen) offen mitgeteilt werden kann.

Zusätzlich ist jedoch die *Vorbereitung der Eltern* von großer Bedeutung. Hierzu gehört unter anderem der Hinweis, dass die Beendigung des Predigens, Erklärens, Drohens, Anschreiens und Debattierens nichts mit Aufgeben zu tun hat, da das Prinzip, sich nicht provozieren zu lassen, durch das Prinzip der verzögerten Reaktion und des Schweigens sowie durch weitere Maßnahmen des GLW ergänzt wird. Durch das Verzögern der eigenen Reaktion gewinnen die Eltern Zeit, ihre Erwiderung genau zu planen. Das eigene Schweigen (das keine Unterwerfung oder Kapitulation darstellt) kann dabei mit Worten wie „Ich mag das nicht, und ich werde darüber nachdenken!“ eingeleitet werden (vgl. ebd., 234). Entscheidend ist, dass eine solche Aussage ohne jede Andeutung einer Drohung getroffen wird.

Nach der Entscheidung für den GLW ist es sinnvoll, dem Jugendlichen die eigenen Absichten klar und eindeutig mitzuteilen. Hierzu gehört in erster Linie die Information, dass das Verhalten des Jugendlichen in Zukunft nicht mehr akzeptiert wird und dass man bereit ist, andere Menschen darüber zu informieren und um ihre Unterstützung zu bitten. Diese *Ankündigung* symbolisiert einen Wendepunkt für die gesamte Familie, die in erster Linie die Eltern sich selbst, den Helfern, den eigenen Kindern und auch dem aggressivem Kind gegenüber verpflichtet.

Eine der einfachsten und eindeutigsten Realisierungen des GLW, das *Sit-in*, soll der Anschaulichkeit halber kurz beschrieben werden. Es ermöglicht den Eltern, Präsenz ohne Eskalation oder Kontrollverlust zu zeigen. Beim Sit-in betreten die Eltern das Zimmer ihres Kindes zu einem selbstgewählten Zeitpunkt, der nicht unmittelbar nach einer aggressiven Auseinandersetzung oder gewalttätigen Handlung liegt („Das Eisen schmieden, wenn es kalt ist!“) und bei dem sie nicht unter Zeitdruck stehen. Nachdem sich ein Elternteil so hingesezt hat, dass das Kind schlecht das Zimmer verlassen kann, erfolgt die Ankündigung: „Wir können dein Verhalten nicht mehr ignorieren und wollen damit nicht mehr weiterleben.“ Hier wird das jeweilige nicht akzeptierte Verhalten (konkret!) benannt und mit ein oder zwei Beispielen beschrieben. „Wir sind hereingekommen, um eine Lösung für das Problem zu finden. Wir bleiben hier sitzen und warten auf deinen Vorschlag, wie du dein Verhalten ändern willst.“ (vgl. ebd., 238). Ohne sich durch Vorwürfe, Erpressungsversuche oder Drohungen provozieren zu lassen, warten die Eltern, bis ihr Kind einen (auch noch so kleinen) positiven Vorschlag gemacht hat (jedoch maximal eine Stunde), stellen in positiver Form ein paar klärende Fragen und verkünden dann, dass sie diesem Vorschlag eine Chance geben wollen. Hat dieser Vorschlag keine Lösung gebracht und das Kind wiederholt diesen im nächsten Sit-in, so erklären die Eltern, dass sie einen wirksameren Vorschlag benötigen. Wird kein weiterer Vorschlag gemacht, so bleiben die Eltern eine Stunde im Raum und verlassen diesen dann ohne Drohung oder Warnung, sondern mit der Feststellung „Wir haben noch immer keine Lösung.“.

Weitere Sit-ins können jederzeit durchgeführt werden, wenn sich das unerwünschte Verhalten des Kindes wiederholt. Rechnen die Eltern mit Gewalttaten des Kindes während des Sit-ins, so ist es sinnvoll, eine dritte Person zu dem geplanten Sit-in

einzuladen, die sich dann vor dem Zimmer aufhält und bei Bedarf als Zeuge ins Zimmer gerufen wird. Dies wird dem Kind vorher angekündigt.

Es ist nicht unwahrscheinlich, dass in der Beziehungskonstellation zwischen Eltern und Kind die Methode des Sit-in nicht ausreicht, um befriedigende Verhaltensänderungen hervorzurufen. In diesen Fällen sind weitere Schritte notwendig, die hier nicht im Detail dargestellt werden können (s.o. sowie ausführlich OMER/VON SCHLIPPE 2002; 2004, 229ff).

Entscheidende Ergänzungen zu diesen Maßnahmen bestehen im *Respekt für den Jugendlichen* sowie in *versöhnlichen Gesten*. Der Hintergrund dessen ist die Grundannahme der Autoren, „dass Eltern ihr Kind lieben, selbst wenn diese Liebe momentan aufgrund von Eskalationsprozessen nicht ersichtlich ist“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 61). Handlungen des Respekts und der Versöhnung beruhen demnach auf vorhandenen Gefühlen und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass diese Gefühle positive Interaktionen hervorrufen. Versöhnungsangebote müssen dabei ohne Bedingungen erfolgen, denn sie sind „Beziehungssignale, die dem Kind deutlich machen, dass die Eltern für es als Person weiterhin Respekt und Liebe empfinden, auch wenn sie sich energisch gegen seine Handlungen wenden“ (ebd.). Da Zurückweisungen dieser Versöhnungsangebote gerade zu Beginn des GLW sehr wahrscheinlich sind, ist das gewaltlose und freundliche Durchhalten dieser Haltung zentral.

Ein weiteres Argument für die Integration von Versöhnungsgesten sehen OMER und VON SCHLIPPE (vgl. ebd.) in der Erkenntnis, dass aggressive Verhaltensweisen von Jugendlichen häufig auf einer verzerrten sozialen Wahrnehmung sowie auf der Fehlinterpretation von Umgebungssignalen als bedrohlich beruhen. Die ausdrückliche Betonung der Eltern, dass es ihnen nicht darum geht, ihr Kind zu besiegen oder zu demütigen, trägt mit den Versöhnungsgesten dazu bei, „dass das Kind die Situation als weniger bedrohlich einschätzt“ (ebd.).

4.2.2.2 Erkenntnistheoretischer Bezug

Wie bereits angedeutet, setzt sich das Konzept des GLW als systemisches Konzept ausdrücklich mit Fragen der Erkenntnistheorie, des Menschenbildes und der Beziehungsgestaltung auseinander. Eine Kernannahme des systemischen Modells von OMER und VON SCHLIPPE (vgl. 2004, 25f) bezieht sich auf das Dilemma, dass eine zielgerichtete Beeinflussung von Systemen deren Selbstorganisationsdynamik massiv beeinträchtigt. Ihr Lösungsvorschlag lautet, „dass die *Rahmenbedingungen* bereitgestellt werden, die Selbstorganisationsprozesse *ermöglichen können*“ (ebd., 26). Eltern und ihren Kindern soll mit dem GLW folglich eine Möglichkeit angeboten werden, untereinander wieder *selbst organisierte Beziehungsprozesse* in Gang zu bringen. Das Konzept des GLW ist demnach ein Modell, welches der in Kapitel 1.2.1 beschriebenen Theorie autopoietischer Systeme sowie der in diesem Zusammenhang formulierten Vorstellung der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion entspricht. Es setzt damit einerseits in starkem

Maße auf das elterliche Zutrauen in das Kind, für MÜNCHMEIER „die wichtigste (...) Bedingung (...), das Leben in die eigene Hand zu nehmen und sich zuzutrauen, die Schwierigkeiten zu meistern“ (MÜNCHMEIER 2003, 66), andererseits jedoch auch auf das Vertrauen des Beraters in die Selbstorganisationsfähigkeit des Familiensystems.

Das GLW grenzt sich damit auch deutlich gegen Verhaltenstrainings für Eltern ab, die auf die Entwicklung von Elternkompetenzen abzielen: „Selbstorganisationsdynamiken lassen sich nicht erzwingen, ja, je mehr versucht wird, sie zu strukturieren und systematisch aufzubauen, desto künstlicher werden sie“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 25). Eine übermäßige Professionalisierung der Elternrolle schätzen OMER und VON SCHLIPPE (vgl. ebd.) deshalb als problematisch ein, da sie der Familie die grundlegende Natürlichkeit und Spontaneität entzieht. Sie erinnern unter anderem daran, dass „Kinder, die keine Erfahrung mit echtem Ärger bei ihren Eltern machen können, weil dieser von einer pädagogischen Attitüde maskiert wird, (...) auch kein Gefühl dafür entwickeln (können; Anm. d. Verf.), ob die Liebe der Eltern echt ist“ (LEVOLD 2002, 10; zit. nach OMER/VON SCHLIPPE 2004, 24).

Das Konzept des GLW ist dementsprechend weder ein Modell für „das“ gute Elternverhalten noch für „die“ gute Erziehung, es trägt vielmehr der Vielfalt familiärer Wirklichkeiten Rechnung, indem es deren Selbstorganisationsfähigkeiten ausdrücklich betont. In dieser Haltung entspricht es der in Kapitel 2.1 formulierten postmodernen Position, die ebenfalls von einer Pluralität von Wahrheiten und Wirklichkeitskonstruktionen ausgeht. Die Pluralitätskompetenz (vgl. WELSCH 1992; 1995) des Beraters besteht hinsichtlich des GLW demnach darin, sämtliche Wirklichkeitskonstruktionen aller beteiligten Akteure anzuerkennen und zwar jeweils bezogen auf die konkrete Familienkonstellation. Es geht im GLW folglich nicht um das Einnehmen einer moralischen Position (von richtig oder falsch), sondern um eine ethische Haltung (vgl. hierzu auch Kap. 6.3.1). Dieser Aspekt ist insbesondere im Umgang mit Jugendlichen von entscheidender Bedeutung, da sie das Moralisieren als Intrusion, d.h. als Eindringen in ihre Identität und persönliche Entscheidungsfreiheit empfinden. Der Versuch der Eltern (oder auch von Pädagogen), bei Jugendlichen die Entwicklung eines Wertesystems zu verändern, wird deshalb als besonders übergreifend erlebt (vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2004, 78).

In erkenntnistheoretischer Hinsicht zeichnet sich das Konzept des GLW vor allem dadurch aus, dass es den Stellenwert von Dialog, Kooperation und Ko-Evolution ausdrücklich betont, dass es sich auf einer handlungsorientierten und damit selbstwirksamkeitsfördernden Basis um Viabilität und die Herstellung von Passungsverhältnissen bemüht und diesbezüglich vor allem die Relevanz von Grenzen unterstreicht und dass es eine fundierte ethische Grundhaltung formuliert. Darüber hinaus betont das Konzept des GLW – neben der bereits dargestellten Bedeutung von Autonomie und Selbstorganisation, der Forderung nach Mehrperspektivität und der Kritik an fertigen Rezepten – den Stellenwert von Sprache und Kommunikation und hierbei insbesondere die Notwendigkeit der Vermeidung von etikettierenden und diskriminierenden Stigmata. Nicht zuletzt geht das Konzept des GLW von der grundlegenden Bezogenheit des Menschen aus. Es bezieht seine Wirksamkeit gerade aus

der Wiederherstellung und Sicherung der Elternpräsenz, das heißt dem Gegenteil von Kontaktabbruch: „Eltern widerstehen der Destruktivität ihres Kindes nur allein dadurch, dass sie als ganze Person, physisch und psychisch, anwesend sind“ (ebd., 79).

4.2.2.3 Identitätstheoretischer Bezug

Auch wenn im Konzept des GLW keine explizite Identitätsvorstellung formuliert wird, so weisen die Kernaussagen sowie die erkenntnistheoretischen Bezüge des Modells dennoch darauf hin, dass es hierbei nicht ausschließlich um die Veränderung von problematischen Verhaltensweisen geht, sondern um die Bereitstellung eines Rahmens, in dem Eltern und Kinder wieder zu einer (im Optimalfall positiven) selbstorganisierten Beziehungsgestaltung gelangen (vgl. ebd., 26ff).

Aus der in dieser Arbeit eingenommenen motologischen Perspektive ist allerdings anzumerken, dass abgesehen von der konsequenten Handlungsorientierung im GLW die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für Identitätsentwicklungsprozesse kaum berücksichtigt wird. Das Prinzip des gewaltlosen Widerstands verweist zwar unter anderem auf den Stellenwert der Vermeidung körperlicher Grenzüberschreitungen bei gleichzeitiger körperlicher Präsenz, es greift jedoch als Beratungsmodell die in der Körperlichkeit und Leiblichkeit der Akteure enthaltenen Handlungsoptionen nicht auf. Der leibliche Aspekt menschlichen Zur-Welt-Seins, das Verhältnis von leiblicher Erfahrung und Reflexivität sowie das Spannungsfeld von leiblichem Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit stellen jedoch Dimensionen dar, die sowohl in der Beratungssituation als auch im Hinblick auf die konkrete Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kindern von großer Bedeutung sein können. Hierzu werden in Kapitel 6 zusätzliche Überlegungen vorgestellt.

Im Hinblick auf die in Kapitel 2.4 bis 2.6 dargestellten Aspekte der Identitätsentwicklung ist festzustellen, dass sich das Konzept des GLW durch eine sehr konkrete Lebensweltorientierung auszeichnet, dass es die Beziehungsentwicklung zwischen Eltern und Kindern als Passungsarbeit, als Ressourcenarbeit und als Narrationsarbeit beschreibt und dass es Anknüpfungspunkte zu bewältigungstheoretischen Überlegungen enthält. Des Weiteren setzt sich das Konzept des GLW mit der Balance von Autonomie und Anerkennung auseinander und orientiert sich damit an einem zentralen Spannungsfeld der Identitätsentwicklung von Jugendlichen (und Erwachsenen). Darüber hinaus thematisiert das Konzept des GLW wesentliche Risiko- und Schutzfaktoren für gelingende Identitätsprozesse, wobei es allerdings in erster Linie auf gelingende Beziehungsprozesse abhebt. Auch wenn folglich im Rahmen des GLW keine explizite Orientierung an identitätstheoretischen Überlegungen enthalten ist, so enthält es dennoch bedeutsame Anschlussmöglichkeiten an das in dieser Arbeit vertretene Identitätsmodell.

4.2.2.4 Zur Bedeutung des gewaltlosen Widerstands für die Psychomotorik

Im Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass jeder motologische Ansatz immer auch eine Beratungskonzeption benötigt. Motologie bedeutet nicht ausschließlich die Bereitstellung von entwicklungsfördernden Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten, sondern ebenso die Eröffnung von Gesprächsoptionen über gelingende Entwicklungsprozesse sowie die Begleitung dieser Prozesse – je nach Handlungskontext in mehr oder weniger enger Kooperation mit anderen Professionen. Im Konzept des GLW sind wesentliche Eckpfeiler und Prinzipien zu finden, die eine solche Beratungskonzeption bereichern können. Auch wenn zu berücksichtigen ist, dass das Konzept des GLW in erster Linie für Beziehungskonstellationen entwickelt wurde, in denen die *elterliche Präsenz* verloren gegangen ist, so beinhaltet es dennoch zentrale Haltungen, die mit den in den vorangegangenen Kapiteln diskutierten theoretischen Zugängen sehr gut vereinbar sind. Dazu trägt in erster Linie die detaillierte Auseinandersetzung mit Fragen des Menschenbildes bei, die den zentralen Stellenwert gegenseitiger Achtung und Anerkennung trotz eskalierender Beziehungskonstellationen sowie den Respekt vor körperlichen und emotionalen Grenzen betont (absolute Gewaltlosigkeit). Die Grundhaltung gegenseitiger Anerkennung spielt auch in Beratungs- und interdisziplinären Kooperationskontexten eine zentrale Rolle; als menschliches Grundbedürfnis ist Anerkennung ganz wesentlich mit den Identitätsentwicklungsprozessen aller Beteiligten verbunden (vgl. dazu auch Kap. 2.6.5 sowie Kap. 6.3.5). Anerkennungsbeziehungen sind immer durch eine Berücksichtigung von Autonomiebedürfnissen und individuellen Ressourcen sowie durch eine bewusste Reflexion von Sprach- und Kommunikationsprozessen charakterisiert. Das Konzept des GLW stellt diesbezüglich eine Fülle an Möglichkeiten zur Gestaltung von Dialogen und zur Suche nach viablen Lösungen zur Verfügung. Hierzu gehört auch das Vertrauen in die Selbstorganisationskompetenzen von Systemen und die damit verbundene Berücksichtigung von Grenzen im Beratungsprozess.

Die im Konzept des GLW formulierten Prinzipien und Haltungen lassen sich darüber hinaus auch auf den direkten Kontakt des Motologen mit Jugendlichen übertragen. Auch hier gilt es, eine prinzipielle Achtung vor jedem einzelnen Jugendlichen zu kultivieren, Hartnäckigkeit und Standhaftigkeit zu entwickeln, klare und eindeutige Grenzen aufzuzeigen und dabei auf jegliche Form von Gewalt zu verzichten, Eskalationsprozesse zu durchschauen und gezielt zu durchbrechen und damit übergeordnet aus dem Kampf um Siegen und Besiegtwerden auszusteigen. Damit existieren wirksame Voraussetzungen, um gewalttätigem Verhalten die Legitimation zu entziehen und Beziehungen zwischen den Jugendlichen und dem Motologen konstruktiv zu gestalten. Der Motologe hat in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, die zahlreichen von OMER und VON SCHLIPPE (vgl. 2004, 42) formulierten Handlungsmöglichkeiten auf der Erlebens-, Verhaltens- und der Systemebene mit dem Methodenrepertoire der Psychomotorik zu verknüpfen.

4.2.3 Das FAUSTLOS-Curriculum

Das FAUSTLOS-Curriculum ist zwar ein für die Grundschule bzw. den Kindergarten entwickelter Ansatz, seine Elemente weisen jedoch auf Prinzipien hin, die auch in der gewaltpräventiven Arbeit mit Jugendlichen von wesentlicher Bedeutung sind (ein Curriculum für die Sekundarstufe ist in Vorbereitung (vgl. CIERPKA 2005d, 154)). Die übergeordneten Ziele dieses Curriculums sind einerseits die Reduzierung impulsiven und aggressiven Verhaltens und andererseits die Erhöhung der sozialen Kompetenz (vgl. CIERPKA 2001a, 7; CIERPKA 2002; SCHICK/CIERPKA 2005). Es basiert auf dem amerikanischen Ansatz *Second Step* (vgl. BELAND 1988; 1991), der mittlerweile europaweit (v.a. in den skandinavischen Ländern) angewendet wird und von CIERPKA und Mitarbeitern für den deutschen Sprachraum adaptiert wurde. Das FAUSTLOS-Curriculum ist für den vorliegenden Zusammenhang nicht nur aufgrund seiner Verbreitung von Interesse, sondern es verdeutlicht exemplarisch sowohl die Chancen als auch die Limitierungen eines primärpräventiven Ansatzes mit Programmcharakter.

4.2.3.1 Kernannahmen

Das FAUSTLOS-Curriculum basiert auf einem kognitiv-behavioralen Ansatz des sozialen Lernens, wie er zuerst von BANDURA (vgl. 1976; 1979) entwickelt wurde (vgl. auch PETERMANN/PETERMANN 1992; 1997). Es geht davon aus, dass Kinder prosoziale Verhaltensweisen auf die gleiche Weise lernen wie unsoziales Verhalten, nämlich über Modelle, über Erfahrung und über Verstärkung (vgl. CIERPKA 2001a, 11). Auch wenn CIERPKA (vgl. 2005d, 20) annimmt, dass die Gewaltproblematik am deutlichsten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen auftritt, beginnt für ihn aggressives und unsoziales Verhalten bereits in der Kindheit. Dementsprechend muss eine effektive Prävention für ihn ebenfalls in der Kindheit ansetzen. Darüber hinaus orientiert sich die Implementierung des FAUSTLOS-Curriculums an Schulen und Kindergärten an der Forderung, sich insbesondere um das Erreichen derjenigen Kinder zu bemühen, „die in ihren Herkunftsfamilien nicht auf die notwendigen Ressourcen zurückgreifen können“ (ebd., 42). Dadurch, dass sich FAUSTLOS an alle Kinder einer Klasse oder Gruppe richtet, wird die Gefahr der Ausgrenzung bzw. Etikettierung einzelner Kinder minimiert. Das FAUSTLOS-Curriculum berücksichtigt dementsprechend sowohl die Täter- als auch die Opferperspektive und formuliert als eines der wichtigsten Ziele sozialer Erziehung in der Grundschule, „daß *alle* Kinder der Klasse lernen, wie sie *eigenständig und unabhängig Probleme lösen können*“ (CIERPKA 2001a, 9). Darüber hinaus können die Präventionsprogramme in Kindergärten und Schulen langfristig angelegt werden, wodurch sich Erzieherinnen und Lehrerinnen zu Identifikationspersonen entwickeln können (u.a. auch im Sinne von gewaltlos agierenden Modellen) und nicht zuletzt treten in Schulen und Kindergärten zahlreiche Konfliktsituationen auf, die ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten ermöglichen und in denen Kinder füreinander Modelle sein können.

Der Grundgedanke des FAUSTLOS-Curriculums lautet, dass Kinder mit einem Mangel an sozial-emotionaler Kompetenz Konflikte und Probleme nicht konstruktiv lösen können und sich stattdessen mit größerer Wahrscheinlichkeit für aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen entscheiden. Für die Gewaltprävention ist es demnach entscheidend, dass sozial-emotional schwächere Kinder die einzelnen Schritte zur gewaltfreien Konfliktlösung durch ständiges Wiederholen „nachholen“ können (vgl. ebd., 36) und dadurch schließlich lernen, sich selbst zu helfen (vgl. CIERPKA 2001a, 12). Die zentralen Voraussetzungen für die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen und damit auch für konstruktive Konfliktlösungen sind für SCHICK und CIERPKA (vgl. 2005, 238ff) Empathiefähigkeit, Impulskontrolle, Problemlösekompetenzen, die Fähigkeit zur Selbstbehauptung sowie Kompetenzen im Umgang mit Ärger und Wut, wobei „Empathie (...) eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens“ (ebd., 238) darstellt.

Die einzelnen sozial-emotionalen Qualitäten leitet CIERPKA (vgl. 2005c, 64ff) aus dem Kreisprozess-Modell der sozialen Informationsgewinnung von LEMERISE und ARSENIO (vgl. 2000) ab, das die besondere motivationale, kommunikative und regulatorische Bedeutung von Emotionsprozessen unterstreicht. Die Autoren gehen davon aus, dass diese in Verbindung mit kognitiven Prozessen (Aufmerksamkeit, Lernen, Gedächtnis, Logik) soziale Informationsprozesse ganz wesentlich mitbestimmen. Die folgende Graphik verdeutlicht das Modell und die daraus entstehenden Möglichkeiten der Gewaltprävention. Fördermaßnahmen im Bereich des sozial-emotionalen Lernens konzentrieren sich unter anderem auf die Wahrnehmung von sozialen Ereignissen und Konfliktsituationen, auf die Differenzierung von Affekten, auf die Interpretation sozialer Ereignisse, auf die Förderung von Empathie, auf die Antizipation von Handlungsfolgen, auf Strategien der Impulskontrolle sowie auf Möglichkeiten der Emotionsregulation.

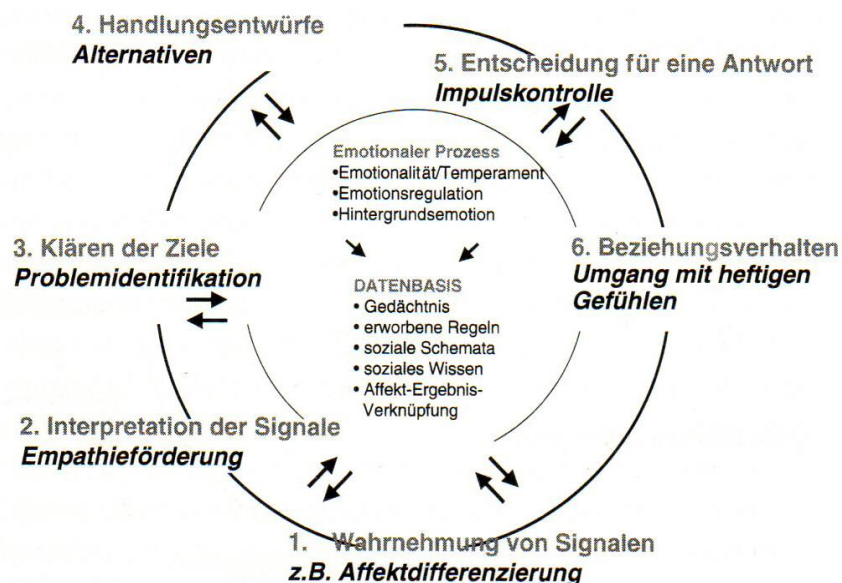


Abb. 13: Möglichkeiten der Intervention im Kreismodell von LEMERISE und ARSENIO (2000) (in: CIERPKA 2005c, 66)

Entsprechend dieser Grundannahmen besteht das FAUSTLOS-Curriculum aus drei aufeinander aufbauenden *Einheiten*, die alters- und entwicklungsadäquat vermittelt werden.

1. *Empathieförderung*: Empathie begreift CIERPKA „als die Fähigkeit, den eigenen und den emotionalen Zustand eines anderen Menschen bestimmen, die Perspektive einer anderen Person übernehmen und auf eine andere Person emotional reagieren zu können“ (CIERPKA 2005d, 46). Diese Fähigkeit entwickelt sich bei Kindern bereits in der frühen Kindheit (zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr), sie kann jedoch beispielsweise durch das Fehlen einer versorgenden und empathischen Bezugsperson oder durch extrem belastende emotionale Erlebnisse beeinträchtigt werden (vgl. hierzu auch CIERPKA 2001a, 24f; Kap. 3.4.2.1 und 3.4.4.1). Im Rückgriff auf empirische Untersuchungen geht CIERPKA davon aus, dass „Empathie ein erlerntes bzw. erlernbares Verhalten ist“ (CIERPKA 2005d, 46f); dementsprechend geht es im Empathietraining des FAUSTLOS-Curriculums um folgende *Lernziele*:

- aus verschiedenen physischen und situativen Anhaltspunkten Gefühle identifizieren,
- wahrnehmen, dass Menschen unterschiedliche Gefühle in Bezug auf den gleichen Sachverhalt haben können,
- wahrnehmen, dass Gefühle sich ändern und erfahren, warum das so ist,
- einfache Kausalzusammenhänge erkennen, um Gefühle vorhersagen zu können,
- verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben,
- gezielte von ungezielten Handlungen unterscheiden,
- Fairness-Regeln anwenden,
- Gefühle als „Ich“-Botschaften mitteilen und über aktives Zuhören erfassen und
- Sorge und Mitgefühl für andere ausdrücken (vgl. CIERPKA 2001a, 26).

2. *Impulskontrolle*: Impulskontrolle begreift CIERPKA als Fähigkeit, „eine Aktivität zu stoppen und über ein Problem nachzudenken, anstatt spontan zu tun, was einem in den Sinn kommt“ (ebd., 28). Damit ist Impulskontrolle eine wesentliche Kompetenz zur Reduzierung impulsiven und aggressiven Verhaltens. Zur Förderung der Impulskontrolle verbindet das FAUSTLOS-Curriculum ein kognitives Problemlöseverfahren mit dem Training sozialer Verhaltensfertigkeiten. Das Problemlöseverfahren gliedert sich in fünf Schritte, die systematisch nacheinander erarbeitet und anhand fiktiver Problemsituationen geübt werden (vgl. ebd., 29f):

Schritt 1: Was ist das Problem?

Schritt 2: Welche Lösungen gibt es?

Schritt 3: Frage dich bei jeder Lösung:

Ist sie ungefährlich?

Wie fühlen sich die Beteiligten?

Ist sie fair?

Wird sie funktionieren?

Schritt 4: Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus.

Schritt 5: Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun?

Das wesentliche Element der Problemlösung ist die Technik des „lauten Denkens“, bei der sich die Kinder die beschriebenen Fragen selbst beantworten. Diese verbalen Selbstinstruktionen fördern das Erinnerungsvermögen, die kognitiven Leistungen, das Diskriminationslernen und die Fähigkeit zur Kontrolle motorischen Verhaltens (vgl. ebd., 31).

Im daran anschließenden Training von Verhaltensfertigkeiten sollen die Kinder ihre selbst entwickelten Lösungsschritte in Rollenspielsituationen umsetzen und sich gegenseitig Feedback geben. Zu den angezielten Verhaltensfertigkeiten gehören:

- Bei etwas mitmachen/mitspielen,
- Ablenkungen und Störungen ignorieren,
- jemanden zu einem geeigneten Zeitpunkt unterbrechen,
- etwas haben wollen, das einem nicht gehört,
- jemanden freundlich um Hilfe bitten,
- ein Spiel spielen,
- um Erlaubnis fragen,
- sich entschuldigen,
- mit dem Druck von Gleichaltrigen umgehen,
- der Versuchung zu stehlen widerstehen und
- der Versuchung zu lügen widerstehen (vgl. ebd., 31).

3. *Umgang mit Ärger und Wut*: Das Ziel dieser Einheit ist die Vermittlung von Techniken zum Umgang mit intensiven Gefühlen, die von den Kindern häufig als Stress erlebt werden (vgl. ebd., 49). „Dabei sollen Emotionen nicht unter den Teppich gekehrt, sondern die Ursachen des Ärgers konstruktiv angegangen werden“ (CIERPKA 2001a, 33). Entscheidend ist weiterhin, dass nicht die Gefühle von Ärger und Wut das eigentliche Problem darstellen, sondern vielmehr der Umgang mit diesen Gefühlen. Die einzelnen Techniken wurden ursprünglich für die Interventionsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, die sich aggressiv verhalten, entwickelt, haben sich laut CIERPKA (vgl. ebd., 34f) jedoch auch als wirkungsvolle Präventionsform für Kinder erwiesen. Zentrale Bestandteile sind die affektiven Komponenten körperlicher Entspannungstechniken sowie kognitive Problemlösestrategien und Selbstinstruktionsverfahren.

In einem ersten Schritt sollen die Kinder lernen, „körperliche Anzeichen für Ärger und Wut zu identifizieren bzw. Ärgergefühle auf der Basis körperlicher Empfindungen zu erkennen und auszudrücken“ (ebd., 50). Der zweite Schritt zielt darauf ab, die Ärgergefühle durch vier aufeinander folgende Beruhigungstechniken zu reduzieren (dreimal tief Luft holen, langsam rückwärts zählen, an etwas Schönes denken, „Beruhige dich“ zu sich selbst sagen). Diese Ärgerreduktion ist die Voraussetzung für die Anwendung des Problemlöseverfahrens aus der Einheit Impulskontrolle. Der vierte Schritt besteht schließlich in der Reflexion des vorangegangenen Prozesses.

Die Kinder sollen also anhand von Entspannungstechniken ihre Emotionen so weit zu kontrollieren lernen, dass sie zu einem überlegten und konstruktiven Umgang mit dem ärger- und wutauslösenden Problem in der Lage sind. Darauf aufbauend geht es um das Erlernen konkreter Verhaltenskompetenzen: Sich aus einem Kampf heraushalten, Umgang mit Hänseleien und Neckereien, Umgang mit Kritik, Konsequenzen akzeptieren, Umgang mit Enttäuschungen, Umgang mit Vorwürfen sowie sich beschweren (vgl. CIERPKA 2001a, 35).

Jede der drei Einheiten des FAUSTLOS-Curriculums besteht aus mehreren, aufeinander aufbauenden Lektionen (17 für das Empathietraining, 19 zur Förderung der Impulskontrolle und 15 zur Verbesserung des Umgangs mit Ärger und Wut), die immer einem festgelegten Ablauf folgen. Die Lektionen beginnen jeweils mit einer Overhead-Folie, auf der ein Photo von einem oder mehreren Kindern abgebildet ist, und einer kurzen Geschichte zu diesem Photo. Durch vorgegebene offene Fragen (z.B. „Was könnte passieren, wenn ...?“) soll eine Diskussion über die Geschichte angeregt werden, die von den Lehrerinnen nicht wertend begleitet wird. Nachdem die Inhalte der Lektion gemeinsam erarbeitet wurden, werden diese in einem anschließenden Rollenspiel aktiv geübt und vertieft. Der Begriff des Rollenspiels wird dabei in einem sehr weiten Sinne gebraucht und schließt unter anderem auch Übungen mit ein, in denen die Kinder verschiedene Gefühle pantomimisch darstellen und erraten sollen (vgl. CIERPKA 2001a, 18). Ergänzt werden diese Inhalte durch Körperübungen, Spiele und Lieder, die der Verstärkung dienen und meist den Abschluss einer Lektion bilden. Darüber hinaus wird das Gelernte durch Verstärkung des erwünschten Verhaltens durch den Lehrer sowie durch das gemeinsame Vorphantasieren oder Revue passieren lassen des Tages vertieft (vgl. ebd., 20f).

Das FAUSTLOS-Curriculum wird im Klassenverband unterrichtet und ist dann am effektivsten, wenn es kontinuierlich während der gesamten Grundschulzeit (in der Regel in den Klassen 1 bis 3) eingesetzt und vom gesamten schulischen Personal mitgetragen wird. In der Kindergartenversion von FAUSTLOS (vgl. CIERPKA 2002) wird nicht mit Overhead-Folien, sondern mit Photokartons und den Handpuppen „wilder Willi“ und „ruhiger Schnecke“ gearbeitet.

4.2.3.2 Erkenntnistheoretischer Bezug

Die aus dem US-amerikanischen Gewaltpräventions-Curriculum „Second Step“ abgeleiteten drei Einheiten des FAUSTLOS-Curriculums basieren auf „Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder“ (SCHICK/CIERPKA 2005, 237). Neben kognitiv-behavioralen Theorien des sozialen Lernens finden insbesondere Studien zu risikobelasteten Kindern, Familien und Milieus Berücksichtigung. Das Familien-Risiko-Modell von CIERPKA (vgl. 2005b, 21; Kap. 3.4.4.1) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich gewaltpräventive Maßnahmen nicht auf die Schule beschränken dürfen, sondern grundsätzlich eine

personenzentrierte, eine familienzentrierte und eine ökologische bzw. außerfamiliäre Perspektive benötigen (vgl. hierzu CIERPKA 2005c). Das FAUSTLOS-Curriculum bezieht sich zwar ausschließlich auf Kindergärten und Schulen, es kann jedoch sinnvoll in ein umfassendes Konzept der primären Prävention integriert werden (vgl. ebd., 78).

Die Analyse der Veröffentlichungen zum FAUSTLOS-Curriculum zeigt eine deutliche Vernachlässigung der erkenntnistheoretischen Perspektive. Auch wenn an verschiedenen Stellen mehr oder weniger eindeutige Bezüge zu bestimmten Theoriefamilien wie dem lerntheoretischen Paradigma (vgl. u.a. CIERPKA 2001a, 8ff), dem systemischen Paradigma (vgl. u.a. CIERPKA 2005c) oder der Bindungstheorie (vgl. ebd., 62f) formuliert werden, so handelt es sich dabei dennoch nicht um einen konsistenten und transparenten Entwurf. Insgesamt steht der Leser vor der Herausforderung, die einzelnen Aussagen zu dem zugrundeliegenden Menschenbild selbst zu integrieren. Diese Lücke ist insbesondere deshalb kritisch zu betrachten, weil pädagogisches Handeln im Kontext von Gewaltdynamiken ein ethisches Fundament benötigt. Eine solche ethische Position wird jedoch, abgesehen von Aussagen zur Empathieentwicklung und zur Förderung sozialer Kompetenzen, nicht formuliert.

Darüber hinaus ist mit KIRCHHEIM (vgl. 2005, 338) festzustellen, dass der Bezug einiger vermittelter Verhaltensfertigkeiten zu den übergeordneten Zielen der Einheiten Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut nicht eindeutig herzustellen ist. Darin zeigt sich die fehlende theoretische Einbettung wichtiger Elemente des Curriculums. Der Mangel an Transparenz in Bezug auf das Menschenbild schlägt sich auch in einer fehlenden Identitätstheoretischen Positionierung nieder.

4.2.3.3 Identitätstheoretischer Bezug

Auch wenn – wie gezeigt – an verschiedenen Stellen Aussagen zu Entwicklungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien gemacht werden (vgl. u.a. CIERPKA 2001a, 9), so wird im Rahmen des FAUSTLOS-Curriculums dennoch kein explizites Identitätsmodell formuliert. Das übergeordnete Ziel der Verbesserung der sozialen Kompetenz von Kindern lässt offen, inwiefern und auf welche Art und Weise dieses mit Identitätsentwicklungsprozessen zusammenhängt. Die fehlende Klärung der Frage, in welche Richtung sich Kinder jenseits von prosozialen Kompetenzen entwickeln sollen, verdeutlicht ein Orientierungsproblem. Obwohl das FAUSTLOS-Curriculum nur einen kleinen Teilaspekt schulischer Bildungsprozesse darstellt und obwohl es in ein umfassendes Konzept der primären Prävention integriert werden kann (vgl. CIERPKA 2005c), sollte dennoch transparent werden, in welcher Relation es zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern steht.

Die Analyse des FAUSTLOS-Curriculums zeigt unter anderem, dass zentrale Spannungsfelder der Identitätsdiskussion, wie beispielsweise das Verhältnis von Individuation und Sozialisation oder die Frage, inwiefern Identität narrativ konstruiert wird bzw. auf einem grundlegenden Identitätsgefühl basiert (vgl. KEUPP et al. 2002, 69), ausgeblendet werden. Dies ist möglicherweise ein Grund für die Tatsache, dass

insbesondere leiblich-körperliche Aspekte der Identitätsentwicklung innerhalb des Curriculums vernachlässigt werden. Das FAUSTLOS-Curriculum enthält demgegenüber eine deutliche Ausrichtung auf kognitive und lerntheoretische Begründungen und ist diesbezüglich einseitig. Dies schlägt sich schließlich auch in der methodischen Anlage des Curriculums nieder, das seinen Schwerpunkt trotz der punktuellen Integration von Interaktions- und Problemlöseaufgaben (vgl. CIERPKA 2001a, 49f) auf kognitiv-behaviorale Aspekte legt.

Trotz dieser Einschränkungen enthält das FAUSTLOS-Curriculum Elemente, die für die psychomotorische Gewaltprävention von großer Bedeutung sind; sie sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4.2.3.4 Zur Bedeutung des FAUSTLOS-Curriculums für die Psychomotorik

Die zentralen Bestandteile des FAUSTLOS-Curriculums – Empathietraining, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut – werden im Klassenverband bzw. in einer Kindergartengruppe erarbeitet und folgen klaren methodischen Anweisungen (vgl. CIERPKA 2001b): „Mit den FAUSTLOS-Unterrichtsmaterialien (‘FAUSTLOS-Koffer’) wird den Lehrkräften somit ein klares, kleinschrittiges und praxiserprobtes Curriculum zur Verfügung gestellt, dessen Effektivität eng an die Einhaltung der Reihenfolge der Lektionen und vor allem an die authentische Umsetzung des Curriculums gekoppelt ist“ (SCHICK/CIERPKA 2005, 241). Auch wenn die Vermittlung ausdrücklich auf den individuellen Unterrichtsstil und auf die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse zugeschnitten werden soll, ist die methodisch-didaktische Konstruktion nicht ohne Weiteres auf psychomotorische Arbeitsfelder übertragbar.

Dennoch sind die übergeordneten Ziele, die in den drei Einheiten angestrebt werden, für sämtliche Gewaltpräventionsansätze und damit auch für einen mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention von Bedeutung. Dies wird nicht nur durch die Analyse zentraler Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt gestützt (vgl. Kap. 3.4), sondern ebenso durch empirische Untersuchungen (vgl. SCHICK/CIERPKA 2005, 242f) sowie durch den Vergleich des FAUSTLOS-Curriculums mit anderen Präventionsansätzen, wie beispielsweise dem Training mit aggressiven Kindern (vgl. PETERMANN/PETERMANN 1997).

Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention gilt es, die körperlich-leiblichen Aspekte der Empathieentwicklung, der Impulskontrolle sowie des Umgangs mit intensiven Gefühlen in konkreten Handlungssituationen erlebbar zu machen und diese im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit zu thematisieren. In diesem Zusammenhang können unter anderem auch Beziehungen zu persönlichen Entwicklungsthemen, Bewältigungsstrategien und Wahrnehmungsmustern hergestellt werden, wodurch letzten Endes eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätsentwicklung ermöglicht wird. Eine solche Vorgehensweise folgt keinem einheitlichen Curriculum, sondern entfaltet sich in einem dialogischen Prozess, der nicht von vornherein bestimmbar ist. Für den in Teil III dieser Arbeit zu entwickelnden mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen

Gewaltprävention entscheidend ist die Orientierung an aktuellen Beziehungsprozessen, die in handelnder Auseinandersetzung mit Erfahrungssituationen erlebbar und bearbeitbar werden. Eine solche Orientierung kann die im FAUSTLOS-Curriculum elementar integrierten Rollenspiele mit einschließen, sie geht jedoch deutlich darüber hinaus, indem sie die gesamte Vielfalt an psychomotorischen Medien und Methoden (u.a. Großkonstruktionen, Interaktionsspiele, Problemlösesituationen, Ringen und Raufen, kreative Medien (z.B. Schwarzlichttheater, Schattentheater, darstellendes Spiel, Arbeiten mit Ton) oder das Trampolinspringen) auf aktuelle Entwicklungs- und Beziehungsthemen anwendet und diese perspektivisch auf Identitätsentwicklungsprozesse bezieht.

Hier zeigt sich gleichzeitig ein wesentlicher paradigmatischer Unterschied: Während das Erziehungs- bzw. Bildungsparadigma – in diesem ist das FAUSTLOS-Curriculum verortet – den gesellschaftlichen Auftrag des Erziehens, Bildens und Tradierens verfolgt und dabei auf pädagogische Theorien und methodisch-didaktische Konzepte zurückgreift, steht im Entwicklungsförderungsparadigma – diesem steht die vorliegende Arbeit am nächsten – die Unterstützung von individuellen Entwicklungsprozessen und damit die Orientierung an Entwicklungstheorien und Förderkonzepten im Vordergrund (vgl. SEEWALD 1998b, 142). In den Kapiteln 2 und 4.1.2 wurden diesbezüglich grundlegende Orientierungspunkte erarbeitet, die in den Kapiteln 6 und 7 weiter differenziert werden. Auch wenn in jüngerer Zeit verstärkt über Möglichkeiten der Kooperation von Schule und Jugendhilfe nachgedacht wird (vgl. z.B. KILB/WEIDNER/GALL 2006) – nicht zuletzt als Folge des Handlungsdrucks, dem sich zahlreiche Schulen und Lehrer im Hinblick auf die sozial-emotionale Entwicklung von Schülern ausgesetzt sehen –, so gilt es dennoch, die solchen Kooperationsbemühungen zugrundeliegenden bzw. entgegenstehenden paradigmatischen Differenzen zu berücksichtigen. Ein Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es diesbezüglich, die Chancen einer Orientierung an Identitätsentwicklungsprozessen von Jugendlichen für die Gewaltprävention zu beleuchten.

4.2.4 Geschlechtsspezifische Ansätze

Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Ansätzen der Gewaltprävention stellen die geschlechtsspezifischen Ansätze „keine eigene Methode dar, sondern eine Haltung, die mit unterschiedlichsten Methoden verknüpfbar ist“ (HELFFERICH 2001, 345). In Bezug auf die Jungenarbeit schreibt WINTER ganz ähnlich: „Die Situationen, in denen Jungenarbeit stattfinden kann und soll, sind so vielfältig wie die Pädagogik selbst. Deshalb braucht es eine Vielfalt an Methoden, die mit den jeweiligen Bedingungen korrespondieren“ (WINTER 1997, 160).

Im Kontext der Gewaltprävention besitzen geschlechtsspezifische bzw. –reflektierende Ansätze insbesondere deshalb eine große Bedeutung, weil davon ausgegangen wird, dass „aggressives Verhalten (...) geschlechtsspezifisch eindeutig zuzuordnen (ist; Anm. d. Verf.): Es ist Jungen- und Männerverhalten“ (WEIDNER 1997, 257). Diese Aussage spiegelt eine Position, die innerhalb der Gewaltforschung weit verbreitet ist (vgl. u.a. EULER 2004;

MEYER 2004; WEIDNER/MAHLZAHN 2001). Allerdings ist für MÖLLER trotz der zweifellos erheblichen Bedeutung des Faktors Geschlecht für das Verständnis von jugendlicher Gewaltakzeptanz und Gewaltausübung „die Rolle dieses Faktors empirisch höchst unzureichend geklärt“ (MÖLLER 2001, 170). Darüber hinaus gibt es laut POPP kaum Erkenntnisse „über die Minderheit aggressiv handelnder Mädchen, über ein mögliches `Zusammenspiel` der Geschlechter und über die Rolle, die Mädchen bei von männlichen Schülern verübten Gewalthandlungen spielen können“ (POPP 1997, 208). Einige empirische Untersuchungen weisen für POPP jedoch zumindest darauf hin, „daß Mädchen möglicherweise eigene Ausdrucksformen der Gewalt besitzen, die den `erlaubten` und `sozial erwünschten` Verhaltensweisen der stereotypen Vorstellungen von `Weiblichkeit` angepaßt sind“ (ebd., 219). Dazu zählen für POPP (vgl. ebd.) psychische, soziale und verbale Attacken sowie autoaggressive Handlungen, die als sozial gebilligte Verhaltensweisen der weiblichen Geschlechtsrolle eher akzeptiert würden als physische Gewaltformen (zu den verschiedenen Gewaltformen vgl. Kap. 3.2 und 3.3).¹⁹⁰ Für Edith WÖFLER geht es in erster Linie darum, „das Zusammenspiel von Männern und Frauen zu analysieren, das dazu beiträgt, Ungleichheit aufrecht zu erhalten durch Gewaltsamkeit, Dominanz und Unterordnung im Geschlechterverhältnis. Gewaltverhalten kann nicht sinnvoll eingeordnet werden ohne Vorstellungen von Männlichkeit und mit Männlichkeit verbundenen Konnotationen“ (WÖFLER 2001, 14).

4.2.4.1 Kernannahmen

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.3 und 3.4.3 dargestellten Unterschiede in der Identitätsentwicklung weiblicher und männlicher Jugendlicher sowie der deutlichen Differenzen im Gewaltverhalten von Jungen und Mädchen plädieren zahlreiche Autoren für eine geschlechtsreflektierende Jungen- bzw. Mädchenarbeit (vgl. u.a. HELFFERICH 2001; MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004; MÖLLER 1997; WEIDNER 1997; WEIDNER/MALZAHN 2002; WINTER 1997; WÖFLER 2001), wobei sich die überwiegende Mehrzahl der Konzepte in erster Linie auf die Jungenarbeit bezieht. Im Folgenden werden vier wesentliche Ansätze der bzw. Gedanken zur geschlechtsreflektierenden Jungen- bzw. Mädchenarbeit in ihren Grundzügen dargestellt: Der Ansatz der Göttinger Forschungsgruppe Jungenarbeit (vgl. HAINDORFF 1997), der identitätsorientierte Ansatz von WINTER (vgl. 1997), die Überlegungen zur geschlechtsreflektierenden Jungen- und Männerarbeit von MÖLLER (vgl. 1997) sowie die gender-orientierte Pädagogik nach WÖFLER (vgl. 2001).

Die Auseinandersetzung mit der männlichen Geschlechtsidentität wird in verschiedenen Ansätzen der Jungen- und Männerarbeit sehr unterschiedlich akzentuiert. Für Götz

¹⁹⁰ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Hans-Peter NOLTING im Rückgriff auf mehrere empirische Studien: „Überhaupt lässt sich das männliche Geschlecht nicht pauschal als `aggressiver` bezeichnen, wenn man das ganze Spektrum der Aggressionsformen berücksichtigt. Bei verbaler Aggression sind die Unterschiede unbedeutend, und indirekte, versteckte Formen kommen bei Mädchen bzw. Frauen tendenziell sogar häufiger vor. Insbesondere gilt dies für sog. relationale Aggressionsformen, die auf eine Beeinträchtigung sozialer Beziehungen abzielen: aus einer Clique ausschließen, die Freundschaft kündigen, heimlich verleumden usw.“ (NOLTING 2005, 151). Allerdings bestätigt auch er die „auffällig (...) höhere Rate körperlicher Aggressionen bei Jungen bzw. Männern“ (ebd., 150).

HAINDORFF von der *Göttinger Forschungsgruppe Jungenarbeit* steht diesbezüglich die Aufgabe im Vordergrund, „Jungen und Männer zu unterstützen, ihre Seele, ihren Genius und ihre `Welt` zu verstehen und durch Kommunikation zu verbinden“ (HAINDORFF 1997, 109). In der Beantwortung von Kernfragen der Identität („Wer bin ich als Mann?“, „Was ist die Welt in Beziehung zu mir und anderen?“) geht die Arbeitsgruppe bewusst disziplinenübergreifend vor und integriert natur- und sozialwissenschaftliche sowie transrationale und spirituelle Aspekte der Identitätsentwicklung. Im Zuge dieser Integration versucht HAINDORFF (vgl. ebd., 110) das, was männliche Jugendliche an Verhaltensweisen, Symbolen, Alltagssprache und Bildern im Spannungsfeld von Imaginationen und konkreten sozialen Kontexten erschaffen, mit Leben zu füllen. Seine zentrale These geht davon aus, dass sich hinter der Identitätsentwicklung von Jungen und Männern „eine tiefere oder höhere oder weitere Struktur oder Ordnung oder Intelligenz (verbirgt; Anm. d. Verf.) – etwas das wir gerade erst begonnen haben, zu erforschen. Ziel unserer Arbeit ist, ein transrationales und postkonventionelles Bezugssystem für die Arbeit mit jungen Männern zu entwickeln, das dieser tieferen und umfassenderen Struktur männlicher Identität Rechnung trägt“ (ebd., 111).

In ihrer Arbeit berücksichtigt die Arbeitsgruppe dementsprechend auch archetypische Prozesse der Verhaltenssteuerung, die beispielsweise in dem übersteigerten und stereotypen Männlichkeitsverhalten junger Männer zum Ausdruck kommt.¹⁹¹ Nach HAINDORFF (vgl. ebd., 115) befinden sich junge Männer im ersten Drittel ihres Lebens auf einer „heldenhaften Reise“, während der sie die eigene Kraft und die eigenen Möglichkeiten spüren, idealistisch sein, hart arbeiten und ein Gespür für ihre persönlichen Kompetenzen entwickeln möchten. „Sie folgen dem männlichen Prinzip, das sich im Tun und Erreichen demonstriert. Wird jungen Männern diese Phase nicht gestattet, neigen sie dazu, aggressiv und gewalttätig anfallende Konflikte zu lösen“ (ebd.). In dieser Formulierung ist bereits eine Abgrenzung zum – von ihm als traditionell bezeichneten – Konzept der anti-sexistischen Jungenarbeit (vgl. KARL 1996) zu erkennen, dessen zentrale Charakteristika HAINDORFF (vgl. ebd., 123f) wie folgt zusammenfasst:

- selektiver Begriff der Moderne: bestimmte Formen von Männlichkeit sind akzeptabel, andere nicht, letztere müssen sanktioniert werden,
- Vermeidung und Ignorierung der archaischen, magischen und mythologischen Aspekte von Männlichkeit,
- bevorzugt politisch-rational-ideologische Wirklichkeitskonstruktionen: Männer herrschen, sind dominant bis gewalttätig und müssen demnach entmachtet bzw. verändert werden,
- Definition von Männlichkeit als prärationale und zu entmachtende Form der Evolution,
- prinzipielle Vermeidung des Themas Autorität, Betonung von Heterarchie und Ablehnung von Hierarchie,

¹⁹¹ In der archetypischen Psychologie, z.B. bei C. G. JUNG, stellt der Archetyp ein psychosomatisches Konzept dar, das Körper und Psyche, Instinkt und Bild miteinander verbindet (vgl. HAINDORFF 1997, 116).

- unbewusste Vermeidung des spirituellen Fundus von Männlichkeit,
- moralische und bewertende Kommunikation: Operation mit Richtig/Falsch-Kategorien.

In diesem Paradigma wird Männlichkeit für HAINDORFF überwiegend als etwas Negatives und zu Veränderndes verstanden und weniger als Qualität mit Entwicklungspotential. Die Arbeit mit jungen Männern ist allerdings - so HAINDORFF - auf gegenseitige Anerkennung und intersubjektives Verstehen angewiesen, dies werde jedoch durch das oben beschriebene defizitorientierte Paradigma weitgehend erschwert. In ganz ähnlicher Weise kritisiert MÖLLER (vgl. 2001, 388) die Problemzentrierung der sozialwissenschaftlichen jungen- bzw. männerbezogenen Gewaltforschung. Auf deren Grundlage „kann (bestenfalls und selbst dies selten genug!) das Wissen darum aufgebaut werden, was zu verhindern ist, nicht aber, welche Elemente männlichkeitsspezifischer Lebens- und Sozialisationsweisen gezielt zu fördern sind“ (ebd.).

Im Prozess der gegenseitigen Anerkennung geht es für HAINDORFF (vgl. ebd., 130ff) wesentlich um die Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit den Bereichen Aggression und Sexualität, Leidenschaft und Lebenssinn sowie Selbstaussdruck und Kommunikation. In dem Spannungsfeld der beiden „tiefen Prinzipien des Kriegers und des Liebhabers entwickeln junge Männer Kraft und Kreativität, Neugier und Experimentierlust. Sie werden sehr lebendig“ (ebd., 135). Dies schafft nach HAINDORFF die Voraussetzung und das Vertrauen, sich mit den Themen von Verwundung und innerer Stärke auseinander zu setzen. Verwundungen stellen für ihn notwendige und unvermeidliche Erfahrungen im Leben von jungen Männern dar, die aufgrund des damit verbundenen Schmerzes zu einer vertieften Form des Erkennens führen. In diesem Zusammenhang haben sich junge Männer mit einer paradoxen Situation auseinander zu setzen: sie müssen Risiken eingehen in der bewussten Angst, dass sie verletzt, zurückgewiesen oder beurteilt werden, aber sie tun es trotzdem, da sie wissen, dass sie sich sonst unloyal gegenüber ihren eigenen Bedürfnissen und ihrer eigenen inneren Wahrheit verhalten würden (vgl. ebd., 141). Vor diesem Hintergrund formuliert HAINDORFF das pädagogische Ziel wie folgt: „Wir unterstützen junge Männer respektvoll in einem Prozeß der Entwicklung ihrer persönlichen Kraft und Autorität, um den Boden zu bereiten für diese reife Männlichkeit. In ihr können neben Kraft, kreativer Neugier und sexueller Potenz auch Verwundung, Angst und Impotenz bewußt werden – und Vergebung, Gelassenheit und Weitsicht integriert werden“ (ebd.).

Im *identitätsorientierten Ansatz* von Reinhard WINTER besteht – ganz im Gegensatz zum Konzept der Forschungsgruppe Jungenarbeit – „grundsätzlich kein Bedarf an Initiation, Mythen, Indianerritualen oder Magie“ (WINTER 1997, 147). WINTER geht zwar davon aus, dass Jungenarbeit mit Irrationalem, Mythischem und Magischem umgehen können und solche Dimensionen auch ausreichend berücksichtigen muss, „sie darf sich aber selbstverständlich nicht auf Irrationales begründen“ (ebd.). Für WINTER (vgl. ebd., 148) bestehen die Schlüsselkategorien der Jungenarbeit vielmehr in einer Auseinandersetzung

mit dem Unterschied von Mannsein und Männlichkeit, in der Berücksichtigung einer breiten Palette von Lebensbereichen und Persönlichkeitsfacetten (hierzu zählt er u.a. Biographie, Beruf, Körper, Sexualität, Beziehungen), in der Herstellung von Selbstbezügen, in der Suche nach Ausnahmen von traditionellen Männlichkeitsbildern, in einer ausbalancierten Berücksichtigung des Dreiecks von Jungen, Struktur/Institution und Jungearbeiter (in einer neueren Veröffentlichung zum „Variablenmodell `balanciertes Jungesein`“ erweitern WINTER und NEUBAUER (vgl. 2006, 34) dieses Dreieck um eine vierte Ebene, die Jungenclique/-gruppe) und in einer Vielfalt unterschiedlicher Methoden, die auf die genannten Aspekte zugeschnitten werden müssen. Das übergeordnete Ziel von Jungenarbeit lautet „erweiterte Handlungskompetenz“ (WINTER 1997, 150), worunter WINTER die Fähigkeit versteht, sozialreflexiv, aktiv und gestaltend mit der eigenen Geschlechtlichkeit umzugehen.

Eine zentrale Herausforderung stellt dabei die Frage dar, wie es gelingt, Junge bzw. Mann zu werden und zu bleiben, ohne sich zwangsläufigen Männlichkeiten unterzuordnen. Hierfür ist laut WINTER eine Trennung von Mannsein und Männlichkeit unerlässlich: „Jungesein“ bzw. „Mannsein“ bezeichnen die subjektiven, handlungsbezogenen Aspekte von Jungen und Männern, d.h. die männliche Praxis, die wiederum Männlichkeitsbilder produzieren kann. Hiermit ist folglich „die gelebte Ausgestaltung der sozialen männlichen Geschlechtlichkeit“ (ebd., 151) gemeint, die auch das Selbstgefühl zu sich als Mann beinhaltet. Männlichkeit bezeichnet demgegenüber „kulturell geronnene und traditionell überlieferte Bilder, Botschaften und Aussagen über Männer“ (ebd.). WINTER versteht Männlichkeit in erster Linie als eine Ideologie, die wesentliche Aspekte männlicher Lebenswirklichkeiten unterschlägt oder abspaltet (so beispielsweise die Bedürftigkeit von Männern, seelische und körperliche Verletzungen, Angst vor Unterlegenheit oder Abhängigkeit usw.). Durch Modernisierungsprozesse vergrößern sich nun die Unterschiede zwischen tatsächlichem Junge- bzw. Mannsein und Männlichkeit(sideologien), weswegen eine kritische Reflexion dieser Ideologien von Männlichkeit ein wesentlicher Bestandteil von Jungenarbeit darstellt.

Hierfür schlägt WINTER (vgl. ebd., 155ff) das Herstellen von Selbstbezügen und eine Suche nach Ausnahmen von der männlichkeitsorientierten Normalität vor. Das Herstellen von Selbstbezügen zielt auf eine intensivere Kontaktaufnahme der Jungen zu sich selbst sowie auf ein ganzheitliches Ausleben der eigenen Persönlichkeit, die Suche nach Ausnahmen möchte das „Andere“ im Verhalten und Erleben von Jungen entdecken. „Das Lauern auf `falsches` männliches Verhalten, das Suchen nach dem Typischen stellt – weil es sich selbstverständlich bestätigt – nur das Traditionelle immer wieder her. Die Fixierung auf sexistisches Verhalten, Gewalt, Homophobie bewirkt oft fast magisch das Wiederherstellen dessen, was verändert werden soll“ (ebd., 158). Vor diesem Hintergrund hat Jungenarbeit die Aufgabe, Bedingungen bereitzustellen, die eine Auseinandersetzung mit Ausnahmen ermöglichen. Voraussetzung für ein Abweichen von der traditionellen Männlichkeit ist einerseits ein ausreichend entwickeltes Selbstbewusstsein und andererseits eine Vielfalt an Beziehungsmöglichkeiten, d.h. die

relative Unabhängigkeit von einer einzigen Jungengruppe. Die Suche nach Ausnahmen beginnt für WINTER beim Jungenarbeiter selbst: Da Jungenarbeit in erster Linie Beziehungsarbeit ist, muss sich der Jungenarbeiter mit seinem eigenen Mannsein auseinandersetzen und dieses in Beziehung setzen zu traditionellen Männlichkeitsideologien. Auf dieser Basis wird dann einerseits die Herstellung von Erfahrungssituationen und andererseits das Aufgreifen von aktuellen Themen möglich.

Für MÖLLER (vgl. 1997, 49) ist der Angelpunkt *geschlechtsreflektierender pädagogischer Arbeit mit Jungen und Männern* ebenfalls die Auseinandersetzung mit der männlichen Geschlechtsidentität. „Sie ist deshalb zentral, weil der Geschlechterdualismus eine biologische Tatsache und Identität ohne Geschlechtsidentität nicht denkbar ist“ (ebd.). Für die Mehrheit der Menschen stellt der sexuelle Dualismus ein grundlegendes Orientierungsschema dar und wird physiologisch, psychosozial und kulturell als Selbstverständlichkeit gelebt (vgl. Kap. 2.3). Die entscheidende Frage lautet demnach: „Was ist essentiell unabdingbar, um mich als Mann begreifen und fühlen zu können?“ (ebd.). Um diese Frage beantworten zu können – und das macht den Gedankengang auch für die Motologie interessant –, wird man laut MÖLLER an Tiefenschichten der Identitätsfundamentierung stoßen und diese verweigern sich einem rein rationalen Zugang. Dementsprechend plädiert MÖLLER für körperorientierte Erfahrungen, für eine Körperarbeit, die Sensibilisierungen erlaubt und „die biophysische und gefühlsmäßige Substanz männlichen Selbstverständnisses erfahrbar“ (ebd., 50) werden lässt. Hier finden sich offensichtliche Berührungspunkte zu dem in Kapitel 2.2 dieser Arbeit dargestellten Konzept der reflexiven Leiblichkeit.

Ein solcher Zugang wird gegenwärtig umso bedeutsamer, da sich bei Erhalt der bipolaren Geschlechtlichkeit die Bipolarität der Geschlechtsrollenzuschnitte zunehmend flexibilisiert und scheinbar zuverlässige „Normalitäten“ in Frage gestellt werden. Hierzu gehören die sogenannten „Normalarbeitsverhältnisse“, die besonders für die nach wie vor stark erwerbsarbeitsorientierten Männer von Bedeutung sind, die „Normalität“ der Ernährer- und Erzeugerrolle, die „Normalfamilie“, die „Normalität“ des männlichen Bildungsvorsprungs, des männlichen Übergewichts in der Politik sowie von – die männliche Hegemonie stützenden – Werte- und Normensystemen (vgl. ebd., 51f). MÖLLER geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass das traditionelle Jungen- und Männerleben zur Disposition steht, dass jedoch gleichzeitig „keine Bezüge zu alternativen Männlichkeiten außerhalb der in der Öffentlichkeit meist karikaturistisch gezeichneten Hausmänner- bzw. Softie-Rollen erkennbar werden“ (ebd., 52). Insofern kann der Rückgriff auf prämoderne Rollenbezüge, die unter anderem auf traditionelle Stereotypen von männlicher Stärke und maskulinem Durchsetzungsvermögen verweisen, die erlebten Verunsicherungen kompensieren helfen. Jungen und Männer befinden sich damit in einem dreifachen Männlichkeitsdilemma, das mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit (vgl. CONNELL 1987) erklärbar wird.

Der Begriff der hegemonialen Männlichkeit bezeichnet eine mit einer bestimmten Männlichkeit verbundene Machtstruktur, ein gesellschaftlich akzeptiertes und

dominierendes Deutungsmuster von Mannsein; hierzu gehört: „Die Klassen und Kultur übergreifende Dominanz von Männern über Frauen; die ökonomische Vormachtstellung von Männern; die symbolische, sprachliche, juristische, wissenschaftliche, mediale etc. Repräsentativität des männlichen Subjekts; die Normativität von Heterosexualität; die Idealisierung männerkörperlicher Virilität“ (WÖFL 2001, 16). Ein zentrales Charakteristikum hegemonialer Männlichkeit ist ihre Ausschließlichkeit und Gegensätzlichkeit, die sich in dem binären Code männlich versus unmännlich/weiblich niederschlägt. In dieser Eigenschaft stellt sie einerseits eine symbolische Ressource dar, sie enthält andererseits jedoch auch die Voraussetzungen für verschiedene Formen symbolischer (und tatsächlicher) Gewalt, beispielsweise gegenüber Frauen, aber auch gegenüber Männern, die nicht diesem Deutungsmuster entsprechen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass das Deutungsmuster der hegemonialen Männlichkeit und die damit verbundene Zweigeschlechtlichkeit eine soziale und historische Konstruktion darstellt, die keineswegs einen natürlichen Unterschied markiert; insofern kann es prinzipiell in Frage gestellt und verändert werden (vgl. ebd., 17).¹⁹² Genau diese Situation kennzeichnet jedoch das dreifache Dilemma:

1. Die Orientierung an den Denk-, Fühl- und Verhaltensstereotypen hegemonialer Männlichkeit bedroht einerseits die eigene Gesundheit, das sozial-emotionale Wohlbefinden sowie die soziale Integration. Der Verzicht auf diese traditionellen Sicherheiten führt jedoch andererseits zu einem Verlust an Gewissheit bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität, die in der „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ unverzichtbar scheint.
2. Im Kontext modernisierter Geschlechterverhältnisse können traditionelle Maskulinitätsmuster nicht nur persönlich als negativ erlebt werden, sie werden auch zunehmend deutlicher als sozial dysfunktional wahrgenommen. Der Versuch einer Integration von alten und neuen Beständen an Männlichkeitsangeboten ist jedoch „hochgradig fragil, weil er solange einem Paradoxon gleicht, wie Männlichkeit in alten Codes kommuniziert wird und Alternativen unter dem Verdikt des Unmännlichen stehen“ (ebd., 53).
3. Die Orientierung an neuen, sozial akzeptierten Codes von Männlichkeit, die sich beispielsweise von interpersonalem Dominanzverhalten distanzieren möchte, läuft mangels verfügbarer Alternativen Gefahr, in neue Formen hegemonialer Männlichkeit zu geraten. Dadurch wird zwar unter Umständen die Hülle, nicht jedoch der Kern der Geschlechterhierarchie ausgetauscht, wobei diese subtileren Durchsetzungsformen zusätzlich nur schwer erkennbar sind.

Die Lösung dieses Dilemmas liegt für MÖLLER in erster Linie darin, „funktionale Äquivalente für problematische Männlichkeitsformen und –stilisierungen zu entwickeln“ (ebd., 54). Notwendig ist demnach die Suche nach Männlichkeitsformen, in denen Jungen Jungen

¹⁹² Für die Kennzeichnung des Geschlechterverhältnisses als soziale Konstruktion wird seit den 80er Jahren der Begriff Gender verwendet.

und Männer Männer sein können, ohne einerseits die destruktiven Anteile vorherrschender Männlichkeit übernehmen und andererseits eine diffuse Geschlechtsidentität befürchten zu müssen. Voraussetzung dafür ist auf politischer Ebene die Entwicklung von „Chancen für männliche Identitäts-Gewinnung jenseits der sich gegenwärtig ausbreitenden ökonomistischen Erlebnis- und Erfolgskultur“ (ebd.). Auf interpersonalen Ebene sind dafür in erster Linie familiäre und professionelle Vorbilder und Modelle (Väter, Erzieher, Pädagogen, Sozialarbeiter) notwendig. Eine unabdingbare Voraussetzung für einen solchen Geschlechtsrollenwandel unter Pädagogen ist die Verdeutlichung der damit verbundenen Profizite, da die Befürchtung individueller und sozialer Machtverluste immer im Raum steht. MÖLLER (vgl. ebd., 55) sieht in diesem Zusammenhang zwei potentielle Formen von Gewinnerwartungen, einerseits die Eröffnung von Erlebens- und Verhaltensbereichen, die bisher nicht bzw. kaum im Spektrum männlicher Rollen liegen (mehr Gelassenheit und Genuss in bislang leistungsorientierter Sexualität, zunehmende Möglichkeiten des Rückzugs aus Konflikten, Konkurrenzen und Stresssituationen etc.) und andererseits die Erschließung von Verhaltensalternativen für positive männliche Qualitäten wie Widerständigkeit, Selbstbehauptungswille und Zielstrebigkeit jenseits von Gewalt, Härte und Dominanzstreben.

Für Edith WÖFL (vgl. 2001, 180) ist die überwiegende Mehrzahl der im Kontext von Schule angewendeten Gewaltpräventionsprojekte und –maßnahmen ebenso wie ähnlich angelegte außerschulische Maßnahmen „episodenhaft oder insulär“ (ebd.). Ihrer Auffassung nach kann eine Gewaltminderung nur dann erzielt werden, „wenn das in der Institution Schule auffindbare Gender-Regime auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems verändert wird“ (ebd.). Sie versteht eine effektive Präventionsarbeit als „durchgängige Erziehungsarbeit“ (ebd.), die sämtliche Erziehungsinstanzen umfassen sollte, weswegen sie ihren Ansatz auch als *gender-orientierte Pädagogik* bezeichnet. Hierbei sei es unerlässlich, Gewalt als Teil eines Männlichkeitskultes, d.h. eines Bausteines für die Konstruktion von Männlichkeit sowie als Hauptursache für die damit zusammenhängenden Konflikte zwischen verschiedenen Männlichkeitspraxen zu verstehen. Den zur Überwindung dieser Geschlechtskonstruktionen notwendigen Prozess bezeichnet WÖFL (vgl. ebd.) als *Engendering School*, d.h. als „fortlaufende Reflexion und Analyse der kulturellen Konstruktion von Geschlechtlichkeit in der Institution Schule“ (ebd., 80f). In Anlehnung an das bereits dargestellte Konzept der hegemonialen Männlichkeit (vgl. CONNELL 1987) begreift WÖFL Geschlecht als eine Leistung, die in Interaktionen, Organisationen sowie in Kontrollinstanzen und Inhalten des Lernens entsteht und aufrechterhalten wird. Insofern sind ihre für den Bereich der Schule formulierten Überlegungen auch auf die außerschulische Jugendarbeit übertragbar. Der Prozess des *Engendering School* zielt auf „die Überwindung von Einschränkungen, die das Gender-Regime für die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen bedeutet“ (WÖFL 2001, 187). Hierfür formuliert WÖFL (vgl. ebd., 185 - 196) einen umfassenden Maßnahmen-Katalog, der sich auf den personalen und interpersonalen,

den strukturell-organisatorischen und den inhaltlichen Bereich bezieht und dabei auf unterschiedlichen Ebenen (Schulpolitik, Aus- und Fortbildung, regionale Vernetzung, Schule, Klasse und bei den SchülerInnen) ansetzt.

Die verschiedenen Inhaltsebenen der gender-orientierten Pädagogik bezeichnet WÖLF (vgl. ebd., 197ff) als Konstruktionsräume gewaltfreier Geschlechterverhältnisse, womit der relationale Charakter ihres Ansatzes unterstrichen wird. Ihre Konzeption zielt auf eine differenzierte und umfassende Auseinandersetzung mit den folgenden Themenbereichen:

- *Selbstbilder und Gewaltminderung*: Hier geht es um die Entwicklung gewaltreduzierender männlicher Leitbilder, um den Umgang mit Symbolisierungen und Zuschreibungen, um die Überwindung von Böse-Gut-Schemata, um die Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, um die Entwicklung alternativer weiblicher und männlicher Leitbilder und um die Überwindung von Opfergefährdungen.
- *Wertschätzung von Anders-Sein*: Ziel ist das Kennen lernen von Fremdem, das Zulassen von Befremdung, der Umgang mit eigener Unsicherheit, das Erkennen von Angstsignalen und Unsicherheit bei anderen, die Entwicklung von positiven Strategien der Angstbewältigung, die Auseinandersetzung mit medialen Gewaltdarstellungen sowie die Erweiterung des Verhaltensrepertoires.
- *Initiative und Aktivität entwickeln*: Zentrale Themen sind eigenständig sein, versorgende Verhaltensweisen entwickeln, mit Interesse an der Welt teilnehmen, werdendes Leben wertschätzen, geistige Interessen entwickeln und Fehlhaltungen durchschauen.
- *Freundschaften pflegen*: Ziel ist die Entwicklung von Kompetenzen zur aktiven Pflege von Freundschaften, zum Abbau von Freundschaften verhinderndem Verhalten, das Pflegen von Freundschaften auch mit jüngeren, alten, schwächeren oder behinderten Menschen, das Kennen lernen von Modellen für Freundschaft und der Umgang mit Problemen in Freundschaften.
- *Das Erlebnis- und Verhaltensrepertoire erweitern*: Inhalte sind präsent sein, Gesundheitserziehung, Lernen über die Sinne/Erlernen von Sinnlichkeit sowie die Entwicklung von Problemlösekompetenzen und Ambiguitätstoleranz.
- *Den Umgang mit dem anderen Geschlecht lernen*: Hier geht es – neben der Entwicklung eines wertschätzenden Umgangs mit Mädchen/Jungen – um den Erwerb und die Anwendung von Wissen über den Gender-Code und geschlechtsspezifisches Sprachverhalten und um die Entwicklung von Respekt für den Eigensinn anderer Menschen.
- *Selbstdisziplin entwickeln*: Wesentliche Themen sind die Entwicklung von Frustrationstoleranz, das Lernen aus Fehlern, die Entwicklung von Ausdauer und Beharrlichkeit sowie von Achtung vor der Leistung Anderer.
- *Entwickeln einer anderen Moral und Gerechtigkeit*: Ziel ist die Entwicklung von „Caring“ als besondere moralische Qualität, das Erlernen von emotionaler

Selbstversorgung, das in Frage stellen von utilitaristischen und funktionalistischen Sichtweisen, das Erleben von Emotionen und der Umgang mit Ambivalenz.

- *Grenzen anerkennen*: Inhalte sind der verantwortliche Umgang mit Raum, die Gestaltung von Übergängen, die Anerkennung von persönlichen Grenzen und Zeitgrenzen, das Kennen lernen und Anerkennen von Rhythmen des Lebens sowie die Auseinandersetzung mit Risiken der Grenzenlosigkeit.
- *Konfliktfähigkeit erwerben*: Innerhalb dieses Konstruktionsraumes geht es um die Entwicklung von konfliktminderndem (Sprach-)Verhalten, um die Artikulation und um das Verstehen von Kränkungen, um die Gestaltung von Beziehungen sowie um Selbstwahrnehmung und Introspektion.

Der Ansatz der gender-orientierten Pädagogik strebt auf personaler und interpersonaler Ebene insbesondere die Befähigung von Jungen und Mädchen an, „Risiken im zwischenmenschlichen Bereich besser zu erkennen und abzuschätzen und somit präventiv zu wirken“ (ebd., 181). In deutlicher Distanzierung von einem Täter-Opfer-Dualismus betrachtet WÖLFL Verantwortung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, ohne dabei individuelle Verantwortlichkeiten auszublenden. Im Hinblick auf die praktische Umsetzung plädiert sie sowohl für geschlechtshomogene als auch für geschlechtsheterogene Gruppen und fokussiert dabei insbesondere auf die Ressourcen und Kompetenzen von Jungen und Mädchen. Zusätzlich integriert sie jedoch auch Themenbereiche, die der individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler dienen. Insgesamt kommt in WÖLFLS Ausführungen ein profizitorientierter Blick zum Ausdruck, der sich - auch wenn er die Entstehungsbedingungen von Gewalt und Dominanz berücksichtigt - weniger auf Probleme konzentriert, sondern vielmehr Prozesse der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung (die interaktionistisch gefasst werden) in den Vordergrund stellt.

Der Ansatz der gender-orientierten Pädagogik kann in Anlehnung an HELFFERICH (vgl. 2001, 344) als „geschlechtssensibel“ bezeichnet werden, da er für gemischte Gruppen mit Jungen und Mädchen konzipiert ist. In Abgrenzung zu zahlreichen Ansätzen geschlechtsbezogener Arbeit, die überwiegend die „Differenzhypothese“ (ebd., 345) bemühen, erfolgt hier eine interaktionistische Orientierung, d.h. Jungen und Mädchen erhalten die Möglichkeit, ihre Interaktionen direkt mit den Beteiligten zu thematisieren und zu bearbeiten. Diese Vorgehensweise schließt Arbeitseinheiten mit ein, in denen sich Jungen und Mädchen getrennt und ohne geschlechtsspezifischen Inszenierungsdruck mit bestimmten Themen auseinandersetzen. Darüber hinaus entspricht der Ansatz WÖLFLS der Forderung nach einer reflexiven Koedukation, die sämtliche pädagogischen Maßnahmen danach befragt, „ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern“ (MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 216).

4.2.4.2 Erkenntnistheoretischer Bezug

Es ist innerhalb der Geschlechterforschung weitgehend unumstritten, dass die Entwicklung von Wahrnehmung, Orientierung und der damit verknüpften Denk-, Fühl- und Verhaltensprozesse und –schemata nicht geschlechtsneutral erfolgt: „Die Bezugnahme auf die Welt um uns herum erfolgt von früher Kindheit an durch die Brille unserer Geschlechtszugehörigkeit“ (MÖLLER 1997, 24). Dies führt sowohl im Kontext der Frauenforschung als auch aus der Sicht kritischer Jungen- und Männerforschung zu der Forderung, die androzentrische Perspektive der - männlich dominierten - (Sozial-) Wissenschaften zu verlassen und „das Männliche nicht weiter stillschweigend als das Allgemeinmenschliche anzusehen“ (ebd.). Trotz des nach wie vor erheblichen Entwicklungsbedarfs im Hinblick auf schicht-, milieu- und szenespezifische Forschung liegen inzwischen zahlreiche empirische Ergebnisse lebensweltorientierter und sozialisationstheoretischer Forschung vor, die die Problematik männlicher und weiblicher Identitätsentwicklung im Lebenslauf verdeutlichen. Für den Bereich der männlichen Identitätsbildung hat MÖLLER (vgl. ebd., 24 – 39) eine Vielzahl an empirischen Erkenntnissen zu Sozialisationsprozessen in der Familie, im Kindergarten und in der Vorschule, in der Schule, in jugendlichen Peergroups, in der Berufsausbildung, in Sexualität und Partnerschaftsbeziehungen sowie im Hinblick auf Medien und Gewaltverhalten zusammengefasst. Er kommt zu dem Fazit, dass Jungen und Männer nicht nur Probleme machen, sondern sie auch haben und dass beide Problemtypen „aus den Schwierigkeiten der Konstruktion von Geschlechtsidentität in einer geschlechtshierarchischen Gesellschaft“ (ebd., 39) resultieren.

Die Interpretation der von ihm zusammengetragenen Ergebnisse kann für MÖLLER nur interdisziplinär gelingen, weswegen er eine Integration biologisch-ethologischer, ethnologischer, kulturalanthropologischer, psychologischer, historisch-soziologischer und sozialisationstheoretischer Perspektiven unternimmt (vgl. dazu auch Kap. 2.3). Hier zeigt sich der erkenntnistheoretische Anspruch der geschlechtsspezifischen Ansätze der Gewaltprävention: Im Vordergrund steht das Bemühen um Mehrperspektivität und Interdisziplinarität und insofern sind sie kompatibel mit konstruktivistischen und postmodernen Erkenntnistheorien. Darüber hinaus thematisieren sie an zentraler Stelle die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und kontrastieren diese mit den damit verbundenen Möglichkeiten individueller Identitätskonstruktionen. Einige Autoren bevorzugen anstelle des Begriffes der sozialen Konstruktion allerdings den der „sozialen Konstitution“ (BÖHNISCH 1997, 63), um den historisch-gesellschaftlichen Hintergrund der geschlechtsdualistischen Praxis besser einbeziehen zu können. Diese Vorgehensweise zeigt deutliche dekonstruktivistische Züge, da hier auch gefragt wird, „was sich hinter der gesellschaftlich und alltäglich hochgehaltenen Dominanz von Männern und Jungen an Verwehrungen und Zwängen verbirgt und wie diese immer wieder neu in den sozialen Interaktionen reproduziert werden“ (ebd.). Hier bestehen Berührungspunkte zum interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten REICH, der - wie in Kapitel 1.2.2.2 gezeigt - der Dekonstruktion von Wirklichkeiten ebenfalls einen zentralen Stellenwert beimisst.

4.2.4.3 Identitätstheoretischer Bezug

Ein zentraler Bestandteil der geschlechtsspezifischen Ansätze der Gewaltprävention ist die Auseinandersetzung mit der biologischen und sozial konstruierten Zweigeschlechtlichkeit, womit Fragen der Identitätsentwicklung zwangsläufig an prominenter Stelle stehen. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass „Gewalt überwiegend ein Jungenphänomen ist“ (MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 215), besteht ein wesentliches Ziel der gewaltpräventiven Arbeit mit Jungen darin, „die vorherrschenden Männerrollen und männlichen Identitätsbezüge in Frage zu stellen und längerfristig zu verändern“ (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit der männlichen Geschlechtsidentität wird allerdings in verschiedenen Ansätzen der Jungen- und Männerarbeit - wie gezeigt - sehr unterschiedlich akzentuiert. Die Darstellung der Kernannahmen machte deutlich, dass zwar sämtliche der genannten Autoren identitätsrelevante Aspekte thematisieren, dabei jedoch sehr unterschiedliche Gewichtungen vornehmen. Auch wenn die einzelnen Argumentationen mit zahlreichen theoretischen Bezügen gestützt werden, so ist dennoch in keinem der Modelle ein differenziertes und ausformuliertes Identitätskonzept enthalten. Differenziert sind die jeweiligen Aussagen zur Geschlechts- sowie zur Geschlechtsrollenidentität, darüber hinaus erfährt der Leser jedoch nur relativ wenig über die Einbettung dieser Identitätsaspekte in ein umfassenderes Identitätsverständnis. Interessant ist die Beobachtung, dass trotz der offensichtlichen Nähe der Geschlechtsidentitätsentwicklung und der Sexualität zu körperlich-leiblichen Entwicklungsthemen und -dimensionen der Dualismus von Körperhaben und Leibsein sowie zahlreiche der in Kapitel 2.2 diskutierten, mit Körper, Leib und Bewegung zusammenhängenden, Aspekte der Identitätsentwicklung kaum aufgegriffen werden.

Eine Ausnahme stellt die Argumentation von MÖLLER (vgl. 1997, 50) dar, der deutliche Bezüge zu reflexiv-leiblichen Dimensionen der Identitätsentwicklung herstellt und Möglichkeiten einer Integration von emotionalen, bedürfnisorientierten, kognitiven, verhaltensbezogenen, körperorientierten und habitustheoretischen Aspekten andeutet. Auch der Ansatz der gender-orientierten Pädagogik von WÖLFL (vgl. 2001) berücksichtigt zahlreiche Aspekte jugendlicher Identitätsentwicklung und integriert dabei auch körperlich-leibliche Dimensionen. Es wird allerdings kein differenzierter Körper-, Leib- und Bewegungsbegriff entfaltet, womit auch in diesem Ansatz wesentliche Bestandteile jugendlicher Identitätskonstruktionen (vgl. Kap. 2.2) ausgeblendet werden. An dieser Stelle ergeben sich demnach zahlreiche Möglichkeiten, das Potential der gender-orientierten Pädagogik durch motologische Gesichtspunkte zu erweitern.

4.2.4.4 Zur Bedeutung geschlechtsspezifischer Ansätze für die Psychomotorik

Auch wenn es innerhalb des Gender-Diskurses seit geraumer Zeit unbestritten ist, dass sowohl die Kultur als auch die Gesellschaft und wir selbst bestimmte Denk-, Fühl- und Verhaltensoptionen selegieren und konstruieren, die wir weiblich bzw. männlich nennen (vgl. u.a. MÖLLER 1997), so wurden Fragen der Geschlechtsidentität und der

Geschlechtsrollenidentität im Kontext der Motologie bzw. der Psychomotorik bislang kaum reflektiert oder gar in die Ansatzentwicklung integriert. Jürgen SEEWALD (vgl. 1992b) wies bereits 1992 auf das „vergessene Thema der Geschlechtlichkeit“ in der Motologie hin und noch 2004 musste Richard HAMMER (vgl. 2004a, 185) feststellen, dass nach wie vor nur wenige Aussagen zu diesem Themenbereich vorliegen. Insofern kann die Motologie/Psychomotorik von der Auseinandersetzung mit geschlechtsreflektierenden Ansätzen innerhalb der Pädagogik und der Gewaltprävention eindeutig profitieren.

Es wurde bereits angedeutet, dass sowohl die Entwicklung der Geschlechtsidentität als auch die Auseinandersetzung mit der persönlichen Geschlechtsrollenidentität grundsätzlich körperlich-leiblich vermittelt ist und sich aufgrund dessen eine psychomotorische bzw. motologische Perspektive geradezu anbietet. Eine solche Perspektive wird, je nach motologischem Ansatz, unterschiedliche Aspekte fokussieren. Aus dem Blickwinkel des Kompetenztheoretischen Ansatzes steht – ähnlich wie im Ansatz von WINTER (vgl. 1997) - insbesondere die Entwicklung von Handlungskompetenz im Vordergrund. Sie zeigt sich im Hinblick auf die Geschlechterproblematik in der Fähigkeit von Jugendlichen, sozialreflexiv, aktiv und gestaltend mit der eigenen Geschlechtlichkeit umzugehen (vgl. ebd., 150). Eine zentrale Herausforderung ist dabei die Entwicklung einer männlichen bzw. weiblichen Identität, die sich keinen zwangsläufigen Männlichkeiten bzw. Weiblichkeiten unterordnen muss. Traditionelle Männlichkeiten bzw. Weiblichkeiten zeigen sich nun – wie bereits in Kapitel 2.3 dargestellt - unter anderem im Umgang mit dem eigenen und fremden Körper und Leib sowie in Präferenzen für bestimmte Bewegungspraxen und Wahrnehmungsmuster. In diesem Zusammenhang eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten für psychomotorische Erfahrungssituationen, die die eigene und fremde Geschlechtlichkeit thematisieren.

Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes in der Motologie ergeben sich darüber hinaus bedeutsame Erweiterungen im Hinblick auf die Sinnthemen von Jugendlichen, die insbesondere im Jugendalter eng an die Entwicklung der eigenen Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit sowie an die Auseinandersetzung mit der weiblichen bzw. männlichen Geschlechtsidentität gekoppelt sind. Diese Themen lassen sich auf wirksame Art und Weise in unterschiedlichsten Erfahrungssituationen sowohl körperlich-leiblich als auch reflexiv bearbeiten.

Die Thematisierung der Konstruktivität zahlreicher geschlechtsbezogener Wahrnehmungs-, Bewegungs-, Erlebens- und Verhaltenmuster in den dargestellten geschlechtsreflektierenden Präventionsansätzen weist darüber hinaus bedeutsame Parallelen zum systemisch-konstruktivistischen Paradigma und damit auch zu den systemisch-konstruktivistischen Positionen innerhalb der Motologie auf. Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Dekonstruktion, der Rekonstruktion und der Konstruktion im Rahmen unterschiedlicher Erfahrungssituationen.

Insbesondere in den Ausführungen zur gender-orientierten Pädagogik von WÖFL (vgl. 2001) kommt schließlich ein profizitorientierter Blick zum Ausdruck, der sich weitestgehend mit den ressourcenorientierten Annahmen innerhalb der Motologie bzw. Psychomotorik deckt und darüber hinaus Prozesse der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in den

Vordergrund stellt. Hier ergeben sich wichtige Anknüpfungspunkte zu dem in Kapitel 2.2 dargestellten Konzept der reflexiven Leiblichkeit.

Insgesamt weisen die geschlechtsspezifischen Ansätze damit nicht nur auf die Notwendigkeit einer prinzipiellen Erweiterung der motorologischen Theorieentwicklung hin, sie enthalten vielmehr auch wichtige Hinweise darauf, wie die Geschlechterthematik im Jugendalter in psychomotorische Handlungs- und Erfahrungssituationen übersetzt werden kann.

4.3 Praxeologische Konsequenzen

Die Analyse des Präventionsparadigmas sowie ausgewählter Ansätze der Gewaltprävention hat deutlich gemacht, dass eine Auseinandersetzung mit paradigmatischen, erkenntnistheoretischen, menschenbildbezogenen und identitätstheoretischen Grundannahmen für die Einschätzung von Praxiskonzepten unerlässlich ist. Im Kontext der Gewaltprävention existiert mittlerweile eine unüberschaubare Vielfalt an Konzepten, Modellen und Ansätzen, wobei die angesprochenen Prämissen in zahlreichen Fällen nicht ausreichend reflektiert werden. Diese impliziten Grundannahmen haben jedoch weitreichende praxeologische Konsequenzen, die im pädagogisch-therapeutischen bzw. entwicklungsfördernden Alltag schnell eine nicht mehr hinterfragte Eigendynamik entfalten können. Aufgrund dieser Ausgangslage galt es im vorangegangenen Kapitel, ausgewählte Ansätze der Gewaltprävention sowohl auf deren paradigmatische, erkenntnistheoretische, menschenbildbezogene und identitätstheoretische Grundannahmen hin zu analysieren als auch deren potentielle Relevanz für die psychomotorische Gewaltprävention zu klären. Die Analyse hat gezeigt, dass die vier diskutierten Ansätze einerseits wichtige Impulse für den hier zu entwickelnden psychomotorischen Ansatz geben können, andererseits jedoch in je unterschiedlichen Aspekten ergänzungsbedürftig sind.

Da die Relevanz der einzelnen Ansätze bereits ausführlich dargestellt wurde, sollen an dieser Stelle lediglich einige übergeordnete Hinweise zum interdisziplinären Wissenstransfer formuliert werden. Mit CIOMPI (vgl. 2005, 39f) wird davon ausgegangen, dass der Versuch der Überwindung interdisziplinärer Schranken einerseits mit bewussten und unbewussten Abwehrhaltungen zu rechnen hat und andererseits der Gefahr unterliegt, problematischen Erkenntnissen aus benachbarten Disziplinen zu wenig kritisch zu begegnen. Die Lösung dieses Dilemmas wird von CIOMPI nun darin gesehen, dass man aus der jeweils eigenen wissenschaftlichen Perspektive Vorschläge macht, „deren Beurteilung dann Sache der jeweiligen Partner aus anderen Disziplinen ist“ (ebd., 40).

Vor diesem Hintergrund können das AAT/CT, der GLW, das FAUSTLOS-Curriculum sowie die geschlechtsspezifischen Ansätze als Vorschläge aufgefasst werden, die aus der Perspektive der Motologie beurteilt wurden. Entsprechend dieser Perspektive wurden einige Aspekte besonders fokussiert, während andere möglicherweise überhaupt nicht in den Blick gerieten. Insofern ist die vorangegangene Analyse sowie die Integration einzelner Erkenntnisse in den vorliegenden psychomotorischen Ansatz ebenfalls als Vorschlag aufzufassen, wie die vier Ansätze der Gewaltprävention aus motologischer Perspektive einzuschätzen sind. Dieser Vorschlag kann selbst wiederum – so die Hoffnung – aus der Perspektive verschiedener Nachbardisziplinen beurteilt werden. Ein solchermaßen möglicher interdisziplinärer Dialog hat sich insgesamt an zwei übergeordneten Kriterien zu orientieren, an der Konsistenz und Plausibilität der theoretischen Erkenntnisse einerseits und an deren Praktikabilität bzw. Viabilität in der konkreten Anwendung andererseits (vgl. ebd., 44; ROTH 1997, 353).

5 Zur Relevanz motologischer Ansätze für die Gewaltprävention

Die Analyse des Kompetenztheoretischen Ansatzes, des Verstehenden Ansatzes und der systemisch-konstruktivistischen Positionen diskutiert zunächst deren Kernaussagen, ihren erkenntnistheoretischen Bezug (vgl. Kap. 1) sowie ihren Bezug zur Identitätsentwicklung von Jugendlichen (vgl. Kap. 2), um im Anschluss daran insbesondere die Frage nach der Bedeutung der einzelnen motologischen Ansätze für den Kontext der Gewaltprävention zu beantworten. Die Darstellung möchte zeigen, inwiefern die Entwicklung eines mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention auf bereits existierende Modellbildungen zurückgreifen kann und an welchen Stellen die einzelnen Ansätze unter Umständen ergänzungs- bzw. veränderungsbedürftig sind. Auch wenn im Folgenden von Ansätzen gesprochen wird, so sei mit Richard HAMMER (vgl. 2004e, 10) einleitend dennoch darauf hingewiesen, dass in der psychomotorischen Praxis nicht nach Ansätzen, sondern mit Menschen gearbeitet wird: „An diesen Menschen, an ihren Fähigkeiten, Interessen, Wünschen, Bedürfnissen, Notwendigkeiten muss sich das orientieren, was ich ihnen anbiete“ (ebd.). Dieses Angebot basiert maßgeblich auf den eigenen Kompetenzen als Motologe und diese können wiederum durch eine mehrperspektivische Orientierung deutlich erweitert werden.

5.1 Der Kompetenztheoretische Ansatz

Der Kompetenztheoretische Ansatz verdankt seine Entstehung vornehmlich der Weiterentwicklung der Psychomotorischen Übungsbehandlung durch Friedhelm SCHILLING. Dieser Prozess fand in enger Kooperation mit der Grundlagenkommission des Aktionskreises Psychomotorik (ak`P) statt (vgl. HAMMER 2004c, 43). Auf der Basis der Theorie des Gestaltkreises Viktor VON WEIZÄCKERS, der Adaptationstheorie HENSELS, der strukturgenetischen Entwicklungstheorie PIAGETS und später auch der materialistischen Handlungstheorie LEONTJEWS entwickelte SCHILLING (vgl. z.B. 1986; 1990) ein Modell, bei dem Kinder über Erfahrungen mit ihrem eigenen Körper sowie ihrer materialen und sozialen Umwelt „im Nachvollzug“ Handlungskompetenz erwerben sollten.

Ein wesentliches Ergebnis der Grundlagenkommission war die terminologische Strukturierung der Motologie „als neue Bewegungswissenschaft“ (HAMMER 2004c, 44). In diesem Zusammenhang wurde sie definiert als die „Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung“ (SCHÄFER 1998, 84). Ein entscheidender Aspekt der Neuformulierung dieses psychomotorischen Ansatzes war die Einführung des Konzeptes der Handlungskompetenz, welche sich – so die Annahme – auf der Basis von Wahrnehmungs- und Bewegungskompetenz sowie durch die Fähigkeit zur variablen Musterbildung entwickelt.

Mittlerweile existieren mit der Motogeragogik (vgl. u.a. PHILIPPI-EISENBURGER 1990) sowie der angewandten Motologie des Erwachsenenalters (vgl. u.a. HAAS 1999) zwei Ansätze, die – in der Tradition des Kompetenztheoretischen Ansatzes stehend – nicht nur im Hinblick auf die Zielgruppe, sondern insbesondere in theoretischer Hinsicht deutlich über die ursprünglichen Annahmen SCHILLINGS hinausgehen.

5.1.1 Kernaussagen des Kompetenztheoretischen Ansatzes

Das Kernanliegen SCHILLINGS bestand darin, „die in der Praxis beobachteten Zusammenhänge von Bewegung und Persönlichkeit, von bewegungsorientierter Behandlung und Persönlichkeitsbildung bei entwicklungsbeeinträchtigten Kindern zu erklären“ (FISCHER 2001, 145). Zahlreiche empirische Untersuchungen (vgl. u.a. SCHILLING 1973; 1976) bei behinderten und nicht-behinderten Kindern verdeutlichten diese Zusammenhänge: „Danach läßt sich Bewegung nicht isoliert betrachten. Wahrnehmen, Erleben und Handeln bilden eine biologische, strukturelle Einheit, deren Leistungsfähigkeit und Wirkzusammenhänge sich in der Bewegung spiegeln“ (SCHILLING 1986, 60).

Die Auswirkungen motorischer Beeinträchtigungen und damit auch einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit und Flexibilität auf die psychische und soziale Entwicklung von Kindern überführte SCHILLING (vgl. ebd., 60f) in ein Modell der Sekundärstörung, „nach dem Verhaltensauffälligkeiten als Kompensationsversuche für

die zugrunde liegende, primäre Wahrnehmungs- oder Bewegungsstörung zu interpretieren sind“ (HAMMER 2004c, 45).

Dementsprechend beabsichtigen psychomotorische Interventionen Verhaltensmodifikationen und zielen somit auf Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur der Klienten, wobei der Weg dorthin über Bewegungsangebote verläuft (vgl. ebd.): „Das auffällige Kind soll sozusagen als Entwicklung im Nachvollzug sich selbst, seinen Körper, seine Emotionen, die anderen Kinder neu erfahren, es soll lernen, durch tätige Auseinandersetzung mit der Welt und ihren vielfältigen materiellen und personellen Erscheinungen Erfahrungen zu sammeln, die ein geordnetes, selbstverantwortliches Handeln ermöglichen“ (SCHILLING 1990, 59f). Darüber hinaus soll das Kind „etwas leisten, möglichst selbsttätig, es muss Lösungen und Wege selbst finden, es muss im Handeln lernen, mit den eigenen Emotionen umzugehen. Letztlich sind es Anpassungsprozesse, die Realität dieser Welt und der menschlichen Gemeinschaft in sich abzubilden, um handelnd damit umgehen zu können“ (ebd.).

Diese Grundüberlegungen mündeten einerseits in ein Konzept der *Motopädagogik*, das den Anspruch vertritt, ein allgemeines Konzept der „Erziehung durch Bewegung“ zu sein, und andererseits in ein Konzept der *Mototherapie*, das SCHILLING „als bewegungsorientierte Methode zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen im psychomotorischen Verhaltens- und Leistungsbereich“ (SCHILLING 1986, 64) definiert.¹⁹³

Motopädagogik strebt die Befähigung von Kindern an, sich sinnvoll und kritisch mit sich selbst, mit ihrer materialen und räumlichen sowie mit ihrer sozialen Umwelt auseinanderzusetzen und entsprechend handeln zu können. Diese Handlungskompetenz wird in die drei Bereiche der Ich-, Sach- und Sozialkompetenz differenziert, wobei aufgrund des ganzheitlichen Charakters menschlichen Handelns von engen Zusammenhängen zwischen den einzelnen Bereichen ausgegangen wird. Entscheidend ist nun die Annahme, dass Handlungskompetenz voraussetzt, über variable Musterbildung zu verfügen, wobei eine Einschränkung dieser Fähigkeit zu zahlreichen Auffälligkeiten im Verhaltens- und Leistungsbereich führen kann (vgl. SEEWALD 2001, 148).

In der Mototherapie stehen insbesondere diese Wechselwirkungen zwischen motorischen Auffälligkeiten, Störungen und Retardierungen mit psychischen, sozialen und eingeschränkt auch kognitiven Auffälligkeiten im Vordergrund (vgl. SCHILLING 1986, 64). „Symptome wie motorische Unruhe, leichte Ablenkbarkeit, vorzeitige Ermüdung, Reizbarkeit und soziale Anpassungsschwierigkeiten, weisen auf derartige Zusammenhänge hin“ (ebd.).

Hier kommt der Motodiagnostik eine besondere Bedeutung zu; sie hat das Ziel, Informationen über den individuellen psychomotorischen Leistungsstand, die psychomotorische Verhaltensstruktur, die Genese dieser Strukturen sowie deren soziale

¹⁹³ Die Differenzierung der beiden Bereiche wurde aufgrund der problematischen Durchsetzung in der Praxis allerdings auch kritisch diskutiert (vgl. ebd., 63); SCHILLING selbst plädiert jedoch für eine eindeutige Trennung von Motopädagogik und Mototherapie bzw. neuerdings von psychomotorischer Förderung und Behandlung (vgl. SCHILLING 2002a, 50).

Bedingungsfelder zu gewinnen und diese mit dem Wissen um allgemeine Entwicklungsgesetzmäßigkeiten zu einem Gesamteindruck zu verarbeiten, der eine individuelle Persönlichkeitsstruktur erkennen lässt (vgl. FISCHER 2001, 146f; SCHILLING 2002a, 52).¹⁹⁴ Diese Vorgehensweise nannte SCHILLING (vgl. 1986, 65) symptominduziert: „Nicht die Beseitigung der Symptomatik steht im Vordergrund, sondern die Aufhebung von Blockaden, von Sekundärveränderungen mit dem vordringlichen Ziel, die Entwicklungsmöglichkeiten des Patienten wieder zu öffnen“ (ebd.). In einer neueren Veröffentlichung geht es SCHILLING in der Motodiagnostik darum, „die Entwicklungsbedingungen nachzuzeichnen, um die gegenwärtige Problemsituation des zu fördernden Menschen besser zu analysieren und zu verstehen. Es werden so Entwicklungsspielräume offen gelegt mit der Option, dass der Patient diese selbsttätig nutzen kann“ (SCHILLING 2002a, 52). Auffällig hierbei ist einerseits die Verwendung des Verstehensbegriffs und andererseits die Tatsache, dass der Begriff der Sekundärproblematik an dieser Stelle nicht mehr auftaucht. Es deuten sich hier Erweiterungen der ursprünglichen Modellbildung an, die in der nun folgenden Diskussion der erkenntnistheoretischen Fundierung des Kompetenztheoretischen Ansatzes aufgegriffen werden.

5.1.2 Erkenntnistheoretischer Bezug

Wie bereits angedeutet, ist der Kompetenztheoretische Ansatz in erster Linie aus einer gut funktionierenden Praxis, der Psychomotorischen Übungsbehandlung, heraus entstanden. Deren „Meister“ (SEEWALD 2004, 42) war der Zirkusclown, Artist und Diplom-Sportlehrer Ernst Jonny KIPHARD. Aus dieser Konstellation entstand für die sich Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre entwickelnde Motologie ein Problem: „Sie musste einer Meisterlehre, die – nach Auffassung vieler – eine überzeugende Praxis vorwies, eine tragfähige theoretische Basis unterlegen, die wissenschaftlich Anerkennung fand“ (SEEWALD 2004, 44). Vor diesem Hintergrund wurden unterschiedliche Theoriebausteine aufeinander bezogen, die jeweils die Bedeutung des Bewegungs- und Wahrnehmungslehrens für die Persönlichkeitsentwicklung teilweise legitimieren konnten. Dabei fehlte allerdings die eine konsistente Theorie, weshalb SEEWALD in seiner Kritik auch von einem „Aggregat von Theorie-Elementen“ (ebd.) spricht. Die bedeutendsten Theorie-Elemente waren (vgl. HAMMER 2004c, 52; SEEWALD 2004, 44):

- die Theorie des Gestaltkreises (VON WEIZÄCKER),
- die Adaptationstheorie (HENSEL),
- motorische Lerntheorien (KEOGH; SCHMIDT),

¹⁹⁴ „Ganzheitlichkeit“ als entscheidendes Prinzip innerhalb der Motologie wird nach SCHILLING dabei „erst auf der Interpretationsebene zu erreichen versucht“ (SCHILLING 2002a, 55). Diesbezüglich haben PROHL und SCHEID (vgl. 1990, 80) allerdings bereits vor 15 Jahren darauf hingewiesen, dass eine Spezifikation bzw. Diskussion des Begriffs für die philosophische Anthropologie, die Objektwissenschaften und die Praxis unbedingt erforderlich sei, wenn sich die Motologie nicht der Gefahr der Selbstauflösung durch „Empirielosigkeit“ aussetzen wolle. Bislang gibt es keine eindeutigen Hinweise darauf, dass diese Anforderungen an den Begriff der Ganzheitlichkeit erfüllt sind.

- die strukturgenetische Entwicklungstheorie (PIAGET) und später auch
- handlungstheoretische Ansätze (wie z.B. die materialistische Handlungstheorie von LEONTJEW).

Diese Theoriephase erfüllte nach SEEWALD (vgl. ebd.) trotz scharfer Kritik (vgl. MATTNER 1985; PRECHTL 1986) ihre Funktion, da sie zu einer ersten Fundierung der Motologie führte. Dennoch vernachlässigen sämtliche der herangezogenen Theorien in ihrer strukturellen Betrachtung die Ausdrucks- und Bedeutungsdimension der Bewegung. Es ist demnach für SEEWALD (vgl. 2004, 45) nicht zwangsläufig, dass das Verfügen über variable Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster, das SCHILLING (vgl. 1986, 61) als vordringliches Ziel der Motopädagogik und Mototherapie formulierte, auch zu sinnvollem Handeln in der Welt führt. Auch der spätere Rückgriff auf Handlungstheorien, der die semantische und pragmatische Lücke schließen sollte, löste dieses Theorieproblem nicht vollständig. Einerseits fand die Motologie über den Handlungsbegriff zwar Anschluss an die Theoriediskussion anderer Disziplinen (z.B. der Psychologie, der Philosophie und der Sportpsychologie), andererseits war die darin enthaltene Vorstellung von Bewegung jedoch sehr restriktiv, da diese lediglich als äußerlicher Handlungsteil betrachtet wurde (vgl. SEEWALD 2004, 45; ausführlich SEEWALD 1995).

Darüber hinaus enthalten Handlungstheorien für SEEWALD (vgl. 2004, 45) ein Zeitproblem, da sie nicht gegenwartsfähig sind, ein Gefühlsproblem, da sie keine nicht-intentionalen, impliziten oder leiblich-fungierenden Bedeutungsbildungen erfassen, und ein Widerfahrnisproblem, da sie die Widerfahrnisdimension des menschlichen Zur-Welt-Seins ausklammern.

Die Hauptproblematik des Kompetenztheoretischen Ansatzes liegt für SEEWALD (vgl. ebd.) jedoch in dessen fehlendem metatheoretischen Horizont, genauer: der fehlenden Menschenbildanalyse, der fehlenden Methodologiediskussion und der fehlenden Sprachkritik.

Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die Forderung, dass jede wissenschaftliche Modellbildung auf eine Analyse der implizit zugrunde liegenden Menschenbilder angewiesen ist, wenn sie nicht unreflektierte, alltagstheoretische oder paradigmatische Annahmen vertreten möchte (vgl. PROHL/SCHIED 1990, 83).¹⁹⁵ Die Möglichkeiten und Grenzen von Handlungstheorien lassen sich dementsprechend nur

¹⁹⁵ Die Problematik verdeutlichen PROHL und SCHIED (vgl. 1990, 82f) anhand einer Differenzierung des Erkenntnisprozesses in drei Modellebenen. Semantische Modelle der ersten Stufe beziehen sich demnach auf automatisch ablaufende Strukturierungen (Modellierungen) der Umwelt durch Wahrnehmung, durch Denkmodelle oder emotionale Modellbildungen. Werden diese inneren Modellbildungen sprachlich kommuniziert (z.B. in Form wissenschaftlicher Hypothesen oder Theorien), so kann von semantischen Modellen der zweiten Stufe gesprochen werden. Kommunikative Abbildungen solcher Modelle werden schließlich als semantische Modelle der dritten Stufe bezeichnet. Da nun Modelle „wesentlich durch ihren nicht-empirischen Charakter gekennzeichnet sind, d.h., daß aus ihnen abgeleitete Theorien nicht selbst zum Gegenstand empirischer Prüfung gemacht werden können, ergibt sich aus der unhinterfragten Zugrundelegung von 'Menschenmodellen der ersten semantischen Stufe' ein schwerwiegendes Problem: solche Theorien, die den Übergang von der ersten zur zweiten semantischen Stufe nicht explizieren, laufen Gefahr, etwas als empirisches Ergebnis auszugeben, was tatsächlich eine bloße Deduktion aus vorwissenschaftlichen Modell- (Menschenbild-) Annahmen ist" (ebd., 83).

durch den Rekurs auf anthropologische Theorien ermitteln; dies geschieht jedoch von Seiten des Kompetenztheoretischen Ansatzes selbst nicht.

Implizite Vorannahmen über den Menschen fließen zudem auch in Methodenentscheidungen ein. „Indem die Motologie die empirisch-analytischen Methoden der akademischen Psychologie bzw. der quantitativen Sozialforschung unkommentiert übernahm, hatte sie unbemerkt `die Katze im Sack`. Die methodenbedingten Blickbeschränkungen waren nicht mehr diskutierbar“ (SEEWALD 2004, 46).

Darüber hinaus entsteht innerhalb des Kompetenztheoretischen Ansatzes durch die „Ablösbarkeit des Begriffs `Bewegung` das theoretische Problem, wie `Bewegung` mit der Persönlichkeit zusammenhängen könnte“ (ebd.). Der Vorteil sprachlicher Präzision enthält für SEEWALD demnach gleichzeitig das Problem, das zwei zentrale Aspekte der Theoriebildung voneinander getrennt werden und somit Artefakte geschaffen werden.

In seiner Zusammenfassung der *Erklären-Verstehen-Kontroverse* in der Motologie weist SEEWALD (vgl. 2001, 149) außerdem darauf hin, dass die von SCHILLING bemühte Gestaltkreislehre Viktor VON WEIZÄCKERS als Grundlagentheorie mit wesentlichen Vorannahmen anderer rekrutierter Theorien, insbesondere der Adaptationstheorie, nicht übereinstimme. Die empirisch-analytische wissenschaftliche Zugangsweise, die beispielsweise in der Elementarisierung motorischer Handlungen im Regelkreismodell zum Ausdruck komme, werde – so die Argumentation – dem Anspruch einer ganzheitlichen Praxis nicht gerecht, denn: „Nach diesem Verständnis ist Bewegung nicht die Wirkung einer Ursache und in kausalanalytischen Termini zu beschreiben, sondern sie ist eine Entscheidung (...), nämlich zur Stiftung einer Formbeziehung zwischen Individuum und Umwelt. (...) In der Konsequenz ist jede Theorie verkürzend, die das Individuum von seiner Umgebung isoliert oder die Wahrnehmung von der Bewegung abkoppelt“ (SEEWALD 1995, 211).

Auch wenn MECHLING darauf aufmerksam macht, dass die Verwissenschaftlichung der Motologie dazu führt, „daß `Ganzheitlichkeit` beschreibbar gemacht werden muß“ (MECHLING 1987, 3) und dies nur gelingen kann, „wenn man sie `zerteilt`“ (ebd.), so muss laut MATTNER berücksichtigt werden, dass in motologischen Publikationen ein Subjektbegriff vorherrscht, „der menschliche Subjektivität im Sinne eines kybernetischen Regelkreismodells als Anpassungsorganismus auf innere und äußere Reize begreift. (...) Subjektive Handlungsstrukturen werden gemäß der empirischen Psychologie auf der Ebene von linearen Kausalverhältnissen von Stimulus-Response-Ketten analysiert und klassifiziert; von der Norm abweichendes Verhalten wird durch das Setzen von neuen Impulsen (...) korrigiert“ (MATTNER 1985, 68).

Durch das Prinzip der „Erziehung zur Handlungsfähigkeit“ soll das Kind eine „sinnvolle“ Auseinandersetzung mit sich selbst sowie der materiellen und personellen Umwelt lernen (vgl. BALGO 1998, 45). Die Reichhaltigkeit der dann zur Verfügung stehenden „sinnvollen“ Handlungsmuster „führen zu Sicherheit und Vertrauen in der Umweltbewältigung und

wirken wiederum positiv auf das psychische Erleben des Kindes in Form von Selbstsicherheit und -vertrauen zurück“ (ebd., 45). In dieser Theoriebildung bleiben jedoch die wesentlichen Begriffe der Handlungsfähigkeit und der sinnvollen Umweltauseinandersetzung „zu modellhaft und abstrakt. Die Frage nach der Perspektive, aus der Bewegungsaktionen als `sinnvoll` oder `adäquat` bewertet werden, bleibt unbeantwortet. Die als Ziel formulierte sinnvolle Umweltauseinandersetzung leistet einer funktionalistischen Sichtweise Vorschub, indem die anzueignenden Handlungen und Tätigkeiten gemäß ihrer sozialen Angepaßtheit und gesellschaftlichen Determinierung als `adäquat` etikettiert werden“ (PRECHTL 1986, 123). Die in der psychomotorischen Praxis berücksichtigten Prinzipien der Selbsttätigkeit, Kindgemäßheit, Entwicklungsgemäßheit und Individualisierung (vgl. KIPHARD 2001, 234ff) wurden nach Ansicht von PRECHTL in den von SCHILLING herangezogenen theoretischen Modellen (v.a. der Adaptationstheorie) damit nicht erfasst und führten zu einer deutlichen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis.¹⁹⁶

Hier zeichneten sich gleichzeitig die Konturen einer *Monismus-Dualismus-Kontroverse* ab, die PROHL und SCHEID folgendermaßen zusammenfassten: „Während der `Monismus` (sensu MECHLING) in dem Bestreben nach objektiver *Verhaltensklärung* das menschliche Handeln (zumindest tendenziell) um die Sinndimension reduziert, beschränkt sich der `Dualismus` (sensu MATTNER) weitgehend auf die *verstehende* Beschreibung menschlichen Handelns, ohne zu eigentlichen Erklärungsleistungen zu gelangen“ (PROHL/SCHEID 1990, 81). Die Dominanz des Monismus wäre für die Motologie mit der Gefahr der Ausgrenzung der Sinnfrage aus dem wissenschaftlichen Diskurs verbunden, die Dominanz des Dualismus hingegen mit dem Problem der Empirielosigkeit (vgl. SEEWALD 2001, 150).

Die kurze Zusammenfassung der Kontroverse macht deutlich, dass Erklären und Verstehen verschiedene Formen von Individualität abbilden bzw. hervorbringen. Während beim Erklären individuelle Merkmale numerisch erfasst und geordnet werden (beispielsweise in der quantitativen Diagnostik), entsteht beim Verstehen aus verschiedenen Szenen eine Geschichte, die ein bestimmtes Licht auf eine – ebenfalls individuelle – Person wirft. Der zentrale Unterschied der beiden Abbildungen besteht darin, dass im ersten Fall ein „Profil“ der Person entsteht, in dem gleichzeitig etwas verschwindet, und im zweiten Fall ein „Gesicht“ (vgl. ebd., 159), das „das Veränderliche in der Zeit, das Verwickeltsein in Gefühle und Nöte des Lebens, das Betroffensein in erster Person“ (ebd.) enthält. Die Unterschiede weisen darauf hin, dass es für die Motologie nicht um das Entweder-Oder von Erklären bzw. Verstehen geht, sondern um die Berücksichtigung beider Zugänge - je nach Erkenntnisinteresse.

Dies verringert zugleich die Gefahr, dass das feinabgestufte Kontinuum quantitativer und qualitativer Methoden aus dem Blick gerät. Zu berücksichtigen ist demnach, dass jede

¹⁹⁶ Diese Diskrepanzen scheinen in neueren Veröffentlichungen ansatzweise überwunden, wenn SCHILLING (vgl. 2002a, 55) beispielsweise die Bedeutung motodiagnostischer Befunde für die „persönliche Lebensplanung“ unterstreicht.

Zunahme an Abstraktion und Formalisierung mit Einbußen an individualisierender Trennschärfe verbunden ist und umgekehrt. „Da Verstehen durch erweiternde erklärende Theorien hindurchgeht und da Erklären ein möglichst umfassendes *Vorverständnis* seiner Thematik benötigt, bedarf es der Kooperation, indem jeder Zugang eingedenk seiner Grenzen und Einseitigkeiten `ausgereizt` wird“ (ebd., 160). In diesem Sinne gilt es, lähmende Polarisierungen durch die metatheoretische und anthropologische Reflexion der Grundfragen der Motologie zu vermeiden. Diesbezüglich weist der ursprüngliche Kompetenztheoretische Ansatz – wie gezeigt – deutliche Schwächen auf.

Der Ansatz der angewandten Motologie des Erwachsenenalters von HAAS (vgl. 1999) enthält im Hinblick auf die Orientierung an Handlungstheorien, an der Gestaltkreis-Theorie sowie der strukturgenetischen Entwicklungstheorie zwar deutliche Bezüge zum Kompetenztheoretischen Ansatz, er geht jedoch hinsichtlich seines Menschenbildes und Bewegungsverständnisses deutlich über die Annahmen SCHILLINGS hinaus, was für SEEWALD beinahe zwangsläufig ist: „Besonders für Erwachsene spielen Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster keine limitierende Rolle mehr für ihre Handlungsfähigkeit. Ohne *bedeutungssensible*, verstehende Theorien ließ sich hier keine angemessene Praxis etablieren“ (SEEWALD 2001, 149). Die Erweiterungen formuliert HAAS wie folgt: „Bewegungen werden als Bedeutungsträger gesehen. Diese Bedeutungen entstehen aus der jeweils subjektiven Person-Umwelt-Konstellation und hängen vom individuellen Erleben und der Erfahrung ab“ (HAAS 1999, 43). In Anlehnung an zentrale Grundannahmen des Verstehenden Ansatzes von SEEWALD (vgl. u.a. 1992a; Kap. 5.2) begreift HAAS (vgl. 1999, 47ff) den Menschen als leibliches Subjekt. Ein Blick auf die daraus abgeleiteten Prämissen für die angewandte Motologie verdeutlicht zentrale Akzentverschiebungen: Orientierung am Individuum in und mit seiner Lebenswelt, aktives Einbeziehen des sich entwickelnden Subjektes, Orientierung am Entwicklungsstand des Subjektes und dessen subjektiven Zielen, Anerkennung der Subjektivität der Wahrnehmung, Anregung zu aktivem Handeln, Anregung zur Erlebnisintegration in den subjektiven Erfahrungsschatz, Einbeziehen der subjektiven Sinndimension von Bewegung und Leib sowie Integration des emotionalen, kognitiven und organismischen Prozesses in die Interventionsplanung und –gestaltung (vgl. ebd., 50f). In dieser Vorstellung sind bereits wichtige Anknüpfungspunkte für die psychomotorische Gewaltprävention enthalten.

5.1.3 Identitätstheoretischer Bezug

Die bisherige Diskussion hat gezeigt, dass der Kompetenztheoretische Ansatz keinen expliziten Bezug zur Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen herstellt, es sei denn, man begreift die von SCHILLING verwendeten Entwicklungstheorien PIAGETS, VON WEIZÄCKERS und LEONTJEWS gleichzeitig auch als Identitätstheorien. Auch wenn SCHILLING (vgl. z.B. 1986, 65; 2002a, 55f) wiederholt die Orientierung an der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes betont und dabei gleichzeitig das Kind als Akteur seiner

eigenen Entwicklung begreift, so existiert dennoch keine Beschreibung dessen, was Identität jenseits von Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit ausmacht. Da die Arbeit an der eigenen Identität jedoch eine der zentralen Herausforderungen im Jugendalter darstellt (vgl. z.B. FEND 2000, 402ff), ist der Ansatz SCHILLINGS diesbezüglich ergänzungsbedürftig. Deutlich wird diese Einschränkung auch bei HAMMER, der feststellt, dass der Kompetenztheoretische Ansatz „Bewegung nur als Funktionsgeschehen betrachtet. Er klammert die sinnhafte Bedeutung der Bewegung für den Einzelnen aus (...)“ (HAMMER 2004c, 53). In Relativierung dieser scheinbar eindeutigen Feststellung kann gleichwohl auch die Beobachtung formuliert werden, dass sich der Kompetenztheoretische Ansatz zumindest mit der Bedingung der Möglichkeit von Sinnverwirklichung auseinandersetzt. Für eine grundlegende Berücksichtigung dieser zentralen Identitätsdimension ist dies jedoch keineswegs hinreichend (vgl. Kap. 2.6).

Neuere Veröffentlichungen von SCHILLING (vgl. z.B. 2002a, 54ff) weisen allerdings darauf hin, dass auf die Kritik an den dargestellten Einseitigkeiten teilweise reagiert wurde. Im Rahmen seiner konzeptuellen Überlegungen zu einer umfassenden Motodiagnostik werden beispielsweise intentionale Aspekte (Interessen und Bedürfnisse) sowie die Lebensthemen von Kindern und Jugendlichen ausdrücklich berücksichtigt (vgl. ebd., 55). Nichtsdestotrotz ist darin noch keine identitätstheoretische Fundierung enthalten. Weder werden gesellschaftliche Entwicklungsprozesse als Hintergrund von Identitätsentwicklungsprozessen (vgl. Kap. 2.1) diskutiert, noch wird das Verhältnis von Identität zu Körper, Leib und Bewegung expliziert (vgl. Kap. 2.2). Ebenso wenig geraten die geschlechtsspezifischen Besonderheiten der Identitätsentwicklung von männlichen und weiblichen Jugendlichen in den Blick (vgl. Kap. 2.3). Der Prozess sowie die einzelnen Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit im Jugendalter werden ebenfalls nicht thematisiert (vgl. Kap. 2.5 und 2.6), wobei sich hier eine generelle Vernachlässigung des Jugendalters in der motologischen Theorieentwicklung widerspiegelt.

Allerdings verweist der Kompetenztheoretische Ansatz eindeutig auf die Bedeutung des sozialen Umfeldes und bietet damit Anknüpfungspunkte für eine Orientierung an den individuellen Lebenswelten von Jugendlichen sowie an bewältigungstheoretischen Überlegungen (vgl. Kap. 2.6.4). Einschränkend ist jedoch festzustellen, dass hierbei eine normative Diskussion von Risiko- und Schutzfaktoren für gelingende Identitätsprozesse im Jugendalter nicht geführt wird, was wiederum auf die Feststellung SEEWALDS (vgl. 2004, 55) verweist, dass die Klärung normativer Entscheidungen eine Schwachstelle der Motologie darstellt.

Der Ansatz der angewandten Motologie des Erwachsenenalters (vgl. HAAS 1999) enthält hinsichtlich einer identitätstheoretischen Fundierung wesentliche Erweiterungen zu SCHILLINGS Modell. Auf der Grundlage der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (vgl. BALTES 1990) konzipiert HAAS (vgl. 1999, 75ff) Entwicklung als multidimensional, multidirektional, plastisch, historisch-kontextuell, lebenslang sowie als Gewinn und Verlust und plädiert dabei für eine interdisziplinäre Betrachtung. Dadurch, dass sich ihre

Argumentation in erster Linie am Entwicklungs- und weniger am Identitätsbegriff orientiert, kann HAAS die dynamisch-prozessualen Aspekte menschlichen Werdens betonen. Sie begreift Entwicklung im Rückgriff auf die Developmental Systems Theory von FORD und LERNER als einen Prozess, der prinzipiell in und mit dem Kontext stattfindet. Darüber hinaus besitzen für HAAS (vgl. 1999, 129ff) Aspekte der Kontrolle und der Kontrollmeinung (vgl. FLAMMER 1990) eine wesentliche Entwicklungsrelevanz. In Übereinstimmung mit der in dieser Arbeit entwickelten Identitätsvorstellung vertritt HAAS (vgl. 1999, 157ff) die Auffassung, dass Entwicklung im Spannungsfeld von Identität und Sozialität stattfindet, wobei sie Entwicklung mit Bezug auf die Theorie von KEGAN (vgl. 1986) als Prozess der Bedeutungsbildung und Konstruktion versteht. Schließlich wird Entwicklung von HAAS (vgl. 1999, 171ff) als eine Folge von Themen verstanden, die wiederum in Interaktion zwischen Individuum und Welt bearbeitet werden.

Auch wenn sich der Entwurf von HAAS auf das Erwachsenenalter bezieht, können die Erkenntnisse aufgrund der eingenommenen Life-Span-Development-Perspektive mit gewissen Modifikationen auf das Jugendalter übertragen werden. Die Inhalte des Entwicklungsprozesses werden sich hierbei teilweise deutlich unterscheiden, die Prinzipien und Strukturmerkmale weisen hingegen zahlreiche Übereinstimmungen auf. Für den Kontext der Gewaltprävention sind dabei insbesondere die individuellen Prozesse der Bedeutungsbildung sowie die persönlichen Entwicklungsthemen von Interesse. Darüber hinaus spielen Aspekte der Kontrolle und der Kontrollmeinung auch für die jugendliche Identitätsentwicklung eine zentrale Rolle. Da die Ausübung von psychischer und physischer Gewalt – wie in Kapitel 3 gezeigt - in engem Zusammenhang mit Kontroll- und Machtbedürfnissen steht, besitzt die Berücksichtigung von Theorien der Kontrollmeinung auch für die Gewaltprävention eine wesentliche Bedeutung.

5.1.4 Zur Bedeutung des Kompetenztheoretischen Ansatzes für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Relevanz des Kompetenztheoretischen Ansatzes für die psychomotorische Gewaltprävention lässt sich insbesondere anhand des zentralen Begriffes der Handlungskompetenz verdeutlichen. Die Differenzierung dieses Kernbegriffes in die drei Aspekte der Ich-, der Sach- und der Sozialkompetenz (vgl. SCHILLING 2002a, 56) verweist auf zentrale Dimensionen, die in der Arbeit mit Jugendlichen, die sich aggressiv oder gewalttätig verhalten, von Bedeutung sind. Dabei steht nicht ausschließlich die allgemeine Aussage im Vordergrund, dass Jugendliche lernen müssen, adäquat mit sich selbst, mit ihrer materialen und räumlichen sowie mit ihrer sozialen Umwelt umzugehen, sondern insbesondere das von SCHILLING formulierte Ziel des motodiagnostischen Prozesses, „die in der Entwicklung entstandenen Abhängigkeiten und Zusammenhänge von organischen, psychischen und sozialen Faktoren in dem individuellen Entwicklungsgeschehen eines Menschen auf der interpretativen Ebene herauszuarbeiten“ (ebd., 55).

SCHILLING geht es hierbei ausdrücklich nicht um Teilkompetenzen, sondern um die gesamte „persönliche Lebensplanung“ (ebd.) der Klienten, was einerseits die Berücksichtigung von Symptomen und Verhaltensweisen erforderlich macht, andererseits jedoch auch „individuelles Können, Interessen und Werthaltungen sowie Daten des sozialen Umfeldes“ (ebd.) mit einbezieht. Auf diesem Wege differenziert SCHILLING (vgl. ebd., 55f) vier diagnostische Ebenen, die dann in den motodiagnostischen Befund einfließen und als Grundlage für die Förderplanung dienen: die organische und funktionale Ebene, die Leistungsebene (Fähigkeiten und Fertigkeiten), die Ausdrucks- und Kommunikationsebene inklusive des sozialen Umfeldes sowie die intentionale Ebene, die individuelle Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt. Auch wenn die in dieser Form dargestellten Aspekte für den mototherapeutischen Bereich formuliert wurden, so sind die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien gleichermaßen auf den motopädagogischen Kontext übertragbar. Hier wird deutlich, dass der Kompetenztheoretische Ansatz die innerhalb der Gewaltforschung vertretene Forderung nach einer Mehrebenenbetrachtung weitgehend erfüllt (vgl. HEITMEYER/ULBRICH-HERRMANN 1997, 47). Einschränkend muss allerdings betont werden, dass die Makroebene als möglicher Nährboden für eine misslingende Lebensplanung im Kompetenztheoretischen Ansatz nur am Rande reflektiert wird (vgl. z.B. SCHILLING 2002b, 173ff).

Grundsätzlich eröffnet der Kompetenztheoretische Ansatz durch seine interdisziplinäre Orientierung zahlreiche Möglichkeiten der Kooperation zwischen verschiedenen Professionen. Im Hinblick auf die psychomotorische Gewaltprävention existieren demnach gute Möglichkeiten für eine individuelle Entwicklungsförderung, die zwar auch von manchen Gewaltforschern angesprochen wird (vgl. u.a. MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 13), die in vielen Gewaltpräventionsansätzen und -projekten jedoch keine ausreichende Berücksichtigung findet.

Die Arbeit mit Jugendlichen stellt für die Psychomotorik laut HAMMER (vgl. 2004b, 494) ein neues Arbeitsfeld dar. Sie hat insbesondere die spezifischen Entwicklungsaufgaben und -themen von Jugendlichen zu berücksichtigen; hierzu gehören unter anderem die Arbeit an der eigenen Identität im Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation, die fortwährende Herstellung von Kohärenz sowie die Suche nach Anerkennung bei gleichzeitigem Bedürfnis nach Autonomie und Unabhängigkeit (vgl. hierzu Kap. 2.5 und 2.6). Für HAMMER (vgl. ebd., 505) geht es im Jugendalter zusätzlich um Halt und Sicherheit sowie um Grenzen und Orientierung; darüber hinaus brauchen Jugendliche Herausforderungen, d.h. Aufgaben, die für sie eine individuelle Bedeutung besitzen. Nicht zuletzt müssen sich Jugendliche mit den körperlichen Veränderungen während der Pubertät, mit dem Erwerb einer Geschlechtsrolle sowie mit einer neuen emotionalen Intensität auseinandersetzen.

Für den Kontext der Jugendarbeit hat HAMMER wesentliche Zielvorstellungen formuliert, die auf das Potential des Kompetenztheoretischen Ansatzes hinweisen:

„Es gilt, Bewegungsangebote und Situationen anzubieten, in denen Jugendliche ihren Körper spüren, ihn positiv erleben – für sich und im Kontakt mit anderen Jugendlichen.

Die Auseinandersetzung *mit* dem eigenen Körper kann ein Schritt sein, sich selbst besser kennen und akzeptieren zu lernen und damit – auf der Grundlage eines positiven `Körper-Selbst` auch ein positives Bild von sich selbst als Persönlichkeit zu entwickeln.

Die reflektierte Auseinandersetzung mit anderen, *durch* den eigenen Körper kann zu besseren Beziehungen führen, da die oft `überschießenden` Kräfte den Jugendlichen bewusst gemacht werden und damit Beziehungsstörungen vermieden werden können (Körpersprache). In diesem Zusammenhang eigene Gefühle besser kennen zu lernen, zu ihnen zu stehen, sie in adäquater Form zu äußern und auch die Gefühle anderer zu akzeptieren und mit ihnen umgehen zu lernen, kann einen wesentlichen Bestandteil von Bewegung und Spiel mit Jugendlichen darstellen“ (HAMMER 2004b, 505f).

Hierbei ist die Haltung des Kompetenztheoretischen Ansatzes, Jugendliche als Akteure ihrer eigenen Entwicklung zu begreifen (vgl. HAMMER 2004c, 53), von entscheidender Bedeutung; sie deckt sich mit dem aktuellen Diskussionsstand zum Jugendalter (vgl. u.a. FEND 2000; KEUPP et al. 2002) und sie ist auch für SEEWALD „nach wie vor hoch aktuell“ (SEEWALD 2004, 38).

Insgesamt eröffnet der Kompetenztheoretische Ansatz trotz der dargestellten Einschränkungen einige bedeutsame Anknüpfungspunkte für die psychomotorische Gewaltprävention. Dies gilt insbesondere für das aus der psychomotorischen Praxis heraus entstandene umfangreiche Repertoire an praktischen Handlungsmöglichkeiten. Darüber hinaus weist der Ansatz Übereinstimmungen zu einigen wesentlichen Konsequenzen auf, die in Teil I und Teil II dieser Arbeit formuliert wurden. Hierzu gehören in erster Linie die Körper- und Bewegungsorientierung, die Erlebnis- und Handlungsorientierung, die Orientierung an Mehrebenenanalysen, die Berücksichtigung frühkindlicher Sozialisationserfahrungen, die Bedeutung des Selbstwerterlebens, (eingeschränkt) die Thematisierung neurophysiologischer Zusammenhänge sowie die Beachtung jugendlicher Lebenswelten.

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass der Kompetenztheoretische Ansatz den Anforderungen an eine erkenntnistheoretische Fundierung nicht genügt und darüber hinaus – trotz des formulierten direkten Bezuges zur Persönlichkeit des Menschen – keine explizite Identitätstheoretische Differenzierung enthält. Dadurch ist er bislang nicht in der Lage, die Besonderheiten jugendlicher Identitätsentwicklung angemessen abbilden zu können.

5.2 Der Verstehende Ansatz

Der Verstehende Ansatz verdankt seine Entwicklung einem praktischen Problem, das eine Lösung verlangte und nach SEEWALD (vgl. 2004, 27) in eine fachwissenschaftliche und eine metatheoretische Fragestellung unterteilt werden kann. Die *fachwissenschaftliche Frage* ist aus der Beobachtung heraus entstanden, dass Kinder in ihren Bewegungen, Körperhaltungen, Spielthemen und Geschichten etwas von sich zeigen, das erstens ihnen selbst nicht vollständig bewusst ist und zweitens bei psychomotorisch Tätigen zu Verstehensdefiziten führt (vgl. ebd.; SEEWALD 1997, 8). Dieses Verstehensdefizit bezieht sich auf das Implizite, d.h. auf den „Zwischenbereich latenter, umspielter, leicht wechselnder und doch kontinuierlicher Bedeutungsgebung und –findung“ (SEEWALD 2004, 27), der im kindlichen Spielen und Bewegungshandeln in psychomotorischen Praxissituationen zum Ausdruck kommt. Ohne ein metatheoretisches In-Frage-Stellen des Impliziten besteht für SEEWALD (vgl. ebd., 28) nun die Gefahr, dass dieses im expliziten Licht der Theorie verschwindet.

Um die *metatheoretische Frage* zu klären, greift SEEWALD (vgl. ebd.) auf Erkenntnisse der Phänomenologie und der Symboltheorie zurück, die wiederum die Grundlage für eine entwicklungstheoretische Fundierung liefern.

5.2.1 Kernaussagen des Verstehenden Ansatzes

Im Zentrum des Verstehenden Ansatzes steht für SEEWALD das Bemühen, „das Einmalige des Klienten zu erfassen oder zu erschauen“ (SEEWALD 1997, 8), er nennt es umschreibend „das Antlitzhafte“ (ebd.). In seinem sinnverstehenden Zugang zur kindlichen Entwicklung geht es ihm um eine analytische Sinnerschließung der Phantasietätigkeit der Kinder. Kindliche Entwicklung begreift er als eine Abfolge von Leib- und Beziehungsthemen, die mit der symbolischen Entwicklung eng zusammenhängen. In dieser hermeneutischen Perspektive einer „verstehenden“ Motologie greift er psychomotorisch bedeutsame Aspekte der Bewegung auf, die mit dem vorherrschenden Paradigma der „erklärenden“ Motologie (vgl. Kap. 5.1) nicht zu erfassen waren und entwickelt damit mögliche Dimensionen einer „leiborientierten Pädagogik“ sowie einer „leib- und symbolorientierten Therapie“ (vgl. SEEWALD 1989, 367ff und 387ff).

In seinem Bewegung als Bedeutungsphänomen verstehenden Ansatz differenziert SEEWALD (vgl. 1992c, 206) zwischen dem persönlichen *Sinn*, den eine Bewegung, ein Spiel oder eine „Szene“ für den Klienten selbst hat und der *Bedeutung*, die diese für den Beobachter haben. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Auffassung MERLEAU-PONTYS (vgl. 1966, 16), wonach der Mensch zum Sinn verurteilt ist: „Menschen können nicht leben, wenn sie keinen Sinn in ihrem Leben entdecken“ (SEEWALD 1997, 8), wobei die Sinnfrage für SEEWALD erst dann auftaucht, wenn der Mensch für sich selbst Verantwortung übernehmen kann. Dieser Sinn wird nun nicht ausschließlich aktiv hervorgebracht, sondern kann auch als Widerfahrnis empfangen werden; beides

zusammen macht für SEEWALD (vgl. ebd., 9) Verstehen aus. „Sinnfindung ist demnach ein aktiv-passiver Doppelvorgang und geschieht durch Verstehen; Verstehen schafft Sinn“ (ebd.). Für die Psychomotorik zentral sind diese Ausführungen deshalb, weil erstens Leib und Bewegung Formen primärer Sinnstiftung sind, zweitens Menschen in Geschichten, Bildern und im Spielen ihre „Geschichte“ entdecken und schreiben, drittens Menschen andere Menschen für ihre „Geschichte“ brauchen und viertens Sinnfindung auf Fremdheit und Nicht-Verstandenes angewiesen ist.

SEEWALD geht davon aus, dass die Erfahrungen des Kindes in einer von ihm gestalteten „Szene“ oder einem „Bild“ nachgespielt werden, die als simultan, ganzheitlich oder „präsentativ“ organisierte Sinnkonfiguration zu begreifen ist. Die Fähigkeit zur Sinngebung bzw. Sinnfindung bezeichnet SEEWALD (1992c, 207) als „leiblich“, wobei der Leib den „bewohnten Körper“ darstellt, „der nicht mit den objektiven Körpergrenzen übereinstimmen muß. (...) Leiblich `verlängern` wir uns in die Dinge der Welt und geben ihnen einen Sinn. Dabei verlegen wir eigene Bewegungsphantasien in die Dinge hinein und machen sie dadurch für uns lebendig und veränderbar“ (ebd.). Dabei betont er die Bedeutung dieser bewegungsgeleiteten Übersetzungen für die Selbstfindung und die Stärkung des Selbstwertgefühls (vgl. ebd., 209).

Zu einem Verständnis dieser vorher nicht festgelegten Bedeutungen kann es nach SEEWALD (vgl. ebd., 211) nur dann kommen, wenn sie dialogisch ausgehandelt werden. Dabei erweist sich Verstehen als prinzipiell unabschließbarer Vorgang (vgl. ebd., 212). Um einer Fehlerhaftigkeit der sinnverstehenden Interpretationen des Motologen vorzubeugen, schlägt SEEWALD (vgl. ebd., 215) vor, von „belegbarem“, die (Vor-) Geschichte des Kindes „detektivisch“ rekonstruierendem „Indizienmaterial“ auszugehen, welches sich „widerspruchsfrei in diese, die existentielle Dimension widerspiegelnde Geschichte integrieren läßt“ (ebd., 217). Gerade die potentielle Fehlerhaftigkeit des Verstehens ist von verschiedenen Seiten kritisiert worden. So ist für FISCHER der „Aspekt der Gültigkeit von Interpretationen (...) auf der Gefährdungsseite des Ansatzes zu verbuchen. Subjektive Interpretationen sind immer auch spekulativ und bergen die Gefahr des Machtmissbrauchs durch Vorwissen“ (FISCHER 2001, 154). Auch SEEWALD selbst geht davon aus, dass für das verstehende Arbeiten „viel Hintergrundwissen über Entwicklung, viel Selbsterfahrung und möglichst Supervision“ (SEEWALD 1997, 13) erforderlich ist. Er sieht insbesondere die Gefahr, nicht die Themen der Klienten zu entdecken, sondern die eigenen in ihnen gespiegelt zu finden.

5.2.2 Erkenntnistheoretischer Bezug

Ein zentraler erkenntnistheoretischer Bezug des Verstehenden Ansatzes stellt die *Wahrnehmungs- und Leibphänomenologie* von Maurice MERLEAU-PONTY (vgl. 1966) dar, deren Grundzüge bereits in Kapitel 2.2.3 dargestellt wurden. Für SEEWALD (vgl. 2004, 29ff) enthält die Phänomenologie vier Aspekte, die den Verstehenden Ansatz bereichern: Sie rehabilitiert erstens die vorwissenschaftliche Erfahrung sowie die Übergänge vom

Vortheoretischen ins Theoretische, sie unterstreicht zweitens die Präreflexivität des Leibes und die leibhaftige Vernunft, sie betrachtet drittens Leiblichkeit und Wahrnehmung als zwei Seiten derselben Medaille und sie untersucht viertens den Appellcharakter der Dinge, der sich an den Leib richtet. Diese Aspekte sollen kurz erläutert werden.

MERLEAU-PONTY (vgl. 1966, 5) betont, dass die Phänomenologie ihren Ausgangspunkt in der erlebten Landschaft und nicht in der Abbildung der Landschaft (z.B. in Form einer theoretischen Landkarte) hat. Wissenschaftliche Theorie bewegt sich demgegenüber immer schon auf „Kartenniveau“ unterschiedlicher „Maßstäbe“, sie vergisst dabei allzu schnell die Differenz zur erlebten Landschaft und damit auch zur vortheoretischen Fülle an Phänomenen. Diese Problematik hat HUSSERL als „Lebensweltvergessenheit der Wissenschaft“ bezeichnet. Er hat gezeigt, dass die Übergänge vom Vortheoretischen ins Theoretische immer zu einer spezifischen Veränderung, Einschränkung und Aspektierung des jeweiligen Erkenntnisgegenstandes führen, wobei dem „Gewinn an Klarheit und Übersichtlichkeit (...) Verluste an `Wildheit` und Buntheit der Bedeutsamkeiten“ (SEEWALD 2004, 30) gegenüberstehen. Die besondere Qualität der Phänomenologie ist nun gerade die „Anleitung zum Staunenlernen“, die Aufforderung, Kontakt mit den Phänomenen selbst aufzunehmen.

Die Rede von der Präreflexivität des Leibes bezeichnet das Phänomen, dass der Mensch vor und während des Nachdenkens über den Leib immer schon leiblich situiert ist: „Dem Reflektierten liegt immer schon die unreflektierte Teilhabe an der Welt und das `Bewohnen` des Leibes zugrunde. Insofern meint präreflexiv, dass der Anfang immer schon mit und durch meinen Leib gemacht ist“ (ebd., 31). MERLEAU-PONTY geht es allerdings nicht um eine Mystifizierung des Leibes, sondern vielmehr um eine Verleiblichung der Vernunft, d.h., „daß ich nicht in meiner Leiblichkeit aufgehe, sondern als Person den Leib zu übernehmen habe, der ich als natürliches Ich schon bin“ (WALDENFELS 1980, 50). Mit dem unmittelbaren Erleben des Leibes sind für SEEWALD (vgl. 2004, 30f) allerdings zwei Schwierigkeiten verbunden. Dadurch, dass der Leib das Fundament unserer Existenz ist, wir mit ihm zusammenfallen, können wir ihn einerseits nicht von uns abrücken und gleichsam von außen betrachten. Der Leib bleibt uns in gewisser Hinsicht verborgen und stellt somit einen blinden Fleck unseres Erkenntnisvermögens dar. Die phänomenologische Analyse des Leibes mündet andererseits in sprachliche Beschreibungen, wodurch eine Diskrepanz zwischen dem erlebten und dem beschriebenen Leib entsteht. Entscheidend ist für SEEWALD in diesem Zusammenhang die klare Unterscheidung von zeugenfähigen und nicht-zeugenfähigen Aussagen über den Leib: „Der erlebte Leib ist nicht-zeugenfähig, der beschriebene und zumal der modellhaft rekonstruierte ist zeugenfähig“ (ebd., 31).

Die Phänomenologie betrachtet in deutlicher Abgrenzung zu regelkreisorientierten Wahrnehmungsauffassungen Leiblichkeit und Wahrnehmung als zwei Seiten einer Medaille. Sie geht davon aus, dass neurophysiologisch-kausale Wahrnehmungstheorien die phänomenale Dimension selten in den Blick bekommen und der Gefahr der Vermischung von zeugenfähigen und nicht-zeugenfähigen Aussagen unterliegen. Die Phänomenologie betont demgegenüber die Intentionalität des

Wahrnehmungsprozesses, wobei sie zwischen fungierender und Akt-Intentionalität unterscheidet. Erstere beschreibt die direkte Kommunikation des Leibes mit der Welt, letztere die Fokussierung der Welt durch bewusste Einstellungswechsel, wodurch die Welt zum Gegenüber für das reflexive Ich wird. Demnach ist der Wahrnehmungsvorgang im phänomenologischen Denken ein „aktiv-passiver Doppelvorgang (...), der durch Einstellungswechsel veränderlich ist und in jedem Fall eine leiblich vermittelte Kommunikation mit der Welt darstellt“ (ebd., 32).

Mit dem Begriff des Appellcharakters wird ein Aspekt der Wahrnehmung beschrieben, der diese nicht einseitig als Sinneinlegung oder Sinnauslegung begreift, sondern vielmehr als stummen Dialog, „als Nahelegen von Bedeutungen, die ich aufgreifen kann oder auch nicht“ (ebd.). Die Machbarkeitsannahmen des zeitgenössischen Menschenbildes werden hier durch die Widerfahrnisdimension ergänzt, durch die Annahme, dass wir unser Leben ebenso erleiden wie aktiv gestalten und hervorbringen.

Für SEEWALD ist die Phänomenologie aus den angeführten Gründen „eine überwiegend geglückte Synthese von Gespürigkeit und Exaktheit des Denkens, um das `Andere der Vernunft` in den wissenschaftlichen Diskurs hineinzuholen“ (ebd., 33).

All diesen Vorteilen der Phänomenologie steht allerdings ein gravierender Nachteil gegenüber, ihre stark metaphorisierende Sprache, die als „andere Exaktheit“ ein zentrales Rezeptionshindernis darstellt. Aus diesem Grund schlägt SEEWALD (vgl. ebd., 34) in seiner Ansatzentwicklung einen Umweg über die *Symboltheorie* ein, den er folgendermaßen legitimiert: Zum einen besitzen Symbole, ähnlich wie der Leib, eine Zeigefunktion, „die von ihnen weg auf das Gemeinte verweist. Sie selbst bleiben dadurch im Schatten des Gedankens“ (ebd.). Dieses Phänomen wird auch als „Tarnkappeneffekt“ bezeichnet, der lange Zeit die das Denken prägende Wirkung von Symbolen verdeckte und erst mit dem sogenannten „linguistic turn“ in der Philosophie des 20. Jahrhunderts ins Bewusstsein rückte. Zum anderen hat CASSIRER den linguistic turn zu einem „symbolic turn“ weiterentwickelt, indem er das Symbolische als Kernkriterium des Menschseins auffasste und darüber hinaus von einer Entwicklungsgeschichte symbolischer Formen ausging, deren Ursprung er im Mythos sah. Entscheidend ist nun, dass Reste des mythischen Denkens als Ausdrucksphänomene bis in das Denken des Erwachsenen hineinwirken, womit der Ausdruck als vorsymbolisch verstanden wird, da in ihm kein Unterschied zwischen Zeichen und Bezeichnetem möglich ist.

Demnach weist die Symboltheorie CASSIRERS darauf hin, dass sowohl das Leib-Seele-Problem als auch das Verstehen des Fremdseelischen typische Beispiele für Ausdrucksphänomene darstellen, die nicht erklärbar sind, sondern vielmehr eine Einheit erkennen lassen, „die erst durch die denkende Zerlegung zum Problem wird“ (SEEWALD 2004, 35). Hier wird deutlich, dass „jede Symbolisierung die verändernde bzw. mitkonstituierende Wirkung ihrer Darstellung in Rechnung zu stellen“ (ebd.) hat.

Sowohl die (Leib)Phänomenologie als auch die Symboltheorie rücken also hintergründige Wirkungen in den Vordergrund, wobei der Leib als Ursprungsort des Ausdrucksphänomens eine direkte Verbindung beider Theorien darstellt. Beispielhaft führt

SEEWALD an, dass „man in einer dualistischen Kultur nicht nicht-dualistisch über den Körper sprechen (kann; Anm. d. Verf.), weil die Begriffsraster dies nicht zulassen“ (ebd.). Die Symboltheorie schafft hier Möglichkeiten, diesen Zusammenhang zu durchschauen.

5.2.3 Identitätstheoretischer Bezug

Die dargestellten metatheoretischen Zugänge von Phänomenologie und Symboltheorie stellen für SEEWALD (vgl. 2004, 36) den Rahmen seiner entwicklungstheoretischen Überlegungen dar. Ihm geht es in erster Linie um die Entschlüsselung der „anderen Logik“ kindlicher Verhaltensäußerungen, um das Verstehen des impliziten Sinnes. Entwicklungstheorien müssen demnach „in der Lage sein, Erscheinungen auf `tieferem symbolischen Niveau` zutage zu fördern, ohne sich kritiklos z.B. psychoanalytischen Konzepten anschließen zu müssen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund plädiert SEEWALD für ein Mehrebenenkonzept, das seinen Schwerpunkt auf die Herausarbeitung von Leib- und Beziehungsthemen sowie ihres „symbolischen Echos“ (vgl. SEEWALD 1992a, 247ff) legt. Mit symbolischem Echo bezeichnet er „Körperhaltungen und -bewegungen, Spiel- und Malmotive, Schlüsselsätze und Verhaltensbesonderheiten (...), die sich als individuelle Gestaltungen eines Leib- und/oder Beziehungsthemas auffassen lassen“ (SEEWALD 2004, 36).

Treibender Gedanke der Formulierung einer „verstehenden Entwicklungstheorie“ war für SEEWALD (vgl. ebd., 38) die Suche nach einer Theorie, die Prozesse der Bedeutungsbildung aus den Tiefen des Leiblichen und Präreflexiven entschlüsseln konnte und dennoch zu strukturellen Einsichten fähig war. Auch wenn er die Entwicklungstheorie PIAGETS und seiner Nachfolger für nach wie vor hoch aktuell hält, kritisiert er deren Überbetonung des strukturellen Aspektes von Handlungen sowie die „Zähmung des wilden Denkens“ einerseits und die Ausklammerung der emotionalen „inneren Wirklichkeit“ des Kindes/Klienten andererseits. Diese Kritik macht seinen Rückgriff auf psychoanalytische Autoren wie WINNICOTT, ERIKSON und MAHLER nachvollziehbar.

Die Entwicklungstheorie SEEWALDS gliedert sich in einen semantischen Aspekt, der Leib- und Beziehungsthemen in den Vordergrund rückt, und einen strukturellen Aspekt, der in erster Linie den Symbolbegriff thematisiert (vgl. ebd.). Sein Grundgedanke basiert auf der Annahme, dass es in der Entwicklung darum geht, „frühe Einheitserfahrungen nach und nach aufzugeben und sich selbst als getrennt zu erfahren“ (ebd., 38f). In diesem Prozess von Einheits- und Trennungserfahrungen, der teilweise konflikthaft verläuft, wird die Einheit dadurch erhalten, dass dasjenige, von dem man sich trennt, durch Symbolisierungen im Inneren anwesend bleibt. „Dadurch ist es möglich, ein Mehr an Getrenntheit und Autonomie mit dem Gefühl der Verbundenheit zu vereinbaren. Prototypisch ist dies bei den sog. Übergangsobjekten zu sehen. Im Übergangsobjekt hält sich das Kind die `gute Mutter` auch in ihrer Abwesenheit anwesend, verarbeitet damit Getrenntheitserfahrung und schafft sich gleichzeitig eine `innere Welt`“ (ebd., 39). Entscheidend ist für SEEWALD in diesem Zusammenhang das jeweils präferierte Symbolsystem. Der diskursive Modus des

„Entweder-Oder“-Symbolismus der Sprache eröffnet abstrakte und logisch widerspruchsfreie Weltzugänge, während der präsentative „Sowohl-Als-Auch“-Symbolismus durch eine Nähe zum Leib gekennzeichnet ist und damit auch die Option beinhaltet, Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten zu transportieren, die charakteristisch für Gefühle sind.

In dieser Argumentation findet sich ein Grundgedanke, der auch von KEGAN (vgl. 1986) thematisiert wird. Er geht ebenfalls davon aus, dass sich der Mensch über seine gesamte Lebensspanne immer wieder trennt und damit eine Einheit aufgibt, die er auf einer höheren Ebene wiedererlangt. SEEWALD zufolge unterschätzt KEGAN jedoch die Bedeutung von Symboltypen und -systemen und berücksichtigt den Kontinuitätsgedanken im Vergleich zum Dezentrierungsgedanken zu wenig.

Die Verbindung zwischen der strukturellen und der semantischen Sicht der Entwicklung ist für SEEWALD im Organ- bzw. Leibmoduskonzept von ERIKSON zu finden. Leibmodi können als erfahrungsorganisierende Strukturen aufgefasst werden, die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen herstellen. Am Beispiel des „Aufnehmens“ zeigt SEEWALD (vgl. 2004, 39) die Verknüpfung von Leibmodus und Beziehungsthema, denn hierbei geht es nicht ausschließlich um Nahrungsaufnahme, sondern ebenso um die Aufnahme von Wahrnehmungsreizen jeglicher Art, von Luft und vor allem von Zuwendung. Hier wird deutlich, dass das Beziehungsthema des Empfangens und Gespendet-Bekommens durch Leibmodi organisiert wird und diese wiederum durch Sozialerfahrungen moduliert werden.

Die verstehende Entwicklungstheorie von SEEWALD enthält allerdings trotz ihres Mehrebenenansatzes einige Einseitigkeiten und Defizite, die von ihm selbst auch benannt werden. Zum einen blendet die Theorie durch ihre Individuumszentrierung gesellschaftlich-historische Prozesse wie beispielsweise die Veränderung von Kindheit und Familie weitgehend aus, wobei SEEWALD jedoch einerseits (vgl. 1995, 227ff) auf die Erweiterungsfähigkeit seiner Theorie durch das Habitus-Konzept BOURDIEUS (vgl. u.a. 1982), durch den Zeichencharakter von Bewegung sowie durch systemtheoretische Überlegungen (vgl. BETTE 1989) hinweist, und andererseits in seinen „motologischen Sichten auf das Identitätsproblem“ (vgl. SEEWALD 2000a) verschiedene Autoren der Postmoderne zu Wort kommen lässt. Zum anderen benötigt seine Theorie als strukturell-verallgemeinernde Entwicklungstheorie eine Ergänzung durch ereigniszentrierte Theorien, z.B. in Form der Berücksichtigung von kritischen Lebensereignissen und schließlich ist sie vor dem Hintergrund lebenslanger Entwicklungsprozesse auf Theorien angewiesen, die auch für das Erwachsenen- und Seniorenalter semantikfähig sind (vgl. SEEWALD 2004, 40).

In Kapitel 2.2 wurde bereits auf einige grundlegende Aussagen SEEWALDS zum Verhältnis von Bewegung und Identität hingewiesen; aufgrund ihrer Bedeutung für die Einschätzung des Verstehenden Ansatzes im Hinblick auf dessen Bezüge zu Identitätsentwicklungsprozessen sollen hierzu einige wichtige Ergänzungen referiert werden. Vor dem Hintergrund einer Analyse postmodernen Denkens, dessen zentrale

Charakteristika er mit den Begriffen Surfen, Driften, sich selbst webendes Netz, Vielheit von Teilidentitäten, Ganzheit als Terror und Vergewaltigung der Vielheit, Chaos und Kontingenz sowie Leichtigkeit und Ironie beschreibt (vgl. SEEWALD 2000a, 99), stellt SEEWALD die Frage: „Muß man sich angesichts der postmodernen Zeitdiagnose nicht von sämtlichen Ansätzen zu Identität und Bewegung verabschieden? Oder läßt sich die beschriebene Tendenz zur Auflösung des Festen mit dem Gefühl für Mitte, Ganzheit und Kernhaftigkeit zusammendenken?“ (ebd., 100). Seine Antwort erfolgt in Form einer dialektischen Widerspruchseinheit, in der es zwar keinen festen Punkt mehr gibt, „an dem sich die Welt aufhängen läßt“ (ebd.) – und dies betrifft gleichermaßen auch den Leib, der ebenfalls kein Fundament unmittelbarer Gewissheit darstellt -, in der jedoch das Aufspüren der Eigenbefindlichkeit des Leibes in Ruhe und Bewegung angesichts rasanter Veränderungsprozesse wichtige Orientierungspunkte liefern kann. Dabei liegt der Schlüssel für SEEWALD (vgl. ebd.) in sogenannten Differenzerfahrungen:

„Es geht um das Aufspüren und Ausdrücken von subtilen Unterschieden, zu denen unser Leibverhältnis beisteuern könnte. Spüren, was ich mit meiner Bewegung mache und was meine Bewegung mit mir macht, Durchspüren des eigenen Körpers auf Energiezentren und –blockaden, Gewärtigen der Auswirkungen des Raumes oder anderer Menschen auf die Eigenbefindlichkeit, Sich Offenhalten für das Aufsteigen von Bildern und Assoziationen bei psychomotorischen Situationen, Hineinspüren in Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den Bewegungen und Körperhaltungen anderer“ (ebd.).

Von grundlegender Bedeutung sind in diesem Zusammenhang Beschreibungsformen, die mit Polaritäten von Begriffen operieren (z.B. Fülle – Leere, Enge – Weite). Ein post-archimedisches Leibverhältnis ist für SEEWALD in erster Linie dadurch charakterisiert, „daß die leibliche Gerichtetheit auf die Welt Leerstellen bzw. Lücken aufschließt, in die Gespürtes einströmen kann“ (ebd.). Konzepte, die das Verhältnis von Bewegung und Identität in den Blick rücken, müssen laut SEEWALD demnach in besonderer Weise offen für das abweichend Neue, Andere und Unvorhergesehene sein: „Bewegung und Identität erweisen sich in diesem Zusammenhang als ähnlich strukturierte Prozesse, bei denen Abweichungen und Wahlmöglichkeiten immer wieder Öffnungen für die zukünftige Entwicklung schaffen“ (ebd., 101). Die dargestellten Aspekte enthalten wichtige Berührungspunkte zum nahezu zeitgleich entwickelten Modell der reflexiven Leiblichkeit von GUGUTZER (vgl. 2002; Kap. 2.2.6) und stellen eine wichtige Grundlage für den in Teil III dieser Arbeit zu entwickelnden mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention dar.

5.2.4 Zur Bedeutung des Verstehenden Ansatzes für die psychomotorische Gewaltprävention

Der Verstehende Ansatz wird in seiner Bedeutung für die psychomotorische Gewaltprävention in erster Linie durch die Auseinandersetzung mit den methodischen Fragen des Verstehens einschätzbar. Das Verstehen ist für SEEWALD einerseits eine lebensweltliche Fähigkeit, „über die wir alle verfügen, sonst könnten wir nicht leben“

(SEEWALD 1997, 10). Andererseits hebt sich davon jedoch das wissenschaftliche Verstehen ab, das methodisch reflektiert ist und explizit auf Theorien zurückgreifen kann. Im Hinblick auf dieses methodengeleitete Verstehen unterscheidet SEEWALD (vgl. ebd.) drei Formen, die er später um eine vierte Form ergänzt:

- *Hermeneutisches Verstehen*: Bezieht sich auf das Verstehen des expliziten Sinns einer Handlung, Geste oder Äußerung, d.h. beispielsweise einer Schlägerei oder einer Beleidigung. Hier steht die Frage im Vordergrund, welche Handlungen und Kommunikationen konkret wahrnehmbar waren und inwiefern diese sich sinnvoll auf einen Kontext beziehen.
- *Phänomenologisches Verstehen*: Bezieht sich auf das Verstehen des impliziten Sinns, d.h. vor allem auf das Wie einer Geste, Körperhaltung, Bewegung bzw. eines Spiels. Das „Organ“ des Verstehens ist hier nicht der Kopf, sondern das leibliche Erspüren. Hier ist beispielsweise zu fragen, wie ich als Beobachter die Qualität einer Schlägerei leiblich spüre und inwiefern mir dieses Spüren wichtige Hinweise für ein tieferes Verstehen des Verhaltens sowie der zugrunde liegenden Motive und Bedürfnisse liefert.
- *Tiefenhermeneutisches Verstehen*: Bezieht sich auf das Verstehen des verdrehten Sinns bzw. des scheinbaren Unsinn einer Handlung, Geste oder Äußerung. Hier ist beispielsweise zu fragen, ob eine Schlägerei tatsächlich auf die körperliche Verletzung einer anderen Person abzielte oder ob andere, scheinbar unsinnige, Motive hinter dieser Handlung steckten (z.B. das Bedürfnis nach Anerkennung, Kontrolle, Macht oder Beziehung). Das tiefenhermeneutische Verstehen richtet sich unter anderem auch auf Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse, d.h. auf Missdeutungen aktueller Beziehungsmuster im Spiegel frühkindlicher Beziehungsmuster. Gerade bei Jugendlichen, die sich aggressiv oder gewalttätig verhalten, stellt die aktuelle Beziehungsgestaltung einen entscheidenden pädagogischen Wirkfaktor dar (vgl. u.a. HAFENEGER/HENKENBORG/SCHERR 2002; HELSPER 1995; NOLTING 2001, 282ff; OMER/VON SCHLIPPE 2004; WEIDNER/KILB/KREFT 2001).
- *Dialektisches Verstehen*: Bezieht sich auf die andere Seite (den Widerspruch) des gezeigten Verhaltens, Ausdrucks etc. Hier ist beispielsweise zu fragen, ob ein Jugendlicher, der sich wiederholt aggressiv oder gewalttätig verhält, auch entgegengesetzte Verhaltensweisen wie empathisches Einfühlen, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme etc. zeigt und unter welchen Kontextbedingungen diese wahrscheinlicher werden.

Die verschiedenen Merkmale des Verstehens als Methode (vgl. SEEWALD 1997, 10) werden im Folgenden auf die Aggressions- und Gewaltthematik bezogen:

- Das Verstehen wechselt immer vom Teil zum Ganzen und zurück. Es fragt also beispielsweise, wie das Ganze einer Situation bzw. des Lebens eines Jugendlichen sein muss, damit das aggressive oder gewalttätige Verhalten darin einen Sinn ergibt.

- Es geht vom Nicht-Verstehen aus und bleibt skeptisch gegenüber seinem eigenen Fortschritt. In Bezug auf die Sinnerschließung aggressiver Verhaltensweisen handelt es sich demnach grundsätzlich um Hypothesen, die stets durch weitere Verstehensprozesse überprüft werden müssen.
- Verstehen ist gleichzeitig aktiv und passiv. Hinsichtlich gewalttätiger oder aggressiver Handlungen von Jugendlichen kann dies bedeuten, das unter Umständen selbst große Verstehensanstrengungen deren Sinn nicht erschließen können. Hier kann sich Geduld als hilfreiches Mittel gegen oberflächliche Schnelldiagnosen erweisen.
- Verstehen versucht aus Mosaiksteinen Bilder zu formen; hierzu können Schlüsselsituationen hilfreich sein, da sie unter Umständen eine Ahnung vermitteln, wie das Gesamtbild aussehen könnte. In Bezug auf die Gewaltproblematik wird beispielsweise von sogenannten epiphanischen Erfahrungen gesprochen, die Wendepunkte von Gewaltkarrieren darstellen können (vgl. Kap. 3.4.2).
- Verstehen wird häufig erst in Distanz zu einer Situation möglich. Die Literatur zur Aggressions- und Gewaltthematik enthält zahlreiche Beispiele dafür, dass die emotionale Überwältigung während und unmittelbar nach einer gewalttätigen Handlung sowohl bei den Beteiligten als auch bei den Beobachtern eine direkte reflexive Bearbeitung unmöglich macht (vgl. z.B. SUTTERLÜTY 2003). Meist wird erst aus einer zeitlichen und räumlichen Distanz eine Klärung erreicht.
- Selbst- und Fremdverstehen sind untrennbar miteinander verbunden. Dieser Aspekt spricht dafür, dass es im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention immer auch darum geht, die eigenen aggressiven Gefühle, die persönlichen gewaltbegünstigenden Motivationen und Bedürfnisse sowie die eigenen Ängste hinsichtlich gewalttätiger Handlungen etc. zu reflektieren.¹⁹⁷
- Andere Menschen sind niemals vollständig verstehbar. Selbst bei größter Anstrengung werden wir in Bezug auf manche Gewalttaten oder systemische Konstellationen an persönliche Verstehensgrenzen gelangen. Dies kann darauf hinweisen, dass es im Zusammenhang mit Gewalt und Aggression bisweilen gerade nicht um das Verstehen geht, sondern um klare Grenzziehungen.¹⁹⁸
- Im Verstehen berühren wir manchmal den „Kern“ des anderen. Dies kann bezogen auf Jugendliche, die sich gewalttätig verhalten, bedeuten, dass wir beispielsweise in der gewalttätigen Reaktion auf einen „falschen Blick“ plötzlich die gesamte Missachtungsbiographie dieses Jugendlichen entdecken, den verletzlichen und bedürftigen Kern seiner Identität.

¹⁹⁷ Ganz ähnliche Überlegungen stellen Klaus DÖRNER und Ursula PLOG in ihrem *Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie* an: „Die Aussage `Ich verstehe dich` ist affektlogisch unmöglich, erniedrigt `Dich` zum Objekt. Statt dessen: Eine Beziehung wird dadurch zur Begegnung, daß beide *sich selbst* aneinander besser verstehen“ (DÖRNER/PLOG 1996, 13).

¹⁹⁸ Dazu schreibt SEEWALD selbst: „Eine weitere mögliche Schwäche besteht darin, daß ich auch dort zu verstehen suche, wo es in erster Linie nichts zu verstehen gibt“ (SEEWALD 1997, 14). Auch Haim OMER und Arist VON SCHLIPPE weisen auf diesen Punkt hin: „Empathie und Verständnis, so wichtig sie sein mögen, müssen neben eine klare Einstellung treten, die Gewalt als solche benennt und ihr entschlossen widersteht“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 37).

- Es geht beim Verstehen um eine verstehende Grundhaltung anderen Menschen gegenüber. Es kann demnach unter Umständen überaus förderlich sein, wenn sich Jugendliche, die als Reaktion auf aggressive Verhaltensweisen häufig Abwertungen und Bestrafungen erfahren haben („zero tolerance“), von einer für sie signifikanten Person verstanden fühlen (auch wenn dies mit einer klaren Position gegen Gewalt verbunden ist).
- Verstehen führt nicht unbedingt zu Deutungen oder Interpretationen, sondern kann auch in Vorschläge zum gemeinsamen Handeln oder in einfache Begleitung münden. Gerade beim Thema Aggression und Gewalt geht es aufgrund des nach außen gerichteten Charakters diesbezüglicher Verhaltensweisen grundsätzlich immer um Formen passenden (bzw. passenderen) Zusammenlebens für alle Beteiligten.

Übergeordnet besteht die Schwierigkeit des Verstehenden Ansatzes darin, dass sich Verstehen in aller Regel zwischen zwei (oder mehr) Personen abspielt und deshalb notwendigerweise subjektiv ist. Eine intersubjektive Überprüfbarkeit des Verstehens ist demnach unmöglich, es entscheiden immer „die subjektiven Erfahrungen und die daraus sich ergebenden Konsequenzen für die Lebenspraxis darüber, ob das Verstehen erfolgreich war“ (SEEWALD 1997, 11). In dieser Grenzbeschreibung des verstehenden Arbeitens sind möglicherweise gerade in Bezug auf externalisierende und damit potentiell bedrohliche Verhaltensweisen entscheidende Rezeptionshindernisse zu finden. Es bedarf offensichtlich einer ausgeprägten Bereitschaft, sich auf das Verstehen von aggressiven oder gewalttätigen Verhaltensweisen einzulassen und dabei nicht unmittelbar und *ausschließlich* in restriktive, sich selbst und andere beschützen wollende Reaktionsformen zurückzufallen.

Darüber hinaus ist selbst dann, wenn man das Verstehen als Basis eines förderlichen Prozesses betrachtet, keineswegs eindeutig, wie man vom Verstehen zum erzieherischen Handeln kommt (vgl. SEEWALD 2004, 55). Hierzu stellt SEEWALD fest: „Die Aufdeckung der normativen Entscheidungen ist traditionell eine Schwachstelle in der Motologie und so auch bislang im Verstehenden Ansatz“ (ebd.). Gerade im Umgang mit Aggression und Gewalt ist jedoch normative Orientierung jenseits des Postulates der körperlichen Unversehrtheit gefragt.

Schließlich muss auch SEEWALD selbst bekennen, dass „bislang eine Gruppentheorie, die dem Verstehen auf die Sprünge helfen könnte“ (ebd.), fehlt.¹⁹⁹ Dies dürfte ein zentraler Schwachpunkt des Verstehenden Ansatzes in Bezug auf den Umgang mit Aggressions- und Gewaltphänomenen sein, da wir es hier in der Regel mit Dynamiken zwischen zwei oder mehr Personen zu tun haben. Auch das „vergessene Thema der Geschlechtlichkeit“ (SEEWALD 1992b) verweist auf eine Lücke, die gerade in Bezug auf Aggressions- bzw.

¹⁹⁹ Auch wenn er an anderer Stelle (vgl. SEEWALD 1997, 13f) hierzu erste Rahmenüberlegungen anstellt. Diese beziehen sich allerdings auf Erwachsenengruppen und lassen die Frage der Übertragbarkeit auf Kinder- und Jugendlichengruppen offen. In einer aktuellen Veröffentlichung, die hier nicht mehr berücksichtigt werden konnte, setzt sich SEEWALD (vgl. 2007) näher mit dieser Problematik auseinander.

Gewaltphänomene bei Jugendlichen geschlossen werden muss (vgl. Kap. 3.4.3). Nicht zuletzt stellt sich in Bezug auf verstehendes Arbeiten die Frage, ob dieser Ansatz ausschließlich für bereits existierende Problemkonstellationen geeignet ist bzw. inwiefern er auch für andere psychomotorische Arbeitsfelder (hier: die Prävention) fruchtbar werden kann (vgl. HAMMER 2004a, 185).

Trotz der genannten Grenzen enthält der Verstehende Ansatz von SEEWALD bedeutsame Anschlussmöglichkeiten für die psychomotorische Gewaltprävention. Im Hinblick auf die in den Kapiteln 1 bis 3 formulierten Konsequenzen wird Folgendes deutlich: Der Verstehende Ansatz besitzt eine explizite erkenntnistheoretische Einordnung, er reflektiert dabei das theoretische Konstrukt der Wirklichkeit und betont den Stellenwert von Dialog und Kooperation. Dadurch gewährleistet er die Diskursfähigkeit verschiedener Wissenschaftstraditionen und -disziplinen und entspricht damit einer zentralen Forderung der Gewaltforschung (vgl. z.B. HEITMEYER/SOEFFNER 2004; MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004). Der Ansatz formuliert ein differenziertes Menschenbild und unterstreicht dabei die Bedeutung von Handlungsorientierung und Autonomie. Er weist außerdem auf die Notwendigkeit von Selbstreflexion und Supervision hin und unterstützt ausdrücklich die (auch in der Gewaltforschung vertretene) Forderung nach Mehrperspektivität und Multimodalität. Darüber hinaus ist sich der Ansatz seiner eigenen Horizontbeschränkungen bewusst und versucht diese durch Kontrastierungen mit anderen Theorien zu überwinden. Der Verstehende Ansatz thematisiert zudem die prinzipielle Unvorhersehbarkeit des Realen und nimmt in seiner Betonung des Einmaligen des Menschen eine kritische Distanz zu fertigen Rezepten ein. In anderer Sprache beinhaltet der Ansatz außerdem eine Auseinandersetzung mit konstruktiven, rekonstruktiven und dekonstruktiven Perspektiven und unterstreicht damit unter anderem eine notwendige Offenheit und Durchlässigkeit im pädagogischen Handeln. Im Rückgriff auf symboltheoretische Überlegungen ist sich der Ansatz der grundsätzlichen Differenz zwischen Phänomenen und deren Beschreibung bewusst und schafft damit die Voraussetzung für eine Entpathologisierung von Sprache.

Zu betonen ist darüber hinaus die theoretisch differenzierte Darstellung verschiedener Methoden des Sinnverstehens, die wertvolle Hinweise für die Hypothesenbildung und damit auch für Interventionsmöglichkeiten liefern können. Des Weiteren enthält der Verstehende Ansatz durch die explizite Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungstheorien eine biographische Dimension, die gerade in Bezug auf die Genese von Gewaltorientierungen und -karrieren eine große Bedeutung hat.

Die entwicklungstheoretische Fundierung enthält wesentliche Berührungspunkte zu der in dieser Arbeit vertretenen Identitätstheoretischen Perspektive. Diese betreffen insbesondere den leiblichen Aspekt menschlichen Zur-Welt-Seins, die Thematisierung des Verhältnisses von leiblicher Erfahrung und Reflexivität und die Bedeutung der Leiblichkeit für Kommunikationsprozesse. Aufgrund der Berücksichtigung von Entwicklungsaufgaben bzw. -themen beinhaltet der Ansatz außerdem Anknüpfungspunkte zu bewältigungstheoretischen Überlegungen. Das Pendeln des Verstehensprozesses

zwischen dem Ganzen und seinen Teilen kann dazu genutzt werden, Risiko- und Schutzfaktoren für gelingende Identitätsprozesse zu identifizieren. Allerdings betrifft dies aufgrund der individuellen Arbeitsweise immer nur den konkreten Fall, Ableitungen für präventive Maßnahmen sind auf dieser Basis nur schwer möglich.

Konkrete Überlegungen zu den Möglichkeiten sinnverstehender psychomotorischer Intervention in Bezug auf Aggressivität bei Kindern stellt Ingrid BERG in ihrem Aufsatz *Aggressivität bei Kindern aus psychoanalytischer Sicht* (vgl. 2004) dar. Im Rückgriff auf psychoanalytisch orientierte Autoren wie KOHUT, WINNICOTT, PARENS und GERSPACH beschreibt sie Aggression als reaktives, soziales Phänomen, als Folge von Traumatisierungen sowie als Konsequenz mangelnder Symbolisierungsfähigkeit. Sie betont die Bedeutung der Mutter-Kind-Interaktion und des szenischen Verstehens, d.h. des Verstehens der unbewussten Gestaltung von Interaktionen nach dem Muster früher, insbesondere unbewältigter Beziehungserfahrungen (vgl. BERG 2004, 106). Aufbauend auf diesen Überlegungen formuliert sie Konsequenzen für die psychomotorische Praxis, wobei sie in Anlehnung an SEEWALD (vgl. 1993, 191f) davon ausgeht, dass „Auffälliges oder störendes Verhalten (...) im Kontext der Lebens- und Beziehungsgeschichte des Kindes verstehbar (wird; Anm. d. Verf.), denn es hat eine stellvertretende bzw. symbolische Bedeutung für einen Beziehungskonflikt und für die innere Realität des Kindes“ (BERG 2004, 109). BERG (vgl. ebd., 109ff) leitet aus dieser Grundauffassung die folgenden zentralen Elemente der Beziehung zwischen dem Motologen und dem Kind ab: Akzeptanz, Vermittlung von Sicherheit, Wechsel zwischen direktivem und non-direktivem Verhalten, Übertragung, Gegenübertragung, Ausleben von Aggressivität, symbolisches Spiel und das Verstehen des Kindes, das „die Grundlage der Beziehung zwischen Therapeut und Kind“ (ebd., 115) bildet.

Auch wenn, ähnlich wie übrigens bei SEEWALD und SCHILLING, Jugendliche bzw. das Jugendalter hier nicht explizit thematisiert werden, so werden im Rahmen dieser Überlegungen meines Erachtens dennoch bedeutsame Möglichkeiten des verstehenden Arbeitens erkennbar. Diese gilt es in Teil III dieser Arbeit auf die psychomotorische Gewaltprävention mit Jugendlichen zu beziehen und gegebenenfalls zu modifizieren.

5.3 Systemisch-konstruktivistische Positionen

Im motologischen bzw. psychomotorischen Kontext war es in erster Linie Rolf BALGO, der das systemisch-konstruktivistische Denken zur Grundlage seiner Position machte.²⁰⁰ Erste Überlegungen hierzu stellte er unter dem Titel „Kinder, die sich auffällig zeigen – Die systemisch-konstruktivistische Wende in der Psychomotorik“ (BALGO/VOß 1995) zur Diskussion. In seiner 1998 veröffentlichten Dissertation „Bewegung und Wahrnehmung als System“ geht es BALGO um die Entwicklung erster „Ansätze zu einer systemisch-konstruktivistisch orientierten, entpathologisierten Krankheits- und Therapietheorie“ (BALGO 1998, 14). Entscheidend ist, dass bei den sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten wie beispielsweise dem familienbezogenen Bewegungsdialog oder einer an systemisch-konstruktivistischen Positionen orientierten psychomotorischen Praxis für BALGO „nicht von einer neuen Methode und nicht von einem Instrumentarium von Interventionstechniken die Rede ist, sondern von einer veränderten Perspektive für das therapeutische Beobachten und Handeln“ (ebd.).

In dieser Formulierung wird bereits deutlich, dass es dem systemisch-konstruktivistischen Denken insbesondere um die Reflexion von Blickwinkeln, Beobachterstandpunkten und Haltungen geht; BALGO möchte auf diesem Weg zu einem „gemeinsamen Dialog jenseits von Erklären und Verstehen“ (ebd., 64) gelangen. Dadurch hofft er, die in der bereits skizzierten Erklären-Verstehen-Kontroverse (vgl. Kap. 5.1) aufgeworfene Ideologie-Problematik überwinden bzw. zumindest aufweichen zu können.

5.3.1 Kernaussagen der systemisch-konstruktivistischen Positionen

In Kapitel 1 wurde bereits deutlich, dass das systemisch-konstruktivistische Denken auf unterschiedlichste Traditionen zurückgreift und sich daraus eine große Vielfalt an Konzepten und Modellen entwickelte (und nach wie vor entwickelt). In diesem Kapitel soll es nicht um eine Zusammenfassung der bereits dargestellten und für diese Arbeit zentralen systemisch-konstruktivistischen Positionen gehen, sondern um eine kurze Skizzierung derjenigen Kernaussagen, auf die BALGO in seinen jüngsten Veröffentlichungen (vgl. u.a. 2004) explizit zurückgreift.

Die Grundauffassung BALGOS basiert auf dem berühmten Aphorismus von MATURANA und VARELA (vgl. 1987, 32) wonach alles Gesagte von jemandem gesagt ist und wir dementsprechend „keinen über unsere Beobachtungen hinausgehenden Zugang zu einer von unseren Beobachtungen unabhängigen Welt haben“ (BALGO 2004, 191f). Darüber hinaus geht er davon aus, dass die Reflexion über die Grundlagen menschlicher Beobachtung nur mittels Sprache stattfinden kann. In Anlehnung an LUDEWIG (vgl. 2002) vertritt BALGO die Auffassung, dass diese Sprache „aus dem Miteinander ontogenetischer

²⁰⁰ Weitere Aspekte wurden durch Autoren wie HAMMER/PAULUS (vgl. 2002), HILBERS (vgl. 2000) und KLAES/WALTHES (vgl. 1995) in den psychomotorischen Diskurs eingebracht.

Koordination unserer Handlungen entstanden ist“ (BALGO 2004, 192) und Menschen demnach nur unter anderen Menschen zu sprachlichen Menschen werden.

Nun wird allerdings der Sozialisationsprozess von Menschen getragen, „die aufgrund ihrer biologischen, sensomotorischen, affektlogischen und sozialen Komplexität füreinander undurchschaubar und unbestimmbar sind und bleiben“ (ebd.). Wie Menschen, die in ihren je individuellen Wirklichkeiten leben, einander dennoch verstehen und zu sozialen Wesen heranwachsen, beantwortet BALGO im Rückgriff auf eine Charakterisierung menschlicher Existenz durch LUDEWIG:

„Ich als Identität oder verfügbare Realität kann erst infolge eines selbstreflexiven Erkenntnisprozesses emergieren²⁰¹, in dessen Verlauf Bezug auf ein anderes, gleichgeartetes *Ich* genommen wird. *Ich* emergiert somit im Verlauf einer Differenzierung von oder eines Vergleichs mit einem anderen *Ich*, einem *Du* also, dem prinzipielle Gleichartigkeit und eine vom *Ich* unabhängige Existenz zugeschrieben werden. *Ich* und *Du* sind somit wechselseitig Bedingung für die Existenz (Unterscheidung, Beobachtung) des jeweils anderen. (...) *Wir* vereint die beiden konstituierenden Glieder, (...) meint also die Gemeinschaft von Kommunizierenden, die sich in ihrer Begegnung kognitiv und sprachlich wechselseitig konstituieren“ (LUDEWIG 2002, 23).

Dieses *Wir*, das soziale System bzw. die Beziehung, stellt den Ausgangspunkt, die Bedingung und die Verwirklichung jeder menschlichen Seins- und Lebensweise dar und demnach auch das zentrale systemische Prinzip (vgl. ebd., 23f).

Den Kontext der psychomotorischen Praxis beschreibt BALGO (vgl. 2004, 193) als dynamisches Wechselspiel von biologischen, sensomotorischen, affektlogischen und kommunikativ-sozialen Systemprozessen. Durch die Betonung des zentralen Stellenwertes des sensomotorischen Systems markiert BALGO einen für die Psychomotorik bzw. Motologie bedeutsamen Unterschied zu der von LUHMANN (vgl. 1984) vorgenommenen Differenzierung in die drei Systeme Körper, Psyche und Gesellschaft.

Während das biologische System (hierzu gehört unter anderem auch das Nervensystem) mit biochemischen Unterschieden arbeitet, die sich in den Beziehungen zwischen den Zuständen seiner organismischen Bestandteile (z.B. Nervenzellen) ereignen, operiert das sensomotorische System mit sensomotorischen Unterschieden, die sich in den Beziehungen zwischen den Zuständen des virtuellen und aktuellen Bewegens und Wahrnehmens ereignen (vgl. BALGO 1998, 212ff; 2004, 194). Das affektlogische System arbeitet demgegenüber mit affektlogischen Unterschieden, wobei sich Gefühlsunterschiede zwischen den beiden Polen Lust – Unlust bewegen und gedankliche Zustände innerhalb der Wertdimensionen Positivität und Negativität differieren. Soziale Systeme operieren für BALGO schließlich mit kommunikativen Unterschieden, die sich in den Beziehungen zwischen den kommunikativen Zuständen von Information und Mitteilung ereignen (vgl. ebd.).

Entscheidend ist nun, dass die einzelnen Systeme sowohl offen für den Austausch mit ihrer Umwelt sind, als auch geschlossen in der Hinsicht, dass ihre eigene Struktur sowie ihre

²⁰¹ Emergenz bezeichnet die Entstehung von „Eigenschaften komplexer Systeme, die sich nicht aus den Systemelementen, sondern nur aus ihrem Zusammenwirken erklären lassen“ (SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 74).

eigenen Systemoperationen festlegen, „ob und wie Umwelt auf sie einwirken kann“ (BALGO 2004, 195). Demnach ist instruktive Interaktion – wie bereits in Kapitel 1.2.1 dargestellt – unmöglich; die Umwelt kann Systeme lediglich anregen, verstören oder irritieren. BALGO (vgl. ebd., 196) konzentriert sich vor diesem Hintergrund insbesondere auf zwei für die Psychomotorik relevante Fragen:

1. Wie werden Wirklichkeits- und Rollenkonstruktionen im kommunikativ-sozialen Zusammenleben von Menschen zum „Problem“?
2. Wie können Re-, De- und Neukonstruktionen²⁰² von Wirklichkeit im und durch den Wahrnehmungs- und Bewegungsbereich zu einer möglichen „Lösung“ beitragen?

Zur *Beantwortung der ersten Frage* sind für BALGO (vgl. ebd., 197) insbesondere zwei Prozesse zu untersuchen: einerseits die strukturelle Koppelung zwischen zwei operational geschlossenen sensomotorischen Systemen, die zum Thema der Kommunikation eines sozialen Systems wird und andererseits die Zuweisung einer problemwirksamen kommunikativen Bedeutung an diese strukturelle Koppelung. Die operationale Geschlossenheit eines sensomotorischen Systems verdeutlicht BALGO anhand der Unterscheidung in Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie in Eigen- und Fremdbewegung: „Ich kann nur wahrnehmen, was *ich* wahrnehme und kann nur *mich selbst* bewegen (bzw. über meine eigenen Bewegungen anderes in Bewegung versetzen, dessen Bewegungen – wenn auch von mir ausgelöst – dann aber wieder etwas anderes sind als meine eigenen Bewegungen)“ (ebd.).

Wenn sich nun zwei operational geschlossene sensomotorische Systeme strukturell koppeln und damit zum Kommunikationsthema eines sozialen Systems werden, so kann dies im Rückgriff auf LUHMANN in Form einfacher oder reflexiver Wahrnehmung (d.h. Wahrnehmung von Wahrnehmung) stattfinden. Reflexive Wahrnehmung sichert demgemäß die Aufrechterhaltung von Kommunikation, indem zwei sensomotorische Systeme sich gegenseitig wahrnehmen und durch ihre Kommunikation gleichzeitig signalisieren, dass sie das jeweils andere System wahrnehmen. Hierbei begreift BALGO (vgl. ebd., 198f) Kommunikation in Anlehnung an LUHMANN als *Einheit* eines dreistelligen Auswahlprozesses, der Auswahl einer Information, der Auswahl einer Mitteilungshandlung und der Auswahl, wie eine Mitteilungshandlung verstanden worden ist.

Probleme entstehen in der Regel dann, wenn Bewegungs- und Verhaltensweisen verschiedene kommunikative Bedeutungen zugeschrieben werden, so beispielsweise, wenn sie von einer Person als Handlung und von der anderen als Erleben verstanden werden. Ebenso problematisch kann die bereits von WATZLAWICK und Mitarbeitern (vgl. 1969) beschriebene Diskrepanz von inhaltsbezogener Information und beziehungsbezogener Mitteilung sowie die unterschiedliche Interpunktion von Ereignisfolgen sein (vgl. BALGO 2004, 200). Hier wird deutlich, dass Kommunikation nicht als Ergebnis des Handelns einer einzelnen Person, sondern „als Konstrukt sozialer Systeme“

²⁰² Hier existiert ein Berührungspunkt zum interaktionistischen Konstruktivismus von REICH (vgl. Kap. 1.2.2), der allerdings von BALGO nicht explizit benannt wird.

(ebd.) verstanden wird. Auch wenn wir normalerweise kommunikative Einzelhandlungen wahrnehmen, so handelt es sich dabei dennoch um Verhaltenskoordinationen, die in einem sozialen Kontext miteinander verwoben sind. Probleme sind dementsprechend ebenfalls keine „Tatsachen, sondern kommunikativ erzeugte, in Veränderung begriffene Gebilde, die so lange existieren, so lange sie besprochen werden. Problemsysteme sind Sozialsysteme im Umkreis von Problemen. In diesem Sinne schafft ein Problem ein Sozialsystem, nicht das Sozialsystem (z.B. die Familie) `hat` ein Problem“ (LUDEWIG 1992, 115).

Der entpathologisierende Grundgedanke des Problemsystems sucht also die Ursachen für Probleme weder in einer einzelnen Person (z.B. einem Jugendlichen, der sich aggressiv oder gewalttätig verhält) noch in einem sozialen System (z.B. seiner Familie). Probleme werden vielmehr als ein für die Betroffenen Leiden erzeugender und demnach misslungener kommunikativer Umgang mit verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen begriffen, der zur Bildung eines Problemsystems führt (vgl. BALGO 2004, 205).

Die zweite Frage nach den Lösungsoptionen einer systemisch orientierten Psychomotorik beantwortet BALGO (vgl. ebd., 206ff) anhand der bereits beschriebenen Differenzierung der vier Systeme und ihrer strukturellen Kopplungen. Gerade durch diese Differenzierung ist es für BALGO möglich, Kommunikationsprozesse auf der einen und intraindividuelle Prozesse auf der anderen Seite zu beschreiben. Auf diese Weise kann ein *hypothetischer Zugang* zu individuellen biologischen, sensomotorischen und affektlogischen Prozessen in ihrer dynamischen Verschränkung mit Kommunikationsprozessen hergestellt werden. „Insofern können, im Sinne eines Sowohl-als-auch, sowohl die Bedingtheiten der Operationsweise des Sozialsystems in ihrer Wirkung auf einzelne Personen, als auch die unterstellten sensomotorischen, affektlogischen sowie biologischen Bedingtheiten der einzelnen Personen in ihrer Wirkung auf Sozialsysteme betrachtet werden (...), um so den Phänomenen der Motologie besser gerecht werden zu können“ (ebd., 206).

Die Hypothesenbildung – eine grundlegende Haltung systemischen Arbeitens (vgl. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 116ff) – kann sich nach BALGO (vgl. 2004, 213ff) beispielsweise auf die subjektiven Deutungen eines Verhaltens, die Interaktionsmuster, die kommunikative Funktion eines Symptoms, auf Regeln sowie auf Stärken und Kompetenzen beziehen. Entscheidend ist hierbei nicht, „die eine richtige Hypothese zu finden. Vielmehr führt gerade die Vielfalt der Hypothesen auch zu einer Vielfalt von Perspektiven und Möglichkeiten“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 117).

Diese Möglichkeiten gilt es dann in psychomotorischen Fördersituationen aufzugreifen, wobei es zwar hilfreich, aber nicht unbedingt notwendig ist, „die Beobachter von Bewegung und Wahrnehmung sowie Konstrukteure von `Störung` (z.B. auch die Eltern, Geschwister etc.) in die praktische Arbeit mit einzubeziehen“ (BALGO 2004, 207).

Das Spezifische der psychomotorischen Praxis besteht grundsätzlich darin, dass im miteinander Bewegen Handlungsmöglichkeiten nicht nur gedanklich durchgespielt, sondern im dynamischen Handlungsgeschehen gemeinsam entwickelt werden, womit diese bereits konkrete Erfahrung sind. Entscheidend für die psychomotorische Arbeit ist

nach BALGO dabei „letztendlich die *lösungsorientierte* Verbindung der als problematisch bewerteten Bewegungen bzw. Verhaltensweisen mit den Bewegungsthemen und –geschichten der Beteiligten, um genau diesbezüglich neue Sichtweisen, Wirklichkeitskonstruktionen, Beziehungskompetenzen und gegenseitige Verständigungsweisen direkt erfahrbar und erlebbar zu machen“ (ebd., 210).

5.3.2 Erkenntnistheoretischer Bezug

Die vorangegangene Darstellung der Kernaussagen BALGOS weist bereits darauf hin, dass es ihm um eine explizite erkenntnistheoretische Fundierung seiner systemisch-konstruktivistischen Positionen geht; ein großer Teil seiner Dissertation ist eben dieser Grundlegung gewidmet (vgl. BALGO 1998, 15 - 218). Diese Orientierung erscheint beinahe zwangsläufig, da der „sogenannte `radikale Konstruktivismus` (...) eine epistemologische Schule (ist; Anm. d. Verf.), die die Beziehung zwischen Wissen und Realität unter evolutionärer Perspektive betrachtet“ (SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 185). Diese Beziehung versucht BALGO im Hinblick auf die Besonderheiten des psychomotorischen bzw. motologischen Fachdiskurses zu untersuchen.

In der Konstruktion seines Ansatzes greift BALGO (vgl. 1998, 15f) die bereits geschilderte Erklären/Verstehen-Kontroverse in der Motologie auf, wobei er deren Entstehung in erster Linie auf Effekte des klassisch-naturwissenschaftlichen Paradigmas zurückführt. Er geht davon aus, dass sich die ursprünglichen theoretischen Begründungsversuche der Motologie – er differenziert sie in funktionalistische und strukturtheoretische Modelle – an eben diesem klassisch-naturwissenschaftlichen bzw. kartesischen Paradigma orientierten (vgl. ebd., 36ff; Kap. 1.1). Der bereits dargestellte Verstehende Ansatz kann dementsprechend als Reaktion auf das vorherrschende Paradigma dieser „erklärenden“ Motologie verstanden werden (vgl. ebd., 51; SEEWALD 1997, 8). Seine eigene systemisch-konstruktivistische Perspektive begreift BALGO demgegenüber als eine Metaperspektive, als ein Modell, „das zumindest auf einer theoretischen Ebene die Beziehung zwischen Körper, Wahrnehmung und Bewegung, Affektlogik und sozialen Prozessen beschreibt und die bisherige Trennung in voneinander isolierte Phänomenbereiche überwindet“ (BALGO 1998, 64).

Um den von ihm intendierten Wechsel von einer dualistischen, auf Objektivität basierenden Erkenntnistheorie und einer an klassisch-naturwissenschaftlichen Auffassungen orientierten, reduktionistischen Wissenschaftstheorie „zu einer auf der Einheit von Beobachter und Beobachtetem basierenden, konstruktivistischen Epistemologie auf der Grundlage der Systemwissenschaften zu vollziehen“ (ebd., 65), greift BALGO auf das Paradigma der Selbstorganisation zurück. Die Darstellung der historischen Entwicklungslinien dieses Paradigmas führt ihn schließlich zu der von ihm favorisierten Theorie des Radikalen Konstruktivismus und zu einer konstruktivistischen Systemdefinition, die er an LUDEWIG anlehnt:

„Systeme` sind Einheiten, die ein Beobachter durch Unterscheidung als Zusammengesetzt und abgegrenzt konstituiert. (...) Die Systemgrenzen erweisen sich als Funktion, die das Gebilde zugleich von seiner Umwelt trennt und an diese bindet. System, Komponenten, Relationen und ihre Umwelt sind wechselseitig bedingt. (...) Systeme verarbeiten – oder `prozessieren` (...) – nur Eigenzustände; Veränderungen werden also nicht kausal von außen bewirkt, sondern folgen auf Prozesse in den Relationen zwischen den Komponenten“ (LUDEWIG 1992, 90f).

Auf dieser Basis differenziert BALGO (vgl. 1998, 95ff) die bereits genannten vier Systeme Körper, Bewegung/Wahrnehmung, Affektlogik und die sozialen Systeme, wobei er insbesondere die Relevanz des sensomotorischen Systems hervorhebt. Um zu einer Auffassung von Bewegung/Wahrnehmung als System zu gelangen, verwendet BALGO in Abgrenzung zu dualistischen Sichtweisen von Bewegung und Wahrnehmung verschiedene Bezugstheorien, hierzu gehören: die „Laws of Form“ des Logikers George SPENCER-BROWN, die er in erster Linie zur Beschreibung von Unterscheidungen verwendet (vgl. ebd., 120ff), die Überlegungen Gregory BATESONS zur systemischen Natur von Wirklichkeit, mit Hilfe derer er Bewegung als konstitutiven Bestandteil von Unterscheidungen beschreiben kann (vgl. ebd., 126ff), die radikal-konstruktivistische Sichtweise Ernst VON GLASERSFELDS, die vom Standpunkt der Kybernetik 2. Ordnung Wahrnehmung, Verhalten und Kognition beschreibt und Viabilität (vgl. Kap. 1.2.1.3) als zentrales systemisch-konstruktivistisches Konstrukt begreift (vgl. ebd., 134ff), sowie die genetische Epistemologie PIAGETS, auf die VON GLASERSFELD zurückgreift und die ihn zu der Auffassung führt, dass das Ich aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ein Konstrukt aus unserer sensomotorischen Erfahrungswelt darstellt (vgl. ebd., 156).

Diese Argumentation sowie die Diskussion experimenteller Untersuchungen führt BALGO (vgl. ebd.) zur Annahme eines untrennbaren operativen Zusammenhangs zwischen Wahrnehmen und Bewegen zusammen. Dabei stellt er die These auf, „daß sich das System Bewegung/Wahrnehmung nicht auf den Körper reduzieren läßt, auch wenn dieser die Bewegung und Wahrnehmung erst ermöglicht. Die Wahrnehmung, aufgefaßt als das Hereinholen von Informationen aus einer unabhängigen Umwelt, sowie die Bewegungen oder das Verhalten, betrachtet als eine determinierte Antwort darauf, sind nicht ein Merkmal der Arbeitsweise des Nervensystems, sondern die relationale Beschreibung eines Beobachters aus der Außenperspektive“ (BALGO 1998, 171).

Analog der Beschreibung der Biologie der Lebewesen durch die Operation der zirkulären Selbstproduktion (vgl. MATURANA/VARELA 1987) wird das System Bewegung/Wahrnehmung von BALGO (vgl. 1998, 171f) durch die Identifizierung einer einzigen Operationsweise definiert, die sich sowohl auf den *Prozess* als auch auf die *Struktur* bezieht. Er geht davon aus, dass der *Prozess* des Bewegens und Wahrnehmens, der stets einen Akt der Unterscheidung voraussetzt, zur Herausbildung und Aufrechterhaltung der *Struktur* des Systems Bewegung/Wahrnehmung führt und damit dessen Verschiedenheit von der Umwelt erzeugt. Struktur und Prozess bedingen sich hierbei gegenseitig: Die Unterscheidungsoperationen bringen das System hervor und das System Bewegung/Wahrnehmung ermöglicht wiederum das Treffen von Unterscheidungen (vgl. ebd., 171). Eben weil das System Bewegung/Wahrnehmung durch seine eigenen Operationen gebildet wird, stellt es ein operational geschlossenes System dar. Damit

beruhen jegliche Wirklichkeitskonstruktionen im Bereich von Bewegung und Wahrnehmung auf dem gleichen Ereignistyp, dem Akt der Unterscheidung.

Das System Bewegung/Wahrnehmung nimmt im Prozess der wechselseitigen strukturellen Koppelung zwischen den einzelnen Systemen für BALGO (vgl. ebd., 215) einen zentralen Platz ein. Der Körper kann beispielsweise das soziale System nur durch die simultane strukturelle Koppelung mit dem System Bewegung/Wahrnehmung verstören bzw. anregen und umgekehrt, da die Kommunikationen zwischen den beiden Systemen zuerst bewegt und wahrgenommen werden müssen. Genauso ist die strukturelle Koppelung des affektlogischen Systems mit dem sozialen System nur bei gleichzeitiger struktureller Koppelung mit dem System Bewegung/Wahrnehmung möglich, da hierzu der Mechanismus der Sprache erforderlich ist und Sprache gesprochen und gehört werden muss. Ähnliches gilt für die strukturelle Koppelung des Systems Körper mit dem affektlogischen System, da lediglich diejenigen körperlichen Prozesse, die durch die strukturelle Koppelung im System Bewegung/Wahrnehmung auftauchen, das affektlogische System beispielsweise zu eigenen Denk- und Fühloperationen über dieselben anregen können.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für BALGO (vgl. ebd., 234ff) zahlreiche Möglichkeiten, systemisch-konstruktivistisches Denken für die psychomotorische Praxis nutzbar zu machen. Eine solche Praxis ist für ihn

„ein bewegungsdialogischer, kommunikativer Prozeß zwischen autonomen, voneinander unabhängigen, gleichberechtigten Menschen (Kind/Helfer). Hierbei stellt der Therapeut seine Erfahrungen, sein Können und sein Wissen zur Verfügung, um in einer partnerschaftlichen, dialogischen Ko-operation das Kind beim Auffinden und Ausprobieren von Alternativen zu unterstützen. Dabei unternimmt er aktive Schritte zur strukturellen Koppelung mit dem Kind, das er aber lediglich zu perturbieren, anzuregen, zu verstören bzw. zu irritieren vermag“ (ebd., 247).

Diese Vorgehensweise ist für die psychomotorische Arbeit mit Jugendlichen an verschiedenen Stellen zu modifizieren, wie auch die folgenden Ausführungen zeigen.

5.3.3 Identitätstheoretischer Bezug

Das Ich versteht BALGO in Anlehnung an VON GLASERSFELD als „Konstrukt aus unserer sensomotorischen Erfahrungswelt“ (BALGO 1998, 156); er geht davon aus, dass wir das Ich als erfahrendes Subjekt vom Erfahrungsstrom abstrahieren und dadurch ein unveränderliches, ruhendes Element schaffen, auf das wir unsere Erfahrungen projizieren können. Entscheidend ist, dass dieses Ich, das Kontinuität und eine individuelle Identität bewahren soll, lediglich ein begriffliches Konstrukt darstellt, „das nicht auf einer sinnlichen Ebene anzutreffen ist, da das einzige, zu dem wir Zugang haben, unsere Erfahrungen sind“ (ebd.). Die Identität eines Systems ist demnach auch nicht an einem spezifischen Ort lokalisiert, sie kann vielmehr als relationale Größe verstanden werden. Für VON GLASERSFELD wohnt das Ich „überhaupt an keinem Ort, sondern zeigt sich bloß in der

Kontinuität unserer Akte der Differenzierung und des Beziehungsaufbaus sowie in der intuitiven Gewißheit, daß unsere Erfahrung wirklich ausschließlich die unsrige ist“ (VON GLASERSFELD 1987, 175; zit. nach BALGO 1998, 156).

Diese Formulierung enthält Ähnlichkeiten zur Identitätsvorstellung des sozialen Konstruktivismus, wie er von Kenneth J. GERGEN (vgl. u.a. 1990; 1996) vertreten wird: Für ihn ist das „Selbst (...) nichts als ein Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen. Jeder Mensch lebt in einem Netzwerk von Beziehungen und wird in jeder von ihnen jeweils unterschiedlich definiert“ (GERGEN 1990, 197). Diesen Aspekt der Identität bzw. des Selbst diskutieren KEUPP und Mitarbeiter (vgl. 2002, 218ff) unter dem Stichwort der sogenannten situationalen Selbstthematierungen bzw. der Teilidentitäten. Die Annahme einer grundlegenden Bezogenheit des Menschen verbindet die Position BALGOS mit dem in dieser Arbeit vertretenen Identitätsmodell (vgl. hierzu auch Kap. 2.5 und 2.6).

VON GLASERSFELDS Hinweis auf die „intuitive Gewissheit“ zeigt allerdings, dass die konstruktivistische Begriffs- und Modellbildung offensichtlich nicht ausreicht, um das Eigentliche der menschlichen Identität bzw. des Selbst oder des Ich zu erfassen. Auch BALGO (vgl. 1998, 156) stellt hier keine weitergehenden Überlegungen zu diesem wesentlichen Konstrukt an. Die Ausführungen zur Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für die Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 2.2) haben jedoch deutlich gezeigt, dass dem eigenleiblichen Spüren und der spürbaren Selbstgewissheit bei der Erzeugung und Wahrnehmung einer „intuitiven Gewissheit“ ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden muss.

Auch wenn BALGO - in Anlehnung an den ungarischen Wahrnehmungstheoretiker PALAGYI - dem System Bewegung/Wahrnehmung eine zentrale Rolle bei der Unterscheidung zwischen einem Körper und seiner Umwelt bzw. zwischen einem Selbst und dem Fremden beimisst, so entwickelt er daraus jedoch keine umfassende Identitätstheorie. Er geht allerdings davon aus, dass die „Unterscheidung zwischen dem eigenen `Körper` und der fremden `Umwelt` (...) über die Selbstberührung getroffen (wird; Anm. d. Verf.), wobei sich die Erfahrung in einen internen und einen externen Bereich aufspaltet. Es kann nun zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, zwischen Selbst- und Fremdbewegung unterschieden werden“ (BALGO 1998, 182). Entscheidend ist, dass die dadurch entstehende Grenze zwischen dem, was zu einem „Selbst“ und dem, was zu dessen „Umwelt“ gehört, laut BALGO veränderlich ist. Im Rückgriff auf die Theorie der Entwicklung von Objektbeziehungen von KEGAN (vgl. 1986) versteht er die *Entwicklung des Selbst* als Prozess der Differenzierung (im Sinne von Unabhängigkeit) und Integration (im Sinne von Zugehörigkeit). Die verschiedenen Organisationsformen des Subjekt-Objekt-Gleichgewichts entwickeln sich spiralförmig zwischen diesen beiden Polen und verlaufen vom „Sein“ zum „Haben“, wodurch sich das Ausmaß an Distanz und Kontrolle in Bezug zu den Gegen-Ständen der inneren und äußeren Umwelt zunehmend erhöht. Die einzelnen Stufen geben demnach Anhaltspunkte dafür, wie das Individuum Selbst und Umwelt voneinander abgrenzt und dadurch seine Wirklichkeit konstruiert.

Insgesamt münden die Reflexionen BALGOS in keine explizit formulierte Identitätstheorie oder Theorie des Selbst. Sein Analyserahmen bewegt sich vielmehr innerhalb der vier Systeme Körper, Bewegung/Wahrnehmung, Affektlogik und der sozialen Systeme sowie den strukturellen Koppelungen zwischen diesen Systemen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang wiederum die Systemdefinition BALGOS: „Systeme sind (...) keine beobachterunabhängigen, ontologisch definierten, `an sich` seienden, objektiven Entitäten, sondern Konstrukte der menschlichen Erkenntnis bzw. `Kognition`, d.h. davon abhängig, welche Unterscheidungen wir als Beobachter treffen, um ein System von seiner Umwelt abzugrenzen“ (BALGO 1998, 91). Entsprechend dieser Definition ist nicht das menschliche Subjekt oder Individuum Ausgangspunkt der systemischen Sichtweise BALGOS, sondern beobachtende Systeme (vgl. FISCHER 2001, 158; HILBERS 2000, 31). In dieser Vorstellung verliert das Individuelle und damit auch eine identitätstheoretische Konkretisierung notwendigerweise an Prägnanz.²⁰³ Allerdings verweist seine Orientierung an der *Theorie der fraktalen Affektlogik* des Schweizer Psychiaters Luc CIOMPI (vgl. 2005) auf die Berücksichtigung von integrierten Denk-, Fühl- und Verhaltensprogrammen und damit auch auf identitätstheoretische Aspekte (vgl. hierzu Kap. 1.2.4).

BALGOS Orientierung an einem Systembegriff, der auf MATURANA und LUHMANN zurückgeht, hat zwar einerseits den Vorteil, die beschriebenen vier Systeme Körper, Bewegung/Wahrnehmung, Affektlogik und die sozialen Systeme sowie deren strukturelle Koppelungen differenziert erfassen zu können, sie beinhaltet jedoch auch die Gefahr, wesentliche Aspekte der Identitätsentwicklung auszublenden. Trotz seines Rückgriffs auf die Theorie der Affektlogik von CIOMPI sowie auf die Theorie der Entwicklungsstufen von KEGAN bleiben zentrale Spannungsfelder der aktuellen Identitätsdiskussion (vgl. KEUPP et al. 2002, 69) unberücksichtigt. Hierzu gehören die Auseinandersetzung mit potentiellen Inhalten und Themen einer lebenslangen Identitätsentwicklung, die Frage nach der Qualität von Kohärenz jenseits von strukturellen Überlegungen, die Diskussion der Bedingtheit von Autonomie und Anerkennung, die Reflexion des Verhältnisses von Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden sowie die Erörterung des Verhältnisses von Körper, Leib, Bewegung und Identität.

Der Ansatz BALGOS enthält andererseits jedoch wichtige Anknüpfungspunkte zu der in dieser Arbeit vertretenen Identitätsperspektive, hierzu gehören insbesondere: die Beschreibung jugendlicher Identitätsarbeit als Passungsarbeit (vgl. das Konzept der Viabilität), als Ressourcenarbeit sowie als Narrationsarbeit (vgl. Kap. 2.5). Darüber hinaus enthält der Ansatz wesentliche Voraussetzungen zur Diskussion von Risiko- und Schutzfaktoren für gelingende Identitätsprozesse im Jugendalter. Allerdings wird das für diese Arbeit zentrale Identitätsgefühl (vgl. Kap. 2.6.3) mit den verwendeten Konstrukten nicht erfasst. In diesen Zusammenhang fällt auch die folgende Kritik SEEWALDS: „Auf die anthropologische Frage nach dem Menschentypischen kann die Systemtheorie nicht antworten. Es fehlt ihr in diesem Sinne das Menschenbild“ (SEEWALD 2000b, 133). Dadurch, dass die Systemtheorie sowohl für biologische, als auch für psychische und soziale (bei

²⁰³ Vgl. zu einer grundlegenden Kritik an der Liquidierung des Subjekts durch die Systemtheorie ZIMA (2000, 324ff).

BALGO zusätzlich auch für sensomotorische) Systeme die gleichen Systemeigenschaften annimmt, kann sie zwar Parallelen zwischen sehr verschiedenen Bereichen der Welt untersuchen, sie wird dadurch jedoch der Besonderheit des Menschen nicht gerecht (vgl. ebd.). Dies führt unter anderem auch zu der Gefahr der Entstehung eines normativen Vakuums (vgl. HILBERS 2000, 32), dessen Implikationen insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema Aggression und Gewalt bei Jugendlichen berücksichtigt werden müssen (vgl. hierzu Kap. 6.3).

5.3.4 Zur Bedeutung der systemisch-konstruktivistischen Positionen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die praktische Bedeutung der systemisch-konstruktivistischen Positionen sieht BALGO (vgl. 1998, 219) in Anlehnung an SCHIEPEK in erster Linie in einem besseren Verstehen der Praxis, in ihrer heuristischen Anregung sowie in ihrer Kritisierbarkeit durch die Theorie. Auf diese Weise kann er traditionelle Krankheits- und Störungskonzepte kritisch hinterfragen und insbesondere die Beobachterabhängigkeit der Differenz gestört/nicht gestört aufzeigen: „Das definierende Merkmal der Unterscheidung zwischen gestört/nicht-gestört bilden hierbei die in einem bestimmten sozialen Kontext von den Erwartungen abweichenden, beobachtbaren und nicht-verstehbaren Bewegungen oder Verhaltensweisen sowie die aus ihnen abgeleiteten Wahrnehmungen“ (ebd., 226). Diese Position lässt sich gleichermaßen auf aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten übertragen: auch hierbei handelt es sich genau genommen um eine Verhaltensweise, die in einem konkreten sozialen Kontext für mindestens eine Person von den Erwartungen abweicht und gleichzeitig unter Umständen nicht verstehbar ist.

Vor diesem Hintergrund geht es BALGO (vgl. ebd., 227ff) in Bezug auf die Symptomatik einerseits um die Berücksichtigung sämtlicher Systemebenen (Körper, Bewegung/Wahrnehmung, Affektlogik, soziale Systeme) einschließlich deren struktureller Koppelungen, woraus er unter anderem den besonderen Stellenwert multiprofessioneller Teams ableitet. Andererseits betont er jedoch auch die Bedeutung einer grundlegenden „Beobachtung der Beobachtung“ (ebd., 228). In Anlehnung an KLAES/WALTHES versteht er die Begriffe „Sinn“ und „Unsinn“ als Beschreibungskategorien von Beobachtern, „die Auskunft darüber geben, ob das Beobachtete für den Beobachter verständlich war oder nicht“ (KLAES/WALTHES 1995, 241). Dementsprechend ist dann zu fragen, inwiefern es für einen Beobachter Sinn macht, von aggressivem bzw. gewalttätigem Verhalten zu sprechen. Dies wirft mit anderen Worten die Frage auf, wer sich durch wen wodurch und warum gestört fühlt und nicht, wer – von einem (nicht bestimmbar) objektiven Standpunkt aus – gestört ist. Diese Frage impliziert die Mitverantwortung aller Beteiligten und ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten, Beobachterperspektiven und sozialen Erwartungen.

Für BALGO erfolgt die Identifizierung eines beobachteten Ereignisses, Prozesses oder Zustandes als Symptom, d.h. für unseren Kontext als aggressiv bzw. gewalttätig, „erst

durch die im sozialen System vollzogene Kommunikation“ (BALGO 1998, 230). Die Konstruktion von Störung ist demnach nicht durch eine Eigenschaft oder durch ein Verhalten eines Individuums festgelegt, „sondern sozial definiert“ (ebd.), Störungen entstehen zwischen zwei Systemen. Seine Auffassung entspricht damit der in dieser Arbeit vertretenen Charakterisierung von Aggression bzw. Gewalt als Interaktionsphänomen (vgl. Kap. 3). Zur weiteren Charakterisierung greift BALGO auf das bereits beschriebene Konzept des Problemdeterminierenden Systems (vgl. GOOLISHIAN/ANDERSON 1988) bzw. Problemsystems (vgl. LUDEWIG 1992) zurück; es geht davon aus, dass ein Problem ein Sozialsystem schafft und nicht das Sozialsystem ein Problem hat: „Um ein wie auch immer, möglicherweise sogar zufällig entstandenes Verhalten oder Thema herum entwickelt sich ein durch die Kommunikationen über das Problem charakterisiertes Sozialsystem“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 102).²⁰⁴ Diese Auffassung hat den Vorteil der Entpathologisierung und eröffnet differenzierte Möglichkeiten für ein lösungsorientiertes Vorgehen, auch im Kontext der psychomotorische Gewaltprävention.

Im Rahmen eines systemisch-konstruktivistisch orientierten familienbezogenen Bewegungsdialogs geht es BALGO (vgl. 1998, 240ff) um die Identifizierung von positiven Aspekten einer Störung; diese sieht er in dem Versuch und der Notwendigkeit, neue Lösungsmöglichkeiten zu finden. Störungen weisen für ihn darauf hin, dass diejenigen, die Störung ins Spiel bringen, sich und ihre Umwelt als nicht passend bzw. nicht stimmig wahrnehmen und dementsprechend nach Möglichkeiten für alternative Passungen suchen, und diejenigen, die sich gestört fühlen, demonstrieren ihre Fähigkeit, sich ansprechen, irritieren und stören zu lassen. Vor diesem Hintergrund geht es im familienbezogenen Bewegungsdialog um die Beobachtung des „störenden“ Verhaltens in seinem interaktionellen und kommunikativen Kontext. Die Lösungsmöglichkeiten²⁰⁵ für das Problemsystem „liegen in der Verstörung der Interaktions- und Kommunikationsmuster, der individuellen bzw. gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktionen oder deren Vernetzung“ (ebd., 243). Kommt es - übertragen auf den Kontext von Aggression bzw. Gewalt - zu einer Änderung der mit dem aggressiven bzw. gewalttätigen Verhalten zusammenhängenden Interaktions- und Kommunikationsmuster, so kann dieses Verhalten aus dem neuen Kontext heraus eine andere Bedeutung erhalten. Verändern sich die Reaktionsweisen auf das aggressive bzw. gewalttätige Verhalten, so verlieren sich unter Umständen die verhaltensstabilisierenden Wirkungen und es entsteht ein Raum für alternative Handlungsmöglichkeiten. Gelingt es schließlich, die von den Interaktionspartnern beobachteten aggressiven Verhaltensweisen für diese verstehbar zu machen oder ihnen eine alternative Bedeutung zu geben, so werden

²⁰⁴ In neueren Veröffentlichungen differenziert LUDEWIG zwischen subjektiven Lebensproblemen und kommunikativen Problemsystemen: „Auf dem Weg zu einer Definition läßt sich behaupten, daß *menschliche Probleme* aus dem mißglückten Versuch resultieren, eine alarmierende oder Leid auslösende Störung (Perturbation, Verstörung, Irritation) auf befriedigende Weise zu entschärfen. Die Störung wirkt sich als systemüberfordernd aus; das System kann sich weder entziehen noch adäquat reagieren, es kann die leidvolle Situation bestenfalls hinnehmen oder vermeiden. Es entsteht ein 'Problem', das je nach Wirkungsgrad ein subjektives Lebensproblem bleibt oder ein kommunikatives Problemsystem wird“ (LUDEWIG 2002, 40f).

²⁰⁵ LUDEWIG (vgl. 2002, 40) spricht hier nicht von der Lösung, sondern von der „Verwindung“ eines Problems und verdeutlicht damit, dass Neues das Alte in den Hintergrund rücken kann, jedoch nicht grundsätzlich auslöscht.

auch dadurch andere Reaktionen und damit eine Veränderung der Interaktions- und Kommunikationsmuster ermöglicht.

Diese Handlungsoptionen lassen sich über den Kontext der Familie hinaus auch auf andere Systeme (z.B. Schulklassen, Peergroups) übertragen. Darüber hinaus besteht selbst im Falle einer Nicht-Anwesenheit einzelner Mitglieder des jeweiligen Problemsystems die Möglichkeit, die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen der Anwesenden zu verstören bzw. anzuregen, um so Einstellungsänderungen (die in erster Linie das affektlogische System betreffen) bzw. Verhaltensänderungen (die in erster Linie das sensomotorische bzw. das soziale System betreffen) zu initiieren.

Insgesamt plädiert BALGO (vgl. ebd., 245) aufgrund der prinzipiellen Struktur determiniertheit und Intransparenz des Anderen sowie der damit verbundenen Unmöglichkeit der instruktiven Interaktion für Bescheidenheit und Risikobewusstsein. Übertragen auf den Kontext der Gewaltprävention bedeutet dies, trotz des häufig großen Handlungsdrucks davon auszugehen, dass pädagogische und therapeutische Prozesse niemals vollständig planbar und Ziele nicht von außen erreichbar sind. Systemisch-konstruktivistisches Vorgehen kann immer nur eine „Einladung zur Kooperation“ (LUDEWIG 1992, 131) sein. Diese Vorstellung löst im Kontext von Gewaltkriminalität in der Regel Befremden aus, sie ist jedoch in ihrem Kern auch in der – seit 1994 im Grundgesetz verankerten – Maßnahme des Täter-Opfer-Ausgleichs enthalten. Hier geht es nicht um eine institutionalisierte Bestrafung, sondern um die Konfrontation des Täters mit seinem Opfer; sie ist Statistiken zufolge deutlich erfolgreicher als andere übliche Sanktionsformen (vgl. hierzu CHRISTIE 2005).

Der Dialog, die gemeinsame Suche nach Handlungsmöglichkeiten, Kompetenzen und Ressourcen sowie die Verwindung von Problemen durch die Herstellung von Viabilität ist gleichzeitig auch eine Absage an die Trivialisierung von Jugendlichen: „Da operational geschlossene Systeme kein einfaches `Dazwischenkommen` (= Intervenieren) erlauben, ist die wirksame Orientierung des Kindes nicht von den Zielsetzungen, Absichten, Intentionen des Therapeuten abhängig, sondern von den aktuellen Strukturen, Regeln, Ordnungsmustern, d.h. der Selbststeuerung des Kindes“ (BALGO 1998, 245), gleiches kann auch für Jugendliche sowie für psychomotorische Kontexte angenommen werden. Letztendlich geht es um die Suche nach begehbaren Wegen für alle Beteiligten und hierzu ist die Annahme einer grundlegenden Bezogenheit, in der Jugendliche leben, sowie die Berücksichtigung ihrer konkreten Lebenswelten (Familie, Peergroup, Schule etc.) unerlässlich.

Der von BALGO (vgl. ebd., 251) vorgeschlagene Bewegungsdialog ist allerdings in Bezug auf Jugendliche, die sich aggressiv bzw. gewalttätig verhalten, zu modifizieren. Selbst wenn auch in diesem Kontext das „empathisch geleitete und behutsam offerierte Angebot von `Unterschieden, die einen Unterschied machen`“ (ebd., 248), eine Rolle spielen kann, so müssen dennoch die spezifischen Lebens- und Bewegungsthemen von Jugendlichen berücksichtigt werden. Diese Themen können einerseits auf einen Pädagogen gerichtet sein, der mit ihnen in einen Bewegungsdialog tritt oder spielt,

andererseits geht es insbesondere im Gruppensetting um die Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen in einem Kontext, der einen hohen Aufforderungscharakter für sie besitzt. In diesem Kontext gilt es Situationen anzubieten, die sowohl durch die Handlung selbst als auch durch die reflexive Bearbeitung der Erfahrungen neue Informationen erzeugen, die dann zu alternativen Interaktions- und Kommunikationsmustern führen können.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die systemisch-konstruktivistischen Positionen BALGOS mit wesentlichen der in Teil I und Teil II formulierten Konsequenzen für die Gewaltprävention übereinstimmen. Neben den bereits erwähnten erkenntnis- und identitätstheoretischen Konsequenzen sind dies insbesondere die grundlegende Berücksichtigung von Mehrperspektivität, sowie die Konzentration auf konkrete Interaktionsdynamiken, die in der Betrachtung aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen eine entscheidende Rolle spielt. Darüber hinaus ermöglicht die systemisch-konstruktivistische Perspektive die Beachtung biographischer wie aktueller Entwicklungsprozesse aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens und sie verweist mit ihrem Konzept der strukturellen Koppelung auf den Zusammenhang zwischen Aggressions- und Gewaltdynamiken und jugendlichen Lebenswelten. Zusätzlich bietet die systemisch-konstruktivistische Perspektive Anknüpfungspunkte für neurobiologische und neurophysiologische Erklärungsansätze von Jugendgewalt. Schließlich kann sie in ihrer dialogischen Anlage die Bedeutung frühkindlicher Sozialisationserfahrungen unterstreichen, wobei sie schwerpunktmäßig eine lösungsorientierte, zukunftsgerichtete Vorgehensweise präferiert.

Allerdings beinhalten die systemisch-konstruktivistischen Positionen BALGOS keinerlei geschlechtsspezifische Differenzierung und sind darüber hinaus – wie bereits angedeutet – nicht explizit am Jugendalter orientiert. In diesem Zusammenhang sind demnach ebenso Differenzierungen erforderlich, wie hinsichtlich einer identitätstheoretischen Fundierung. Dies wirft unter anderem die Frage auf, inwiefern systemisch-konstruktivistische Maßnahmen eine präventive Wirkung entfalten können. Gleichzeitig ist damit die Notwendigkeit von Evaluations- bzw. Effektivitätsstudien angesprochen, die bislang weder für die systemisch-konstruktivistischen Positionen noch für den Kompetenztheoretischen oder Verstehenden Ansatz vorliegen.

5.4 Praxeologische Konsequenzen

Die vorangegangene Darstellung hat gezeigt, dass innerhalb des motologischen Fachdiskurses mittlerweile eine erfreuliche Ansatzvielfalt existiert. Die aus der Sicht des Verfassers elaboriertesten und für den Kontext der Gewaltprävention relevantesten drei motologischen Ansätze, der Kompetenztheoretische Ansatz, der Verstehende Ansatz und die systemisch-konstruktivistischen Positionen, weisen hinsichtlich ihrer Kernaussagen, ihres erkenntnistheoretischen Bezuges, ihres Bezuges zur Identitätsentwicklung sowie ihrer Bedeutung für die Gewaltprävention deutliche Unterschiede auf, die einmal mehr für die mehrperspektivische Anlage dieser Arbeit sprechen.

In metatheoretischer Hinsicht orientiert sich die vorliegende Arbeit - wie in Kapitel 1.2 gezeigt - am systemisch-konstruktivistischen Paradigma. Mit VON SCHLIPPE und SCHWEITZER (vgl. 2000, 116) wird davon ausgegangen, dass alles, was die Anzahl der Möglichkeiten einschränkt (z.B. Tabus, Denkverbote, Dogmen, Richtig-/Falsch-Bewertungen), diesem Paradigma zuwiderläuft. Demnach versteht sich die Berücksichtigung dreier psychomotorischer Perspektiven als Beitrag zur Vergrößerung des Möglichkeitsraumes sowie als Plädoyer gegen Denkverbote. Im Rahmen einer ressourcenorientierten Argumentation wird deutlich, dass die dargestellten Ansätze ihre besonderen Qualitäten in völlig unterschiedlichen Bereichen besitzen. Unter Berücksichtigung der dargestellten Schwächen bzw. Widersprüche der einzelnen Ansätze gilt es vor allem, diese Stärken herauszuarbeiten und für die psychomotorische Gewaltprävention zu nutzen. Dabei sind im Sinne eines begründeten Theorie-Praxis-Transfers zwei prinzipielle Denkrichtungen zu unterscheiden, die sich wiederum gegenseitig anregen können. Die eine Denkrichtung verläuft von (meta)theoretischen Überlegungen über die Formulierung einer ethischen Position sowie daraus ableitbarer Haltungen hin zur Differenzierung von Perspektiven und Themen der psychomotorischen Gewaltprävention, die dann schließlich konkretisiert werden. Die andere Denkrichtung nimmt den umgekehrten Weg von konkreten Praxiserfahrungen hin zu theoretischen bzw. metatheoretischen Begründungen, die dann wiederum Impulse für die psychomotorische Gewaltprävention liefern können.

Die Diskussion hat deutlich gemacht, dass der Kompetenztheoretische Ansatz den zweiten Weg gegangen ist und dass seine Stärken vor allem in einer beeindruckenden Praxisvielfalt liegen, die sich in der alltäglichen psychomotorischen Arbeit als äußerst wirksam erweist. Die theoretische sowie die metatheoretische Begründung der Praxis weist demgegenüber – wie gezeigt – deutliche Schwächen auf, die jedoch durch die simultane Berücksichtigung des Verstehenden Ansatzes sowie der systemisch-konstruktivistischen Positionen minimiert werden können. Auch wenn mittlerweile substantielle theoretische Erweiterungen vorliegen, die ebenfalls wichtige Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention besitzen, so enthalten bereits die „klassischen“ kompetenztheoretischen Erfahrungsbereiche der Körper-, Material- und Sozialerfahrung zahlreiche Anregungen für die gewaltpräventive Arbeit. Exemplarisch sei hier auf die folgenden (Entwicklungs- bzw. Bewegungs-) Themen hingewiesen: Körper und Leib in der Selbstwahrnehmung, leiblicher Ausdruck, Leib und Kontrolle, Spielen in

Bewegung, Kontrolle über die materiale Welt, Umgang mit Nähe und Distanz, Erfahrung von Geben und Nehmen, von Autonomie und Abhängigkeit, von Passivität und Aktivität, von Macht und Ohnmacht, verbale und nonverbale Kommunikation, mit- und gegeneinander Spielen, Anerkennung in der Gruppe erleben, die eigenen Stärken und Schwächen wahrnehmen, Differenzierung von Innen- und Außensicht. Diese sowie die darüber hinausgehenden Themen gilt es in Teil III dieser Arbeit zu systematisieren und auf den Bereich der Gewaltprävention zu beziehen. Hierzu sind einige Modifikationen erforderlich, die sich aus den dargestellten theoretischen Einordnungen (vgl. Kap. 1 bis 3) sowie aus der Analyse verschiedener Gewaltpräventionsansätze (vgl. Kap. 4) ergeben.

Der Verstehende Ansatz ist zwar aus einem praktischen Problem heraus entstanden (vgl. Kap. 5.2), er hat sich jedoch von Beginn an konsequent um eine konsistente theoretische und metatheoretische Fundierung bemüht, die sowohl das zugrundeliegende Menschenbild als auch die damit zusammenhängenden Fragen nach dem Bewegungsverständnis, nach dem Störungsmodell sowie nach dem Entwicklungsverständnis betreffen. Daraus sind im Rahmen dieses Ansatzes ebenfalls zahlreiche Praxisanregungen entwickelt worden, seine besondere Qualität liegt allerdings in der Begründung dieser Anregungen sowie in der bewussten Reflexion des Therapeuten- bzw. Pädagogenverhaltens und damit verbunden des Beziehungsaspektes in der psychomotorischen Arbeit. Der Verstehende Ansatz schlägt nicht nur Haltungen vor, die für die Gewaltprävention von großer Bedeutung sind, sondern er differenziert darüber hinaus wichtige Methoden des Sinnverstehens, die deutlich über die Konzepte des Kompetenztheoretischen Ansatzes hinausgehen. Auch diese Aspekte gilt es in Teil III der Arbeit zu systematisieren und in einen übergeordneten Ansatz zu integrieren.

Die systemisch-konstruktivistischen Positionen enthalten entsprechend ihrer paradigmatischen Orientierung eine dezidierte Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen sowie mit Fragen des Menschenbildes und fokussieren insbesondere auf die Person des systemisch Arbeitenden sowie auf den Kontext, in dem systemisch gearbeitet wird. Mit VON SCHLIPPE UND SCHWEITZER wird davon ausgegangen, dass diese beiden Aspekte „durch eine Reihe grundlegender, das konkrete Handeln inspirierender Prämissen und Haltungen“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 116) verbunden werden, hierzu zählen in erster Linie: Vergrößerung des Möglichkeitsraumes, Hypothesenbildung, Zirkularität, Neutralität, Neugier, Respektlosigkeit gegenüber Ideen bei gleichzeitigem Respekt gegenüber Menschen, Verstörung und Anregung, Ressourcen- und Lösungsorientierung, Kundenorientierung, Selbstreflexivität (vgl. ebd., 116ff) sowie eine Haltung des Nicht-Wissens (vgl. GILSDORF 2004, 44f). Aus diesen Haltungen, die in Kapitel 6.3 näher erläutert werden, ergeben sich wesentliche Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention, die darüber hinaus durch zahlreiche systemische Methoden, Strategien und Techniken, wie beispielsweise das zirkuläre Fragen, die Skulpturarbeit, den familienbezogenen Bewegungsdialog oder die Arbeit mit Zeitlinien ergänzt werden.

Abschließend sei nochmals betont, dass der vorliegende Ansatz seinen Ursprung nicht bei Techniken oder Methoden nimmt, sondern bei Jugendlichen in konkreten Kontexten. Sämtliche Maßnahmen orientieren sich an der aktuellen und zukünftigen Situation dieser Jugendlichen und dafür ist eine grundlegende Haltung der Mehrperspektivität unerlässlich. Im nun folgenden dritten Teil dieser Arbeit werden die mehrperspektivischen Überlegungen zusammengeführt und in einen eigenständigen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention integriert.

Teil III: Praxeologie: Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention

In Teil III dieser Arbeit werden die praxeologischen Aspekte des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention dargestellt. Die Diskussion verfolgt dabei zwei übergeordnete Ziele: In Kapitel 6 werden zunächst die in Teil I und II erörterten theoretischen und konzeptionellen Zusammenhänge integriert und differenziert. Im Einzelnen erfolgt innerhalb dieses Kapitels eine Auseinandersetzung mit der Herausforderung des Theorie-Praxis-Transfers, mit ethischen Fragestellungen, mit zentralen pädagogisch-therapeutischen Grundhaltungen, mit den wesentlichen Wirkkomponenten sowie mit den einzelnen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention.

In Kapitel 7 wird der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention im Hinblick auf seine praktischen Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert. Im Anschluss an eine kurze Skizzierung der Zielgruppen der psychomotorischen Gewaltprävention werden die in Kapitel 6.6 und 6.7 entwickelten Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention konkretisiert. Im abschließenden Kapitel 7.3 steht dann die Darstellung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention im Vordergrund, die sich wiederum an den in Kapitel 6 zusammengefassten theoretischen Grundlagen orientiert.

6 Integration und Differenzierung der theoretischen Zusammenhänge

Die Entwicklung des vorliegenden Ansatzes folgt einer Logik, die sich an den Gedanken zur Übersetzung theoretischen Wissens in konkretes Handeln von Arist von SCHLIPPE und Jochen SCHWEITZER (vgl. 2000, 116ff) orientiert. Ähnlich wie in der systemischen Therapie und Beratung die Berücksichtigung der Person des systemisch Arbeitenden sowie die Reflexion des konkreten Kontextes unerlässlich ist, wird auch im Rahmen des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention die Bedeutung von Selbstreflexivität und Kontextualität ausdrücklich betont. Beide Aspekte werden durch ganz bestimmte therapeutische bzw. pädagogische Grundhaltungen miteinander verbunden, die wiederum aus ethischen Überlegungen ableitbar sind. Psychomotorisches Arbeiten im Kontext der Gewaltprävention ist demnach weder die wissenschaftsgeleitete Anwendung der diskutierten Theorien und Konzepte noch die einfache Umsetzung von handwerklichen Techniken. Es beinhaltet vielmehr pädagogisch-therapeutische Entscheidungen, die häufig nicht explizit, sondern eher implizit und auf einer (zwischen)leiblichen Ebene getroffen werden. Die Entscheidungen des Motologen beruhen deshalb zu einem großen Teil auf - im Augenblick des Handelns nicht bewusst werdenden - Haltungen und keineswegs ausschließlich auf eindeutigen Übersetzungen eines Ansatzes oder Konzeptes in die Praxis. Es gibt dementsprechend gute Gründe, sich auf der Ebene der Ansatzentwicklung explizit mit diesen pädagogisch-therapeutischen Grundhaltungen und den ihnen zugrundeliegenden – in der Regel implizit wirkenden – subjektiven Theorien und ethischen Überzeugungen auseinander zu setzen.

Ausgangspunkt der Argumentation ist zunächst jedoch die Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses (Kap. 6.1). In diesem Zusammenhang werden vor allem die unterschiedlichen Eigenlogiken des Wissenschafts- und verschiedener Praxissysteme diskutiert. Erst auf dieser Basis ist es möglich, den realistischen Beitrag einer theoretischen Analyse bzw. Konstruktion für konkrete Praxisbedürfnisse zu ermitteln. Im Anschluss an diese Reflexion erfolgt eine Rekapitulation der in den Teilen I und II diskutierten theoretischen und praktischen Perspektiven, die zwei Ziele verfolgt: Einerseits soll die entstandene Komplexität so reduziert werden, dass die Informationen handhabbar bleiben und andererseits sollen die differenzierten theoretischen Erkenntnisse möglichst vollständig berücksichtigt werden (Kap. 6.2). Der durch aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen sowie durch deren Ubiquität und Emotionalisierungspotential hervorgerufene Handlungsdruck erfordert nicht nur eine kritische theoretische Analyse, sondern vor allem auch eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen. Das dieser Arbeit zugrunde liegende systemisch-konstruktivistische Paradigma unterstreicht zwar die prinzipielle Notwendigkeit von Perspektivenwechseln und Multidimensionalität, dies entbindet jedoch nicht von der Aufgabe, eine ethische (Beobachter)Position zu beziehen und diese konsistent zu begründen. In Kapitel 6.3 werden - im Rückgriff auf die

zuvor diskutierten theoretischen Bezüge - die Grundlagen einer solchen ethischen (Beobachter)Position formuliert. Aus diesen Reflexionen ergeben sich wiederum bestimmte pädagogisch-therapeutische Grundhaltungen, die nicht zuletzt im Kontext von Identitätsentwicklungsprozessen sowie im Zusammenhang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen wichtige Orientierungspunkte für die Beziehungsarbeit des Motologen darstellen (Kap. 6.4). Eine weitere elementare Orientierungsgröße stellen darüber hinaus die Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention dar, die in Kapitel 6.5 erläutert werden.

Auf der Basis dieser umfassenden Vorüberlegungen erfolgt in Kapitel 6.6 eine Differenzierung der psychomotorischen Gewaltprävention in insgesamt fünf Dimensionen mit jeweils zwei Perspektiven, die in Form einer 32-Felder-Matrix systematisiert werden (Kap. 6.7). Diese Matrix, die in vier Untermatrizen differenziert wird, dient als Grundlage für die praktische Umsetzung des Ansatzes, die in Kapitel 7 beschrieben wird. Die Vorgehensweise lässt sich damit wie folgt zusammenfassen:

1. Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses
2. Rekapitulation der theoretischen und praktischen Perspektiven
3. Formulierung und Begründung einer ethischen (Beobachter)Position
4. Diskussion pädagogisch-therapeutischer Grundhaltungen
5. Erläuterung der Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention
6. Darstellung der Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention
7. Systematisierung der Perspektiven
8. Darstellung der praktischen Anwendungsmöglichkeiten.

6.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Nachdem die Diskussion der theoretischen Grundlagen sowie der gewaltpräventiven und motologischen Ansätze abgeschlossen ist, muss die Frage nach der praktischen Verwertbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse beantwortet werden. Die Auseinandersetzung mit der Theorie-Praxis-Problematik erfolgt auf der Basis von zwei Grundprämissen (vgl. SCHUBARTH 2000, 118):

1. Wissenschaft ist genau wie andere Systeme (z.B. das Bildungssystem oder die Soziale Arbeit) ein relativ autonomes System, das eigenen Regeln folgt. Die durch die Eigenlogiken²⁰⁶ des Wissenschafts- und verschiedener Praxissysteme hervorgerufenen Differenzen führen dazu, dass wissenschaftlich erzeugtes Wissen nicht im Verhältnis eins zu eins auf die Praxis übertragen werden kann.
2. Wissenschaft als Teil der Gesellschaft ist kein Selbstzweck. Deshalb sollten die Berührungspunkte zwischen Entdeckungs- und Verwertungszusammenhang von erziehungs- und sozialwissenschaftlichem Wissen reflektiert werden. Die Bereitstellung von Wissen über spezifische Zusammenhänge und die Erzeugung von Lösungsoptionen für konkrete Praxisprobleme müssen im Vordergrund stehen.

Eine anwendungsorientierte Wissenschaft – und so versteht sich auch die Motologie – sollte sich demnach zwar in ihren Fragestellungen und Präsentationsformen auf die Praxis beziehen und umgekehrt sollte eine professionell verstandene Praxis auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen und Forschungsergebnisse zur Selbstreflexion nutzen.²⁰⁷ Es muss allerdings davon ausgegangen werden, dass theoretische wie empirische Ergebnisse der Aggressions- und Gewaltforschung nicht ohne Weiteres auf

²⁰⁶ Zu diesem auch als Codierung bezeichneten Phänomen vgl. LUHMANN, N. (1981): Selbstreferenz und binäre Schematisierung. In: ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik Bd. 1. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a. M., 301 – 313; ders. (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M. Die Codierungen innerhalb der einzelnen Systeme folgen einer binären Logik unter Ausschluss dritter Möglichkeiten, wobei sich jede Position als Negation des jeweils anderen Wertes profiliert. Das Wissenschaftssystem operiert LUHMANN zufolge anhand des Codes Wahrheit - Unwahrheit, d.h. über Wahrheit kann nur gesprochen werden, wenn man Falschheit gleichzeitig mitdenkt. Mit VON GLASERSFELD (vgl. 1997, 23; sowie 1995, 37; 1991, 17; Kap. 1.2.1.3) kann allerdings auch eine kritische Gegenposition zu dieser Auffassung eingenommen werden; in diesem Fall würde der Code Wahrheit – Unwahrheit durch den Code *Passung – Nicht-Passung* ersetzt werden. Mit Hilfe der Ausgliederung eines eigenständigen Codes kann sich ein System fortsetzen und reproduzieren und es kann durch den Akt der Exklusion gleichzeitig andere Codierungen ausschließen. Dies ist letztendlich die Voraussetzung für die Ausdifferenzierung selbstreferentieller Kommunikationssysteme. Das Erziehungssystem operiert anhand des Codes bzw. der Leitdifferenz *besser - schlechter*, das Medizinsystem folgt der binären Logik von *krank – gesund*, während die Leitdifferenz des Systems *Entwicklungsförderung spezieller Förderbedarf versus kein spezieller Förderbedarf* heißt (vgl. SEEWALD 1998b, 141) und in der sozialen Arbeit der Code *Hilfe – Nichthilfe* (bzw. *Selbsthilfe*) dominiert (vgl. KLEVE 2006, 140ff). Die unterschiedlichen Eigenlogiken können nun zu Übersetzungsschwierigkeiten führen, die kommunikativ und selbstreflexiv bearbeitet werden müssen, wie die folgende Aussage beispielhaft zeigt: „Aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie wird der Erfolg Sozialer Arbeit, der sich durch die Transformation von Hilfe in Nichthilfe bzw. in erfolgreiche Selbsthilfe zeigt, vor allem deshalb unwahrscheinlich, weil sozialarbeiterische Organisationen auf die Kontinuierung dessen abzielen, was sie als Organisationen ausdifferenziert und erhält: helfende Operationen bzw. die Kommunikation von Hilfe“ (ebd., 142).

²⁰⁷ Auch SCHIEPEK (vgl. 1991, 16) geht davon aus, dass die Aufgaben der Theorie in Bezug auf die Praxis in erster Linie darin liegen, diese besser zu verstehen, sie heuristisch anzuregen und kritisierbar zu machen.

die präventive oder interventive Praxis, d.h. für den vorliegenden Kontext auf den Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention, übertragen werden können.²⁰⁸

Bei näherer Betrachtung des Theorie-Praxis-Diskurses ist nach SCHUBARTH (vgl. 2000, 119) eine Entwicklung von einem „Anwendungsoptimismus“ in den 60er Jahren hin zu einem „Anwendungspessimismus“ in den 70er und 80er Jahren feststellbar, die schließlich zu einer „realistischen Wendung“ führte, zu der die folgenden Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung beigetragen haben:

1. Wissenschaft und Praxis liefern kein besseres oder schlechteres Wissen, sondern ein jeweils anderes, die Differenz ist demzufolge nicht hierarchisch, sondern qualitativ. Da die Wissenschaft die konkreten Handlungszwänge der Praxis nicht zur Grundlage, sondern eher zum Gegenstand hat, kann sie unter anderem ungewohnte Zusammenhänge darstellen und damit neue Perspektiven eröffnen. Aufgabe der Praxis ist es dann, die Informationen so zu interpretieren, dass sie für konkrete Handlungssituationen anschlussfähig werden.
2. Die Wissenschaftsansprüche und –wahrnehmungen der Praxis sind für SCHUBARTH (vgl. ebd.) mit zwei Gefahren verbunden. Einerseits werden teilweise nur solche Erkenntnisse als praxisrelevant betrachtet, die streng objektiv sind. Damit ist unter anderem die Problematik des Rezeptdenkens angesprochen, welches häufig auf Präventions- und Interventionsprogramme zurückgreift (vgl. z.B. die Darstellung bei MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004) und damit der tendenziellen Gefahr der Generalisierung unterliegt, die dem konkreten Einzelfall nicht gerecht werden kann. Andererseits werden häufig einzelne Versatzstücke aus unterschiedlichen Wissensangeboten in praktisches Handeln umgesetzt, ohne Kohärenzen und logische Zusammenhänge zu berücksichtigen. Das verweist auf die Problematik des unreflektierten Eklektizismus, der zu Beliebigkeit im pädagogischen Handeln führen kann.

Das Spannungsfeld zwischen Programmatik und Eklektizismus, in dem sich die Praxis der Gewaltprävention bewegt, ist damit auch für die Theorie- und Ansatzentwicklung grundsätzlich zu berücksichtigen.

Den zentralen Unterschied zwischen Wissenschaft und Praxis fasst SCHUBARTH folgendermaßen zusammen: „Während es im Praxissystem um Intervention und Veränderung, um flexibles Handlungswissen und Lösungen für den konkreten Einzelfall geht, ist Wissenschaft an Abstraktionen, Generalisierungen und an der Aufdeckung von Regelmäßigkeit interessiert, was sie wiederum ungeeignet macht, konkrete Handlungsanleitungen für spezifische Handlungskontexte vorzugeben“ (ebd., 120). Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens kann demnach nicht deduktiv erfolgen, sondern

²⁰⁸ SCHUBARTH (2000, 119) weist darauf hin, dass die in den 90er Jahren geführte intensive Gewaltdebatte nicht automatisch zu Verbesserungen in der Gewaltprävention geführt habe, wodurch die relative Unabhängigkeit von Wissenschaft und Praxis unterstrichen werde. Diesbezüglich muss allerdings in Rechnung gestellt werden, dass die theoretische, empirische und mediale Auseinandersetzung mit der Gewaltthematik äußerst divergent verlief und bis heute verläuft; die Mehrdeutigkeit des Diskurses ruft dementsprechend zusätzliche Übersetzungsprobleme in der Praxis hervor.

muss „als ein Prozeß des induktiven Umgangs mit handlungsentlastet produzierten Deutungsangeboten aufgefaßt werden“ (ebd., 121). Praxisrelevanz entsteht dann, wenn eine Passung zwischen wissenschaftlichem Wissen und den Interessen der Praxis besteht, d.h. wenn Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann.²⁰⁹

Dabei erhält Wissenschaft einen Teil ihrer Legitimation „aus ihrem Beitrag zur Untersuchung und Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd., 122). Sie besitzt damit grundsätzlich auch kritisches Potential und kann auf krisenhafte gesellschaftliche Entwicklungen hinweisen, die möglicherweise Ursache für spezifische Problemsituationen sind.²¹⁰

In zunehmend komplexer werdenden Entwicklungsverhältnissen kann auch die Motologie einerseits eine potentiell produktive Wirkung für die Praxis entfalten, andererseits jedoch ebenso zu starken Irritationen führen. Hier geht es um das richtige Maß an „verstörendem“ bzw. Sicherheit bietendem Wissen sowie um einen gleichberechtigten Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. hierzu auch HAMMER 2004a, 185). Dabei kann es für die Motologie nicht ausschließlich um die Erfüllung direkter praktischer Verwertungshoffnungen gehen; vielmehr sollte sie auch auf mittel- und längerfristige Forschungsprogramme setzen, in denen unter anderem die Grundlagenforschung, die Analyse komplexer und dynamischer Zusammenhänge und die theoretische Aufklärung im Vordergrund stehen. Die Wissenschaft der Motologie kann der psychomotorischen Praxis hierbei keine Normen liefern, die konkrete Handlungsanweisungen beschreiben, sondern viel eher *Selbstbeobachtungskompetenzen*, die die Basis für eine lernende Praxis darstellen.

²⁰⁹ Dies verweist einmal mehr auf das in Kapitel 1.2.1.3 dargestellte Konzept der Viabilität (vgl. VON GLASERSFELD 1997b).

²¹⁰ Eine Entwicklung, der durchaus krisenhafte Elemente zugeschrieben werden können, ist beispielsweise die gesellschaftliche, theoretische und praktische Vernachlässigung körperlich-leiblicher Aspekte jugendlicher Identitätsentwicklung sowie deren mangelnde Berücksichtigung innerhalb der Gewaltforschung sowie im Rahmen von Gewaltpräventionskonzepten.

6.2 Rekapitulation: Theoretische Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention

Der Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention basiert auf mehreren theoretischen Perspektiven, die bereits in den Kapiteln 1 bis 5 dargestellt wurden; sie werden im Folgenden in ihrer Relevanz für die Gewaltprävention rekapituliert. Zuvor müssen jedoch zwei bedeutsame Differenzierungen formuliert werden: Im Rahmen dieses Ansatzes geht es erstens nicht um die Arbeit mit aggressiven und gewaltbereiten Jugendlichen, sondern um Jugendliche, die sich in bestimmten Situationen und unter bestimmten Bedingungen aggressiv und gewalttätig verhalten. Zweitens erlaubt selbst die Fokussierung auf bestimmte Situationen und Bedingungen konstruktivistisch gesprochen keine objektive Feststellung aggressiver oder gewalttätiger Verhaltensweisen. Kein Jugendlicher ist grundsätzlich aggressiv oder gewalttätig und ob eine Verhaltensweise als aggressiv oder gewalttätig bezeichnet bzw. empfunden wird, hängt immer auch vom jeweiligen Beobachter ab (wobei die Opfer dies in aller Regel sehr präzise wissen bzw. spüren). Diese Differenzierungen sind deshalb von zentraler Bedeutung, weil sie für Etikettierungen sensibilisieren, Beziehungsdynamiken und Prozesse der Sinnfindung bzw. –deutung thematisieren (und dabei sowohl die Täter- als auch die Opferperspektive berücksichtigen) und den Blick für den Dialog und für die Suche nach Lösungsoptionen freigeben.

Die folgende Graphik stellt eine Zusammenfassung der in den ersten fünf Kapiteln entwickelten theoretischen Zugänge dar; sie dient zugleich als Ausgangspunkt für die weiteren praxeologischen Überlegungen.

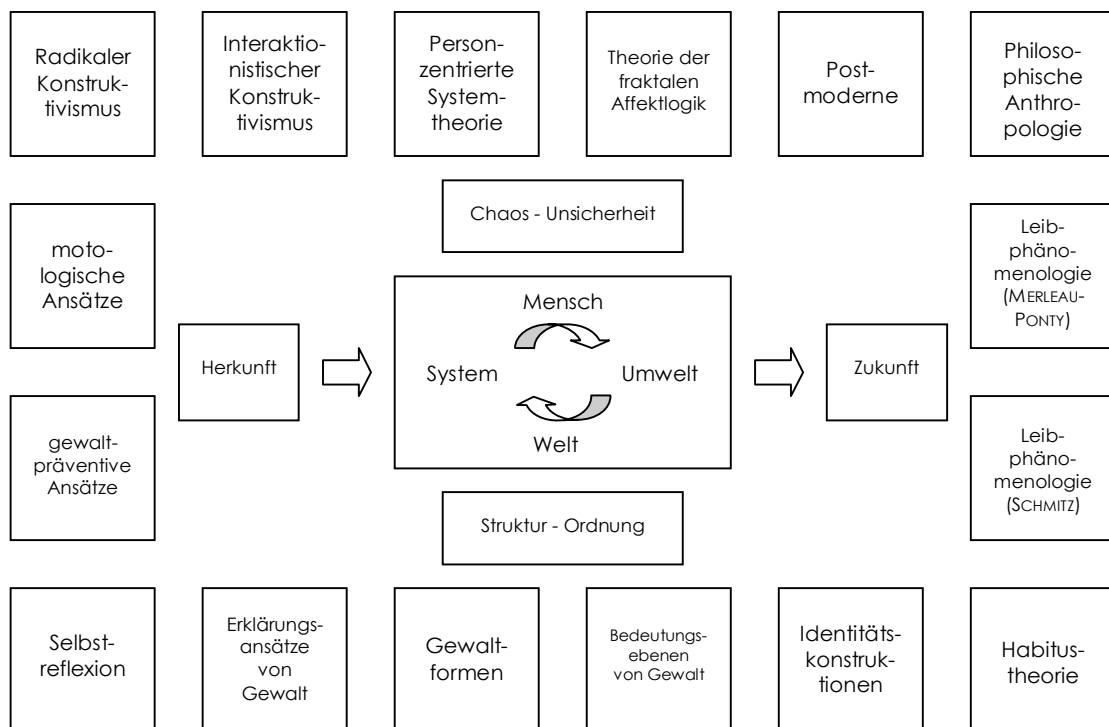


Abb. 14: Theoretische Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention

Im Mittelpunkt der folgenden Zusammenfassung steht eine Denkfigur, die sowohl zentrale Positionen des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas (vgl. Kap. 1) als auch verschiedene phänomenologisch-hermeneutische Theorien (vgl. Kap. 2.2) berücksichtigt. Der Fokus ist dementsprechend - je nach Beobachterperspektive - entweder auf (zirkuläre) System-Umwelt-Interaktionen oder auf den Menschen in seinem Weltbezug gerichtet. Der Graphik liegt eine Zeitachse zugrunde, die Systeme bzw. Menschen als dynamisch und demnach sowohl im Hinblick auf ihre Herkunft als auch auf ihre Zukunft betrachtet. Diese Entwicklung findet im Spannungsfeld von Chaos und Unsicherheit auf der einen und Struktur und Ordnung auf der anderen Seite statt (vgl. hierzu Kap. 1.2.3.1). Es ließen sich darüber hinaus noch zahlreiche weitere Spezifika in die Graphik integrieren, dies sind jedoch die wesentlichen und sie stellen darüber hinaus den kleinsten gemeinsamen Nenner der verwendeten Theorien dar. Die Quadrate, die um dieses Grundgerüst herum angeordnet sind, symbolisieren die verschiedenen Beobachterperspektiven, die jeweils ein anderes Licht auf den Menschen in seiner Entwicklung werfen. Diese Perspektiven werden - mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung - in die Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention integriert und dabei zugleich differenziert (vgl. Kap. 6.6).

Die einzelnen Perspektiven werden im Hinblick auf ihre theoretischen Kernannahmen und die damit verbundenen Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention tabellarisch dargestellt; damit erfolgt gleichzeitig eine Komplexitätsreduktion der zentralen Erkenntnisse aus den ersten fünf Kapiteln dieser Arbeit. Für umfassendere Informationen sei der Leser auf die entsprechenden Theoriekapitel verwiesen.

6.2.1 Die erkenntnistheoretische Perspektive

Entsprechend der in Kapitel 1 gewählten Differenzierung erfolgt in diesem Kapitel eine Rekapitulation der Kernannahmen und Konsequenzen des Radikalen Konstruktivismus, des interaktionistischen Konstruktivismus, der Personzentrierten Systemtheorie sowie der Theorie der fraktalen Affektlogik. Da es sich hierbei um Theorien mit starker erkenntnistheoretischer Akzentuierung handelt, sind die Konsequenzen, die sich aus ihnen ergeben, von übergeordneter Bedeutung und betreffen in zahlreichen Fällen sowohl die intrapersonale als auch die interpersonale, die institutionell-organisatorische und die gesellschaftliche Ebene. Die tabellarische Darstellung verdeutlicht einerseits wesentliche Übereinstimmungen zwischen den Theorien, sie zeigt andererseits jedoch auch wichtige Akzentuierungen der einzelnen Ansätze auf.

Die Perspektive des Radikalen Konstruktivismus

Annahme	Konsequenzen
Es gibt keine Beobachtung ohne einen Beobachter	<ul style="list-style-type: none"> • Abkehr von Objektivitäts- und Wahrheitsansprüchen (bezogen auf Einzelbeobachter wie auf generalisierte Beobachter (Fachdiskurse)) • Orientierung an Mehrperspektivität • Entwicklung von Kommunikations- und Dialogfähigkeit • Anerkennung alternativer Sichtweisen • Mitverantwortung aller Beteiligten • Entwicklung von Selbstreflexionsfähigkeiten • Supervision • Interdisziplinarität
Wahrnehmungsprozesse stehen im Dienste des Überlebens	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung automatisierter, unbewusster und präkognitiver Prozesse • Berücksichtigung von Prozessen subjektiver Bedeutungskonstruktion • Berücksichtigung der Geschichte individueller neuronaler Netzwerke (Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster etc.) • Orientierung an Nützlichkeit und Problembewältigungskapazität statt an Wahrheit • Differenzierung in einen internen und externen Beobachter (Überschneidungsfreiheit der beiden Bereiche; Bemühung um Verstehen, aber: vollständiges Verstehen ist unmöglich)
Lebende Systeme sind selbsterzeugende, selbstorganisierende, selbstreferentielle und selbsterhaltende - kurz: autopoietische - Systeme	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung des Eigensinns der Klienten („Überleben“ als zentrales Ziel) • Vertrauen in die Selbstorganisationsfähigkeiten (von Jugendlichen, Gruppen, Teams etc.) • wenn nötig: Förderung von Selbstorganisationsfähigkeiten; Setzen von Grenzen • Berücksichtigung von Autonomie und Selbstbestimmung • operationale Geschlossenheit – energetische Offenheit: Anregung bzw. Verstärkung statt instruktiver Interaktion • Eigenverantwortung (Konsequenzen) • Kontextsteuerung (Regeln, Impulse, Angebote)
Lebende Systeme müssen von kognitiven Systemen unterschieden werden	<ul style="list-style-type: none"> • lebende Systeme sind autopoietisch und damit nur bedingt autonom gegenüber ihrer Umwelt (wechselseitige Abhängigkeiten erlebbar machen) • kognitive Systeme sind selbstreferentiell, d.h. sie operieren nur mit ihren eigenen Zuständen und sind dadurch sehr variabel; dennoch sind sie vom autopoietischen System abhängig, in das sie eingebettet sind (vgl. reflexive Leiblichkeit)
Autopoietische Systeme sind durch strukturelle Koppelungen sowohl mit der Umwelt als auch mit interagierenden lebenden Systemen verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • der Mensch ist ein auf andere Menschen bezogenes Wesen (Entwicklung von Empathiefähigkeit, von Anerkennungsbeziehungen und sozialer Intelligenz) • der Mensch ist umweltabhängig (Entwicklung einer Sensibilität für Wechselwirkungen) • Herstellung von Viabilität (Passungsverhältnisse, situativ angemessene Problemlösungen) • Berücksichtigung akkommodatorischer und assimilativer Prozesse (Äquilibration, Entwicklung von Copingstrategien und Bewältigungskompetenzen) • Kommunikation als Herstellung konsensueller Bereiche (wechselseitige Abhängigkeit, Aushandlungsprozesse) • Intersubjektivität • Ko-Evolution: aktive Gestaltung von Beziehungen und Freundschaften • Zirkularität (Denken in Wirkungsnetzen) • Berücksichtigung der Grenzen anderer • Entwicklung einer subjektiven Ethik
Der Mensch entwickelt sich durch aktive Auseinandersetzung mit sich und der Welt	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung von Selbsttätigkeit • Prozessorientierung • Bereitstellung von Kontroll- und Einflussmöglichkeiten (Selbstwirksamkeit, Kontrollmeinung) • Betonung von Mitverantwortung • Vergrößerung des Möglichkeitsraumes • Orientierung an individuellen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen

Abb. 15: Die Perspektive des Radikalen Konstruktivismus und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus

Annahme	Konsequenzen
Wahrnehmungen jeglicher Art (auch wissenschaftliche) sind unscharf	<ul style="list-style-type: none"> • psychomotorische Wirklichkeiten müssen komplex, vielfältig und mehrperspektivisch beobachtet werden • bewusste Auseinandersetzung mit Beobachtungs- und Beziehungswirklichkeiten • zentrale Rolle der Emotionen und Bedürfnisse
Pädagogik (und Psychomotorik) ist auf Komplexitätssteigerung und Perspektivenvielfalt angewiesen	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbeobachtungsprozessen • Differenzierung in Inhalts- und Beziehungsebene (komplexe Wechselwirkungsprozesse) • Differenzierung in Symbolisches (Gesamt an Bedeutungen, das durch Zeichen ausgedrückt wird (Gesten, Worte etc.)), Imaginäres (Bedürfnisse, Wünsche), Reales (offenes und ungewisses Konstrukt, beobachterabhängig) und Realität (das Wiederkehrende: gelernte Handlungsroutinen, Alltagsabläufe, Rollenmuster, Habitus, wissenschaftliche Diskurse) • Konstruktion: Selbstbestimmung, Abkehr von fertigen Rezepten, eigenständiges Suchen und Erfinden von Lösungen • Rekonstruktion: Narentdecken von Wirklichkeiten (auch gewaltpräventiver Art) • Dekonstruktion: Kritisches Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten, Verstörung, Kritik an bestehenden Modellen • so viel Konstruktion wie möglich: symbolische Konstruktionen: Suchen, Experimentieren; imaginäre Konstruktionen: Selbstwert, Kreativität und Konstruktivität in Beziehungen; reale Konstruktionen: Konstruktion der Wirklichkeit als gemeinsame Aufgabe • keine Rekonstruktionen um ihrer Selbst Willen: wirkliche Beteiligung aller Teilnehmer an Planung, Organisation und Abstimmung • keine Konstruktionen ohne Ver-Störungen: Neugier, Skepsis, Empathie, emotionale Intelligenz
Pädagogik (und Psychomotorik) benötigt die Hinwendung zur Realität	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsuchen der Realität im Bewusstsein vorhandener Vielfältigkeit: Eröffnung neuer Lösungsmöglichkeiten • Entfaltung der symbolischen Realität: Beziehung als Quelle von Lebendigkeit, Lebensfreude und kommunikativen Gestaltungsmöglichkeiten (hängt eng mit Bedürfnissen zusammen) • Entfaltung der imaginativen Realität: Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Phantasien, Ängsten, Wünschen, Hoffnungen, Spiegelungen und Bedürfnissen • Entfaltung der Grenzen der Realitätskonstruktionen: Verstörung, Dekonstruktion, Entwicklung von Kompromissfähigkeit • Entwicklung eines Bewusstseins für den Dialog, das Andere, das Offene und das noch nicht Realisierte • Anerkennung der Unvorhersehbarkeit des Realen • Entwicklung von (Selbst)Vertrauen • Entwicklung von Anerkennungsbeziehungen (u.a. Anerkennung von Verschiedenheit und Fremdem) • Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbstzwängen • Auseinandersetzung mit Macht und struktureller Gewalt • Ideologiekritik • Förderung zirkulären Denkens
Pädagogik (und Psychomotorik) ist auf Eigenverantwortung angewiesen	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung von Selbsttätigkeit • Orientierung an Selbstbestimmung • Auseinandersetzung mit den kulturellen und zivilisatorischen Grenzen der Autonomie des Menschen • Entwicklung von Selbstreflexionskompetenzen • kritisches Hinterfragen von Techniken und Rezepten

Abb. 16: Die Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive der Personzentrierten Systemtheorie

Annahme	Konsequenzen
Menschliches Leben ist dynamisch und findet in einem Spannungsfeld von Chaos und Ordnung statt	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Gefühlen von Angst und Bedrohung • Auseinandersetzung mit Bedürfnissen nach Sicherheit und Orientierung • Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Suche nach bzw. der Konstruktion von Regelmäßigkeiten und Regeln für die Handlungsfähigkeit und das Wohlbefinden des Menschen (Verlässlichkeit, Vorhersehbarkeit) • Auseinandersetzung mit den Gefahren zu starrer Regeln und Strukturen (Verhinderung von Kreativität und Veränderung, weniger Flexibilität) • Auseinandersetzung mit den Sinndeutungen und Interaktionsstrukturen der Gesellschaft, die das Verhältnis von Chaos und Ordnung mit beeinflussen (u.a. Tendenz zur Reduktion, Vereinfachung und Verdinglichung) • In Frage stellen von vereinfachenden Erklärungen (z.B. für Jugendgewalt) • Entwicklung einer konstruktiven wissenschaftlichen Konkurrenz
Synergetik als zentrale Basistheorie	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Selbstorganisationsprozessen, Attraktoren, Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensmustern sowie mit dem Sinn und den Gefahren von Komplettierungsdynamiken • Musterbildung, Mustererkennung, Musterunterbrechung, Verstörung • Vermeidung von Etikettierungen (trotz Musterbeschreibungen)
Sinnfindungs- und Sinndeutungs-Dynamiken sind wesentliche Aspekte menschlichen Erlebens und Handelns	<ul style="list-style-type: none"> • die phänomenologische Erfahrung der Person steht im Vordergrund • Berücksichtigung von und Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Sinnkonstruktionen (u.a. Mehrperspektivität) • der Mensch steht immer im Kontext sozialer Beziehungen: Berücksichtigung von afferenten, efferenten und selbstreferenten Kommunikationen • Berücksichtigung des Konzeptes der bezogenen Individuation: höheres Niveau an Individuation verlangt und ermöglicht höheres Niveau an Bezogenheit auf andere • Entwicklung von Achtung (bestehend aus Zuwendung, Begegnung und Vertrauen) • Berücksichtigung von Prozessen im Langzeitgedächtnis, nicht-neuronalen Körperprozessen und externen (kulturellen) Prozessen • Differenzierung in eine „Bottom-up“- und „Top-down“-Wirkung des Bewusstseins • Relevanz körperlich-leiblicher Prozesse in Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen
Übergänge zwischen Ordnungsstrukturen sind mit vorübergehender Instabilität verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigen, dass durch Musterunterbrechungen zusätzliche Freiheitsgrade, aber gleichzeitig auch Bedrohungsgefühle entstehen können • Orientierung an generischen Prinzipien (s.u.) • Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen nach Ordnungsbildung und Komplexitätsreduktion (auf Seiten des Motologen)
Die Bereitstellung von Bedingungen für Selbstorganisationsprozesse orientiert sich an generischen Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffen von Stabilitätsbedingungen: Erzeugung struktureller und emotionaler Sicherheit, Vertrauen, Selbstwertunterstützung • Identifikation des relevanten Systems, Beschreibung und Analyse von Mustern und Systemprozessen • Sinnbezug: Klären und Fördern der sinnhaften Einordnung und Bewertung des Veränderungsprozesses durch die Klienten, Bezug zu Lebensstil und persönlichen Entwicklungsthemen • Kontrollparameter identifizieren und Energetisierungen ermöglichen: Herstellung motivationsfördernder Bedingungen, Ressourcenaktivierung, Bezug zu Zielen und Anliegen der Klienten • Destabilisierung und Fluktuationsverstärkungen realisieren: Experimente, Musterunterbrechungen, Unterscheidungen und Differenzierungen einführen, Ausnahmen identifizieren, ungewöhnliches Verhalten • den passenden Zeitpunkt beachten, Resonanz und Synchronisation ermöglichen: Passung und Koordination der Vorgehensweisen und Kommunikationsstile mit psychischen und sozialen Prozessen sowie mit den Rhythmen des Klienten • gezielte Symmetriebrechung vorbereiten: Zielorientierung, Antizipation und geplante Realisation von Strukturelementen des neuen Ordnungszustands • Restabilisierung: Maßnahmen zur Stabilisierung und Integration neuer Kognitions-Emotions-Verhaltensmuster (vgl. die Theorie der fraktalen Affektlogik)
Der Mensch besitzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept, mit Normen und Werten sowie mit Rollen • Thematisierung von Narrationen • Berücksichtigung von biographischen Zusammenhängen: Unterstützung bei der Strukturierung bzw. Restrukturierung der eigenen Geschichte und Lebenswelt • Entwicklung von Empathiefähigkeit • Aushandlung von Regeln, Verträgen und Vereinbarungen (Dialog) • Berücksichtigung von Wille, Verantwortung und Schuld

Abb. 17: Die Perspektive der Personzentrierten Systemtheorie und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive der Theorie der fraktalen Affektlogik

Annahme	Konsequenzen
<p>Psychosoziale Prozesse sind unvorhersehbar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung der Unberechenbarkeit und Einzigartigkeit sämtlicher mikro- und makrosozialer Prozesse und der damit verbundenen Unsicherheit • Entwicklung von Möglichkeiten der konstruktiven Interaktion und schöpferischen Innovation
<p>Emotionale und kognitive Komponenten sind in sämtlichen psychischen Leistungen untrennbar miteinander verbunden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Psychomotorik ist in erster Linie eine emotionale Begegnung zwischen zwei oder mehr Menschen (Berücksichtigung der ausgetauschten „Fundamentalbotschaften“) • Änderungen des Denkens und Verhaltens ohne gleichzeitige Affektveränderungen sind nicht zu erwarten • das emotionale Milieu sollte harmonisieren, ohne dabei gesunde selbstorganisatorische Reaktions- und Verarbeitungsmöglichkeiten zu verhindern • ob kognitive Informationen in die Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme eingebaut werden, hängt v.a. von ihren affektiven Konnotationen sowie von den affektiv-kognitiven Strukturen des Empfängers ab
<p>Neuronale Netzwerke besitzen eine hohe Umweltplastizität, sind jedoch auch durch phylogenetische, evolutionär zweckmäßige Verhaltensweisen entstanden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der Tatsache, dass Affekt und Kognition Extrempunkte eines bipolaren Kontinuums sind und dem Überleben dienen • Veränderungen von automatisierten Affekt-Kognitions-Verbindungen bedürfen der „emotionalen Aufheizung“ (Verstörung, Musterunterbrechung) • umfassende Veränderungen des Denkens und Verhaltens benötigen globale affektive Umstimmungen mit kritischer Veränderung wichtiger Kontrollparameter; zu letzteren gehört v.a. die allgemeine affektive Spannung • Handlungs- und Erlebnisorientierung (neuronale Netzwerke werden durch Handlungen gebahnt und durch Wiederholung und Habituation gefestigt)
<p>Affekte sind von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheiten von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung in innere und äußere Reize • Thematisierung des Zusammenhangs verschiedener Reize mit bestimmten affektiven Gestimmtheiten (jeder Mensch ist immer in irgendeiner Weise affektiv gestimmt) • Thematisierung verschiedener affektiver Qualitäten • zeitliche Differenzierung verschiedener affektiver Gestimmtheiten • Differenzierung in bewusste und unbewusste Affekte • Berücksichtigung zirkulärer Wechselwirkungen • Unterscheidung von sympathicotonen/parasympathicotonen (angespannten/entspannten) Grundbefindlichkeiten und damit verbundenen ergotropen (energieverbrauchenden)/trophotropen (energiekonservierenden) Verhaltensweisen
<p>Der Körper ist das primäre „Organ“ und Ausdrucksfeld der Gefühle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Berücksichtigung des Zusammenhangs von körperlicher Verfassung und Aktivität einerseits und affektiv-kognitiven Prozessen andererseits • Ermöglichung von Körper-, Leib- und Bewegungserfahrungen • Berücksichtigung und Thematisierung von Körperschema, Körperbild, Körper- und Leibgedächtnis etc.
<p>Affekte haben zahlreiche Operatorwirkungen auf das Denken</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der Affekte als Motivatoren aller kognitiven Dynamik, als Steuerungsinstanz der Aufmerksamkeit, als Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern, als „Bindegewebe“ für Kontinuität und als Komplexitätsreduktoren • Berücksichtigung der lebenswichtigen Funktionen von Wut und Aggressivität (Selbstbehauptung, Grenzziehung, Identitätsentwicklung etc.) • Thematisierung von affektspezifischen Denkweisen im Sinne einer „Angstlogik“, „Wutlogik“, „Trauerlogik“, „Freudelogik“ oder „Alltagslogik“
<p>Fühl-, Denk- und Verhaltensmuster funktionieren als Attraktoren, die energetisch betrachtet werden müssen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern als „Lustwege“ bzw. als „Unlustvermeidungswege“ • Identifizierung und Bearbeitung von Ordnungs- und Kontrollparametern sowie von Phasenübergängen von einer Logik in eine andere (deterministisches Chaos)
<p>Affektiv-kognitive Prozesse sind fraktal organisiert</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung und Thematisierung der Selbstähnlichkeit affektiv-kognitiver Prozesse innerhalb kleinerer wie größerer Bezugssysteme (von einzelnen Sinneswahrnehmungen über Prozesse in Cliquen oder Teams bis hin zu Ideologien) • Thematisierung habitueller Kommunikations- und Informationsverarbeitungsmuster • Berücksichtigung des untergründigen Mitschwingens verschiedener anderer Gefühle in scheinbar eindeutigen Grundgefühlen • Berücksichtigung der Selbstähnlichkeit von affektiv-kognitiven Dynamiken auf biologischer, psychischer und sozialer Ebene

Abb. 18: Die Perspektive der Theorie der fraktalen Affektlogik und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

6.2.2 Die Identitätstheoretische Perspektive

Im Rahmen der Rekapitulation der einzelnen identitätstheoretischen Perspektiven werden zunächst die Konsequenzen dargestellt, die sich aus den verschiedenen postmodernen Herausforderungen ergeben. Im Anschluss daran werden die Perspektiven der Philosophischen Anthropologie, der Leibphänomenologien von MERLEAU-PONTY und SCHMITZ sowie der Habitus Theorie hinsichtlich ihrer Folgen für die psychomotorische Gewaltprävention zusammengefasst. Darauf aufbauend erfolgt eine Zusammenfassung des Prozesses sowie der Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsarbeit und die Ableitung zentraler Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention.

Die Perspektive der Postmoderne

Annahme	Konsequenzen
Den großen Meta-Erzählungen wird nicht mehr geglaubt	<ul style="list-style-type: none"> • gleichberechtigte Berücksichtigung unterschiedlicher Theorien und Entwürfe, die nicht auf eine „bessere“ oder „wahrere“ Meta-Theorie zurückführbar sind • Distanzierung von linearem (Fortschritts)Denken
Die Postmoderne ist eine Verfassung radikaler Pluralität	<ul style="list-style-type: none"> • Verabschiedung von Einheitszwängen und Totalitätsvisionen • Ernstnehmen der Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem • Einsicht in die Unsynthetisierbarkeit verschiedener Orientierungsweisen • Erlernen des Umgangs mit Paradoxien, Differenzen, Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen und Konflikten • Entwicklung einer Haltung des Fragens und der Neugier • Entwicklung eines generellen Interesses an anderen Wirklichkeiten • Kultivierung produktiver Selbstzweifel • Suche nach passenden anstelle von stimmenden Lösungen
Radikale Pluralität als gesellschaftliches Phänomen	<ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung des Anderen • Anerkennung verschiedener Kulturen und Lebensformen • Anerkennung unterschiedlicher sprachlicher Ausdrucksformen • Orientierung an demokratischem Handeln • Orientierung an Menschen- und Grundrechten
Radikale Pluralität als individuelles Phänomen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Pluralitätskompetenz (Fähigkeit zur Wahrnehmung von bzw. zum Wechsel zwischen unterschiedlichen Sinnsystemen und Realitätskonstruktionen) • Entwicklung einer transversaler Vernunft (Selbstreflexion, Situationsangemessenheit, relative und damit menschengemäße Verbindlichkeit) • konstruktive Gestaltung von Lebens- und Umgangsformen
Radikale Pluralität als theoretisches Phänomen	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung der Partikularität des eigenen Ansatzes • keine Aussage ohne Angabe der Aussagebedingungen • Orientierung an Mehrperspektivität • Entwicklung einer intra- und interdisziplinären Dialogfähigkeit • Viabilität als zentraler Maßstab

Abb. 19: Die Perspektive der Postmoderne und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive der Philosophischen Anthropologie

Annahme	Konsequenzen
Der ontologisch-vorwissenschaftliche Zugang zu den Wahrnehmungsdingen (zu denen auch der Mensch gehört) erweist sich als fundierendes Apriori auch der naturwissenschaftlichen Wirklichkeitsauffassung	<ul style="list-style-type: none"> • die Aspektivität bzw. Seitenhaftigkeit der Wahrnehmungsdinge lässt sich nicht auf die perspektivische Beschränkung unserer Sinne reduzieren • Eigenschaften werden nie rein sinnesphysiologisch erfasst, sondern immer sinnhaft • Entwicklung einer philosophischen Anthropologie • Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Möglichkeit eines sinnhaften menschlichen Lebens • Berücksichtigung von Sinndeutungen, Interpretationen und Verstehensprozessen
Die menschliche Person als Lebewesen ist eine psychophysisch indifferente Einheit	<ul style="list-style-type: none"> • „Nicht als Körper (wenn mit Körper die von den Naturwissenschaften objektivierte Schicht gemeint ist), nicht als Seele und Bewusstseinsstrom (wenn es sich hier um das Objekt der Psychologie handeln soll), nicht als das abstrakte Subjekt, für welches die Gesetze der Logik, die Normen der Ethik und Ästhetik gelten, sondern als psychophysisch indifferente oder neutrale Lebenseinheit existiert der Mensch `an und für sich`“ (PLESSNER 1975, 31f) • Indifferenz und Neutralität beziehen sich auf eine Erfahrungsstellung, in der die Differenz zwischen Körper und Seele simultan erfasst werden kann
Als Körperding steht der Mensch (wie alle Lebewesen) im Doppelaspekt ineinander nicht überführbarer Richtungsgegensätze nach Innen (substanzieller Kern) und nach Außen (Mantel der eigenschaftstragenden Seiten)	<ul style="list-style-type: none"> • für ein Verständnis dieses Richtungsgegensatzes ist das Verhältnis des begrenzten Körpers zu seiner Grenze entscheidend • der menschliche Körper hat nicht nur eine Begrenzung (die Haut als Membran), sondern er hat bzw. vollzieht auch den <i>Grenzübergang</i>; die Begrenzung ist also sowohl Raumgrenze als auch Aspektgrenze • der menschliche Körper ist nicht nur raumerfüllend, sondern auch raumbehauptend, d.h. er ist in den Raum hinein bzw. raumhaft • menschliches Leben (wie Leben generell) kann ohne Bewegung nicht stattfinden
Der Mensch als höchste Entwicklungsstufe des Lebendigen ist durch seine exzentrische Positionalität charakterisiert	<ul style="list-style-type: none"> • er kann sich sowohl erleben als auch sein Erleben erleben • obwohl er im Hier-Jetzt aufgeht und aus der Mitte lebt, ist ihm die Zentralität seiner Existenz bewusst, d.h. er hat sich, er weiß um sich und er ist sich selbst bemerkbar • er ist einerseits körperlich (Leibsein) und damit an ein nicht-relativierbares Hier-Jetzt gebunden, er hat andererseits aber auch die Fähigkeit, diese raumzeitliche Gebundenheit hinter sich zu lassen, „außersich“ zu sein • d.h. er muss permanent eine Balance zwischen Leibsein und Körperhaben herstellen und ist dadurch gezwungen, sein Leben aktiv zu gestalten • die exzentrische Positionalität des Menschen hat eine dreifache Struktur: er ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper (als Blickpunkt, von dem aus er beides ist) • dem Menschen ist weder eine ungebrochene Direktheit des Lebensgefühls noch ein vollständiges Verlassen des Selbstseins in der eigenen Mitte möglich <p>Ziel ist es deshalb:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungssituationen anzubieten, die den Doppelaspekt von Leibsein und Körperhaben verdeutlichen • die Fähigkeit des leiblichen Empfindens zu entwickeln • die Chance und den Zwang zur aktiven Lebensgestaltung zu thematisieren • die Fähigkeit zur reflexiven Distanznahme zu entwickeln, auch wenn diese nie vollständig sein kann • Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung zu erarbeiten
Der Mensch befindet sich in einer Welt, die Außenwelt, Innenwelt und Mitwelt ist	<ul style="list-style-type: none"> • Außenwelt: sie ist dem Menschen einerseits gegeben, andererseits steht er jedoch in ihr (Doppelaspekt von Körper und Leib) • Innenwelt: sie wird durch den Doppelaspekt von Seele und Erlebnis bestimmt; sie stellt eine in Selbst- und Gegenstandsstellung vorhandene, eine durchzumachende und eine wahrzunehmende Realität dar • Mitwelt: sie stellt die Wirform des Ich dar, die Erfahrung der Einmaligkeit und Einzigkeit, die an die Bedingung geknüpft ist, als Einzeler absolut vertretbar und ersetzbar zu sein • der Mensch befindet sich damit insgesamt in einer paradoxen Lebenssituation: in der Welt und gegen die Welt, in sich und gegen sich
Identitätsentwicklung stellt eine lebenslange Aufgabe dar	<ul style="list-style-type: none"> • die Reflexivität des Menschen verursacht gleichzeitig seine Orientierungslosigkeit; er lebt nicht in einem durch Instinkte und Triebe vorgegebenen, sondern in einem zu gestaltenden Raum • Identität ist grundsätzlich intersubjektiv konstituiert • Chance und Risiko: Thematisierung von Mehrdeutigkeiten sowie der Bedürfnisse nach Orientierung, Sicherheit und Kontrolle

	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung der Rolle, die Körper und Leib dabei spielen • Auseinandersetzung mit Werten, Normen & Strukturen • Entwicklung einer Kultur der Kooperation, der Empathie und der Anerkennung • Thematisierung des Spannungsfeldes von unmittelbarer Leiblichkeit und Selbstdistanz bzw. Selbst- und Impulskontrolle (im Hinblick auf Gewaltdynamiken: Umgang mit intensiven Emotionen) • Auseinandersetzung mit den Grunderfahrungen von Wut, Rebellion und des Infragestellens von Autoritäten • körperliche und leibliche Auseinandersetzung mit anderen (Körpersprache, Zwischenleiblichkeit, aktive Gestaltung der Mitwelt) • aktive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Identitätsentwicklung
--	--

Abb. 20: Die Perspektive der Philosophischen Anthropologie und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive der Leibphänomenologie MERLEAU-PONTYS

Annahme	Konsequenzen
Der Leib ist der Vermittler zwischen Ich und Welt	<ul style="list-style-type: none"> • sämtliche Wahrnehmungen und Handlungen von Jugendlichen setzen deren Leiblichkeit voraus: Eröffnen differenzierter Leiberfahrungen • Differenzierung der Dimension der Widerfahrnis und der aktiven Weltzuwendung (vgl. leibliches „Zur-Welt-Sein“)
Zur-Welt-Seiend ist der Mensch verurteilt zum Sinn	<ul style="list-style-type: none"> • sämtliche Handlungen der Klienten dienen in irgendeiner Form der Sinnverwirklichung, dabei ist die konkrete Leibeserfahrung von zentraler Bedeutung: Auseinandersetzung mit persönlichen Sinnentwürfen und Lebens- bzw. Entwicklungsthemen sowie damit zusammenhängenden Erlebens- und Verhaltensweisen • Auseinandersetzung mit Grenzen und den Folgen von Grenzverletzungen • Auseinandersetzung mit den Aspekten von Initiative und Offenheit
Erfahrung und Reflexion stehen in einem dialektischen Zusammenhang	<ul style="list-style-type: none"> • durch ihren Leib nehmen Menschen die Welt wahr und nehmen damit „natürlich“ Stellung zu ihr („ursprüngliche Intentionalität“): Auseinandersetzung mit dem impliziten Funktionsmodus (Authentizität, Stimmigkeit, Direktheit etc.) • Menschen können Situationsanforderungen präreflexiv (vor einer Bewusstseinsaktivität) erfassen: Auseinandersetzung mit den Chancen (schnelles, adäquates Handeln) und Risiken (Komplettierungsdynamiken, Eskalationen, Gewaltdynamiken etc.) • Auseinandersetzung mit persönlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern (Zusammenhang mit der eigenen Biographie und Lebenssituation etc.) • Menschen leben in einer Zweideutigkeit von bewegendem und bewegungsempfindendem, von sichtbarem und sinnkonstitutivem Leib, ihnen ist weder ein ausschließlich empfindendes noch ein rein kognitives Leben möglich: Thematisierung der darin enthaltenen Chancen und Grenzen für die eigene Lebensgestaltung • einerseits liegen jeder Reflexion Erfahrungen zu Grunde, andererseits werden jedoch die reflektierten Erfahrungen im Leib gespeichert und strukturieren damit neue Erfahrungen und Reflexionen: Auseinandersetzung mit dem eigenen Leibgedächtnis (biographische Wendepunkte, Traumatisierungen etc.) • phänomenologisches Verstehen
Die Existenz des Menschen ist immer leibliche Ko-Existenz („Zwischenleiblichkeit“)	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem zwischenleiblichen Charakter von Interaktionsprozessen (Körpersprache, nonverbale Kommunikation) • Auseinandersetzung mit der sozialen und kulturellen Umwelt (Erwartungen, Normen, Werte, kulturelle Deutungsmuster, strukturelle Zwänge etc.; familiär, milieubezogen, gesamtgesellschaftlich) • Thematisierung der individuellen sinnhaften Beziehungen zur Welt • Erfahrbarmachen des Eigenen und des Fremden sowie der Verbindungen zwischen beiden • Förderung der Empathieentwicklung • Auseinandersetzung mit den instrumentellen, ästhetischen und symbolischen Aspekten der eigenen Körperlichkeit/Leiblichkeit

Abb. 21: Die Perspektive der Leibphänomenologie MERLEAU-PONTYS und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive der Leibphänomenologie von SCHMITZ

Annahme	Konsequenzen
Die Orientierung und Steuerung unseres Lebens erfolgt wesentlich über das Spüren	<ul style="list-style-type: none"> • Anbieten von Erfahrungssituationen, die verschiedene „leibliche Regungen“ (z.B. Enge, Weite, Wohlbefinden, Unbehagen) spürbar werden lassen • Unterscheidung zwischen „absoluter“ und „relativer“ Örtlichkeit • Unterscheidung zwischen Gefühlen, die mit einer leiblich-affektiven Betroffenheit verbunden sind (die Mehrheit der Gefühle wie z.B. Freude, Angst, Begehren, Wut, Hass, Aggression) und solchen, die keine leiblich-affektive Betroffenheit beinhalten (z.B. Sorge, Kummer, Trauer, Schwermut) • Differenzierung in teilheitliche und ganzheitliche leibliche Regungen
Jeder Mensch hat eine basale leiblich-affektive Anlage („leibliche Disposition“)	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der persönlichen leiblich-affektiven Anlage, ihrer biographischen Entwicklung (Viktimisierungen etc.) sowie ihrer Bedeutung für die eigene Identität, d.h. • Auseinandersetzung mit dem individuellen Gang- und Bewegungsverhalten, der persönlichen Körperhaltung, Mimik, Gestik sowie Stimm- und Tonlage • Auseinandersetzung mit der Verarbeitung und Gestaltung persönlicher Lebenserfahrungen und –ereignisse • Anbieten von differenzierten Körper-, Leib-, Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen: Impulse für Identitätsentwicklungsprozesse (u.a. über die Veränderung der leiblichen Disposition) • Entwicklung einer spürenden Aufmerksamkeit
Identitätsentwicklung findet im Spannungsfeld von Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit statt	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Bedürfnis nach spürbarer Selbstgewissheit und Authentizität • Thematisierung der spürbaren Selbstgewissheit als leiblich-affektive Verankerung der biographischen Identität • Thematisierung von Anerkennungs- bzw. Missachtungserfahrungen • Auseinandersetzung mit der Glorifizierung von Macht und Stärke • Differenzierung des individuellen Erlebens und Verhaltens in eine „primitive“ Gegenwart (leiblich-affektive Betroffenheit, keine Möglichkeit der Selbstdistanzierung) und „entfaltete“ Gegenwart (selbstdistanzierendes Verhältnis) • Differenzierung des individuellen Erlebens und Verhaltens in die Aspekte personaler Emanzipation (Bewusstheit, Reflexivität, Kontrolle) und personaler Regression (Unmittelbarkeit, leibliches Empfinden und Spüren)
Der Mensch befindet sich in einem permanenten interleiblichen Dialog	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung von Körper-, Leib-, Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen in Beziehung • Reflexion dieser Erfahrungen im Hinblick auf ihre wechselseitige Bedingtheit • Thematisierung zentraler Aspekte der nonverbalen Kommunikation • Auseinandersetzung mit der Ausstrahlung von Menschen • Thematisierung des Zusammenhangs interleiblicher Dialoge mit bestimmten Gewaltdynamiken • Selbstreflexion des Motologen im Hinblick auf interleibliche Dialoge und Beziehungsgestaltung • Auseinandersetzung mit Atmosphären (von Räumen, Einrichtungen, Gruppen etc.)

Abb. 22: Die Perspektive der Leibphänomenologie von SCHMITZ und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive der Habitus Theorie

Annahme	Konsequenzen
Der Habitus stellt die Vermittlungsinstanz zwischen objektiven Strukturen und praktischen Handlungen dar	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus (als System von Dispositionen, das in der alltäglichen Praxis als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema dient) • Thematisierung der damit verbundenen „bedingten Freiheit“ (Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur) • Ermöglichung von Erfahrungen, die den körperlich-leiblichen Charakter des Habitus verdeutlichen • Auseinandersetzung mit der Einverleibung gesellschaftlicher Strukturen (Normen, Werte, Umgangsweisen etc.) • Auseinandersetzung mit dem Habitus als einverlebte Lebensgeschichte (überwiegend implizit und präreflexiv) • Auseinandersetzung mit dem Habitus als verkörperte Lebensgeschichte (teilweise bewusst inszeniert und eingesetzt) • Erarbeiten von alternativen (u.a. gewaltfreien) Handlungsmöglichkeiten
Der Habitus dient als praxisgenerierender Spürsinn für das Bewältigungsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Habitus als praktisches, unbewusstes und vorreflexives Wissen (Beherrschung von „Spielregeln“ in konkreten Kontexten, kritisches Hinterfragen dieser Spielregeln etc.) • Auseinandersetzung mit persönlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata • Thematisierung von gewalttätigem Verhalten als Teil des Habitus (und damit auch der eigenen Identität (Gewaltmythologien etc.)) • Entwicklung von gewaltfreien Bewältigungsstrategien • Entwicklung von Fingerspitzengefühl, Gewandtheit und Feinfühligkeit im Umgang mit anderen • Auseinandersetzung mit dem Habitus als Instanz der Selbstvergewisserung (Stimmigkeit, Authentizität) • Thematisierung von Ritualen
Der Körper ist ein wesentliches Kapital und Medium für die Identitätsarbeit von Jugendlichen	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung des Körpers als Kapital (instrumentell, ästhetisch, expressiv) • Auseinandersetzung mit Körperidealen • Verdeutlichung des Zusammenhangs von körperlichem und symbolischem Kapital (u.a. Ehre, Prestige, Anerkennung) • Thematisierung und Aufgreifen von Bewegungsvorlieben • Auseinandersetzung mit körperlichen Grenzen

Abb. 23: Die Perspektive der Habitus Theorie und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Der Prozess der Identitätsentwicklung

Annahme	Konsequenzen
Identitätsarbeit ist ein retro- und prospektiver Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion von Selbsterfahrungen (reaktiv, erfahrungsverarbeitend und bewertend): Auseinandersetzung mit situationalen Selbstthematizierungen • Differenzierung verschiedener „Erfahrungsmodi“ (emotionaler, körperlicher, leiblicher, sozialer, kognitiver, produktorientierter Art) • Differenzierung impliziter und expliziter Prozesse • Thematisieren von Selbstentwürfen (aktiv, zukunftsorientiert und gestaltend) • Nutzung der und Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Denkens im Jugendalter (Denken in Möglichkeiten, Hypothesenbildung, Perspektivenübernahme, Differenzierung in Eigen- und Fremdwahrnehmung etc.) • Auseinandersetzung mit der kulturellen Prägung der alltäglichen Identitätsarbeit (Familie, Milieu etc.) • Thematisieren des Zusammenhangs zwischen Herkunft und Zukunft
Identitätsarbeit ist Passungsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten von Möglichkeiten des Umgangs mit Spannungen und Krisen • Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Realität und Idealität • Entwicklung von Ambiguitätstoleranz • Entwicklung eines Gefühls der Authentizität (leibliches Spüren, Auseinandersetzung mit der Eigenart der individuellen Selbstbewegung)
Identitätsarbeit ist Ressourcenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenanalyse: Identifizierung personaler und sozialer Ressourcen (Verfügbarkeit, Nutzung, Weiterentwicklung) • Differenzierung in ökonomisches Kapital (materielle Ressourcen), kulturelles Kapital (inkorporiertes, objektiviertes, institutionalisiertes Kulturkapital) und soziales Kapital (Beziehungen und Bindungen, ebenfalls inkorporiert) • Thematisierung der Qualität aktueller Beziehungen (gegenseitige Nähe, Bindung, Empathie, Respekt und Anerkennung, Verständnis) • Thematisierung der drei Kapitalsorten als Optionsraum, als subjektive Relevanzstruktur bzw. als Bewältigungsressource
Identitätsarbeit ist Narrationsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Selbstnarrationen und damit verbundenen Sinnstiftungen • Thematisieren der Tatsache, dass diese in sozialen Aushandlungsprozessen permanent konstruiert und verändert werden (Möglichkeiten, Grenzen, Alternativen) • Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibungen und Rollenerwartungen (Status, Geschlecht etc.) • Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich verfügbaren „Formenpotential“ (Machtbeziehungen, Grenzen etc.) • Unterscheidung von Stabilitätsnarrationen sowie progressiven und regressiven Narrationen • Verstärkung von und Erarbeiten alternativer Narrationen

Abb. 24: Der Prozess der Identitätsentwicklung und seine Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung

Annahme	Konsequenzen
Die gesamte psychische Aktivität richtet sich an elementaren Grundbedürfnissen aus	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit den Grundbedürfnissen nach Orientierung und Kontrolle, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach Bindung und nach Selbstwerterhöhung • Auseinandersetzung mit dem Konsistenzprinzip • Entwicklung von Kontrolle innerhalb individuell bedeutsamer Lebensbereiche • Entwicklung von Handlungsalternativen • Thematisieren von Lust- bzw. Unlustgefühlen/Reflexion des Zusammenhangs mit individuellen, aktuellen bzw. wiederkehrenden Verhaltensweisen (motivationale Schemata, Vermeidungsschemata etc.) • Auseinandersetzung mit Bindungsmustern und Bindungsverhalten (u.a. psychomotorische Familienarbeit) • Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstwert • Ermöglichung von Erfahrungen, die das Selbstwertgefühl erhöhen bzw. stabilisieren • Berücksichtigung der Konsistenz psychischer Prozesse (Konsistenz als kontinuierlich aktiv hergestelltes Merkmal des Bewusstseins) • Auseinandersetzung mit individuellen Mechanismen der Dissonanzreduktion (Hinzufügen neuer bzw. Veränderung bestehender Kognitionen, konstruktives Coping, defensives Coping) • Auseinandersetzung mit inkongruenten Wahrnehmungen und Schema-Konflikten • Entwicklung der Fähigkeit zur gleichzeitigen Befriedigung mehrerer Bedürfnisse • Entwicklung der Fähigkeit des Bedürfnisaufschubs • Unterscheidung des impliziten und expliziten Funktionsmodus
Identitätsarbeit führt zu Teilidentitäten	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung in (u.a.) schulische, familiäre und freundeskreisbezogene Teilidentitäten (Auseinandersetzung mit den sozialen Netzwerken) • Auseinandersetzung mit Geschlechts- und Geschlechtsrollenidentitäten • Erkennen von dominierenden Teilidentitäten • Auseinandersetzung mit dem eigenen „Standard“, der definiert, wer man in diesem Bereich zu sein glaubt • Herstellen eines Bezuges zu den verschiedenen Erfahrungsmodi (s.o.) • Anbieten von leiblich spürbaren Erfahrungssituationen zur Auseinandersetzung mit individuellen Teilidentitäten
Identitätsarbeit führt zur Entwicklung eines Identitätsgefühls	<ul style="list-style-type: none"> • differenzierte Berücksichtigung des Selbst- und des Kohärenzgefühls • Auseinandersetzung mit Gefühlen von subjektiver Stimmigkeit, Selbstwertschätzung, Selbstakzeptanz (Selbstgefühl) • Thematisierung persönlicher Standards, Werte und Ideale • Auseinandersetzung mit und Ermöglichung von Gefühlen der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit (Kohärenzgefühl) • Entwicklung einer Achtsamkeit für die Erarbeitung immer wieder neuer Passungsmöglichkeiten • Auseinandersetzung mit der Bedeutung wichtiger Bezugspersonen • Aktivierung des Leib-Gedächtnisses
Das individuelle Bewältigungsverhalten orientiert sich an Wohlbefinden und Handlungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung von akkommodativen und assimilativen Formen der Bewältigung • Differenzierung in kurz- und langfristige Kosten, Nutzen und Risiken • Entwicklung von Bewältigungsstrategien • Auseinandersetzung mit personalen und sozialen Ressourcen (Wahrnehmung, Nutzung, Erschließung etc.)
Identitätsentwicklung findet im Spannungsfeld von Anerkennung und Autonomie statt	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Grunddilemma der Identitätsarbeit (Anerkennung und Autonomie) • Anbieten von Erfahrungsräumen zu den drei Dimensionen der Anerkennung (Aufmerksamkeit von anderen, positive Bewertung durch andere, Selbstanerkennung) • Entwicklung von Anerkennungsbeziehungen • Entwicklung von Autonomie
Identitätsarbeit orientiert sich an Authentizität und subjektiver Stimmigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer reflektierten Authentizität (Zukunftsbezug individuell gewählter Identitätsprojekte, Realisierung, Anerkennung durch andere, Reflexion der Qualität des Passungsverhältnisses) • Orientierung am Konzept der reflexiven Leiblichkeit (Körper-, Leib- und Bewegungserfahrungen, Reflexionsmöglichkeiten) • Konfrontation von gewalttätigen Verhaltensweisen, die als subjektiv stimmig erlebt werden

Abb. 25: Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

6.2.3 Die gewalttheoretische Perspektive

Die in Kapitel 3 dieser Arbeit entwickelte gewalttheoretische Perspektive wird in Form von zwei Tabellen zusammengefasst. Während die erste Tabelle die Kernannahmen wiedergibt, werden in der zweiten Abbildung die in Kapitel 3.4 diskutierten Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt sowie die daraus ableitbaren Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention dargestellt. Die einzelnen Erklärungsmodelle werden dabei den fünf Dimensionen Phylogenese, Biographie (Ontogenese), Interaktion (Ereignisgeschichte), Lebenswelt und Gesellschaft (Kulturgeschichte) zugeordnet. Gleichzeitig werden die identitätstheoretischen sowie die körper-, leib- und bewegungsbezogenen Aspekte der verschiedenen Erklärungsmodelle aufgeführt.

Kernannahmen der gewalttheoretischen Perspektive

Annahme	Konsequenzen
Gewalt macht Sinn	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem subjektiven Sinngehalt gewalttätigen Verhaltens • Ernstnehmen der biographischen Situation von Jugendlichen in ihren aktuellen sozialen Netzwerken • Auseinandersetzung mit den Wirklichkeitskonstruktionen aller Beteiligten • Thematisieren und Erlebarmachen subjektiver Bedürfnisse (Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive, Perspektive des Motologen) • Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass Bedürfnisse im dialogischen Austausch mit anderen Menschen befriedigt werden (prinzipielle Bezogenheit)
Gewalttätiges Verhalten ist nur vor dem Hintergrund von Identitätsentwicklungsprozessen verstehbar	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung des Blicks auf den einzelnen Jugendlichen in seiner individuellen Entwicklungssituation • Mehrperspektivität, d.h. Vermeidung einer ausschließlichen Fokussierung auf das Phänomen Gewalt, Betrachtung der ganzen Person • Hypothesenbildung • Ressourcenorientierung • Empowerment
Identitätsentwicklungsprozesse gründen auf der Körperlichkeit und Leiblichkeit des Menschen	<ul style="list-style-type: none"> • vgl. die tabellarischen Darstellungen in Kapitel 6.2.2
Gewalt ist ein subjektives, interaktives und dynamisches Phänomen	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit den subjektiven, interaktionsbezogenen und dynamischen Aspekten von Gewalthandlungen • Entwicklung von Reflexionsfähigkeit • Entwicklung von Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit • Auseinandersetzung mit den Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen von Gewalt • Thematisieren der Bedeutung von Anerkennung, Respekt und Ehre • Auseinandersetzung mit dem Selbstverwirklichungsgehalt, dem Freizeitwert und der Medienwirksamkeit von Gewalt • Thematisierung des Ideals des Kämpfertums • Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Identitätskonstruktionen (Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale etc.) • Auseinandersetzung mit intrinsischen Gewaltmotiven • Entwicklung von (Mit) Verantwortung • Aushandeln von Wirklichkeitskonstruktionen • Herstellung von Handlungsfähigkeit und Sinnhaftigkeit für alle Beteiligten (permanente Suche nach Viabilität)

Gewalt emotionalisiert	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der individuellen körperlichen und seelischen Verletzbarkeit • Auseinandersetzung mit dem emotionalen Erleben vor, während und nach Gewalthandlungen (Täter, Opfer, Zuschauer, Motologe) • Thematisieren von Angstlogiken, Wutlogiken etc. (vgl. die Theorie der fraktalen Affektlogik) • Auseinandersetzung mit der prinzipiellen Verfügbarkeit von Gewalt (Macht – Ohnmacht, Überlegenheit – Unterlegenheit, Regeln, Strukturen etc.) • konsequentes Hinschauen statt Wegschauen • Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Grenzen
Gewalt zerstört	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer Sensibilität für physische, aber auch für psychische und strukturelle Gewaltformen • möglichst frühzeitiges Einschreiten bei Gewalt (Konfrontation, „wehret den Anfängen!“) • die Handelnden als aktive Gestalter ihrer Bedingungen begreifen (Selbstverantwortung, Mitverantwortung) • eindeutige, nachvollziehbare und abgestufte Konsequenzen • Auseinandersetzung mit den Folgen von Gewalt • generell: Entwicklung von nichtschädigenden Handlungsalternativen
Aggression und Gewalt sind mehrdeutige Phänomene	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit alltäglichen und medialen Aggressions- und Gewaltphänomenen • Differenzierung des Aggressions- und Gewaltbegriffs • Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bedeutungsebenen der beiden Phänomene (Vergeltungsaggression bzw. affektive Aggression/Gewalt; Abwehraggression; instrumentelle Aggression bzw. zweckrationale Gewalt; wertrationale Gewalt; spontane Aggression bzw. expressive Gewalt) • Auseinandersetzung mit der Subjektivität von Beobachterperspektiven im Hinblick auf Aggression und Gewalt (Dialog) • bezüglich des Aggressionsphänomens: Differenzierung zwischen einer Gefühls- und einer Verhaltensebene • Schaffen von Rahmenbedingungen für einen gewaltfreien Ausdruck von und den Umgang mit (positiven und negativen) Gefühlen • bezüglich des Gewaltphänomens: Differenzierung zwischen physischer, psychischer und struktureller Gewalt • Thematisierung der Macht, die mit der Verwendung der beiden Begriffe verbunden ist
Aggression und Gewalt treten in unterschiedlichen Erscheinungsformen auf	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung der verschiedenen Dimensionen von Aggression und Gewalt: zugrunde liegende Motivation, involvierte Personen, Kontexte, in denen sie stattfinden (vgl. Kap. 3.3) • Orientierung der gewaltpräventiven Maßnahmen an den unterschiedlichen Erscheinungsformen
Aggression und Gewalt müssen multiperspektivisch und auf verschiedenen Ebenen analysiert werden	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der zentralen Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt (vgl. Kap. 3.4 sowie die folgende Tabelle) und damit: • Thematisierung unterschiedlicher Gewalteinflüsse (u.a. gesellschaftlicher Kontext, Milieuzugehörigkeit, Beziehungsqualitäten, biographische Erfahrungen, Situationsdynamiken, Handlungskontext, Bewältigungsstrategien etc.) • Interdisziplinarität • Hypothesenbildung • Vermeidung von personalisierenden Dekontextualisierungen • Supervision

Abb. 26: Kernannahmen der gewalttheoretischen Perspektive und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Perspektive verschiedener Erklärungsmodelle der Entstehung von Gewalt

Dimension	Theorien	Erklärungsaspekte	Identitätsbezug	Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	Konsequenzen für die Gewaltprävention
Phylognese (1)	Evolutions- psychologische Ansätze	Aggression & Gewalt als genreproduktiver Beitrag	Anpassung, Handlungsfähigkeit; Geschlechtsidentität, Partnerwahl, Reproduktion	Männlichkeits- & Weiblichkeitsideale, Körperideale; Risikoverhalten; Gen-Emergenz	eher heuristischer & metatheoretischer Art, Reflexion von geschlechtsspezifischen Besonderheiten
	Neurophysiologische & neurobiologische Ansätze	Einfluss von Hormonen etc.; Einfluss des (biologischen) Geschlechts	phylogenetisches Erbe; Geschlechtsidentität	hirnorganische, hormonelle, genetische Einflüsse, Einfluss von Neurotransmittern	eher heuristischer & metatheoretischer Art, Reflexion von geschlechtsspezifischen Besonderheiten
	Geschlechts- spezifische Ansätze	Einfluss des biologischen & sozial konstruierten Geschlechts; Gewalt als männliche bzw. weibliche Lebensbewältigung	Geschlechtsidentität; Geschlechtsrollen- identität; Coping (Handlungsfähigkeit & Wohlbefinden)	Männlichkeits- & Weiblichkeitsideale, Körperideale	veränderter gesellschaftlicher Umgang mit menschlicher, v.a. männlicher Hilflosigkeit, Abbau patriarchalischer Strukturen, geschlechtsreflektierende Pädagogik, Anerkennung, Berücksichtigung des „Kodex der Straße“
Biographie (Ontogenese) (2)	Kreislauf von Gewalt und Missachtung	Gewalt als Ausdruck biographischer Ohnmachts- bzw. Missachtungs- erfahrungen; Gewaltkarrieren	Biographie; Selbstwert & Selbstachtung; Anerkennung; Gewaltmythologien; Familienkontext	zwischenleiblicher Charakter frühkindlicher Beziehungserfahrungen; Gewaltmotive (Triumph der physischen Überlegenheit, Schmerzen des Anderen, Überschreitung des Alltäglichen); gewalttätige Interpretationsregimes	Körperlichkeit & Leiblichkeit in Anerkennungsbeziehungen, Entmythologisierung von Gewalt, konstruktive Möglichkeiten der Identitätsbildung, biographische & systemische Orientierung
	Sozialisations- theoretisches Modell zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt	Gewalt als Stabilisierung eines bedrohten Selbst (durch Missachtung, Traumatisierungen etc.) in früher Kindheit	Anerkennung; Urvertrauen; Autonomieent- wicklung; Beziehung, Bindung, Familienkontext	zwischenleiblicher Charakter frühkindlicher Beziehungserfahrungen	Anerkennungsverhältnisse als Voraussetzung für ein stabiles Selbst, Integration aller Beteiligten in Entscheidungsprozesse, Wertschätzung, Respekt, leibliche Intersubjektivität, Erkennen verborgener Gefühle (Angst, Schuld, Scham etc.)

Dimension	Theorien	Erklärungsaspekte	Identitätsbezug	Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	Konsequenzen für die Gewaltprävention
	Individualisierungs- & Pluralisierungsansatz	Gewalt als Bearbeitung von Desintegration & Verunsicherung	Umgang mit Ambivalenz; Anerkennung	Gewalt als Rückgewinn körperlicher Sinnlichkeit; Überwindung von Ohnmacht	statusbezogene, moralische & emotionale Anerkennung, Integration, Mitgestaltung, Kooperation, Solidarität
Interaktion (Ereignis-geschichte) (3)	Frustrations-Aggressions-Theorie	Gewalt als Ergebnis von Provokationen	Handlungsfähigkeit & Wohlbefinden; Passung in Interaktionen; Anerkennung	körperliche Betroffenheit durch Ärger	Sensibilisierung für Kontextbedingungen (Vermeidung von Frustrationsereignissen), Interaktionsdynamiken & Anerkennungsprozesse, Entwicklung von Bewältigungsstrategien (Umgang mit Ärger, Wut, Provokationen), Thematisierung personaler Dispositionen, Entspannung
	Theorie der Selbstkontrolle (bzw. der Selbstkontrolle)	Gewalt als Folge mangelnder Selbstkontrolle	Selbstkontrolle als Persönlichkeitszug; Biographie; Coping; Selbstwert	zwischenleiblicher Charakter frühkindlicher Beziehungserfahrungen (nicht explizit)	Förderung von Selbstkontrolle durch die Eltern (Baufsichtigung, Erkennen devianten Verhaltens, effektive Konsequenzen), Lernen von Regeln, Normen & Konsequenzen (Kindergarten, Schule), Bedürfnisaufschub, Antizipation von Handlungsfolgen; Selbstwertentwicklung, Balance zwischen kognitiver Reflexivität & unmittelbarer Leiblichkeit
	Lerntheorien (Klassisches Konditionieren, operantes Konditionieren, Modelllernen, kognitives Lernen)	Gewalt als Ergebnis von Lernprozessen	Handlungsfähigkeit & Wohlbefinden; Problemlösekompetenzen; subjektiver Sinn; Sozialisation	Erfolg körperlicher Handlungen; Körperlichkeit von Modellen (nicht explizit)	Veränderung der Anregungsfaktoren für aggressives Verhalten (u.a. Verminderung von Provokationen & Missachtungen, Selbstreflexion (Modellernen)), alternative Bewertung der Anregungsfaktoren (u.a. Empathieförderung), Förderung von Aggressionshemmungen, Erlernen alternativer Verhaltensweisen (u.a. Konfliktbewältigungs- und Problemlösestrategien)

Dimension	Theorien	Erklärungsaspekte	Identitätsbezug	Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	Konsequenzen für die Gewaltprävention
Lebenswelt (4)	<p>Etiketierungstheorien</p> <p>Subkulturtheorie</p>	<p>Gewalt als sekundäres Phänomen</p> <p>Gewalt als Ergebnis der Zugehörigkeit zu Subkulturen</p>	<p>Interaktionsprozesse; Selbst- & Fremdbild; Attributionen</p> <p>Sozialisation; kollektive Identität</p>	<p>nicht explizit</p> <p>nicht explizit</p>	<p>Sensibilisierung für & Vermeidung von Etikettierungen & Vorurteilen, Selbstreflexion, Förderung sozial Benachteiligter</p> <p>Auseinandersetzung mit subkulturellen Werte- & Normensystemen, differenzierte Vorgehensweise (u.a. gewaltpräventive, cliquenorientierte Jugendarbeit), alternative Integrationsangebote, Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Konkurrenzorientierung</p>
	<p>schulbezogener anomietheoretischer Ansatz;</p> <p>schulbezogener sozialökologischer Ansatz</p>	<p>Gewalt als Ergebnis schulischer Bedingungen</p>	<p>Anpassung, Handlungsfähigkeit; Solidarität; Anerkennung; soziale & personale Ressourcen; Sinn; Persönlichkeits- & Selbstwertentwicklung</p>	<p>nicht explizit</p>	<p>Relativierung des Leistungsaspektes, gerechte Chancenstruktur, Identitäts- & Selbstwertentwicklung, Schul- & Klassenatmosphäre (Schule als positiver sozial-emotionaler Raum, permanente Entwicklung), Sinnverwirklichung, räumliche Gestaltung, außerunterrichtliche Angebote, Förderung & Integration, Kooperation mit Eltern, Lehrer-Schüler-Beziehung, Supervision</p>
	<p>Familien-Risiko-Modell</p>	<p>Gewalt als Folge problematischer Beziehungs- & Bindungserfahrungen in der Familie</p>	<p>Anerkennung; Autonomieentwicklung; Selbstwertentwicklung; emotionale & kommunikative Kompetenz (Empathie)</p>	<p>zwischenleiblicher Charakter frühkindlicher Beziehungserfahrungen; Impulskontrolle</p>	<p>Familienberatung, Elterntraining, Förderung von Empathie & Impulskontrolle, Umgang mit Ärger & Wut (vgl. FAUSTLOS-Curriculum), Beziehungsgestaltung in Familie, Peergroup, Kindergarten, Schule, Milieu</p>
Gesellschaft (Kulturgeschichte) (5)	<p>Individualisierungs- & Pluralisierungsansatz</p>	<p>Gewalt als Bearbeitung von Desintegration & Verunsicherung</p>	<p>moralische & positive Anerkennung; Pluralitätskompetenz; Ambiguitätstoleranz; Problemlösekompetenzen</p>	<p>Gewalt als Rückgewinn körperlicher Sinnlichkeit; Überwindung von Ohnmacht</p>	<p>statusbezogene, moralische & emotionale Anerkennung, Integration, Mitgestaltung, Kooperation, Solidarität, Beratung & Begleitung von Systemen</p>

Abb. 27: Erklärungsmodelle der Entstehung von Gewalt und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

6.2.4 Die gewaltpräventive Perspektive

Die Rekapitulation ausgewählter Ansätze der Gewaltprävention fasst die wichtigsten Kernannahmen des Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Trainings (CT), des Gewaltlosen Widerstands (GLW), des FAUSTLOS-Curriculums sowie der diskutierten geschlechtsspezifischen Ansätze tabellarisch zusammen und formuliert zentrale Konsequenzen für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention. In diesem Zusammenhang werden gleichzeitig die erkenntnis- und identitätstheoretischen Bezüge sowie die Berücksichtigung körperlicher, leiblicher und bewegungsbezogener Aspekte menschlichen Erlebens und Handelns diskutiert.

Das Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Training (CT)

Annahme	Konsequenzen
Das zentrale Ziel des AAT und des CT ist die Vermeidung von Opfern	<ul style="list-style-type: none"> • AAT und CT richten sich an gewaltbereite Kinder/Jugendliche, an deren potenzielle bzw. tatsächliche Opfer sowie an die scheinbar unbeteiligten Beobachter • im Handlungs- und Bedingungsquadrat von Täter, Opfer, Gruppe und Institution gilt es, Verhaltensalternativen zu erarbeiten (soziale Lernentwicklung) • bei Regel- und Normverstößen erfolgt sofortige Konfrontation • Schadenswiedergutmachung
Im Vordergrund steht deshalb die Verbesserung der Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • „Abtrainieren“ gewalttätigen Verhaltens über Modelllernen, differenzielle Verstärkung und systematische Desensibilisierung • Verstärkung der Neutralisierungstechniken bzw. Rechtfertigungsstrategien der Täter • „Einmassieren“ des Realitätsprinzips • Entwicklung von Empathie, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz • Förderung prosozialen Verhaltens (Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktbewältigungskompetenzen von Jugendlichen, Entwicklung einer Streitkultur über Normen, Werte und abweichendes Verhalten) • Weiterentwicklung des moralischen Bewusstseins in Richtung einer intrinsisch motivierten postkonventionellen Moral
Die Durchführung des AAT und des CT ist auf Grundhaltungen angewiesen	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontationsbereitschaft der Trainer im Sinne einer wohlwollenden und würdigen Auseinandersetzung („klare Linie mit Herz“) • Bereitschaft der Trainer zu autoritativem Verhalten („Verstehen, aber nicht einverstanden sein“) • Respekt • Teamgeist • Lobkultur und Humor
Eckpfeiler des AAT-Curriculums	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Aggressivitätsauslösern • Kosten-Nutzen-Analyse in Bezug auf Aggressivität • Reflexion des Selbstbildes zwischen Ideal- und Realselbst • Auseinandersetzung mit Neutralisierungstechniken • Konfrontation mit der Opferperspektive • Provokationstests • Attraktivitäts-Training
Eckpfeiler des CT-Curriculums	<ul style="list-style-type: none"> • vgl. Abb. 12 in Kap. 4.2.1.1
Zentrales Ziel des CT ist die Etablierung eines Konfliktmanagements im Rahmen der Organisationsentwicklung von Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer Einrichtungsethik, die von Akzeptanz und Friedfertigkeit geprägt ist • Förderung und Entwicklung einer Peer-Group-Education • Ausbildung von Streitschlichtern bzw. Mediatoren • Einrichtung des CT als permanentes Angebot
Erkenntnistheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • keine differenzierte erkenntnistheoretische Auseinandersetzung: Ergänzung bzw. Fundierung des Ansatzes ist sinnvoll • knappe Darstellung des Menschenbildes (Konfrontative Pädagogik), die jedoch nicht unmissverständlich ist: Präzisierung des Menschenbildes und permanente Reflexion der ethischen Grundsätze sozialer Arbeit ist sinnvoll

Identitätstheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche als „produktive Realitätsverarbeiter“ • Ziel des Sozialisationsprozesses ist die Entwicklung zu einem handlungsfähigen Subjekt • Voraussetzung dafür ist der Aufbau eines reflektierten Selbstbildes • einige implizite Annahmen, aber insgesamt nur rudimentäre identitätstheoretische Überlegungen • v.a. bleibt unklar, um welche Form der gesamtpersönlichen Entwicklung es im AAT bzw. CT gehen soll • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll
Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • keine Erfassung des leiblichen Aspekts menschlichen Zur-Welt-Seins • keine Differenzierung in die Begriffe Körper und Leib • lediglich implizite Thematisierung des Verhältnisses von leiblicher Erfahrung und Reflexivität • keine Bezugnahme auf leib- und körperorientierte Identitätsmodelle • identitätsrelevante (körperliche, leibliche und bewegungsorientierte) Aspekte fließen in das Curriculum ein, ohne dass diese explizit erläutert und in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll

Abb. 28: Die Perspektive des Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Trainings (CT) und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Das Konzept des Gewaltlosen Widerstands (GLW)

Annahme	Konsequenzen
Die Ambivalenzen der Postmoderne führen bei Eltern, Pädagogen und Beratern zu massiven Verunsicherungen in Bezug auf die „richtige“ Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern, Pädagogen und Therapeuten die Entwicklung einer gemeinsamen Kooperationsbasis ermöglichen <p>Zwei Prinzipien:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Gewaltlosigkeit b) eindeutiger Widerstand und klare Grenzziehung
Eltern-Coachings müssen die Selbstorganisationsdynamik von Eltern-Kind-Beziehungen beachten	<ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung von zu detaillierten Vorschriften, da sonst die Spontaneität und Einmaligkeit elterlichen Verhaltens eingeschränkt wird • damit klare Abgrenzung gegen Verhaltenstrainings für Eltern, die auf die Entwicklung von Elternkompetenzen abzielen • Kultivierung einer ethischen Haltung anstelle einer moralischen Position • Anerkennung der Wirklichkeitskonstruktionen aller beteiligten Akteure • Ermöglichung neuer Handlungsspielräume für Eltern und Kinder • Betonung der Bedeutung des elterlichen Zutrauens in das Kind • Bereitstellen von Rahmenbedingungen für selbst organisierte Beziehungsprozesse in der Familie
Zentrales Ziel des GLW ist die Wiederherstellung der elterlichen Präsenz	<ul style="list-style-type: none"> • Elterliche Präsenz: Bewusstsein, als Mutter/Vater im Zentrum der Familie zu stehen und dementsprechend zu handeln • Befähigung von Eltern, das destruktive Verhalten ihres Kindes zu beenden, ohne eine Eskalation hervorzurufen • Beachtung symmetrischer und komplementärer Eskalationsprozesse • Vermeidung jeglicher Form körperlicher oder verbaler Gewalt • Aussteigen aus dem Kampf um Siegen und Besiegtwerden • Erlebensdimension: individuelle Präsenz, Selbstwert in der elterlichen Rolle, Überzeugung, über persönliche Kompetenzen zu verfügen • Verhaltensdimension: Umsetzung elterlicher Kompetenz, körperliche Präsenz, Interesse am Kind, sorgende Präsenz • Systemische Dimension: Unterstützung vom Partner, von Verwandten und Freunden, Möglichkeiten für andere Allianzen (Lehrer, andere Eltern usw.)
Der GLW ist auf Prinzipien angewiesen	<ul style="list-style-type: none"> • Hartnäckigkeit und Standhaftigkeit auch gegenüber nachdrücklich oder erpresserisch gestellten Forderungen des Kindes • Bereitschaft, alles zu tun, um schädlichen Handlungen des Kindes vorzubeugen • Bereitschaft, auf körperliche oder verbale Gewalt absolut zu verzichten (nicht schlagen, drohen, beschimpfen, beleidigen oder beschuldigen) • Bereitschaft und Entschiedenheit, eine Lösung zu finden, in der das Kind sich weder gedemütigt noch besiegt fühlt • Bereitschaft, bei körperlichen Auseinandersetzungen sich nur zu verteidigen und nicht zurückzuschlagen

Die Effektivität des GLW basiert auf einer Asymmetrie der Mittel	<ul style="list-style-type: none"> • je mehr Eltern den Gewaltaktionen ihrer Kinder mit gewaltloser Opposition begegnen, desto schneller werden sie entkräftet • Gewalt verliert ihre Legitimation: sie wird durch die gewaltlose Haltung der anderen Seite verunsichert
Der GLW ist ein Beratungskonzept	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebensaspekt: therapeutische Unterstützung der Eltern, Vermittlung von Solidarität, Benennung von Gewalt, Vermeidung verdeckter psychologischer Anklagen und Situationsbeschreibungen, Suche nach Ausnahmen, Hervorhebung des Platzes der Eltern im Zentrum der Familie • Verhaltensaspekt: Ausstieg aus dem Teufelskreis (Provokationen widerstehen), verbale Ankündigung des GLW, Deeskalationsprozesse, Sit-in (auch mit Unterstützung), Aufsuchen der Orte und Kontakt zu Freunden des Jugendlichen, verlängerter Sitzstreik, Versöhnungsgesten • Systemischer Aspekt: Förderung der elterlichen Kooperation, Aktivierung des sozialen Netzwerkes, Schmieden von Allianzen mit Bezugspersonen des Jugendlichen (Lehrer, Peers und deren Eltern usw.), Herstellung von „Öffentlichkeit“ (aus der Isolierung auftauchen), Einschaltung von Vermittlern, Auflösung der Geheimhaltung, 24 Stunden therapeutische Ansprechbarkeit in der Intensivphase, Therapeut als Teil des sozialen Netzes
Erkenntnistheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • explizite Auseinandersetzung mit Fragen der Erkenntnistheorie, des Menschenbildes und der Beziehungsgestaltung • Formulierung einer ethischen Position • Berücksichtigung der Selbstorganisationsdynamik von Systemen • Betonung von Dialog, Kooperation und Ko-Evolution • Handlungs- und Selbstwirksamkeitsorientierung • Suche nach passenden Lösungen • Mehrperspektivität
Identitätstheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • keine explizite Identitätsvorstellung • Betonung von selbstorganisierten Beziehungsprozessen • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll
Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für Identitätsentwicklungsprozesse wird kaum berücksichtigt • die in der Körperlichkeit und Leiblichkeit der Akteure enthaltenen Handlungsoptionen werden nur punktuell aufgegriffen • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll

Abb. 29: Die Perspektive des Gewaltlosen Widerstands (GLW) und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Das FAUSTLOS-Curriculum

Annahme	Konsequenzen
Aggressives und unsoziales Verhalten beginnt in der Kindheit	<ul style="list-style-type: none"> • Effektive Prävention muss in der Kindheit ansetzen • Implementierung des FAUSTLOS-Curriculums als primärpräventive Maßnahme an Kindergärten und Grundschulen (ein Curriculum für die Sekundarstufe ist in Vorbereitung)
Kinder lernen prosoziale und unsoziale Verhaltensweisen über Modelle, Erfahrung und Verstärkung	<ul style="list-style-type: none"> • Kindergarten und Schule als soziale Lernfelder • Ansprechen aller Kinder, die damit untereinander zu Modellen werden • Langfristigkeit des FAUSTLOS-Curriculums, Lehrer/Erzieherinnen als Modelle • ständiges Wiederholen der einzelnen Schritte zur gewaltfreien Konfliktlösung • Ansprechen derjenigen, die in ihren Herkunftsfamilien nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen • Vermeidung von Ausgrenzung und Etikettierung • Berücksichtigung der Täter- und der Opferperspektive
Übergeordnete Ziele des FAUSTLOS-Curriculums sind die Reduzierung impulsiven und aggressiven Verhaltens sowie die Erhöhung der sozialen Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • alle Kinder einer Klasse sollen lernen, wie sie eigenständig und unabhängig Probleme lösen können, Voraussetzungen hierfür sind: • Empathiefähigkeit (als maßgebliche Grundlage) • Impulskontrolle • Problemlösekompetenzen • Fähigkeit zur Selbstbehauptung • Kompetenzen im Umgang mit Ärger und Wut

Empathie ist erlernbar	<p>Lernziele im Hinblick auf Empathieförderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefühle identifizieren • wahrnehmen, dass Menschen unterschiedliche Gefühle in Bezug auf den gleichen Sachverhalt haben können • wahrnehmen, dass Gefühle sich ändern und erfahren, warum das so ist • einfache Kausalzusammenhänge erkennen, um Gefühle zu antizipieren • verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben • gezielte von ungezielten Handlungen unterscheiden • Fairness-Regeln anwenden • Gefühle als „Ich“-Botschaften mitteilen und über aktives Zuhören erfassen • Sorge und Mitgefühl für andere ausdrücken
Impulskontrolle ist erlernbar	<p>Lernbereiche im Hinblick auf Impulskontrolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei etwas mitmachen/mitspielen • Ablenkungen und Störungen ignorieren • jemanden zu einem geeigneten Zeitpunkt unterbrechen • etwas haben wollen, das einem nicht gehört • jemanden freundlich um Hilfe bitten • ein Spiel spielen • um Erlaubnis fragen • sich entschuldigen • mit dem Druck von Gleichaltrigen umgehen • der Versuchung widerstehen, zu stehlen oder zu lügen
Umgang mit Ärger und Wut ist erlernbar	<ul style="list-style-type: none"> • nicht die Gefühle von Ärger und Wut sind das eigentliche Problem, sondern der Umgang mit diesen Gefühlen • Emotionen nicht unter den Teppich kehren, sondern konstruktiv mit den Ursachen des Ärgers umgehen <p>Vier Schritte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körperliche Anzeichen für Ärger und Wut identifizieren bzw. Ärgergefühle auf der Basis körperlicher Empfindungen erkennen und ausdrücken • Erlernen und Anwenden von Beruhigungstechniken • Anwendung eines kognitiven Problemlöseverfahrens • Reflexion des Prozesses <ul style="list-style-type: none"> • Erlernen konkreter Verhaltenskompetenzen: Sich aus einem Kampf heraushalten, Umgang mit Hänseleien, Umgang mit Kritik, Konsequenzen akzeptieren, Umgang mit Enttäuschungen, Umgang mit Vorwürfen, sich beschweren
Erkenntnistheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • kognitiv-behaviorale Theorien des sozialen Lernens • Studien zu risikobelasteten Kindern, Familien und Milieus • Familien-Risiko-Modell: gewaltpräventive Maßnahmen benötigen eine personenzentrierte, familienzentrierte und ökologische Perspektive • keine einheitliche und konsistente erkenntnistheoretische Einordnung • keine explizite Formulierung einer ethischen Position
Identitätstheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • keine explizite Formulierung eines Identitätsmodells • fehlende Klärung der Frage, in welche Richtung sich Kinder jenseits von prosozialen Kompetenzen entwickeln sollen • Orientierung am Erziehungsparadigma • keine Entfaltung des Entwicklungsförderungsparadigmas • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll
Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehende Vernachlässigung leiblich-körperlicher Aspekte der Identitätsentwicklung • deutliche Ausrichtung auf kognitiv-behaviorale und lerntheoretische Begründungen • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll

Abb. 30: Die Perspektive des FAUSTLOS-Curriculums und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Geschlechtsspezifische Ansätze

In der folgenden Tabelle werden vier, bereits in Kapitel 4.2.4 diskutierte Ansätze der bzw. Gedanken zur geschlechtsreflektierenden Jungen- bzw. Mädchenarbeit zusammengefasst: Der Ansatz der Göttinger Forschungsgruppe Jungenarbeit (vgl. HAINDORFF 1997) (in der Tabelle mit (1) gekennzeichnet), der identitätsorientierte Ansatz von WINTER (2), die Überlegungen zur geschlechtsreflektierenden Jungen- und Männerarbeit von MÖLLER (3) sowie die gender-orientierte Pädagogik nach WÖFLI (4).

Annahme	Konsequenzen
(1) Hinter der Identitätsentwicklung von Jungen und Männern verbirgt sich eine tiefere, höhere oder weitere Struktur, Ordnung oder Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Integration natur- und sozialwissenschaftlicher sowie transrationaler und spiritueller Aspekte der Identitätsentwicklung • Berücksichtigung archetypischer Prozesse der Verhaltenssteuerung (z.B. übersteigertes und stereotypes Männlichkeitsverhalten)
(1) Junge Männer befinden sich im ersten Drittel ihres Lebens auf einer „heldenhaften Reise“	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten anbieten, die eigene Kraft und die eigenen Möglichkeiten zu spüren, idealistisch zu sein, hart zu arbeiten und ein Gespür für die persönlichen Kompetenzen zu entwickeln • Berücksichtigung des männlichen Prinzips, das sich im Tun und Erreichen demonstriert • Männlichkeit als Qualität mit Entwicklungspotential thematisieren (Ressourcenorientierung)
(1) Junge Männer leben im Spannungsfeld der beiden tiefen Prinzipien des Kriegers und des Liebhabers	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit den Bereichen Aggression und Sexualität, Leidenschaft und Lebenssinn sowie Selbstaussdruck und Kommunikation • Thematisierung von Kraft, Kreativität, Neugier, Experimentierlust, sexueller Potenz und innerer Stärke • als Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit den Themen von Verwundung, Angst und Impotenz sowie Vergebung, Gelassenheit und Weitsicht • Entwicklung einer reifen Männlichkeit
(2) Übergeordnetes Ziel von Jungenarbeit ist eine erweiterte Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung eines sozialreflexiven, aktiven und gestaltenden Umgangs mit der eigenen Geschlechtlichkeit • Thematisierung von Männlichkeit als einer Ideologie, die wesentliche Aspekte männlicher Lebenswirklichkeiten unterschlägt oder abspaltet (z.B. die Bedürftigkeit von Männern, seelische und körperliche Verletzungen, Angst vor Unterlegenheit oder Abhängigkeit)
(2) Jungenarbeit muss sich an Schlüsselkategorien orientieren	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Unterschied von Mannsein und Männlichkeit (s.o.) • Berücksichtigung einer breiten Palette von Lebensbereichen und Persönlichkeitsfacetten (u.a. Biographie, Beruf, Körper, Sexualität, Beziehungen) • Herstellung von Selbstbezügen: Intensivere Kontaktaufnahme der Jungen zu sich selbst, ganzheitliches Ausleben der eigenen Persönlichkeit • Suche nach Ausnahmen von traditionellen Männlichkeitsbildern (u.a. sexistisches Verhalten, Gewalt, Homophobie) • ausbalancierte Berücksichtigung des Dreiecks von Jungen, Struktur/Institution und Jungenarbeiter (sowie viertens der Clique) • Auseinandersetzung des Jungenarbeiters mit seinem eigenen Mannsein • Methodenvielfalt
(3) Übergeordnetes Ziel von Jungenarbeit ist die Auseinandersetzung mit der männlichen Geschlechtsidentität	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung der Frage: „Was ist essentiell unabdingbar, um mich als Mann begreifen und fühlen zu können?“ • Körperarbeit, die Sensibilisierungen erlaubt und die biophysische und gefühlsmäßige Substanz männlichen Selbstverständnisses erfahrbar werden lässt • Auseinandersetzung mit der Flexibilisierung der Geschlechterrollenzuschritte • Auseinandersetzung mit dem Deutungsmuster der hegemonialen Männlichkeit (Dominanz von Männern über Frauen, ökonomische Vormachtstellung von Männern, symbolische, sprachliche, juristische, wissenschaftliche, mediale etc. Repräsentativität des männlichen Subjekts, Normativität von Heterosexualität, Idealisierung männerkörperlicher Virilität)

<p>(3) Es geht um die Entwicklung funktionaler Äquivalente für problematische Männlichkeitsformen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach Männlichkeitsformen, in denen Jungen Jungen und Männer Männer sein können, ohne einerseits die destruktiven Anteile vorherrschender Männlichkeit übernehmen und andererseits eine diffuse Geschlechtsidentität befürchten zu müssen • Infragestellen der ökonomistischen Erlebnis- und Erfolgskultur • familiäre und professionelle Vorbilder und Modelle • Verdeutlichung von Profiziten der funktionalen Äquivalente: Gelassenheit und Genuss in bislang leistungsorientierter Sexualität, zunehmende Möglichkeiten des Rückzugs aus Konflikten, Konkurrenzen und Stresssituationen; Erschließung positiver männlicher Qualitäten wie Widerständigkeit, Selbstbehauptungswille und Zielstrebigkeit jenseits von Gewalt
<p>(4) Effektive Gewaltprävention benötigt eine durchgängige Erziehungsarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gender-orientierte Pädagogik: Gewalt als Teil eines Männlichkeitskultes verstehen • Engendering School: Permanente Reflexion und Analyse der kulturellen Konstruktion von Geschlechtlichkeit in der Institution Schule • Überwindung von Einschränkungen, die das Gender-Regime für die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen bedeutet
<p>(4) Ziel ist die Schaffung von Konstruktionsräumen gewaltfreier Geschlechterverhältnisse</p>	<p>Themenbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbilder und Gewaltminderung • Wertschätzung von Anders-Sein • Initiative und Aktivität entwickeln • Freundschaften pflegen • das Erlebnis- und Verhaltensrepertoire erweitern • den Umgang mit dem anderen Geschlecht lernen • Selbstdisziplin entwickeln • Entwickeln einer anderen Moral und Gerechtigkeit • Grenzen anerkennen • Konfliktfähigkeit erwerben
<p>(4) Gender-orientierte Pädagogik benötigt eine interaktionistische Orientierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • geschlechtsheterogene Gruppen: Jungen und Mädchen erhalten die Möglichkeit, ihre Interaktionen direkt mit den Beteiligten zu thematisieren und zu bearbeiten • geschlechtshomogene Gruppen: Vermeidung des geschlechtsspezifischen Inszenierungsdrucks • reflexive Koedukation: Alle pädagogischen Maßnahmen danach befragen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern • Ressourcenorientierung
<p>Erkenntnistheoretischer Bezug</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plädoyer für Interdisziplinarität und Mehrperspektivität: Integration biologisch-ethnologischer, ethnologischer, kulturalanthropologischer, psychologischer, historisch-soziologischer und sozialisationstheoretischer Perspektiven • Thematisieren der sozialen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit • Vorschläge zur Dekonstruktion der Geschlechterverhältnisse
<p>Identitätstheoretischer Bezug</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen der Identitätsentwicklung sind in allen diskutierten Ansätzen zentral, allerdings mit unterschiedlichen Gewichtungen • Auseinandersetzung mit der biologischen und sozial konstruierten Zweigeschlechtlichkeit • in keinem der Modelle ist jedoch ein differenziertes und ausformuliertes Identitätskonzept enthalten • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll
<p>Bezug zu Körper, Leib & Bewegung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • trotz der offensichtlichen Nähe der Geschlechtsidentitätsentwicklung und der Sexualität zu körperlich-leiblichen Entwicklungsthemen und –dimensionen werden der Dualismus von Körperhaben und Leibsein sowie weitere, mit Körper, Leib und Bewegung zusammenhängende Aspekte der Identitätsentwicklung kaum aufgegriffen • Ausnahme: das Modell von MÖLLER (3), das deutliche Bezüge zu reflexiv-leiblichen Dimensionen der Identitätsentwicklung herstellt, teilweise auch die gender-orientierte Pädagogik von WÖFL (4); beide jedoch ohne explizite Entfaltung eines Körper-, Leib- und Bewegungsbegriffs • Ergänzung aus motologischer Perspektive ist sinnvoll

Abb. 31: Die Perspektive der geschlechtsspezifischen Ansätze und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

6.2.5 Die motologische Perspektive

Die Zusammenfassung ausgewählter motologischer Ansätze konzentriert sich auf die Kernaussagen des Kompetenztheoretischen Ansatzes, des Verstehenden Ansatzes sowie der systemisch-konstruktivistischen Positionen und leitet daraus Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention ab. Darüber hinaus wird jeweils der erkenntnistheoretische Bezug, der identitätstheoretische Bezug sowie der Bezug zu Körper, Leib und Bewegung tabellarisch rekapituliert.

Der Kompetenztheoretische Ansatz

Annahme	Konsequenzen
<p>Übergeordnetes Ziel der psychomotorischen Förderung ist die Entwicklung von Handlungskompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von ausreichenden und genügend variablen Bewegungs- und Wahrnehmungsmustern (Problem: dies führt nicht automatisch zu sinnvollem Handeln in der Welt) • Handlungsspielräume schaffen • Kommunikationsfähigkeit fördern • Entwicklung von Selbständigkeit und innerer Stabilität (Emotionsregulation etc.) • Entwicklung von Selbstverantwortung (der Mensch als Akteur seiner eigenen Entwicklung) • Betonung von Lernprozessen (Variationen etc.) • Entwicklung von Ich-, Sach- und Sozialkompetenz • Orientierung an der Persönlichkeitsentwicklung der Klienten
<p>Wahrnehmen, Erleben und Handeln bilden eine biologische, strukturelle Einheit, deren Leistungsfähigkeit und Wirkzusammenhänge sich in der Bewegung spiegeln</p>	<ul style="list-style-type: none"> • psychomotorische Interventionen beabsichtigen Verhaltensmodifikationen und zielen auf Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur der Klienten • der Weg dorthin verläuft über Bewegungsangebote • Körper-, Material-, Raum- und Sozialerfahrungen anbieten, die die Entwicklung von geordnetem, selbstverantwortlichem Handeln ermöglichen • Selbsttätigkeit ermöglichen • Anpassungsprozesse initiieren • ganzheitliche Förderung
<p>Sekundärstörungshypothese</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung des Zusammenhangs von Schwierigkeiten in der Bewegungs- und Wahrnehmungsentwicklung und Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Bereich • Bereitstellen von Adaptationsmöglichkeiten: Anregung der Jugendlichen zur selbständigen Auseinandersetzung mit immer wieder neuen Umweltgegebenheiten über Wahrnehmung und Bewegung
<p>Besonderer Stellenwert der Motodiagnostik</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Informationen über den individuellen psychomotorischen Leistungsstand, die psychomotorische Verhaltensstruktur, die Genese dieser Strukturen sowie deren soziale Bedingungsfelder gewinnen und diese mit dem Wissen um allgemeine Entwicklungsgesetzmäßigkeiten zu einem Gesamteindruck verarbeiten (individuelle Persönlichkeitsstruktur) • Symptominduziertes Vorgehen: Aufheben von Entwicklungsblockaden, Eröffnen von Entwicklungsmöglichkeiten • Vier diagnostische Ebenen: organische und funktionale Ebene, Leistungsebene (Fähigkeiten und Fertigkeiten), Ausdrucks- und Kommunikationsebene inklusive des sozialen Umfeldes, intentionale Ebene (individuelle Interessen und Bedürfnisse); Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse zu einem Gesamtbild
<p>Erkenntnistheoretischer Bezug</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Menschenbildanalyse • fehlende Methodologiediskussion • fehlende Sprachkritik • Widersprüche in den Aussagen verschiedener Grundlagentheorien (insbesondere Theorie des Gestaltkreises und Adaptationstheorie) • die Begriffe der Handlungsfähigkeit und der sinnvollen Umweltauseinandersetzung bleiben zu abstrakt (u.a. Überbetonung der sozialen Angepasstheit) • der Ansatz ist insgesamt ergänzungsbedürftig (vgl. u.a. die Erweiterung durch HAAS: Orientierung an zentralen Grundannahmen des Verstehenden Ansatzes (Mensch als leibliches Subjekt, Berücksichtigung der subjektiven Sinndimensionen von Bewegung, Körper und Leib etc.))

<p>Identitätstheoretischer Bezug</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit • der Mensch als Akteur seiner eigenen Entwicklung, aber: • es wird kein Identitätsmodell entwickelt • die Verwirklichung von Sinn als zentrale Identitätsdimension wird nicht ausreichend berücksichtigt • das Verhältnis von Identität zu Körper, Leib und Bewegung wird nicht expliziert • Kritik: geschlechtsspezifische Besonderheiten der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen werden nicht berücksichtigt • keine explizite Berücksichtigung des Jugendalters • keine normative Diskussion von Risiko- und Schutzfaktoren für gelingende Identitätsprozesse im Jugendalter • der Ansatz ist insgesamt ergänzungsbedürftig (vgl. u.a. die Erweiterung durch HAAS: Entwicklung als Prozess der Bedeutungsbildung und Konstruktion, Entwicklung als Folge von Themen, die in Interaktion zwischen Individuum und Welt bearbeitet werden; Berücksichtigung von Kontrolltheorien)
<p>Bezug zu Körper, Leib & Bewegung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • handlungsorientierter Ansatz, der Prozesse der Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung in den Vordergrund stellt • Körper-, Bewegungs- und Erlebnisorientierung • Orientierung an Handlungstheorien (aber: ungelöstes theoretisches Problem, wie Bewegung mit der Persönlichkeit zusammenhängen könnte) • Kritik: Ausklammerung der sinnhaften Bedeutung der Bewegung • dennoch zahlreiche Möglichkeiten des Aufgreifens von Entwicklungsthemen: u.a. den eigenen Körper spüren, ihn positiv erleben, Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts, Auseinandersetzung mit Grenzen, Erleben von unterschiedlichen Gefühlen, Gestaltung von Nähe und Distanz etc. • umfangreiches Repertoire an praktischen Handlungsmöglichkeiten

Abb. 32: Die Perspektive des Kompetenztheoretischen Ansatzes und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Der Verstehende Ansatz

Annahme	Konsequenzen
<p>Der Mensch ist verurteilt zum Sinn</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sinn wird einerseits aktiv hervorgebracht und andererseits als Widerfahrnis empfangen (aktiv-passiver Doppelvorgang) • Nutzung von Leib und Bewegung als Formen primärer Sinnstiftung • Aufgreifen von Geschichten, Bildern und Spielen, in denen Jugendliche ihre Geschichte entdecken und schreiben • berücksichtigen, dass Jugendliche andere Menschen zum Schreiben ihrer Geschichte brauchen • Auseinandersetzung mit Fremdem und Nicht-Verstandenem
<p>Bewegung ist ein Bedeutungsphänomen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung zwischen dem persönlichen Sinn, den eine Bewegung, ein Spiel, eine Handlung oder eine „Szene“ für den Klienten selbst hat und der Bedeutung, die diese für verschiedene Beobachter haben • Übergeordnetes Ziel ist die Sinnerschließung der Tätigkeit der Klienten (Verstehen) • Berücksichtigung des Phänomens der Zwischenleiblichkeit
<p>Verstehen ist ein prinzipiell unabschließbarer Vorgang</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialog • Auseinandersetzung mit den Gefahren der Interpretation und des Machtmissbrauchs • bewusste Reflexion von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen • Aneignung von Hintergrundwissen über Entwicklungsprozesse • Selbsterfahrung (eigene Kompetenzen, Bedürfnisse, Grenzen etc.) • Supervision
<p>Wissenschaftliches Verstehen ist methodisch reflektiert</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hermeneutisches Verstehen: Verstehen des expliziten Sinns einer Handlung, Geste oder Äußerung (z.B. einer Schlägerei oder einer Beleidigung) • Phänomenologisches Verstehen: Verstehen des impliziten Sinns, d.h. vor allem des Wie einer Geste, Körperhaltung, Bewegung oder Handlung (das „Organ“ des Verstehens ist dabei nicht der Kopf, sondern das leibliche Spüren) • Tiefenhermeneutisches Verstehen: Verstehen des verdrehten Sinns bzw. des scheinbaren Unsinn einer Handlung, Geste oder Äußerung (richtet sich u.a. auf die Motive für aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten) • Dialektisches Verstehen: Bezieht sich auf die andere Seite (den Widerspruch) des gezeigten Verhaltens, Ausdrucks etc.

	<p>Methode (vgl. Kap. 5.2.4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wechsel vom Teil zum Ganzen und zurück • Ausgangspunkt ist das Nicht-Verstehen • Skepsis gegenüber dem eigenen Verstehens-Fortschritt (Hypothesenbildung) • Verstehen ist gleichzeitig aktiv und passiv • Verstehen versucht aus Mosaiksteinen Bilder zu formen • Verstehen wird häufig erst in Distanz zu einer Situation möglich • Selbst- und Fremdverstehen sind untrennbar miteinander verbunden • andere Menschen sind niemals vollständig verstehbar • im Verstehen berühren wir manchmal den „Kern“ des anderen • Ziel ist eine verstehende Grundhaltung • Verstehen führt nicht unbedingt zu Deutungen oder Interpretationen, sondern kann auch in Vorschläge zum gemeinsamen Handeln oder in einfache Begleitung münden
Erkenntnistheoretischer Bezug	<p>Wahrnehmungs- und Leibphänomenologie von MERLEAU-PONTY:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rehabilitierung der vorwissenschaftlichen Erfahrung sowie der Übergänge vom Vortheoretischen ins Theoretische • Berücksichtigung der Präreflexivität des Leibes und der leibhaftigen Vernunft • Betrachtung von Leiblichkeit und Wahrnehmung als zwei Seiten derselben Medaille • Untersuchung des Appellcharakters der Dinge, der sich an den Leib richtet • Wahrnehmung ist ein aktiv-passiver Doppelvorgang, der durch Einstellungswechsel veränderlich ist und in jedem Fall eine leiblich vermittelte Kommunikation mit der Welt darstellt <p>Symboltheorie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung des Symbolischen als Kernkriterium des Menschseins • Auseinandersetzung mit Ausdrucksphänomenen (deren Ursprungsort der Leib ist)
Identitätstheoretischer Bezug	<p>Erarbeitung einer verstehenden Entwicklungstheorie (Mehrebenenansatz):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semantischer Aspekt: Leib- und Beziehungsthemen • Struktureller Aspekt: Symboltypen und –systeme • Verbindung der beiden Aspekte im Organ- bzw. Leibmoduskonzept von ERIKSON: Leibmodi (z.B. „Aufnehmen“) als erfahrungsorganisierende Strukturen, die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen herstellen • Kritik: kein expliziter Bezug zum Jugendalter, keine Auseinandersetzung mit der Geschlechts- und Gender-Thematik, keine Gruppentheorie, keine Aufdeckung der normativen Entscheidungen; bislang keine Berücksichtigung von kritischen Lebensereignissen (Ergänzung ist sinnvoll)
Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • differenzierte Berücksichtigung von Körper-, Leib- und Bewegungstheorien (s.o.) • Handlungs- und Erlebnisorientierung • zahlreiche Praxisimpulse • im Vordergrund stehen der leibliche Aspekt menschlichen Zur-Welt-Seins, der symbolische Ausdruck, die Thematisierung des Verhältnisses von leiblicher Erfahrung und Reflexivität (reflexive Leiblichkeit) und die Bedeutung der Leiblichkeit für Kommunikationsprozesse

Abb. 33: Die Perspektive des Verstehenden Ansatzes und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die systemisch-konstruktivistischen Positionen

Annahme	Konsequenzen
Alles Gesagte ist von jemandem gesagt	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsamer Dialog jenseits von Erklären und Verstehen • Reflexion von Beobachterstandpunkten und Haltungen (Kybernetik 2. Ordnung) • die an systemisch-konstruktivistischen Positionen orientierte psychomotorische Praxis ist keine neue Methode und kein neues Instrumentarium von Interventionstechniken, sondern eine veränderte Perspektive für das therapeutische Beobachten und Handeln • Sensibilisierung für Sprache
Das „Wir“ stellt die Bedingung und Verwirklichung jeder menschlichen Seins- und Lebensweise dar	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Beziehungswirklichkeiten und wechselseitigen Abhängigkeiten • Entwicklung von Empathiefähigkeit • Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit • Auseinandersetzung mit Grenzen und Grenzverletzungen • Meta-Kommunikation
Die psychomotorische Praxis ist ein dynamisches Wechselspiel von biologischen, sensomotorischen, affektlogischen und kommunikativ-sozialen Systemprozessen	<ul style="list-style-type: none"> • das biologische System arbeitet mit biochemischen Unterschieden • das sensomotorische System arbeitet mit sensomotorischen Unterschieden (virtuelles und aktuelles Bewegen und Wahrnehmen) • das affektlogische System arbeitet mit affektlogischen Unterschieden (Gefühlsunterschiede zwischen den beiden Polen Lust – Unlust; gedankliche Zustände innerhalb der Wertdimensionen Positivität und Negativität) • die sozialen Systeme arbeiten mit kommunikativen Unterschieden (Information und Mitteilung) • zahlreiche psychomotorische Ansatzpunkte durch Berücksichtigung aller vier Systeme • Auseinandersetzung mit strukturellen Koppelungen
Das sensomotorische System nimmt im Prozess der wechselseitigen strukturellen Koppelung zwischen den einzelnen Systemen einen zentralen Platz ein	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung seiner Bedeutung für biologische, affektlogische und kommunikativ-soziale Prozesse (ohne das sensomotorische System sind keine strukturellen Koppelungen zwischen den anderen drei Systemen möglich) • Auseinandersetzung mit Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern und damit verbundenen Beziehungsdynamiken (Körpersprache, Feindlichkeitswahrnehmung etc.) • Lernen über konkretes sensomotorisches Handeln
Instruktive Interaktion ist unmöglich	<p>Auseinandersetzung mit zwei zentralen Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie werden Wirklichkeits- und Rollenkonstruktionen im kommunikativ-sozialen Zusammenleben von Menschen zum „Problem“? 2. Wie können Re-, De- und Neukonstruktionen von Wirklichkeit im und durch den Wahrnehmungs- und Bewegungsbereich zu einer möglichen „Lösung“ beitragen? <ul style="list-style-type: none"> • Anregungen, Verstörungen, Impulse (Kontextsteuerung) • Eigenverantwortung • Orientierung am Konzept des Problemsystems • Hypothesenbildung • Zulassen von Perspektivenvielfalt (Erweiterung des Möglichkeitsraumes) • Handlungsorientierung
Die psychomotorische Praxis ist ein bewegungsdialogischer, kommunikativer Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsmöglichkeiten nicht nur gedanklich durchspielen, sondern im dynamischen Handlungsgeschehen gemeinsam entwickeln • lösungsorientierte Verbindung der als problematisch bewerteten Bewegungen bzw. Verhaltensweisen mit den Bewegungsthemen und –geschichten der Beteiligten • Methode: neue Sichtweisen, Wirklichkeitskonstruktionen, Beziehungs-kompetenzen und gegenseitige Verständigungsweisen direkt erfahrbar und erlebbar machen • Ziel: Viabilität für alle Beteiligten
Erkenntnistheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • explizite erkenntnistheoretische Diskussion • Orientierung am Paradigma der Selbstorganisation • Ausgangspunkt der Argumentation: Theorie des Radikalen Konstruktivismus • konstruktivistische Systemdefinition in Anlehnung an LUDWIG (vgl. 1992, 90f) • Hervorhebung der Relevanz des sensomotorischen Systems (s.o.)
Identitätstheoretischer Bezug	<ul style="list-style-type: none"> • keine umfassende Identitätstheorie, aber einige wesentliche Aussagen entlang seines Analyserahmens der vier Systeme Körper, Bewegung/Wahrnehmung, Affektlogik und der sozialen Systeme sowie deren struktureller Koppelungen • das Ich stellt ein Konstrukt aus unserer sensomotorischen Erfahrungswelt dar • Identität ist eine relationale Größe: das Ich zeigt sich in der Kontinuität unserer Akte der Differenzierung und des Beziehungsaufbaus sowie in der intuitiven Gewissheit, dass unsere Erfahrung ausschließlich die unsrige ist • Entwicklung des Selbst als Prozess der Differenzierung (im Sinne von Unabhängigkeit) und Integration (im Sinne von Zugehörigkeit)

	<ul style="list-style-type: none"> • Gefahren: das Individuelle verliert an Prägnanz; wesentliche Aspekte der Identitätsentwicklung werden vernachlässigt (u.a. potentielle Inhalte und Themen der Identitätsentwicklung, die Auseinandersetzung mit Bedürfnissen (Kohärenz, Autonomie und Anerkennung, Handlungsfähigkeit und Wohlbefinden, Selbstwerterhöhung) sowie die Erörterung des Verhältnisses von Körper, Leib, Bewegung und Identität) • Kritik: keine geschlechtsspezifische Differenzierung, keine explizite Orientierung am Jugendalter • Ergänzungen aus identitätstheoretischer und leibphänomenologischer Perspektive sind sinnvoll
Bezug zu Körper, Leib & Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Analyserahmen sind die vier Systeme Körper, Bewegung/Wahrnehmung, Affektlogik und die sozialen Systeme sowie deren strukturelle Koppelungen • ausdrückliche Handlungs- und Erlebnisorientierung • (familienbezogener) Bewegungsdialog • aber: keine Thematisierung des Leibbegriffs, keine Auseinandersetzung mit der Bedeutung des eigenleiblichen Spürens und der spürbaren Selbstgewissheit • Ergänzungen aus leibphänomenologischer Perspektive sind sinnvoll

Abb. 34: Die Perspektive der systemisch-konstruktivistischen Positionen und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention

Die Rekapitulation der theoretischen Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention verdeutlicht einerseits zahlreiche Konvergenzen, sie zeigt andererseits aber auch einige bedeutsame Divergenzen in den einzelnen Zugangsweisen. Vor dem Hintergrund der mehrperspektivischen Anlage des vorliegenden Ansatzes sind diese Unterschiede erwartbar, sinnvoll und bewusst gewollt. Die übergeordneten Ziele dieser mehrperspektivischen Vorgehensweise bestehen gerade in der Erzeugung von Beobachtungsvielfalt sowie in der Erweiterung des Möglichkeitsraumes. Damit soll nochmals betont werden, dass es bei der Formulierung dieses Ansatzes nicht um die Bereitstellung von vorgefertigten Rezepten oder Handlungsanleitungen geht, sondern um die Beschreibung von potentiellen Handlungsmöglichkeiten, die jeder Motologe an die konkreten individuellen und kontextuellen Entwicklungsbedingungen seiner Klienten anpassen kann bzw. muss. Dabei kann er zunächst auf wesentliche Orientierungsdimensionen (z.B. die Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen, die Relevanz körperlich-leiblicher und bewegungsbezogener Aspekte der Identitätsentwicklung, die Berücksichtigung von Selbstorganisationsfähigkeiten etc.) zurückgreifen, die als gemeinsame Konsequenzen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven in der tabellarischen Darstellung zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus ist der Motologe jedoch gerade im Kontext der Gewaltprävention auf die Möglichkeit der Orientierung an einer begründeten ethischen Position angewiesen. Eine solche Position wird im folgenden Kapitel entwickelt.

6.3 Die Bedeutung von Mehrperspektivität im Kontext ethischer Reflexionen

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Fragen der Ethik und der Wertentscheidungen steht ein motologischer Ansatz – insbesondere ein systemisch-konstruktivistisch orientierter – vor einer doppelten Herausforderung. Auf die erste hat SEEWALD hingewiesen, indem er die „Aufdeckung der normativen Entscheidungen“ (SEEWALD 2004, 55) traditionell als „Schwachstelle in der Motologie“ (ebd.) bezeichnete. Die vorliegende Arbeit kann demnach auf keine explizit formulierte disziplinbezogene ethische Diskussion zurückgreifen. Die zweite Herausforderung bezieht sich auf die Implikationen von Systemtheorie und Konstruktivismus selbst, denn: „Eine systemtheoretisch und konstruktivistisch begründete ethische Reflexion muß *volens nolens* auf dem `bodenlosen Boden` des Beobachtens stattfinden“ (LUDEWIG 2002, 111). Hier ist demnach wenig Überdauerndes oder Zwingendes zu erwarten, die „scheinbare Beliebigkeit systemischer Theorie führt damit zu einer besonderen Betonung der eigenen Verantwortung“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 272). Da diese Verantwortung nicht an Instanzen wie Objektivität oder Wahrheit abgegeben werden kann, muss sich das eigene Handeln notwendigerweise auf stets neu zu hinterfragende Kriterien und Maßstäbe beziehen, „die ihrerseits mit der Ethik der Wertegemeinschaft abzugleichen sind“ (ebd., 273).

Das folgende Kapitel greift unter anderem auf Kriterien und Maßstäbe zurück, die in den vorangegangenen theoretischen Reflexionen entwickelt wurden und bezieht diese auf Fragen der Ethik und der Werturteile. Diese Überlegungen bilden den Rahmen für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention. In Anlehnung an LUDEWIG geht es im Kontext dieser ethischen Reflexionen nicht zuletzt darum, „die Balance zwischen einem Dilettantismus der Beliebigkeit und einem missionarischen Eifer zu halten“ (LUDEWIG 2002, 110).

Ausgangspunkt ist zunächst die Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen der *Ethik* und der *Moral*, die sich hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung zwischen Menschen deutlich unterscheiden. Im Anschluss daran wird das *Modell der Gewaltfreien Kommunikation* von Marshall B. ROSENBERG (vgl. 2003; 2004; 2006) vorgestellt. Er greift zentrale Gedankengänge, die im Rahmen dieser begrifflichen Differenzierungen entfaltet wurden, auf und entwickelt daraus ein theoretisch überzeugendes und praktisch äußerst erfolgreiches Kommunikationsmodell, das über die klare Beschreibung des Prozesses der Gewaltfreien Kommunikation hinaus in erster Linie eine Haltung formuliert. Diese Haltung ist auch für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention von großer Bedeutung. Im darauf folgenden Kapitel wird kurz auf die Bedeutung von Modellen zur *Koexistenz* für ethische Fragestellungen eingegangen. Die Möglichkeit und Notwendigkeit einer solchen Koexistenz wird anschließend anhand neurobiologischer Erkenntnisse erläutert. In diesem Zusammenhang stehen die sogenannten *Spiegelneurone* und deren Bedeutung für die menschliche *Empathieentwicklung* im Vordergrund. Zuletzt werden schließlich

wesentliche Aspekte einer *Pädagogik der Anerkennung* diskutiert, die eine bedeutsame Grundlage für den hier vorgeschlagenen Ansatz der Gewaltprävention darstellen.

6.3.1 Zur Terminologie: Ethik oder Moral?

Eine konstruktivistische Auseinandersetzung mit den Begriffen Ethik und Moral muss konsequenterweise darauf hinweisen, dass alles, was gesagt wird, von einem Beobachter gesagt wird (vgl. MATURANA/VARELA 1987, 148). Dementsprechend ist zu beachten, dass es in dieser Auseinandersetzung genau genommen nicht um Ethik und Moral geht, sondern um das Sprechen *über* Ethik und Moral. Mit HUNGERIGE und SABBOUH (vgl. 1995, 166) wird davon ausgegangen, dass der ethische und moralische Bereich nur in der Sprache existiert. „Handlungen können nicht ethisch sein, sie werden so bezeichnet – und sind somit hinterfragbar“ (ebd., 166f).

Die hier vorgenommene terminologische Differenzierung der Begriffe Ethik und Moral orientiert sich an den Unterscheidungen von Wilhelm ROTTHAUS (vgl. 1999, 132ff), Niklas LUHMANN (vgl. 1990) und Heinz VON FOERSTER (vgl. 1993). Folgt man ROTTHAUS, so verweist der Begriff der *Moral* „auf moralische Vorschriften und Anweisungen, die `gut` und `böse` trennen, `richtig` und `falsch` kennzeichnen, Moral basiert auf der Annahme einer Wahrheit, die Richtschnur für dieses `Gut` und `Böse`, `Richtig` und `Falsch` ist“ (ROTTHAUS 1999, 135). Die *Moral* kann demnach als eine von Außen an das Individuum herangetragene Forderung charakterisiert werden, die immer auch „die Gefahr von Intoleranz und Verachtung“ (ebd.) impliziert. Ganz ähnlich ist auch für LUHMANN moralische Kommunikation immer „nahe am Streit und damit in der Nähe von Gewalt angesiedelt“ (LUHMANN 1990, 26). Die in der moralischen Kommunikation enthaltenen impliziten Setzungen (insbesondere die Annahme einer objektiv erkennbaren Wirklichkeit sowie die Beanspruchung von Autorität in moralischen Diskursen) werden vor diesem Hintergrund als „berechnende Rhetorik und verbaler Gewaltakt der kommunikativ und institutionell Mächtigeren“ (HUNGERIGE/SABBOUH 1995, 125) kritisiert.

Der Begriff der *Ethik* kennzeichnet für ROTTHAUS demgegenüber „grundsätzliche innere Einstellungen und Haltungen, aus denen heraus das Handeln geleitet wird“ (ROTTHAUS 1999, 135). Während in diesem Verständnis des Ethikbegriffs die innere Steuerung des Verhaltens im Vordergrund steht, bezeichnet der Begriff Ethik für LUHMANN die „Reflexionstheorie der *Moral*“ (LUHMANN 1990, 37). Sie hat für ihn die Aufgabe, zu moralischer Kommunikation „Stellung zu nehmen“ (ebd.), ihren „Anwendungsbereich (...) zu limitieren“ (ebd., 40) und „vor *Moral* zu warnen“ (ebd., 41) – Ethik ist demnach eine „permanente Aufforderung zur Reflexion“ (HUNGERIGE/SABBOUH 1995, 125).²¹¹ Für den Gestalttherapeuten DREITZEL ist eine solche Reflexion auf den Gebrauch unserer Sinne

²¹¹ Die lexikalische Bedeutung des Begriffes *Moral* (lat. mos = Sitte, Brauch, Gewohnheit, Charakter) lautet: „1) die der gesellschaftlichen Praxis zugrunde liegenden und als verbindlich akzeptierten ethisch-sittlichen Normen(systeme) des Handelns; 2) die sittliche Haltung eines Einzelnen oder einer Gruppe“ (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 2001, Bd. 15, 103). *Ethik* (griech. éthos = Sitte, Brauch) bezeichnet demgegenüber „die philosophische Wissenschaft vom Sittlichen; sie sucht auf die Frage: `Was sollen wir tun?` zu antworten“ (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 2001, Bd. 6, 174).

angewiesen: „Allzu leicht werden aus ethischen Maßstäben lebenshemmende Introjekte oder, schlimmer noch, Instrumente der Macht. Der Gestalttherapie geht es um die niemals endende Verfeinerung unseres Gewahrseins in unseren Austauschprozessen mit Natur und Gesellschaft, eben um eine Steigerung unserer reflexiven Sinnlichkeit, die einen feinen Sinn für die Verletzlichkeit unseres Gegenübers in Natur und Gesellschaft mit einschließt“ (DREITZEL 1998, 15).

Wenn im Folgenden also von Ethik gesprochen wird, so verweist dies zwar auf die Notwendigkeit einer reflexiven Sinnlichkeit, gleichzeitig geht es jedoch auch um eine Reflexion über moralische Kommunikation. Allerdings ist dies wiederum nur in Form moralischer Kommunikation möglich, denn selbst wenn explizit wertende Begriffe wie richtig und falsch oder gut und schlecht vermieden werden, so stellt allein schon die Selektion bestimmter Theorien oder Autoren eine subjektive Wertung dar. „Es läßt sich also allenfalls *ethisch sprechen*, das heißt im Sinne einer Reflexion der Moral, nicht aber *über Ethik*“ (HUNGERIGE/SABBOUH 1995, 126).

Für den Begründer der *Kybernetik zweiter Ordnung*, Heinz VON FOERSTER, kann die Moral der Kybernetik erster Ordnung zugeordnet werden, da sie einen Beobachter voraussetzt, der als Außenstehender etwas Objektives betrachtet und aufgrund seiner Unabhängigkeit anderen sagt, was sie zu denken und wie sie zu handeln haben: „`Du sollst ...`, `Du sollst nicht ...` Dies ist der Ursprung moralischer Prinzipien“ (VON FOERSTER 1993, 66). Die außerordentliche Problematik moralischer Prinzipien kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass sich die Gesellschaft, Pädagogen, Therapeuten, Familien, Eltern und Einzelpersonen gegenüber aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen „zwischen vielfältigen und miteinander in Konflikt stehenden moralischen Polen“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 205) bewegen und diese Polarisierung die Autorität der Erwachsenen lähmt. „Die miteinander streitenden Werte werden typischerweise durch gegenüberstehende Extreme repräsentiert, wie der `sanfte Weg` gegen den `harten Weg`, `Forderung` gegen `Akzeptanz`, `permissiv` gegen `autoritär`, `Disziplin` gegen `Therapie` und so weiter“ (ebd.).

Die als Brücke zwischen diesen Extremen vorgeschlagene, aus der Lehre und dem Lebenswerk von Mahatma GANDHI und Martin Luther KING abgeleitete Praxis des gewaltlosen Widerstands (GLW) stellt für die beiden Autoren zwar ebenfalls eine „moralische Doktrin“ (ebd., 206) dar, deren notwendige Relativität kommt jedoch wiederum in ihrer Auffassung zum Ausdruck, „dass es kein erstrebenswerter Zustand ist, die Eltern-Kind-Beziehungen permanent nach den Prinzipien des GLW auszurichten, sondern dass GLW so etwas ist wie ein Instrument zur Reparatur einer aus dem Gleichgewicht geratenen Beziehung zwischen Eltern und Kindern, die sich so entwickelt hat, dass die elterliche Präsenz verloren gegangen ist“ (ebd., 35). Hier wird deutlich, dass sich selbst aus Synthesen wie der oben angesprochenen offenbar keine allgemein gültigen moralischen Prinzipien ableiten lassen (vgl. Kap. 4.2.2).

Die Ethik unterscheidet sich nach VON FOERSTER von moralischen Prinzipien dadurch, dass sie sich an der Kybernetik zweiter Ordnung orientiert und den Beobachter als Teil des Beobachteten begreift. Der Beobachter ist demnach beteiligter Akteur, wobei er nur für sich alleine (aber in gegenseitiger Abhängigkeit) bestimmen kann, wie er zu denken und zu handeln hat: „Ich soll ...“, „Ich soll nicht ...“ Dies ist der Ursprung der Ethik“ (VON FOERSTER 1993, 66). In diesem Zusammenhang geht es um eine Haltung, die sich an der persönlichen Verantwortung orientiert und sich dabei flexibel an situative Bedingungen und Dynamiken anpasst.

Eine solche ethische Haltung erscheint nun allerdings „nicht denkbar ohne jegliche Orientierung und Fundierung“ (ROTHHAUS 1999, 136). Eine wesentliche Orientierung sieht ROTHHAUS „in einer Wahrnehmung der Grundbedingungen unserer Existenz, in der Realisierung der Tatsache, daß es eine reine Abstraktion ist, den Menschen als Individuum zu denken“ (ebd.). Bedeutsame Belege hierfür stammen beispielsweise aus der Neurobiologie, wie das folgende Zitat Joachim BAUERS zeigt: „Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen. Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (BAUER 2006, 21). Weitere Anhaltspunkte finden sich darüber hinaus in der Säuglings- und in der Bindungsforschung (vgl. u.a. DORNES 1993; 1997 bzw. SUESS/PFEIFER 1999; SUESS/KIBGEN 2005).

Eine ethische Orientierung setzt nach dem bisher Gesagten also einerseits die Bereitschaft voraus, auf moralische Regeln, Werte und Forderungen zu verzichten, die ein „Richtig“ oder „Falsch“ kennzeichnen (vgl. ROTHHAUS 1999, 135), andererseits kann eine solche Ethik jedoch auf zahlreiche aktuelle Forschungsergebnisse zurückgreifen, die darauf hinweisen, dass der Mensch von Natur aus auf Kooperation und zwischenmenschliche Anerkennung angelegt ist; dies wird in den folgenden Kapiteln näher untersucht.

Trotz vorhandener Orientierungspunkte muss Ethik allerdings in den jeweils selbst gelebten Handlungen gefunden werden; das ethische Gebot kann demnach nur eine selbst auferlegte Forderung sein, die VON FOERSTER wie folgt formuliert: „meinen Sprachgebrauch so im Griff zu halten, daß Ethik impliziert ist (...) Sprache und Handeln auf einem unterirdischen Fluß der Ethik schwimmen lassen und darauf achten, daß keines der beiden untergeht, so daß Ethik nicht explizit zu Wort kommt und Sprache nicht zur Moralpredigt degeneriert“ (VON FOERSTER 1993, 68f). Die hier aufscheinende Paradoxie ist für VON FOERSTER nur mit Unterstützung der *Metaphysik* und der *Dialogik* zu bewältigen.

Sein *metaphysisches Postulat* lautet: „Nur die Fragen, die im Prinzip unentscheidbar sind, können wir entscheiden“ (ebd., 73). Als unentscheidbare Fragen bezeichnet er solche, die weder empirisch noch rational abschließend beantwortet werden können, die also keiner äußeren Notwendigkeit unterliegen und uns damit einerseits die Freiheit der Wahl überlassen, andererseits jedoch auch die persönliche Verantwortungsübernahme für unsere Entscheidungen einfordern (vgl. auch ROTHHAUS 1999, 133). Der Verweis auf (scheinbar) objektive Tatsachen stellt für VON FOERSTER (vgl. 1993, 73f) dabei eine

nachvollziehbare Strategie dar, sich der durchaus auch unattraktiven Übernahme von Verantwortung zu entziehen. Doch: „Eine Alternative zu einer radikal konsequenten, individuellen Verantwortung für alles, was wir tun, anstelle von rein moralischer Orientierung nach `richtig` und `falsch`, `gut` und `böse`, scheint nicht in Sicht“ (ROTTHAUS 1999, 140).

Um den Stellenwert von Wahlentscheidungen zu unterstreichen und Möglichkeiten für ein für sämtliche Beteiligten akzeptables Miteinander zu konstruieren, hat VON FOERSTER den folgenden ethischen Imperativ formuliert: „Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen“ (VON FOERSTER 1997, 60). Damit ist gemeint, dass sämtliche Interaktionspartner dazu aufgefordert sind, sich selbst und die anderen (!) von einschränkenden Festlegungen und scheinbaren Sicherheiten zu befreien „und sich gegenseitig darin zu fördern, den Raum für freie Entscheidungen zu erweitern“ (LUDEWIG 2002, 114). Dies setzt allerdings ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen und eine Haltung des Verstehenwollens voraus, die mitunter erst bewusst entwickelt werden müssen.

Insbesondere in Bezug auf aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen ist hier mit besonderen Herausforderungen zu rechnen, denn einerseits geht es zwar darum, Jugendlichen einen erweiterten Raum für freie und autonome (alternative bzw. Gewaltlosigkeit implizierende) Entscheidungen zu eröffnen, andererseits muss jedoch immer auch der Schutz der Opfer berücksichtigt werden, weswegen häufig gerade die Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten (aggressiver bzw. gewalttätiger Art) im Vordergrund steht. Die Tatsache, dass Gewalthandlungen auch intrinsisch motiviert sein können und damit selbstbelohnenden Charakter haben (vgl. Kap. 3.4.2), spricht ebenfalls für eine deutliche Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten (von denen die eindeutigste der Freiheitsentzug (!) ist).

Die übergeordnete Fragestellung ist allerdings die nach dem Stellenwert der Wahlfreiheit bzw. nach der Notwendigkeit von Zwang – und zwar bezogen auf sämtliche Interaktionspartner. Unbestritten dürfte sein, dass die Opfer von Gewalthandlungen in der Regel eine deutliche Einschränkung ihrer Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erfahren (vgl. z.B. RAITH 1991; SUTTERLÜTY 2003). Weniger eindeutig ist jedoch die Frage zu beantworten, inwiefern erzwungene Gewaltlosigkeit zukünftige Gewalttätigkeit verhindert oder befördert bzw. welche Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Jugendlichen eine freie persönliche Entscheidung gegen Gewalt oder für Gewaltlosigkeit zu ermöglichen. Dies setzt unter anderem das Vertrauen voraus, dass Jugendliche, so sie denn die Möglichkeit zu einer solchen Entscheidung bekommen, diese auch treffen wollen oder können. Sämtliche mit Jugendgewalt befassten Professionen müssen sich daher mit der prinzipiellen Verfügbarkeit von Gewalt und damit auch mit der Unvorhersehbarkeit zukünftiger Entwicklungen auseinandersetzen. Alle damit verbundenen Fragen gehören in der Terminologie VON FOERSTERS zu den unentscheidbaren Fragen und werden deshalb auch – das zeigt beispielsweise der Vergleich der Anzahl von Häftlingen pro 100.000 Einwohner in verschiedenen Staaten (vgl. CHRISTIE 2005, 79ff) – sehr unterschiedlich beantwortet. Auch die Kontroversen um die

qualitativ-inhaltliche Gestaltung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Jugendgewalt zeigen, dass Objektivität nicht existiert, persönliche Verantwortung jedoch ebenso notwendig wie schwierig ist. In diesem Zusammenhang geht es im Sinne von DREITZEL (vgl. 1998, 15) unter anderem um die Verfeinerung unserer reflexiven Sinnlichkeit, um die Entwicklung einer Sensibilität für die Verletzlichkeit und die Bedürfnisse unserer Gegenüber.

In Bezug auf die *Dialogik* differenziert VON FOERSTER zwischen der Erscheinung und der Funktion von Sprache: Während Sprache als Erscheinung zum Bewusstsein und Selbstbewusstsein beitrage, beziehe sich die Funktion von Sprache demgegenüber auf eine soziale Pragmatik, da sie sozusagen nach dem anderen greife. Damit ist Sprache für ihn die Wurzel des Gewissens, eine ethische Grundhaltung kann sich demnach nur im sprachlichen Dialog verwirklichen. MATURANA und VARELA formulieren eine ähnliche Position:

„Alles menschliche Tun findet in der Sprache statt. Jede Handlung in der Sprache bringt eine Welt hervor, die mit anderen im Vollzug der Koexistenz erschaffen wird und das hervorbringt, was das Menschliche ist. So hat alles menschliche Tun eine ethische Bedeutung, denn es ist ein Tun, das dazu beiträgt, die menschliche Welt zu erzeugen. Diese Verknüpfung der Menschen miteinander ist letztlich die Grundlage aller Ethik als eine Reflexion über die Berechtigung der Anwesenheit des anderen“ (MATURANA/VARELA 1987, 265).

Die Erzeugung einer solchen menschlichen Welt kann sich einerseits an dem bereits skizzierten ethischen Imperativ orientieren, sie basiert andererseits jedoch auch – wie oben angedeutet – auf einem Abgleich mit der Ethik der Wertegemeinschaft (vgl. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 273). Der Verweis auf die Notwendigkeit sowie auf die Möglichkeit eines solchen Abgleichs unterstreicht die Bedeutung der Menschenrechte, die in einem bereits mehrere Jahrhunderte andauernden Prozess entwickelt wurden. Zugleich ist jedoch anzumerken, dass auch diese Entwicklung auf der Grundlage von Beobachtungen stattgefunden hat und dass das Ergebnis dieser Beobachtungen mit den jeweils aktuellen Beobachterperspektiven und Handlungskontexten in Form eines fortlaufenden Dialoges abgestimmt werden muss. Im Rahmen eines solchen Dialoges gibt es für LUDEWIG

„weder Sieger noch Besiegte, sondern nur offene, suchende Partner, die Wahrhaftigkeit, Neugierde und Akzeptanz verbindet, und die sich in diesem Prozeß verändern: Im Dialog widmen sich die Partner einem gemeinsamen Thema und sind bemüht, ihre Sichtweisen zu vereinbaren; alle Schritte, die zur Synthese führen, sind darin `aufgehoben`, so daß ein `Dialog` als kreativ und nicht destruktiv oder `verschmelzend` empfunden wird. Dialoge sind offen für neue Sinnhorizonte, stiften und erschüttern Sinn, konstruieren Realitäten und stellen sie der Kritik“ (LUDEWIG 1992, 134f).

Mit dieser Position ist die Aufforderung verbunden, einerseits das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten permanent kritisch zu reflektieren und andererseits Kinder, Jugendliche und Erwachsene für ihr eigenes Sprach- und Kommunikationsverhalten zu sensibilisieren. Die Grundlagen einer solchen Dialog- und Kommunikationskultur, die aus motologischer Perspektive um die Dimensionen der Zwischenleiblichkeit und des

psychomotorischen Dialogs zu erweitern sind (vgl. Kap. 2.2.3.3), werden im Modell der *Gewaltfreien Kommunikation* von Marshall B. ROSENBERG (vgl. 2003; 2004; 2006) ausführlich beschrieben.

6.3.2 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation

Die Ursachen der Entfremdung des Menschen von seiner einführenden Natur und damit nicht zuletzt auch für die Entstehung gewaltförmiger Beziehungen sieht ROSENBERG (vgl. 2003, 31ff) in einer „lebense entfremdenden Kommunikation“, die aus moralischen Urteilen, Vergleichen, Analysen, Interpretationen, der Leugnung von persönlicher Verantwortung sowie der Äußerung von Wünschen in Form von Forderungen besteht. „Unsere Aufmerksamkeit richtet sich eher darauf, zuzuordnen, zu analysieren und Ebenen des Fehlverhaltens zu identifizieren, als darauf, was wir und andere brauchen und nicht bekommen. (...) Es ist meine Überzeugung, daß diese ganzen Analysen des Verhaltens anderer Menschen tragischer Ausdruck unserer eigenen Werte und Bedürfnisse sind“ (ebd., 31f). Tragisch ist dies für ROSENBERG aus zweierlei Gründen: einerseits erzeugen wir, wenn wir unsere Werte und Bedürfnisse auf diese Art und Weise ausdrücken, Abwehr und Widerstand bei denjenigen, an deren Verhalten uns etwas liegt, andererseits werden die Menschen, die wirklich damit einverstanden sind, sich in Übereinstimmung mit unseren Werten zu verhalten, weil sie unserer Analyse ihres Fehlverhaltens zustimmen, dies sehr wahrscheinlich aus Angst, Scham oder Schuldgefühl tun.

Für diese lebense entfremdende Kommunikation bezahlen nach ROSENBERG alle Beteiligten einen hohen Preis. Diejenigen, deren Wünsche aus einem Gefühl der inneren oder äußeren Nötigung heraus erfüllt werden, werden früher oder später die Konsequenzen nachlassenden Wohlwollens zu spüren bekommen, während diejenigen, die diese Wünsche erfüllen, ebenfalls emotional bezahlen, da sie bei Handlungen aus Scham, Angst oder Schuldgefühl höchstwahrscheinlich Widerwillen empfinden und einen Teil ihres Selbstwertgefühls einbüßen werden (vgl. ebd., 32).

ROSENBERG geht es folglich um eine klare Unterscheidung zwischen Werturteilen und moralischen Urteilen: Werturteile reflektieren für ihn die individuelle Überzeugung, wie das Leben am besten zu seiner vollen Entfaltung kommen kann, während wir moralische Urteile über andere Menschen und ihr Verhalten dann abgeben, „wenn sie unsere Werturteile nicht mittragen“ (ebd.). Eine Form der Kommunikation, die den Ausdruck von Einfühlungsvermögen unterstützt, ist demnach nicht auf moralische Urteile angewiesen, da sie Raum für die Äußerung von persönlichen Gefühlen, Bedürfnissen und Werten lässt.

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) stellt eine solche Art des Umgangs miteinander dar: Sie „geht davon aus, dass die befriedigendste Handlungsmotivation darin liegt, das Leben zu bereichern und nicht aus Angst, Schuld oder Scham etwas zu tun (ROSENBERG 2006, 1). Besondere Bedeutung kommt dabei der Übernahme von Verantwortung zu – sowohl für getroffene Entscheidungen als auch für die Verbesserung der

Beziehungsqualität als vorrangigem Ziel (vgl. ebd.). Die GFK ist für ROSENBERG zwar einerseits ein Prozess der Kommunikation bzw. eine Sprache der Einfühlsamkeit, sie geht andererseits jedoch auch darüber hinaus: „Auf einer tieferen Ebene ist sie eine ständige Mahnung, unsere Aufmerksamkeit in eine Richtung zu lenken, in der die Wahrscheinlichkeit steigt, daß wir das bekommen, wonach wir suchen“ (ROSENBERG 2003, 19).²¹² Die übergeordneten Ziele der GFK sind demnach die Entwicklung und Aufrechterhaltung befriedigender Beziehungen, die Befriedigung individueller Bedürfnisse ohne den Einsatz von Gewalt, die Veränderung lebensentfremdender Kommunikationsmuster sowie die Bearbeitung und Wandlung von Konflikten. Diesen Zielen liegen die folgenden Annahmen ROSENBERGS (vgl. ebd.) zugrunde: Er geht davon aus, dass alle Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen bzw. befriedigt bekommen möchten, dass Menschen das Gefühl haben, in guten Beziehungen zu leben, wenn diese Bedürfnisse durch Kooperation anstatt durch aggressives Verhalten befriedigt werden, dass jeder Mensch über bemerkenswerte Ressourcen verfügt, die anderen dann erfahrbar werden, wenn sie durch Einfühlung mit ihnen in Kontakt kommen, dass hinter jedem aggressiven Verhalten ein Bedürfnis steckt und dass jedes Bedürfnis dem Leben dient und es somit keine schlechten Bedürfnisse (wohl aber mit diesen Bedürfnissen verbundene Verhaltensweisen, die negative Konsequenzen haben) gibt.

Die zentrale Voraussetzung für die Entwicklung und Aufrechterhaltung befriedigender Beziehungen ist die Herstellung einer einführenden Verbindung zum jeweiligen Kommunikationspartner. Um zu einer solchen Verbindung zu gelangen, hat ROSENBERG (vgl. ebd., 21) ein Modell entwickelt, das darauf basiert, die eigene Aufmerksamkeit auf vier zentrale Aspekte zu richten, die er als Situation, Gefühl, Bedürfnis und Bitte bzw. Wunsch bezeichnet. Sämtliche dieser vier Aspekte beziehen sich sowohl auf die Selbsteinfühlung als auch auf die Einfühlung in den anderen.

Der erste Schritt besteht darin, dass jeweils ein Kommunikationspartner beobachtet, was in einer Situation tatsächlich geschieht, d.h. er nimmt diejenigen Handlungen und Kommunikationen des Kommunikationspartners wahr, durch die die eigenen Bedürfnisse befriedigt werden oder eben gerade nicht. Die Kunst besteht hier darin, dem Kommunikationspartner ohne eine personbezogene Beurteilung oder Bewertung die eigene Beobachtung mitzuteilen, d.h. „einfach zu beschreiben, was jemand macht, und daß wir es entweder mögen oder nicht“ (ebd., 21). Im Vordergrund steht demnach nicht die Verurteilung des Kommunikationspartners im Sinne von Schuldzuweisungen oder der Identifizierung eines (richtigen oder falschen) Verhaltens, sondern die Verbindung einer Verhaltensbeschreibung mit den jeweils eigenen Gefühlen und Bedürfnissen.

In einem zweiten Schritt geht es darum, die eigenen Gefühle auszusprechen, die durch die Wahrnehmung einer Handlung oder Kommunikation entstehen. Hier differenziert

²¹² Wie die Differenzierung in einen impliziten und expliziten Funktionsmodus zeigen wird (vgl. Kap. 6.6), unterliegt das Erleben und Handeln in zwischenmenschlichen Beziehungen allerdings zahlreichen unbewussten Kommunikationsverzerrungen. Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention geht es unter anderem darum, diese unbewussten Kommunikationsanteile über verschiedene Methoden der Körperarbeit und des leiblichen Spürens bewusst erlebbar und damit kommunikativ bearbeitbar zu machen.

ROSENBERG (vgl. ebd.) zwischen Ursachen von Gefühlen und Auslösern für Gefühle; während die Ursachen von Gefühlen die individuellen Bedürfnisse sind, ist die Handlung oder Kommunikation eines anderen Menschen lediglich der Auslöser, der auf diese Bedürfnisse hinweist.

Aufgrund dessen besteht der dritte Schritt darin, die Bedürfnisse, die hinter diesen Gefühlen stehen, wahrzunehmen und auszudrücken. Dies setzt Klarheit in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse voraus, wobei es zu berücksichtigen gilt, dass Menschen permanent Bedürfnisse haben, dass oft mehrere Bedürfnisse miteinander konkurrieren, dass diese Bedürfnisse hierarchisch geordnet sind, dass Bedürfnisse etwas Persönliches darstellen und dass zwischen Bedürfnissen und Strategien bzw. Verhaltensweisen, die diese befriedigen, differenziert werden muss (vgl. hierzu auch GRAWE 1998, 421ff). Diese letzte Unterscheidung weist auf die prinzipielle Möglichkeit der Wahl hin, die bereits mehrfach angesprochen wurde (vgl. u.a. Kap. 1.2.3 und 2.2.6).

Der vierte Schritt enthält schließlich die Formulierung einer Bitte bzw. eines Wunsches: „Was kann er oder sie konkret tun, um unsere Lebensqualität zu verbessern?“ (ROSENBERG 2003, 21). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass ROSENBERG eindeutig zwischen einer Bitte und einer Forderung differenziert. Während eine Bitte dem Kommunikationspartner die Möglichkeit gibt, dieser nachzukommen oder nicht, impliziert eine Forderung die Erwartung, dass diese auch erfüllt wird. ROSENBERG geht davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit, dass eine Bitte erfüllt wird, dann steigt, wenn der Bittende gleichzeitig seine Gefühle und Bedürfnisse artikuliert und wenn der Gebetene aktuell keine dringenderen Bedürfnisse hat.

Der entscheidende Aspekt der Gewaltfreien Kommunikation besteht darin, einerseits diese vier Informationsteile ehrlich und authentisch auszudrücken und andererseits mit Hilfe dieser vier Aspekte empathisch zuzuhören. Die GFK ist dabei allerdings weder eine starre Formel noch ein fixes System: „Das Wesentliche der GFK findet sich in unserem Bewußtsein über die vier Komponenten wieder und nicht in den tatsächlichen Worten, die gewechselt werden“ (ebd., 22).

Die Überlegungen ROSENBERGS, die im Übrigen durch eine äußerst erfolgreiche Praxis der Konfliktmediation gestützt werden (vgl. hierzu ROSENBERG 2006), weisen einmal mehr darauf hin, dass es in der Auseinandersetzung mit ethischen und Wertentscheidungen nicht um Objektivität und Wahrheit geht, sondern vielmehr um eine Haltung, die von ihm als Gewaltfreie Kommunikation bezeichnet wird. Die Argumentation hat darüber hinaus weitreichende Konsequenzen für den Kontext von Aggression und Gewalt: ROSENBERG weist diesbezüglich auf eine Veröffentlichung von Andrew B. SCHMOOKLER (vgl. 1988) hin, in der der Autor die These aufstellt, dass „hinter aller Gewalt – ob verbal, psychologisch oder physisch, ob unter Familienangehörigen, Stämmen oder Nationen – eine Art von Denken steht, die die Ursache eines Konflikts dem Fehlverhalten des Gegners zuschreibt“ (ROSENBERG 2003, 33). Diese Denkweise werde durch die Unfähigkeit ergänzt, „über sich

selbst oder andere in Worten von Verletzlichkeit zu denken“ (ebd.), d.h. die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu identifizieren und zu kommunizieren.²¹³

In Verbindung mit der Hypothese, dass wir gerade dann „gefährlich“ sind, „wenn wir uns der Eigenverantwortung für unser Verhalten, Denken und Fühlen nicht bewußt sind“ (ebd., 36), zeigt sich die ethische Relevanz von ROSENBERGS Überlegungen sehr deutlich. Ihm geht es insbesondere um eine Aufmerksamkeit für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse, um aktive Wahlentscheidungen (statt passives Erdulden), um persönliche Verantwortung und Autonomie (statt Delegation und Manipulation), um Authentizität (statt der Verleugnung von Gefühlen), um Empathie (statt Schuldzuschreibungen), um Anerkennung und Wertschätzung und um einen immer wieder neu herzustellenden gewaltfreien Dialog (statt um Macht und Herrschaft).

Mit der Gewaltfreien Kommunikation existiert demnach ein Modell, welches die Beziehungen zwischen Menschen fokussiert und daraus die wesentlichen Bestandteile einer ethischen Haltung entwickelt. Die Verwirklichung einer solchen Haltung ist jedoch häufig dadurch erschwert, dass die einzelnen Kommunikationspartner mit zahlreichen personalen und sozialen (u.a. familiären) Stressoren konfrontiert sind. Das bereits dargestellte Konzept des gewaltlosen Widerstands (GLW) von Haim OMER und Arist VON SCHLIPPE stellt in diesem Zusammenhang Prinzipien und Methoden zur Verfügung, mit denen „die Bereiche, in denen durch eskalierende Machtkämpfe die positive Qualität von Beziehung verloren gegangen ist, sich wieder füllen können mit dem, was den Reichtum von Beziehung ausmacht: Wertschätzung, Humor, Freundlichkeit und – Liebe“ (OMER/VON SCHLIPPE 2004, 207; vgl. hierzu auch Kap. 5.2).

6.3.3 Ethik und Koexistenz

Die Position der Biologen und Erkenntnistheoretiker Humberto MATURANA und Francisco VARELA enthält Parallelen zu der soeben dargestellten Auffassung: „Ohne Liebe, ohne daß wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozess, keine Sozialisation und damit keine Menschlichkeit“ (MATURANA/VARELA 1987, 266). Der Sinn der Ethik liegt für sie in der Aufforderung, über die Legitimation der Existenz und Anwesenheit der anderen nachzudenken und uns darüber hinaus bewusst zu werden, dass wir die menschliche und dingliche Welt im gemeinsamen Handeln mit anderen gestalten. Diese Auffassung steht wiederum im Zusammenhang mit dem bereits dargestellten Spannungsfeld von Autonomie und Verbundenheit (vgl. Kap. 2) sowie mit der Annahme, dass autopoietische Systeme sowohl geschlossen als auch offen und damit immer aufeinander verwiesen sind (vgl. Kap. 1.2.2). Dies impliziert eine eindeutige Abkehr von Objektivitäts- und Wahrheitsansprüchen, denn die Gewissheiten der anderen

²¹³ An dieser Stelle ist allerdings erneut darauf hinzuweisen, dass menschliches Erleben zu einem großen Teil im impliziten Funktionsmodus (vgl. Kap. 6.6) abläuft und zwischenmenschliche Dialoge und Beziehungen demnach nicht nur durch bewusste, sondern ebenso durch zahlreiche unbewusste Emotionen und Bedürfnisse beeinflusst werden. In Kapitel 7.2 wird ausführlich auf Möglichkeiten des Umgangs mit dieser besonderen Herausforderung eingegangen.

sind – auch wenn wir dies mitunter gerade nicht möchten – in letzter Konsequenz genauso legitim und gültig wie unsere eigenen. Für den Kontext der Gewaltprävention entscheidend ist allerdings der Aspekt der Grenzüberschreitung (vgl. Kap. 3.2). Die Bedingung für eine menschliche Koexistenz liegt demnach „in der Suche nach einer umfassenderen Perspektive, einem Existenzbereich, in dem beide Parteien frei sein können, eine gemeinsame Welt hervorzubringen“ (LUDEWIG 2002, 115).²¹⁴

In diesen Gedankengängen kommt die Erkenntnis zum Ausdruck, dass es keine absolute Ethik geben kann, denn eine solche systematische ethische Theorie „würde gerade jene vom Konstruktivismus angestrebte bzw. tolerierte Pluralität ethischer Meinungen ganz und gar untergraben“ (ebd., 116). Es geht in einer konstruktivistisch orientierten ethischen Reflexion vielmehr um einen kritischen Diskurs über ethische und moralische Fragen, d.h. um sittliches Handeln ohne Anspruch auf Erst- oder Letztbegründungen und damit immer um konkrete Problemlösungen. Das hat den Vorteil, dass die ethische Reflexion im Gegensatz zu kategorialen und dogmatischen Positionen variabel und dynamisch bleibt. Gleichzeitig gerät dadurch auch die Relativität und Rekursivität der eigenen Wertungen in den Blick, wobei diese in einer zeitlichen Perspektive für Veränderungen offen bleiben. Diese Überlegungen können gleichermaßen auf die Auseinandersetzung mit Menschenrechten bezogen werden: Aus konstruktivistischer Perspektive enthält auch die allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die 1948 verkündet wurde, keine starren und statischen Letztbegründungen, sondern dient als – gleichwohl über Jahrhunderte gewachsener und damit bedeutsamer – Ausgangspunkt für die Reflexion ethischer Fragestellungen. In diesem Zusammenhang sei auch auf die 1993 von einem „Parlament der Weltreligionen“ formulierte „Erklärung zum Weltethos“ hingewiesen. In deren Kernaussage kommt ein minimaler Grundkonsens im Hinblick auf bestehende verbindende Werte, Maßstäbe und persönliche Haltungen zum Ausdruck, der basal und folgenreich zugleich ist:

„Es gibt ein Prinzip, die Goldene Regel, das seit Jahrtausenden in vielen religiösen und ethischen Traditionen der Menschheit zu finden ist und sich bewährt hat: Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu. Oder positiv: Was du willst, das man dir tut, das tue auch den anderen. Dies sollte die unverrückbare, unbedingte Norm für alle Lebensbereiche sein, für Familie und Gemeinschaften, für Rassen, Nationen und Religionen. (...) Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sind durchaus legitim - solange sie nicht von der Selbstverantwortung und Weltverantwortung des Menschen, von der Verantwortung für die Mitmenschen und den Planeten Erde losgelöst sind“ (KÜNG/KUSCHEL 1993, 27f).

Der hier formulierte (und keineswegs neue) Minimalkonsens – ROTHHAUS (vgl. 1999, 139) bezeichnet ihn als „Metaregel“, KANT verwendete den Terminus „Kategorischer Imperativ“ - erinnert zugleich an die aus dem universalen Prinzip der Gerechtigkeit abgeleiteten Prinzipien der Gleichheit, der Reziprozität und des Respekts vor der Würde des Menschen (vgl. OSER/ALTHOFF 1994) sowie an den in der Moralphilosophie formulierten Verallgemeinerungs- oder Universalisierungsgrundsatz. Auch wenn dieser universale

²¹⁴ Vergleiche hierzu auch die Überlegungen zur Unmöglichkeit der instruktiven Interaktion in Kapitel 1.2.1.4.

Grundkonsens unter Umständen erschreckend einfach (vgl. ROTTHAUS 1999, 139) klingen mag, so stellt dessen Verwirklichung in alltäglichen Beziehungen gleichwohl eine große Herausforderung dar, da er keine Berufung auf „Wahrheiten“ oder „das Richtige“ erlaubt, sondern eine permanente Selbstverantwortung erfordert.

In diesem Kontext sei nochmals an das Konzept der *transversalen Vernunft* von Wolfgang WELSCH erinnert (vgl. Kap. 2.1), da es den Zusammenhang von Subjektivität, Ethik und Handlungsfähigkeit beleuchtet. WELSCH geht davon aus, „daß in einer Situation faktischer Pluralität nur noch derjenige Handlungskompetenz besitzt, der auf diese Vielheit einzugehen und *mit* ihr zu handeln vermag. Für das Handlungsvermögen ist heute die Fähigkeit entscheidend, unterschiedliche Sinnsysteme und Realitätskonstellationen wahrnehmen und zwischen ihnen übergehen zu können“ (WELSCH 1995, 831). Des Weiteren nimmt er an, dass angemessenes Verhalten gegenüber äußerer Pluralität erst gelingen wird, „wenn das Subjekt auch innerlich, wenn es mit seiner eigenen Pluralität umzugehen vermag. Innere Pluralitätskompetenz ist die Bedingung äußerer Pluralitätsadäquanz“ (ebd., 834).²¹⁵

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Auffassung VARELAS (vgl. 1994), für den die Ethik eher der Weisheit als der Vernunft nahe steht. „Ein weiser oder tugendhafter Mensch sei jemand, der wisse, was gut ist, und dies spontan tue. Die eigentlichen Wissenseinheiten liegen in einer konkreten, leiblich verkörperten und gelebten Form vor, in der Unmittelbarkeit von Wahrnehmung und Handlung“ (LUDEWIG 2002, 117). Diese Position ist deshalb von großer Bedeutung, weil sie Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung mit leibphänomenologischen Überlegungen (vgl. Kap. 2.2) verbindet und dabei die Relevanz präreflexiven Erlebens und Handelns unterstreicht. Darüber hinaus reflektiert sie das Verhältnis von Individuation und Sozialisation und betont, dass der Mensch als Handelnder ein ethischer Könnler sei, da es sonst nicht zur Bildung von Gemeinschaften käme. Dieses Leben in Gemeinschaften stellt für VARELA eine Reise dar, „in deren Verlauf wir uns selbst und die anderen als unvermeidlich flüchtig und uneinheitlich begreifen lernen“ (VARELA 1994, 70). Voraussetzung für ethisches Können sei demnach die Fähigkeit, die Virtualität der eigenen und fremden Identität zu erkennen und anzunehmen.

Genau hier kommt die Relevanz des Konzeptes der reflexiven Leiblichkeit (vgl. GUGUTZER 2002) bzw. der reflexiven Sinnlichkeit (vgl. DREITZEL 1998) zum Ausdruck (vgl. Kap. 2.2.6), da es den Leib als Instanz beschreibt, die eine wesentliche Orientierungsfunktion im Hinblick auf Stimmigkeit, Passung und Empathie (als wesentliche Voraussetzung für ethisches Verhalten) besitzt. Die jüngste neurobiologische Forschung stützt diese im Rahmen der Leibphänomenologie (vgl. Kap. 2.2.3.3 und 2.2.4.4) entwickelten Gedanken.

²¹⁵ Vergleiche hierzu die Identitätstheoretischen Überlegungen in Kapitel 2.6 sowie das Modell des „inneren Teams“ von Friedemann SCHULZ VON THUN (1998).

6.3.4 Ethik, Empathie und die Bedeutung der Spiegelneurone

Die Entdeckung der *Spiegelneurone* stellt eine neurobiologische Erklärung der Relevanz präreflexiver, impliziter Interaktionsprozesse dar. Joachim BAUER vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass wir als Menschen in einem gemeinsamen, zwischenmenschlichen Bedeutungsraum leben, „der es uns ermöglicht, die Gefühle, Handlungen und Absichten anderer intuitiv zu verstehen. Als neue Erkenntnis hat sich in den vergangenen Jahren herauskristallisiert, dass die neuronale Hardware dieses Bedeutungsraumes das System der Spiegelneurone ist. Dieses System ist außerordentlich benutzerfreundlich. Es arbeitet spontan und vor allem unabhängig davon, ob wir uns unseres analytischen Verstandes bedienen“ (BAUER 2005, 15f). Die menschliche Fähigkeit zu emotionalem Verständnis und Empathie basiert nach BAUER darauf, dass sozial verbindende Vorstellungen nicht nur untereinander ausgetauscht, sondern zugleich im Gehirn des jeweiligen *Empfängers* aktiviert und spürbar werden können. Spiegelneurone sind Nervenzellen, die einerseits im eigenen Körper ein bestimmtes Programm realisieren können, andererseits aber auch dann aktiv werden, wenn man beobachtet oder miterlebt, wie eine andere Person dieses Programm in die Tat umsetzt.

Die Fähigkeit, zu erfassen, was in einem anderen Menschen vorgeht, wird auch als „Theory of Mind“ bezeichnet. Ob es sich dabei um einen „richtigen“ Eindruck handelt, ist zweitrangig; entscheidend für gelingende zwischenmenschliche Kontakte ist, dass es überhaupt zu einem intuitiven Erfassen des Interaktionspartners kommt.

„Bereits ein kurzer Eindruck von einer Person kann ausreichen, um eine intuitive Ahnung zu erzeugen, wie die körperlichen Empfindungen der beobachteten Person im kurzfristigen weiteren Verlauf aussehen werden. Personen, die wir in unserer Umgebung erleben, erzeugen in uns also nicht nur intuitive Vorstellungen über ihre Handlungsabsichten, sondern setzen in uns, den Beobachtern, immer auch ein Programm in Gang, das die Frage prüft: `Wie würde sich das jetzt und im weiteren Geschehen anfühlen?` Dies geschieht automatisch, es ist ein *implizit* ablaufender, präreflexiver Vorgang, der keiner willentlichen Anstrengung bedarf. Das Ergebnis ist eine intuitive Wahrnehmung, wie sich ein von uns beobachteter Mensch aller Wahrscheinlichkeit nach gerade fühlt“ (BAUER 2005, 44f).

Eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung dieser *emotionalen Intelligenz* (vgl. GOLEMAN 2004) ist das frühe Spiel mit spiegelnden Imitationen, die zu den emotionalen und neurobiologischen Grundbedürfnissen von Neugeborenen gehören (vgl. BAUER 2005, 61). „Geglückte Spiegelungen und das auf dieser Basis entstehende Gefühl der Bindung führen auch zu einem Ausstoß körpereigener Opiode. (...) Frühe Spiegelungen führen also nicht nur zu seelischem, sondern auch zu körperlichem Glück“ (ebd., 61f). Darüber hinaus hängt die Fähigkeit zur Empathie entscheidend davon ab, dass die Spiegelsysteme, die Mitgefühl ermöglichen, „durch zwischenmenschliche Erfahrungen ausreichend eingespielt und in Funktion gebracht wurden. Ein Kind, dem die Erfahrung fehlt, dass andere, insbesondere seine Bezugspersonen, auf seine Gefühle eingehen, wird seinerseits nur schwerlich eigene emotionale Resonanz entwickeln können“ (ebd., 70). Sowohl in der Resilienzforschung als auch in der Bindungstheorie werden diese geglückten Spiegelungen als ein wesentlicher Schutzfaktor für gelingende

Entwicklungsprozesse betrachtet (vgl. u.a. CIERPKA 2005b; SUESS/KIBGEN 2005; WELTER-ENDERLIN/HILDENBRAND 2006).

Die Konsequenzen fehlender Spiegelung zeigen sich jedoch nicht nur in einer mangelnden Empathiefähigkeit, sondern auch in Form einer Bedrohung der sozialen Zugehörigkeit und Identität sowie in biologischen Reaktionen. So ist beispielsweise Mobbing mittlerweile als bedeutsamer Krankheitsfaktor anerkannt, ebenso wird von Zusammenhängen zwischen ungewollter Arbeitslosigkeit oder beruflichem Ruhestand und körperlichen Erkrankungen ausgegangen. Auch die sogenannte „still face procedure“, bei der eine Bezugsperson ein Kind eine Zeit lang ohne jede emotionale mimische Regung anstarrt, führt zu eindeutigen Rückzugs- und Ablehnungsreaktionen, ein länger andauernder Zuwendungsmangel hat eine dauerhafte Empfindlichkeitserhöhung der Stress-Gene zur Folge (vgl. BAUER 2005, 62f).

Die Erklärung dieser Phänomene ist wiederum in den dargestellten Spiegelungsprozessen zu finden: Nur über soziale Resonanz erhalten wir diejenigen Informationen, die wir zur Einschätzung von Abläufen der äußeren Welt, insbesondere der Verhaltensweisen von Menschen, benötigen, nur über Spiegelungsvorgänge wird die weitere Entwicklung von Situationen vorhersehbar und berechenbar, nur darüber können Sicherheit und Vertrauen entstehen (vgl. ebd., 105ff). In Situationen der Unberechenbarkeit und Gefahr aktiviert der Körper hingegen eine größere Zahl von Abwehrmechanismen, die als biologische Stressreaktion bezeichnet werden. Wird diese Stressreaktion über einen längeren Zeitraum aktiviert, so besteht eine erhöhte Gefahr körperlicher (und psychischer) Erkrankungen.

Aus diesen neurobiologischen Erkenntnissen ergeben sich bedeutsame ethische Konsequenzen. Die grundlegendste besteht darin, dass wir erst dadurch zu Mitmenschen werden und uns als Menschen erleben, dass wir uns gegenseitig als Menschen erkennen und anerkennen. „Die Teilhabe an der Welt intersubjektiver Erfahrungen ist ein nicht nur philosophisch, sondern auch neurobiologisch begründetes Menschenrecht (...). Das zwischenmenschliche Erkennen und Anerkennen systematisch zu verweigern ist ein Akt der Unmenschlichkeit und ethisch verwerflich“ (ebd., 115f). Sämtliche neueren Forschungsergebnisse - die aus konstruktivistischer Perspektive gleichwohl ebenfalls als Beobachtungen aufgefasst werden müssen - weisen darauf hin, dass die Entwicklung der neurobiologischen Grundausstattung des Menschen nur im Rahmen von zwischenmenschlichen Beziehungen möglich ist. Diese Beziehungen sind überwiegend Spiegelungsakte, d.h. ohne Spiegelneurone gäbe es für Bezugspersonen keine Möglichkeit, mit dem Säugling, Kleinkind oder Jugendlichen in Beziehung zu treten. Aber obwohl Spiegelneurone zur neurobiologischen Grundausstattung des Menschen gehören, befinden sie sich bei der Geburt in einer wenig differenzierten Rohform, „Empathie ist *nicht* angeboren“ (ebd., 119). Eine grundlegende ethische Orientierung besteht demnach auch darin, Kindern und Jugendlichen die Entwicklung von Empathie und Resonanzfähigkeit zu ermöglichen. Diese Verpflichtung benötigt allerdings ein Korrektiv, denn ebenso wichtig wie die Fähigkeit, in Resonanz zu gehen, ist es,

Resonanzprozessen auch widerstehen zu können, beispielsweise in Bezug auf Gruppenzwänge und Massenphänomene. Es geht also einmal mehr um die Ermöglichung einer Balance zwischen sozialer Resonanz und individueller Identität (vgl. ebd., 152).

Die beiden genannten Aspekte der *Anerkennung* und der *Empathie* spielen auch in der Aggressions- und Gewaltforschung eine zentrale Rolle (vgl. u.a. CIERPKA 2001a; 2001b; 2002; 2005a; HEITMEYER et al. 1995; HELSPER 1995; SUTTERLÜTY 2003; WEIDNER/KILB/KREFT 2001). Aggressives und gewalttätiges Verhalten kann in diesem Zusammenhang unter anderem als Ausdruck der Verletzung basaler menschlicher Grundbedürfnisse verstanden werden. Hier existieren offensichtliche Berührungspunkte zum Bedürfnismodell von GRAWE (vgl. 1998, 383ff; Kap. 2.6.1), zum Modell der Gewaltfreien Kommunikation sowie zur Pädagogik der Anerkennung, deren Grundgedanken im folgenden Kapitel dargestellt werden.

6.3.5 Ethik und Anerkennung

Albert SCHERR (vgl. 2002, 26) plädiert dafür, bei der Bestimmung von Ansatzpunkten und Zielen pädagogischen Handelns den Begriffen „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ eine zentrale Bedeutung zuzuschreiben. Er vertritt dabei die These, „dass Subjekt-Bildung und soziale Anerkennung in einem wechselseitig konstitutiven Zusammenhang zu denken sind“ (ebd.). Im Rückgriff auf sozialphilosophische Überlegungen sowie auf Ergebnisse der empirischen Sozialisationsforschung und der entwicklungspsychologischen Bindungsforschung geht SCHERR (vgl. ebd., 28) davon aus, dass die Entwicklung individueller Subjektivität von der Beteiligung an sozialen Beziehungen, in denen Individuen als eigenständige, sprach-, handlungs- und entscheidungsfähige Subjekte anerkannt werden, abhängig ist. Seine empirisch fundierte und normativ orientierte pädagogische Zielbestimmung lautet dementsprechend:

„Anerkennungs- und subjekttheoretisch fundierte Pädagogik beabsichtigt, zur Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit in Anerkennungsverhältnissen beizutragen. Dazu ist es unverzichtbar, Individuen Erfahrungen der Anerkennung (im Sinne von Beachtung und Wertschätzung) ihrer Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lebensentwürfe zugänglich zu machen sowie Prozesse der Aneignung und kritischen Überprüfung vielfältiger Sichtweisen ihrer selbst, der Gesellschaft und der Natur anzuregen“ (ebd.).

Subjektivität begreift SCHERR als Fähigkeit von Individuen, auf der Basis kritisch-rationaler Überlegungen sowie unter Berücksichtigung ethischer Grundsätze eigenverantwortlich zu entscheiden, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigte Beziehungen zu anderen einzugehen, die damit ihrerseits als Subjekte anerkannt werden. „Nur ihrer selbst bewusste Subjekte können andere Individuen als selbstbewusste Subjekte anerkennen.

Subjektivität und gegenseitige Anerkennung sind demnach prozessual unauflöslich ineinander verschränkt“ (ebd., 30).

In diesem Zusammenhang gilt es zu berücksichtigen, dass eine Pädagogik der Anerkennung immer in bestimmte Gesellschaftsstrukturen eingebettet ist, die beispielsweise der Schule als pädagogische Organisation konkrete Funktionen (z.B. die der Selektion) zuweisen.²¹⁶ Im Rahmen pädagogischer Anerkennung geht es demnach nicht um die zweckfreie Anerkennung individueller Subjektivität, sondern vielmehr um „advokatorisches Handeln vor dem Hintergrund je bestimmter Vorstellungen über anstrebenswerte Bildungsprozesse“ (ebd., 31). Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention unterliegt aufgrund seiner Orientierung am Entwicklungsförderungsparadigma zwar nicht den Zwängen des Bildungssystems, er hat sich aber dennoch mit den Logiken derjenigen Systeme auseinander zu setzen, in denen er wirksam werden soll. Hierzu gehören unter anderem Psychomotorik-Vereine oder Einrichtungen der Jugendhilfe.

Eine weitere Herausforderung bei der Beanspruchung von Subjektivität und Anerkennung als pädagogische Grundbegriffe ist nach SCHERR (vgl. ebd., 31f) darin zu sehen, dass der Subjektbegriff im Rahmen der systemtheoretischen, konstruktivistischen und postmodernen Theoriebildung selbst problematisiert wird. In diesem Zusammenhang werden Individuen nicht länger als autonome Subjekte ihrer Lebenspraxis begriffen, sondern ihr Empfinden, Denken und Handeln wird als in gesellschaftlich vorgegebene soziale Strukturen und Beziehungen eingebettet betrachtet (vgl. Kap. 1). Obwohl Subjektivität demnach nicht als individuelle Autonomie im Sinne umfassender Unabhängigkeit von sozialen Bedingungen verstanden werden kann, bringt der Begriff dennoch das reflexive und offene Verhältnis des Menschen zu sich selbst zum Ausdruck; es kann laut SCHERR in vier Dimensionen differenziert werden:

- *Subjektivität als Selbstgefühl und Selbstwahrnehmung:* Individuen erleben sich selbst in ihren Bedürfnissen und Empfindungen,
- *Subjektivität als Selbstbewertung:* Sie nehmen zu ihren Eigenschaften, Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen bewertend Stellung,
- *Subjektivität als Selbstbewusstsein:* Sie kommunizieren und handeln auf der Basis eines bestimmten Wissens über sich selbst,
- *Subjektivität als Selbstbestimmungsfähigkeit:* Sie sind in der Lage, Alternativen abzuwägen und auf der Grundlage von Entscheidungen selbstbestimmt zu handeln, d.h. Möglichkeiten zu ergreifen und zu verwerfen.

Ein zusätzliches Argument für das Festhalten am Begriff der Subjektivität ist die Auffassung, dass Individuen als nicht-trivial aufgefasst werden müssen, d.h. sie verarbeiten Informationen und Impulse auf der Basis komplexer emotionaler und kognitiver Strukturen, wobei ihr Handeln geschichtsabhängig und unvorhersehbar ist (vgl. hierzu auch Kap. 1).

²¹⁶ Der mögliche Einfluss struktureller Bedingungen von Schule auf die Entstehung von Aggressions- und Gewaltdynamiken wurde bereits in Kapitel 3.4.4.3 diskutiert.

Darüber hinaus besitzen Individuen die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und sie sind prinzipiell in der Lage, sich Erwartungen zu widersetzen, Behauptungen zu hinterfragen und Handlungsoptionen unter Berücksichtigung eigener Empfindungen, Bewertungen und ihres Wissens zu ergreifen bzw. zu verwerfen (vgl. SCHERR 2002, 33). Diese Überlegungen sind insbesondere im Zusammenhang mit der Frage des freien Willens, die in jüngster Vergangenheit auch von prominenten deutschen Neurobiologen aufgeworfen wurde, von Bedeutung. Mit BAUER wird im Zusammenhang dieser Arbeit davon ausgegangen, dass das „Verhalten biologischer Systeme (...) nicht die Wirkung einer Ursache, sondern das Ergebnis eines inneren Selbstorganisationsprozesses (ist; Anm. d. Verf.). Im Zentralnervensystem des Menschen ist dieser Prozess so organisiert, dass eine im vorderen Frontalhirn gelegene Instanz die Möglichkeit hat, in jeder Situation eine Wahl zu treffen“ (BAUER 2005, 162). Diese Wahl ist allerdings nicht beliebig möglich, „auch das Frontalhirn kann sich keine neue Welt erfinden“ (ebd.). Der Rahmen für eine Entscheidung wird demnach zum einen durch das einem Menschen zur Verfügung stehende Spektrum von Handlungsprogrammen, die er im Laufe seines Lebens abspeichern konnte, abgesteckt, und zum anderen durch die biologische und emotionale Situation des eigenen Körpers, durch den „Wunsch, Bindungen zu sichern und maßgeblichen Bezugspersonen in Liebe verbunden zu bleiben“ (ebd., 161) und schließlich durch Fragen des sozialen Rangs bzw. der sozialen Anpassung.

Diese neurobiologische Argumentation enthält Berührungspunkte zu sozialwissenschaftlichen Theorien, die die Dimension der Anerkennung in den Vordergrund rücken (vgl. z.B. HONNETH 2003; MÖLLER 2002). Als Anerkennungsverhältnisse bezeichnet SCHERR solche Beziehungen, „in denen Individuen nicht nur als ein Instrument für fremde Zwecke, z.B. als Arbeitskraft, von Bedeutung sind, sondern in denen ihr Recht auf und ihre Fähigkeit zu Selbstbestimmung respektiert werden“ (SCHERR 2002, 34). Die Möglichkeiten individueller Selbstbestimmung werden allerdings durch die Strukturbedingungen der funktional differenzierten Gesellschaft, durch ihre Funktionssysteme und Organisationen, durch die ungleiche Verteilung von ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Lebensgestaltung sowie durch die ungleiche Prägung des Alltagslebens durch den Zwang der materiellen und psychischen Existenzsicherung eingeschränkt. Eine Pädagogik der Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen hat in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass menschliches Erleben, Denken und Handeln „im kreativen und eigensinnigen Umgang mit vorgefundenen Mustern und Regeln unterschiedlicher Kulturen“ (ebd., 38) besteht. Daraus ergeben sich für SCHERR (vgl. ebd., 38ff) *fünf Aufgaben*:

1. Eröffnung neuer Horizonte des Erlebens, Denkens und Handelns, d.h. Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten,
2. Ermöglichung einer reflektierten Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und Lebenssituation und dadurch auch mit den Beziehungen, die Individuen zu sich selbst, zu anderen, zu den gesellschaftlichen Strukturen und zur Natur eingehen,

3. Befähigung von Individuen, sich kritisch mit Identifikationen und Zugehörigkeiten auseinander zu setzen,
4. Anerkennung und Thematisierung der subjektiven Erfahrungen, des lebenspraktischen Wissens und der emotionalen Situation der Adressaten,
5. Anerkennung der Teilnehmer an Erziehungs- und Bildungsprozessen als Subjekte und als gleichwertige Partner in einem Dialog.

Damit ist ein Interaktionsverhältnis beschrieben, „in dem die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen“ (HONNETH 2003, 208). Dies ist der Kern einer auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden ethischen Haltung (vgl. HAFENEGER 2002, 59), der einmal mehr auf den konstruktivistischen Gedanken der Ko-Evolution verweist (vgl. Kap. 1).

In den Worten von HONNETH „ist in der Erfahrung von Liebe die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung von rechtlicher Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt“ (HONNETH 2003, 278). Diese ethische Haltung gilt es hinsichtlich des Zusammenhangs von Anerkennung und Gewalt zu konkretisieren (vgl. Kap. 3.4.2.1 und 3.4.2.2).²¹⁷

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Mehrperspektivität und Ethik bildet den Rahmen für den hier vertretenen motologischen Ansatz. Es wurden Perspektiven beschrieben, die weder einen Eindeutigkeits- noch einen Wahrheitsanspruch verkörpern, sondern die Voraussetzungen dafür schaffen, dass der Motologe auf die prinzipielle Mehrdeutigkeit der Wirklichkeit passend einzugehen vermag. Die zentralen Aspekte sind in den Begriffen Dialog, Beziehung, Selbstverantwortung, Wahl, Autonomie, Selbstachtung, Empathie, Anerkennung, Wertschätzung, Kontextualität und reflexive Leiblichkeit enthalten und verweisen auf die immer wieder neu zu gestaltende Herausforderung, in einen gelingenden, Entwicklung unterstützenden Prozess mit allen an pädagogischen, therapeutischen oder entwicklungsfördernden Maßnahmen beteiligten Personen zu kommen.

Im Kontext der systemischen Therapie und Beratung sind bedeutsame Überlegungen darüber angestellt worden, welche Haltungen zu einem solchen entwicklungsfördernden Kontakt beitragen können. Sie werden durch Schlussfolgerungen ergänzt, die sich aus verschiedenen phänomenologischen Theorien (vgl. Kap. 2.2) ergeben.

²¹⁷ MÖLLER weist beispielsweise darauf hin, dass pädagogische Gewaltbekämpfung nur im Rahmen einer Pädagogik funktionaler Äquivalente Sinn macht, „die Anerkennungsalternativen zu tradierten Männlichkeitsbildern hegemonialen Zuschnitts zu liefern im Stande ist. Gleichzeitig muss es sich um Offerten handeln, die nicht das Monitum des Unmännlichen auf sich ziehen, wird doch Gewalt von Seiten ihres Akteurs subjektiv gerade in der Funktion des Sicherungsmittels maskuliner Identität begriffen“ (MÖLLER 2002, 265). Vgl. hierzu auch Kap. 4.2.4.

6.4 Pädagogisch-therapeutische Grundhaltungen

Pädagogisches und therapeutisches Handeln ist untrennbar mit der Person des Pädagogen bzw. Therapeuten verbunden und gleiches gilt auch für den Kontext der Psychomotorik. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den wesentlichen pädagogisch-therapeutischen Wirkfaktoren, die nicht nur im systemisch-konstruktivistischen Fachdiskurs intensiv geführt wird (vgl. u.a. ROTTHAUS 2005; SCHIEPEK 1999; VON SCHLIPPE/KRIZ 2004; VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 116ff), sondern auch im Kontext der Psychomotorik zunehmende Beachtung erfährt (vgl. z.B. GRENEMANN/SAMMANN 2005; HÖLTER 2005; RICHTER 2005), spielt die Qualität und die Gestaltung der pädagogischen bzw. therapeutischen Beziehung eine zentrale Rolle. Im Verstehenden Ansatz (vgl. Kap. 5.2) steht die Thematisierung der Beziehungsgestaltung zwischen dem Motologen und dem Klienten seit jeher im Vordergrund. Als zentrale Variable psychomotorischen Arbeitens verweist die Beziehungsgestaltung auf bestimmte *entwicklungsfördernde Haltungen*, die sich aus den ethischen Reflexionen sowie aus den theoretischen Bezügen ergeben. Neben den von Carl ROGERS (vgl. 1983) formulierten und aufgrund zahlreicher verfügbarer Darstellungen hier nicht näher erläuterten drei therapeutischen Grundhaltungen der Akzeptanz, der Kongruenz und der Empathie, stehen im Rahmen des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention die folgenden Aspekte im Vordergrund:

1. Nicht-Wissen und Vertrauen,
2. Vergrößerung des Möglichkeitsraumes,
3. Hypothesenbildung,
4. zirkuläres Denken,
5. Offenheit und Neugier,
6. Respekt(losigkeit),
7. Verstörung bzw. Anregung,
8. Umdeutung,
9. Ressourcen- und Lösungsorientierung und
10. Bewusstheit.

(1) Nicht-Wissen und Vertrauen

Die Tatsache, dass der Begriff des Wissens in erster Linie von der Wissenschaft beansprucht wird, die als „Inbegriff dessen, was an wissenschaftlich gewonnenem Wissen bereits zur Verfügung steht, zu verstehen ist“ (SCHMID 2000, 297f), wirft die Frage auf, welche Form von Wissen in psychomotorischen Handlungsfeldern eigentlich erforderlich ist und wie gewiss dieses Wissen sein kann bzw. sein sollte.

Wilhelm SCHMID stellt dem wissenschaftlichen Wissen das sogenannte *Lebenwissen* gegenüber, das keine Objektivitätsansprüche erhebt, sondern „ausdrücklich mit dem Subjekt und den möglichen Perspektiven seines Lebens befasst ist“ (ebd., 298). Dieses *Lebenwissen* ist ein *operables Wissen*, „das aus hermeneutisch vermitteltem wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen zusammengezogen wird (...)“ (ebd.). Es

lässt sich unter anderem in die folgenden Aspekte differenzieren: Sensitives Wissen (berücksichtigt sinnlich erfahrbare Zusammenhänge), strukturelles Wissen (fokussiert abstrakte Zusammenhänge), virtuelles Wissen (bezieht sich auf Möglichkeitsfelder), hermeneutisches Wissen (vermittelt Kenntnisse von Interpretativität und Perspektivität), pragmatisch-anthropologisches Wissen (hilft, den Besonderheiten von Menschen Rechnung zu tragen), praktisches Wissen (dient der Handhabung alltäglicher Dinge), poetisches Wissen (ermöglicht eine schöpferische Lebensgestaltung), Metawissen (stellt ein Wissen von der Beschaffung und Selektion von Wissen zur Verfügung) und Orientierungswissen (ist für die Ausrichtung der Lebensführung von Bedeutung).

Das Lebenwissen scheint demnach genau dem Wissen zu entsprechen, welches Pädagogen, Therapeuten und Motologen in ihrem konkret-praktischen Handeln einsetzen und welches wiederum durch praktische Erfahrungen modifiziert und angereichert wird. Dieses Lebenwissen ist nicht vollständig systematisierbar, es ist episodisch, d.h. einem bestimmten Menschen zugehörig sowie auf bestimmte Situationen und Lebenskontexte bezogen und im Gegensatz zum kognitiven Wissen „tritt hier ein *leibliches Wissen* in den Vordergrund, das im Gespür zum Vorschein kommt. Wissen und Wahrnehmungsfähigkeit, Sensibilität und Erfahrung finden Eingang in das intelligente und intelligible Gespür und ermöglichen die sichere Orientierung des Subjekts auch in überraschenden und schwierigen Situationen“ (ebd., 299). Darüber hinaus besteht das Lebenwissen nicht nur aus der Rezeption und Einverleibung von verfügbarem Wissen, sondern es produziert Erfahrungswissen, welches aus dem permanenten Umgang mit Menschen, Dingen und Verhältnissen resultiert. Dieses Erfahrungswissen ist reflektierbar und es kann mit anderen Menschen narrativ aufgearbeitet werden, im Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention ist diese Reflexivität unabdingbar. Damit kann das Erfahrungswissen – ganz im Gegensatz zur Logik und Systematik des wissenschaftlichen Wissens – „*der Logik des Lebens*, so wie sie im gelebten Leben erfahrbar ist, Rechnung tragen“ (ebd., 302). Anders als das Wissen in wissenschaftlichen Kontexten kann ein solches Lebenwissen auch ein „grundlegendes *Nichtwissen*“ (ebd., 299) akzeptieren, auch wenn dies mitunter beunruhigend und verunsichernd ist. Wie noch zu zeigen sein wird, ist die Anerkennung des prinzipiellen Nichtwissens in hohem Maße mit einer Haltung des Vertrauens verbunden.

Im Kontext der systemischen Therapie haben sich insbesondere ANDERSON und GOOLISHIAN (vgl. 1992) mit einem Ansatz des Nicht-Wissens auseinandergesetzt; ihre Ausführungen können wichtige Impulse für psychomotorisches Arbeiten liefern. Die beiden Autoren gehen davon aus, dass eine Position des Wissens die gemeinsame Entwicklung neuer Bedeutungen von vornherein begrenzt, da sie in erster Linie das betont, was bereits bekannt ist (vgl. ebd., 181). Die Haltung des Nicht-Wissens führt demgegenüber zu einer Erweiterung des Horizontes, da sie nicht auf bestehende Erfahrungen oder theoretische Wahrheiten zurückgreift, sondern den Prozess der unmittelbaren Erfahrung in den Vordergrund stellt (vgl. ebd., 179). Aus einer solchen „Erstmaligkeit“ (ebd.) kann ein Dialog entstehen, im Laufe dessen die jeweils eigenen Erfahrungen erforscht werden können, in dem neuer Sinn entdeckt bzw. erfunden werden kann und dessen Ergebnis

nicht vorgeschrieben ist, da es auch der Therapeut bzw. Motologe nicht kennt oder weiß. Die Haltung des Nicht-Wissens kann die potentielle Last des Expertentums relativieren, indem sie die unterschiedlichen Bereiche der Kundigkeit – das Fachwissen des Motologen einerseits und die Kompetenz für das eigene Leben auf Seiten der Klienten andererseits – anerkennt und nutzt (vgl. LOTH 2005, 27).

Die hier formulierte Relativierung der eigenen Expertenrolle und die Distanzierung von Richtig-Falsch-Kategorien ist allerdings mit einigen Einschränkungen verbunden, die einerseits mit der Erwartung von Antworten und Wissen seitens verschiedenster Auftraggeber und des Klienten und andererseits mit den Vorerfahrungen des Motologen zusammenhängen. Insbesondere im Kontext der Gewaltprävention kann die Haltung des Nicht-Wissens schnell mit Vorstellungen oder Erwartungen der gezielten und kontrollierten Verhaltenssteuerung kollidieren. Ein Motologe, der die Haltung des Nichtwissens einnimmt, muss also einerseits die Erwartungen aller am Prozess Beteiligten berücksichtigen und dabei andererseits die klassische Expertenrolle vermeiden. Bei dieser Gratwanderung drohen Gefahren sowohl für die Klienten und Auftraggeber als auch für den Motologen selbst. Signalisiert letzterer beispielsweise, dass er imstande ist, Prozesse und Ziele (z.B. die Lösung eines Problems, Gewaltlosigkeit) tatsächlich zu kontrollieren, so stellt das für manche Jugendlichen unter Umständen eine Bedrohung dar, weil dadurch ein Teil der Eigenmächtigkeit in Frage gestellt wird. Gleichzeitig unterliegt der Motologe in einem solchen Fall der potentiellen Gefahr der Instrumentalisierung, beispielsweise durch Institutionen der sozialen Kontrolle. Signalisiert der Motologe hingegen zu viel Zurückhaltung, so kann dies als Missachtung des Bedürfnisses nach Unterstützung bzw. nach Sicherheit (beispielsweise auf Seiten der Opfer) oder als mangelnde Professionalität verstanden werden.

Die Ausführungen von SCHMID haben allerdings deutlich gemacht, dass es ein Nicht-Wissen genau genommen nicht geben kann; jeder Motologe greift in mannigfaltiger Form auf sein Erfahrungswissen zurück. Darüber hinaus ist psychomotorisches Handeln nicht absichtslos und insofern muss die Haltung des Nicht-Wissens differenziert werden. Ihre besondere Qualität ergibt sich keinesfalls aus Teilnahmslosigkeit, sondern vielmehr aus dem *Vertrauen* in das Wissen, die Ressourcen, die Kompetenzen und die Selbstorganisationsfähigkeiten des Klienten bzw. einer Gruppe. Dieses Vertrauen führt zu einer tendenziellen Zurücknahme der eigenen Erfahrungen, die jedoch bei Bedarf in den psychomotorischen Prozess einfließen können, um daraus einen gemeinsamen Sinn und neue Möglichkeiten zu konstruieren. Übergeordnet geht es demnach um die realitätsangemessene Kommunikation der Begrenztheit des eigenen Wissens, um die Anerkennung von Unsicherheiten als Lernchancen, um die Orientierung an den Kompetenzen und Ressourcen aller Beteiligten sowie um die Herstellung einer authentischen Beziehung. Diese Aspekte gilt es im Sinne des oben skizzierten Lebenswissens in einen reflexiv-leiblichen Dialog mit den Jugendlichen umzusetzen, der sich zwar um prinzipielle Freiheit bemüht, diese jedoch immer an dieselbe Freiheit des Anderen zurückbindet.

Mit der Haltung des Nicht-Wissens ist insgesamt vor allem das Interesse verbunden, die eigene Praxis in einem selbstreflexiven Prozess zu erforschen und damit offen zu bleiben für Lernmöglichkeiten, die in jedem Dialog enthalten sind.

(2) Vergrößerung des Möglichkeitsraumes

Diese Haltung geht auf den bereits erwähnten, ethischen Imperativ Heinz VON FOERSTERS (vgl. 1997, 60; Kap. 6.3.1) zurück. Mit einer solchen Haltung sollen freiheitseinschränkende Denk-, Fühl- und Verhaltensprozesse (wie Tabus, Dogmen, Denkverbote, Richtig-Falsch-Kategorien etc.) aufgelöst bzw. erschüttert werden. SCHIEPEK schreibt dazu: „Die Stabilisierung pathologischer Funktionsmuster beruht u.a. darauf, daß diese Muster Verhaltensspielräume einengen, die zu weiteren Restriktionen führen und schließlich auch das Selbstkonzept und die Verhaltenserwartungen eines Individuums bzw. einer Personengemeinschaft in entsprechender Weise prägen“ (SCHIEPEK 1998, 77; zit. nach ROTHHAUS 2005, 13). Er plädiert aufgrund dessen für „Interventionen, die dazu geeignet sind, Handlungsspielräume zu erweitern und auch kognitiv einen flexibleren Umgang mit verhaltensprägenden Konzepten zu ermöglichen. Es gilt, neue und alternative Verhaltens-, Erlebnis- und Wahrnehmungsweisen zu entwickeln“ (ebd.). Aufschlussreich und für die Psychomotorik außerordentlich relevant ist in diesem Zusammenhang die folgende Aussage von Arist VON SCHLIPPE:

„Alle Therapie versucht im weitesten Sinne, die Beschreibungen zu verändern, über die Wirklichkeit erfahren wird. Therapie ist in meinen Augen ein gemeinsames Ringen um Wirklichkeitsdefinitionen. Alle psychologischen Maßnahmen verändern, wenn sie erfolgreich sein sollen, die Art und Weise, wie in der Familie übereinander, über Probleme, über psychische Störungen, Krankheit und die damit zusammenhängenden Optionen gesprochen wird. Sie verändern also die den Betroffenen gemeinsamen Sinnstrukturen im Kontext eines jeweiligen Systems. Und dabei braucht es (...) neben neuen *kognitiven* Konzepten auch *neue Erfahrungen*, nicht nur der *Kopf* muß eine neue Geschichte erfinden, sondern der *Leib* muß sie neu erfahren“ (VON SCHLIPPE 1995, 23f).

Diese Aussage gilt nicht nur für therapeutische Kontexte und Familiensysteme, sondern kann gleichermaßen auf psychomotorische Arbeitsfelder und die in diesen stattfindenden Kommunikationsprozesse übertragen werden. Gerade im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention geht es um eine - leiblich-körperlich erfahrbare - Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen bzw. um die Konfrontation mit anderen Weltansichten. Entscheidend ist dabei wiederum eine Grundhaltung, die jenseits von starren Konzepten flexibel auf personale und situative Besonderheiten einzugehen vermag und die Suche nach kreativen, ungewöhnlichen und neuen Lösungen unterstützt. Eine solche Haltung bleibt offen für das Ungewisse und sie muss Unsicherheiten und Unvermutetes aushalten können. Sie kann jedoch auf das oben dargestellte Lebenwissen und damit auch auf die Potentiale einer leiblichen Gewissheit zurückgreifen.

(3) Hypothesenbildung

„Bewußte oder unbewußte Hypothesenbildungen liegen letztlich jeder Handlung, also auch jeglicher therapeutischen Intervention zugrunde“ (SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 142); dasselbe kann damit auch für psychomotorische Kontexte behauptet werden. Für den vorliegenden Zusammenhang entscheidend ist eine Haltung, die den permanenten Prozess der Hypothesenbildung als subjektive Beobachtung der Wirklichkeit sowie als vorläufige, unter Umständen wieder zu verwerfende Konstruktion betrachtet. Mit einer solchen Haltung einher geht die Infragestellung von Selbstverständlichkeiten und linearen Kausalitäten, im Vordergrund steht vielmehr die Anerkennung von Mehrperspektivität und Zirkularität. Die umfassende Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Bezügen (vgl. insbesondere die einzelnen Erklärungsmodelle zur Entstehung von Aggression und Gewalt in Kap. 3.4) stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Hypothesenbildung sowie für eine mehrperspektivische Haltung dar.

VON SCHLIPPE und SCHWEITZER gehen davon aus, dass eine systemische Hypothese „mit um so größerer Wahrscheinlichkeit passend und nützlich (ist; Anm. d. Verf.), je mehr Mitglieder eines Problemsystems sie umfaßt und je mehr sie in der Lage ist, die Handlungen der verschiedenen Akteure in wertschätzender Weise zu verbinden“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 117f). Entscheidend ist demnach nicht die Suche nach der einen richtigen Hypothese, vielmehr „führt gerade die Vielfalt der Hypothesen auch zu einer Vielfalt von Perspektiven und Möglichkeiten“ (ebd., 117). Im Vordergrund steht jeweils die Frage nach der Nützlichkeit einer Hypothese für sämtliche Beteiligten. Diese Nützlichkeit misst sich einerseits an ihrer *Ordnungsfunktion*, die sich auf die Selektion und Strukturierung der Vielzahl an Informationen zu einer bestimmten Entwicklungssituation bezieht, und andererseits an ihrer *Anregungsfunktion*, die den Neuigkeitscharakter, den Überraschungsgehalt und damit die Förderung des Unerwarteten und Unwahrscheinlichen betrifft (vgl. ebd.).

Auf einer reflexiven Ebene kann es darüber hinaus aufschlussreich sein, die beteiligten Akteure (beispielsweise eine Jugendlichengruppe oder eine Familie) in den Prozess der Hypothesenbildung einzubinden und in einen Dialog über die unterschiedlichen Erklärungs- und Deutungsmuster hinsichtlich bestimmter Verhaltens- und Erlebensweisen zu kommen. Ein solches Spiel mit Ideen und Vorstellungen kann einen positiven Einfluss auf wichtige Metakompetenzen (z.B. Ambiguitätstoleranz, Perspektivenübernahme, Empathie, Problemlösungsfähigkeit) haben.

(4) Zirkuläres Denken

Zirkularität bezeichnet eine „Folge von Ursachen und Wirkungen, die zur Ausgangsursache zurückführt und diese bestätigt oder verändert“ (SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 355). Hinter der Haltung des zirkulären Denkens steht damit die Beobachtung, dass sich zahlreiche Phänomene unserer Welt (z.B. Prozesse der Evolution, Prozesse der

Homöostase, Entwicklungsprozesse, Gewaltdynamiken) nur erklären lassen, wenn man die Wechselwirkungen verschiedener Variablen erfasst (vgl. ebd.). Hierzu bedient sich die Kybernetik der Abstraktion von der Dimension Zeit, denn innerhalb der Zeitdimension, wie sie der Mensch erlebt, ist Zirkularität nicht möglich: „Aufgrund der Nichtumkehrbarkeit der Zeit läßt sich die Vergangenheit objektiv nicht rückwirkend verändern“ (ebd.). In der Erinnerung, d.h. auf der Ebene der kognitiven Repräsentanz, kann die Geschichte jedoch so „umgeschrieben“ werden, dass die Vergangenheit auch von der Gegenwart „beeinflusst“ ist. Überall dort, wo die Vergangenheit ihren Niederschlag in bestimmten Strukturen, Regeln (z.B. in Beziehungen) etc. fand, kommt Zirkularität ins Spiel. Erst dort, wo ein inneres Modell der Welt erstellt wurde und wo konkrete Ereignisse, Erlebnisse oder Verhaltensweisen in bestimmte Zeichen übersetzt wurden, kann Zirkularität im zwischenmenschlichen Bereich entstehen (vgl. ebd.).

Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Zirkularität und der Wahrnehmung von Zirkularität, die dann unter Umständen zur Haltung des zirkulären Denkens führt. Die Wahrheit der Vorstellung, dass Zirkularität existiere, lässt sich nicht beweisen, entscheidend ist auch hier wiederum die Nützlichkeit dieser Vorstellung, die sich im konkreten Erleben und Handeln erweist. Zirkuläres Denken kann die Komplexität zwischenmenschlichen Handelns einerseits erhöhen (z.B. im Vergleich zu linear-kausalem Denken), es kann sie andererseits jedoch auch reduzieren (z.B. wenn die eigene Beobachtung bestimmte zirkuläre Zusammenhänge fokussiert und gleichzeitig andere ausblendet). Im ersten wie im zweiten Fall kann der Rückgriff auf zirkuläre Modelle funktional und ökonomisch oder aber auch dysfunktional und entwicklungshemmend sein. Der Mehrwert zirkulären Denkens besteht jedoch in jedem der beiden Fälle darin, dass lineare Kausalitäten kritisch in Frage gestellt werden und dass der Blick auf die (vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen) Beziehungen zwischen sämtlichen Mitgliedern eines Systems bzw. mehrerer Systeme gelenkt werden kann. Ein solcher grundlegender Perspektivenwechsel spielt bei der Erklärung des Interaktionsphänomens Gewalt eine entscheidende Rolle.

Zirkuläres Denken hat allerdings noch weitere Konsequenzen: „Vom Konzept linearer Zwangsläufigkeit befreit, wie es nahtlos von den Naturwissenschaften in die Psychotherapie übernommen worden war, tritt an dessen Stelle ein Bekenntnis zum Instabilen, Zufälligen und Unerwarteten, damit einhergehend eine optimistische Ausrichtung auf Wandel und Besserung“ (LUDEWIG 2002, 37). Das klingt zunächst einmal verlockend und interessant, führt jedoch auch geradewegs in eine Paradoxie, mit der jeder systemisch arbeitende Professionelle konfrontiert ist; sie kann mit LUDEWIG folgendermaßen umschrieben werden: „Handle wirksam, ohne je im Voraus zu wissen, wie, und ohne zu wissen, was dein Handeln auslösen wird!“ (ebd., 38). Diese unvermeidbare Paradoxie hängt insbesondere damit zusammen, dass systemische Konzepte nicht auf die kausale Veränderung des Erlebens oder Verhaltens von Klienten zielen, „sondern vielmehr auf die Mitgestaltung einer Kommunikation, die günstige (Rand-)Bedingungen für die Klienten schafft, sich gemäß ihren Wünschen und

Möglichkeiten zu verändern“ (ebd., 38f). Dazu ist eine Haltung der Offenheit und der Neugier unerlässlich.

(5) Offenheit und Neugier

Die bislang diskutierten Haltungen des Nicht-Wissens, der Vergrößerung des Möglichkeitsraumes, der Hypothesenbildung und des zirkulären Denkens stehen in engem Zusammenhang mit der Haltung der Offenheit und der Neugier. Für VON SCHLIPPE und SCHWEITZER (vgl. 2000, 121) erzeugen sich Hypothesenbildung, zirkuläres Fragen (das sich aus zirkulärem Denken ergibt) und eine Neugierhaltung gleichsam gegenseitig. Im Gegensatz zur Gewissheit linearen Kausalitätsdenkens endet Neugier nicht mit ihrer Befriedigung, sie arbeitet nicht mit Richtig-Falsch-Kategorien und sie produziert keine Wahrheiten. Eine solche Haltung bleibt vielmehr offen für Entwicklungsprozesse und sie geht davon aus, dass diese prinzipiell nur individuell verlaufen bzw. gestaltet werden können.

Für CECCHIN (vgl. 1988) beinhaltet Neugier ein Sich-Einlassen auf alternative, neue und eventuell auch ungewöhnliche Perspektiven. Beschreibungen und darauf folgende Erklärungen können darüber hinaus neutraler betrachtet werden, wenn man zuvor verschiedene Erzählungen auf sich wirken lassen hat (vgl. ebd., 193). Voraussetzung hierfür ist wiederum – ganz im Sinne des Nicht-Wissens - eine Fragehaltung, die auf schnelle Antworten verzichtet, die Unterschiede und Klarheit produziert (unter anderem durch „exzessives Nachhaken“) und die bewusst mit Wirklichkeiten und Möglichkeiten spielt.

Die Idee der Neugier steht damit insgesamt „einer Reparaturlogik entgegen – der Idee nämlich, man könne ein anderes System vollständig durchschauen und dann steuern (...)“ (ebd.). Neugier interessiert sich vielmehr für die Eigenlogik eines jeden Systems, „die als weder gut noch schlecht, sondern schlicht als wirksam angesehen wird, weil sie sich für dieses System offensichtlich evolutionär bewährt hat“ (ebd.). Mit einer solchen Haltung wird es dann auch möglich, hinter die Außenfassaden gewalttätigen Verhaltens zu blicken und sich der spezifischen Eigenlogik der einzelnen Beteiligten in ihrer individuellen Biographie und in ihrem persönlichen Kontext verstehend zu nähern. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sinndimensionen menschlichen Erlebens und Verhaltens beinhaltet eine grundlegende Wertschätzung aller Beteiligten, selbst wenn dabei konkrete Verhaltensweisen durchaus massiv kritisiert werden.

(6) Respekt(losigkeit)

Der oben beschriebene Zusammenhang wird in den Überlegungen zum Verhältnis von Respekt und Respektlosigkeit von CECCHIN und Mitarbeitern (vgl. 1993) aufgegriffen. Während ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit sämtlichen Personen einerseits von grundlegender Bedeutung für therapeutische und psychomotorische Prozesse ist, kann es andererseits außerordentlich hilfreich sein, sich eine potentielle

Respektlosigkeit gegenüber jeglichen Ideen und Gewissheiten zu erlauben. Damit werden nicht nur die Erklärungs-, Interpretations- und Rechtfertigungsmuster für bestimmte Verhaltensweisen (z.B. gewalttätiges Verhalten, Opferverhalten) grundsätzlich hinterfragbar, sondern auch die Ideen, die den Therapeuten oder Motologen in seiner affektlogischen und tatsächlichen Bewegungsfähigkeit einzuschränken drohen. Ziel ist es also einerseits, nicht zum Anhänger eigener Wahrheiten und Standpunkte zu werden, und andererseits, die Ideen und Glaubenssätze aller Beteiligten – wenn nötig – zu irritieren und dadurch zu einer erhöhten Selbstverantwortung (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF 2006, 68) sowie zu Perspektivenwechseln aufzufordern.

Mit der hier beschriebenen Haltung ist allerdings immer auch die Gefahr einer Grenzüberschreitung verbunden, wie GILSDORF betont: „Ideen sind auf einer abstrakten Ebene ganz eindeutig von Menschen zu trennen. Sobald man aber die Grenze zu einer Respektlosigkeit gegenüber Menschen überschreitet – und entscheidend ist hier ja, wie die betroffenen KlientInnen das empfinden – gerät man unweigerlich in einen Widerspruch zu einer anderen therapeutischen Haltung, nämlich der Wertschätzung oder auch positiven Konnotation“ (GILSDORF 2004, 296). Der mit einer Haltung der Respektlosigkeit verbundene spielerische Umgang mit Ideen, Meinungen, Werten und Positionen bei gleichzeitiger Wertschätzung der Person ist vor diesem Hintergrund vermutlich erst dann möglich, wenn man als Motologe ein hinreichendes Maß an Erfahrung und Sicherheit entwickelt hat. Nichtsdestotrotz ist die an diese Haltung gekoppelte Aufforderung, die Suche nach eindeutigen und wahren Antworten und Glaubenssätzen aufzugeben (vgl. ebd., 477), für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention von großer Bedeutung. Entscheidend hierfür ist die Aufrechterhaltung eines positiven Spannungsverhältnisses zwischen Respekt und Respektlosigkeit und die Vermeidung entwertender Übertreibungen (im Hinblick auf Respekt die Verklärung und in Bezug auf Respektlosigkeit die Geringschätzung des Verhaltens bzw. der Person) (vgl. ebd., 478). In einem solchen positiven Spannungsverhältnis ist es – neben den genannten Gesichtspunkten - auch möglich, situativ eine Haltung der Respektlosigkeit gegenüber so unterschiedlichen Aspekten wie dem eigenen Methodenrepertoire, routinemäßigen Abläufen, Zielen und Anliegen, Handlungstheorien der Klienten sowie gegenüber der eigenen Rolle als Motologe einzunehmen (vgl. ebd., 478ff).

Die Haltung der Respektlosigkeit steht in engem Zusammenhang mit einem weiteren systemischen Prinzip, welches Beratung als einen Prozess der Verstörung bzw. Anregung auffasst. Dieses Prinzip ist auch für die psychomotorische Gewaltprävention von zentraler Bedeutung.

(7) Verstörung bzw. Anregung

Das Konzept der Verstörung ist eine – für manche Autoren wie VON SCHLIPPE und SCHWEITZER (vgl. 2000, 123) unbefriedigende – Übersetzung des von MATURANA geprägten Begriffs der „Perturbacion“, der auch als Perturbation in den systemisch-konstruktivistischen Sprachgebrauch eingegangen ist. Es steht im Gegensatz zur Vorstellung der instruktiven

Interaktion und betont demgegenüber die Autonomie des Klienten und damit auch den Anregungscharakter von Beratung: „Ob eine Intervention eine signifikante Verstörung wird, entscheidet das Klientensystem“ (ebd., 124). Aus diesem Grund hat LUDEWIG (vgl. 1992) vorgeschlagen, die Intervention eines Beraters als Anregung und die geänderte Reaktion des Klienten auf diese Intervention als Verstörung zu bezeichnen.

Übergeordnet geht es demnach um die Veränderung von Wahrnehmungs-, Erlebens- und Verhaltensmustern, wobei unabhängig vom Sprachgebrauch davon ausgegangen werden muss, dass die Entscheidung für eine solche Veränderung und für die Art der Modifikation grundsätzlich beim Klienten liegt. Die Intensität und die Form der Anregung bzw. Verstörung ist demgegenüber eine Entscheidung des Beraters bzw. Motologen. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich einerseits eine große Verantwortung, andererseits führt er jedoch auch zu einer deutlichen Entlastung: das Ergebnis einer Intervention ist in letzter Konsequenz nicht plan- und steuerbar und damit ist Verantwortung prinzipiell als Mitverantwortung zu verstehen.

Von großer Bedeutung ist weiterhin, dass Anregungen oder Verstörungen nicht nur durch ein kritisches Infragestellen bisheriger Glaubenssätze und Verhaltensweisen erfolgen können, sondern ebenso durch die Entwicklung neuer, angemessen ungewöhnlicher Ideen und Vorstellungen, durch die die bisherigen irrelevant werden. Die Auseinandersetzung mit der Entstehung von gewalttätigen Verhaltensweisen (vgl. Kap. 3.4) hat gezeigt, dass Komplettierungsdynamiken und automatisierte Wahrnehmungsmuster zu sich wiederholenden Verhaltensmustern führen können. Je nach Rigidität und Eingeschliffenheit dieser Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster ist demnach auch die Intensität der Musterunterbrechung durch den Motologen zu gestalten; sie kann alternative Verhaltensweisen thematisieren, die das bisherige Spektrum erweitern, sie kann jedoch auch von vorsichtigen Anregungen bis hin zu deutlichen Verstörungen und Konfrontationen reichen (vgl. hierzu auch Kap. 6.5). Insbesondere die Provokative Therapie (vgl. FARRELLY/BRANDSMA 1986) hat deutlich gemacht, dass manche Klienten von einer konfrontativen, klaren und drastischen Ansprache profitieren. Im Kontext der Gewaltprävention sind diese Elemente beispielsweise zu einem integralen Bestandteil des Anti-Aggressivitäts-Trainings (vgl. u.a. WEIDNER/KILB/JEHN 2003) geworden (vgl. auch Kap. 4.2.1).

Die Herstellung von Bedingungen für Selbstorganisationsprozesse, d.h. für sogenannte Ordnungsübergänge zwischen Kognitions-Emotions-Verhaltensmustern, kann mit Hilfe der von SCHIEPEK (vgl. 2004, 263) formulierten generischen Prinzipien (vgl. Kap. 6.5) differenziert geplant werden. Zu diesen Prinzipien gehören unter anderem die Herstellung von Stabilitätsbedingungen, die Ermöglichung von Energetisierungen, die Destabilisierung und Musterunterbrechung sowie die Restabilisierung und Integration neuer Kognitions-Emotions-Verhaltensmuster; sie können als Orientierungsrahmen für Prozesse der Anregung bzw. Verstörung im Kontakt mit Jugendlichen dienen.

(8) Umdeutung

Die Umdeutung (auch: Reframing) stellt für VON SCHLIPPE und SCHWEITZER „vielleicht die wichtigste systemische Intervention überhaupt“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 177) dar. Sie verfolgt das übergeordnete Ziel, die bisherige Sicht der Dinge zu verändern bzw. zu verstören. Es geht bei dieser Intervention darum, einem Geschehen dadurch einen anderen Sinn zu geben, dass man es in einen anderen Rahmen (engl. „frame“) stellt, der die Bedeutung des Geschehens verändert. Im Zusammenhang mit gewalttätigem Verhalten steht dementsprechend die Frage im Vordergrund, unter welchen Kontextbedingungen das Verhalten von Tätern, Opfern und anderen Beteiligten sinnvoll ist und möglicherweise die individuell „beste“ Lösung darstellt. Die Umdeutung ist demnach mit einer Haltung verbunden, die in den folgenden Prämissen zum Ausdruck kommt:

- Jedes Verhalten macht Sinn, wenn man den Kontext kennt.
- Es gibt keine vom Kontext losgelösten Eigenschaften einer Person.
- Jedes Verhalten hat eine sinnvolle Bedeutung für die Kohärenz des Gesamtsystems.
- Es gibt nur Fähigkeiten, Probleme ergeben sich manchmal daraus, dass Kontext und Fähigkeit nicht optimal zueinander passen.
- Jeder scheinbare Nachteil in einem Teil des Systems zeigt sich an anderer Stelle als möglicher Vorteil.

Wie bereits an verschiedenen Stellen erwähnt, wird auch im Rahmen des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention davon ausgegangen, dass jegliches Verhalten und damit auch aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten der Sinnverwirklichung dient, dass es unabdingbar ist, die jeweiligen Sinndimensionen oder Motivationen zu hinterfragen und zu verstehen, dass aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten keine Eigenschaft irgendeines Jugendlichen darstellt, sondern in einem ganz bestimmten Kontext stattfindet, dass dieses Verhalten eine Bedeutung für das System besitzt, in dem es gezeigt wird und dass das Potential zu aggressivem bzw. gewalttätigem Verhalten auch als Fähigkeit oder Ressource verstanden werden kann (beispielsweise als Durchsetzungsfähigkeit, als Kompetenz, die eigenen Bedürfnisse aktiv zu befriedigen, als Selbstverteidigungsfähigkeit oder als Indikator für problematische zwischenmenschliche Beziehungen (u.a. in der Familie oder in schulischen Einrichtungen)). Die mit Umdeutungen verbundene Haltung führt letztendlich wiederum zu einer Vergrößerung des Möglichkeitsraumes und erhöht dadurch die Wahrscheinlichkeit, zu gewaltfreien Handlungsalternativen und damit zu gangbareren Wegen für alle Beteiligten zu gelangen. Dies verweist auf eine weitere zentrale Haltung, die als Ressourcen- und Lösungsorientierung bezeichnet werden kann.

(9) Ressourcen- und Lösungsorientierung

Von Klaus REMPE stammt eine Aussage, die die Haltung der Ressourcen- und Lösungsorientierung treffend umschreibt: „Willst du ein Problem lösen, musst du dich vom Problem lösen“. Die Vorstellung der Lösungsorientierung geht auf Steve DE SHAZER (vgl. 1988) und seine Arbeitsgruppe zurück. Sie entwickelten die zentrale Annahme, „daß jedes System bereits über alle Ressourcen verfügt, die es zur Lösung seiner Probleme benötigt – es nutzt sie nur derzeit nicht“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 124). Die Entdeckung der Ressourcen ist nicht auf eine Auseinandersetzung mit dem Problem angewiesen, es steht vielmehr von vornherein die Konstruktion von Lösungen im Rahmen der aktuell verfügbaren Kompetenzen im Vordergrund.

Ressourcen- und lösungsorientiertes Denken und Handeln steht damit in deutlichem Gegensatz zu defizitorientierten Sichtweisen. Es setzt sich nicht mit der Frage auseinander, ob es Störungen oder Defizite tatsächlich „gibt“, sondern es fragt, welche Handlungs- und Problemlösungsmöglichkeiten diese dem Betroffenen eröffnen oder verschließen. Die Frage nach der Nützlichkeit bestimmter Konzepte und Vorstellungen führt zu der Annahme, dass es in Beratungs- sowie in psychomotorischen Förderprozessen häufig hilfreicher ist, von der Existenz zahlreicher Ressourcen und Möglichkeiten der Klienten auszugehen, dass die Klienten jedoch „aus subjektiv respektablen Gründen – vieles von dem, was sie tun könnten, zumindest vorläufig noch nicht (oder nur manchmal) (...) tun“ (ebd., 124f).

Die Haltung der Ressourcen- und Lösungsorientierung hat deutliche Entsprechungen im Menschenbild des Empowerment-Konzeptes (vgl. Kap. 4.1.2). Auch in diesem Konzept steht der Blick auf die Menschenstärken explizit im Vordergrund; hierzu gehören unter anderem: Vertrauen in die Fähigkeit zur Selbstaktualisierung, Anerkennung von Autonomie und Eigen-Sinn, Verzicht auf enge Zeithorizonte und standardisierte Hilfepläne, normative Enthaltensamkeit der Pädagogen, d.h. Verzicht auf moralisierende, entmündigende Expertenurteile über Lebensprobleme und Problemlösungen sowie eine ausdrückliche Zukunftsorientierung (vgl. HERRIGER 2001, 105f).

Die dargestellten Grundhaltungen sind wesentliche Voraussetzungen für den Dialog mit Jugendlichen, ein Dialog, dessen Ausgang offen und nicht planbar ist, der jedoch im Kontext der Gewaltprävention unter dem prinzipiellen Druck steht, Gewaltfreiheit hervorbringen zu müssen. Hier kommt wiederum die paradoxe Struktur gewaltpräventiven Handelns zum Ausdruck; sie stellt hohe Anforderungen an den Motologen, der zu einer permanenten persönlichen und professionellen Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten aggressiven und gewalttätigen Verhaltens sowie der Gewaltprävention selbst aufgefordert ist. Der Motologe kann dabei auf ein im Verlauf der individuellen und professionellen Entwicklung gewachsenes Lebenwissen (vgl. SCHMID 2000) zurückgreifen, das zwar keine endgültigen Gewissheiten zur Verfügung stellt, das allerdings im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit (vgl. Kap. 2.2) wichtiges – leiblich spürbares – Orientierungswissen bereithält.

(10) *Bewusstheit*

Die Relevanz von Bewusstheit als elementarer Wirkfaktor in der Psychotherapie ist von zahlreichen Autoren hervorgehoben worden (vgl. u.a. WEISS 2006, 406). „Besonders die Körperpsychotherapie ist ohne Einflussnahme der Therapeutin auf den Aufmerksamkeitsprozess des Klienten schwer vorstellbar, denn es sollen in aller Regel körperliche Regionen oder Vorgänge ins Bewusstsein gehoben werden, die einen sonst unbemerkten – oder unzureichend bemerkten – Anteil am Erleben haben. So räumen fast alle körperpsychotherapeutischen Schulen der Qualität der Selbstwahrnehmung der Klienten eine hervorragende Bedeutung ein“ (ebd., 406f). Diese Einschätzung gilt auch für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention (vgl. hierzu die Darstellung der Wirkkomponenten in Kap. 6.5).

Neben der Selbstwahrnehmung der Klienten ist jedoch auch die Bewusstheit des Motologen von entscheidender Bedeutung für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention. In Anlehnung an FUHR und GREMMLER-FUHR wird diese Bewusstheit als „das unmittelbare Wahrnehmen dessen, was uns erregt und worauf sich unsere gegenwärtige Aufmerksamkeit richtet“ (FUHR/GREMMLER-FUHR 1995, 154), verstanden. „Dabei spielen sinnliche Wahrnehmungen ebenso eine Rolle wie körperliche Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken“ (ebd.). Bewusstheit ist demnach als ganzheitlicher Prozess aufzufassen, der grundsätzlich im Hier-und-Jetzt stattfindet und der sehr komplex ist. Diesen Prozess differenzieren FUHR und GREMMLER-FUHR (vgl. ebd., 156ff) in die folgenden drei Aspekte:

- *Achtsamkeit*: Sie kann als gerichtete Aufmerksamkeit oder Bewusstheit bezeichnet werden, d.h. sie richtet ihr „Augenmerk auf die auftauchenden Figuren, auf das unmittelbar Wahrgenommene, auf Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken (...)“ (ebd., 156).
- *Gewahrsein*: Dieses kann als eher ungerichtete Aufmerksamkeit oder Bewusstheit bezeichnet werden, d.h. hier steht die Offenheit und Empfindlichkeit für umfassendere Beziehungen im Vordergrund. „Nicht auf Einzelheiten richtet sich unser Gewährsein, sondern wir erfassen die Strukturen, Muster und Zusammenhänge in der Ganzheit des wahrgenommenen Feldes“ (ebd., 156f).
- *Mittlerer Modus*: Diese Bezeichnung wurde von Salomon FRIEDLAENDER geprägt und bezeichnet einen „Zustand der Ausgeglichenheit und Ausgewogenheit `vor` jeder Differenzierung“ (ebd., 159). Es geht in diesem Modus demnach „um die Auflösung des Gegensatzes zwischen aktiv und passiv, um die Erkenntnis, dass Berühren und Berührt werden zwei Aspekte eines untrennbaren Phänomens sind. Unserem Glauben an die Machbarkeit von Veränderung setzt der Mittlere Modus vor allem die Idee der Nicht-Steuerbarkeit menschlicher Prozesse entgegen. Noch einmal anders ausgedrückt geht es also um eine Gelassenheit, aus der heraus alles, dessen man gewahr wird, anerkannt und angenommen werden kann“ (GILSDORF 2004, 189).

Die Überlegungen von FUHR und GREMMER-FUHR lassen sich ohne weiteres auf die Ausführungen zur reflexiven Leiblichkeit in Kapitel 2.2.6 beziehen. Die Darstellung der Identitätsentwicklung als Aufgabe im Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation (vgl. Kap. 2) hat deutlich gemacht, dass das Verhältnis des Menschen zur Welt zwar als reflexiv beschrieben werden kann und dass dabei den Narrationen eine wesentliche Bedeutung zukommt, sie hat andererseits jedoch vor allem gezeigt, dass der Mensch auf eine grundlegende und tiefgreifende Art und Weise leiblich in und mit der Welt existiert, was MERLEAU-PONTY (vgl. 1966) als leibliches Zur-Welt-Sein bezeichnet hat. Menschliches Leben und Erleben findet demnach sowohl im expliziten als auch im impliziten Funktionsmodus statt (vgl. GRAWE 1998, 593; Kap. 6.6). Darüber hinaus haben die Überlegungen zur leiblichen Intersubjektivität (vgl. Kap. 2.2.3.3) wichtige Hinweise dafür geliefert, dass auch die Einbettung des Menschen in einen übergeordneten soziokulturellen Kontext sowie in konkrete Lebenswelten und Beziehungen als leiblich aufzufassen ist. Dementsprechend steht der Motologe nicht nur in einer reflexiven oder bewussten Beziehung zu seinen Klienten, sondern insbesondere auch in einer zwischenleiblichen. Dieser Zwischenbereich ist der Kognition nur eingeschränkt zugänglich, es ist in erster Linie sein leibliches Zur-Welt-Sein, durch das der Motologe einen Zugang zu dieser phänomenalen Welt erhält. Es ermöglicht ihm, andere Menschen in ihren Sinnbezügen, die ebenfalls in einem leiblichen Zur-Welt-Sein zum Ausdruck kommen, wahrnehmen zu können, und gleiches gilt für sein eigenes Wahrgenommenwerden.

Die Beziehungsgestaltung im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention ist vor diesem Hintergrund mit besonderen Herausforderungen verbunden, die nicht zuletzt die psychische Gesundheit des Motologen selbst betreffen. In Anlehnung an die gestalttherapeutischen Überlegungen von DREITZEL (vgl. 1998) wird in diesem Zusammenhang die Auffassung vertreten, dass die Integration von sinnlicher Wahrnehmung, emotionalem Engagiertsein, innerer Aufmerksamkeit, reflexiver Distanznahme zu sich sowie einer „reflexiven Sinnlichkeit“ (ebd., 38) wesentliche Voraussetzungen für die psychische Gesundheit des Motologen und damit auch für die Qualität der Beziehungsgestaltung darstellen. Diese psychische Gesundheit kommt unter anderem in der Stimmigkeit und Authentizität des Motologen zum Ausdruck und diese basiert nicht zuletzt auf *leiblichen Empfindungen*. Laut GUGUTZER (vgl. 2002, 301) entwickelt der Mensch Authentizität gerade dadurch, dass er seine *Kohärenz* leiblich-affektiv erfährt, d.h. Kohärenz ist in erster Linie ein leibliches Empfinden, welches immer dann auftaucht, wenn die Integration von Erfahrungen zu einem stimmigen Ganzen gelingt. Diese Stimmigkeit und Authentizität wird wiederum in erster Linie auf einer präkognitiven, zwischenleiblichen Beziehungsebene kommuniziert und wahrgenommen. Da Beziehungsprozesse im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention durch zahlreiche innere und äußere Ambivalenzen geprägt sind, ist der Motologe unter anderem auf das leibliche Vermögen angewiesen, „den Spannungszustand widersprüchlicher Situationen als positiven Zustand der Betroffenheit hinnehmen und umsetzen zu können“ (ebd., 302). Aufgrund der Offenheit von Beziehungsprozessen

benötigt er ein Selbstvertrauen, dass sich in leiblicher Hinsicht auf die *spürbare Gewissheit* bezieht, die Unsicherheiten und Ambivalenzen tatsächlich bewältigen zu können.

Die zahlreichen individuell zu verantwortenden Wahlentscheidungen, die während des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention notwendig sind, können überdies durch die „leibliche Intelligenz des Gespürs“ (SCHMID 2000, 199) in ihrer Hyperkomplexität reduziert werden. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass der Motologe aufgrund von Zeitdruck und Informationsdichte nicht alle seine Entscheidungen bewusst und umfassend reflektieren kann. Darüber hinaus fehlen für eine ausschließlich rationale Wahl häufig die notwendigen Informationen. In diesem Zusammenhang kann das *leibliche Spüren* das den Situationen Zugrundeliegende erahnen, strukturelle Zusammenhänge und Bedingungen präreflexiv erfassen und für anstehende Wahlentscheidungen sensibilisieren bzw. diese anleiten.

Nicht zuletzt ist der Motologe in seiner Arbeit auf ein *reflexiv-leibliches Selbstverhältnis* angewiesen. Es ist davon auszugehen, dass die eigene Körperlichkeit und Leiblichkeit, die sich unter anderem in der Durchlässigkeit für Empfindungen und Emotionen zeigt, die Beziehungsgestaltung in psychomotorischen Prozessen maßgeblich beeinflusst. Hierzu ist jeder Motologe auf ein hohes Maß an Eigen- bzw. Selbsterfahrung angewiesen, auf ein reflexiv-leibliches Bewusstsein für die eigenen Themen, für die individuellen Möglichkeiten und Grenzen, für Vorlieben und Abneigungen sowie für den Umgang mit Emotionen und Bedürfnissen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen. Dies gilt insbesondere für den Kontext von Aggression und Gewalt, für den FRÖHLICH-GILDHOFF zudem eine erhöhte Notwendigkeit der „Burn-Out-Prophylaxe“ annimmt, „vor allem weil das eigene Wertesystem immer wieder in Frage gestellt wird und kurzfristige Erfolge oft nicht möglich sind“ (FRÖHLICH-GILDHOFF 2006, 69). Zu einer solchen Prophylaxe zählt FRÖHLICH-GILDHOFF (vgl. ebd.) die Rückversicherung durch Team und Supervision, das Teilen von Verantwortung durch Einbezug des Umfeldes, das Knüpfen von Netzwerken, das Achten auf die eigenen Grenzen, eine stimmige „Work-Life-Balance“ sowie die Stärkung persönlicher Ressourcen.

Im Zusammenhang mit der tendenziellen Überbewertung reflexiver Prozesse sei an dieser Stelle auf den Ansatz der *Psychosynergetik* von Dietmar HANSCH (vgl. 2002) hingewiesen. Er macht darauf aufmerksam, dass Phänomene wie Hyperreflexion, Hyperintention und Überkontrolle die Entfaltung effektiven und selbstorganisierenden Verhaltens geradezu verhindern können. Sein an Selbstorganisationskonzepten orientierter Ansatz ist demgegenüber mit Prinzipien wie Vertrauen, Geschehen- und Wachsenlassen, Geduld, spielerischer Gelassenheit, Akzeptanz, minimaler Intervention sowie mit ganzheitlichen und systemisch-dialektischen Denkmustern verbunden (vgl. HANSCH/HAKEN 2004, 40), die neben der klaren und eindeutigen Kommunikation von Regeln und Grenzen im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention eine maßgebliche Rolle spielen.

Abschließend sei nochmals betont, dass sämtliche der in diesem Kapitel diskutierten Haltungen als Orientierungsgrößen zu verstehen sind und keinesfalls als Rezepte, die unabhängig von Person und Kontext wirksam sind. Die besondere Herausforderung

psychomotorischen Arbeitens besteht gerade in der Fokussierung auf individuelle Entwicklungsprozesse in konkreten Kontexten und diese sind weder vollständig plan- noch vorhersehbar. Die genannten Haltungen verweisen jedoch auf zentrale Wirkfaktoren im Kontext des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention. Zusätzlich zu diesen Haltungen lassen sich weitere grundlegende Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention differenzieren, sie werden im folgenden Kapitel diskutiert.

6.5 Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention

In den vorangegangenen Ausführungen wurden zahlreiche Konsequenzen diskutiert, die sich aus den theoretischen Reflexionen, aus dem Zusammenhang von Mehrperspektivität und Ethik sowie aus der Auseinandersetzung mit pädagogisch-therapeutischen Grundhaltungen für die psychomotorische Gewaltprävention ergeben. Dabei wurde deutlich, dass der Beziehungsgestaltung eine übergeordnete, wenn nicht die zentrale Bedeutung für das Gelingen von entwicklungsfördernden Prozessen zukommt (vgl. hierzu u.a. MARLOCK/WEISS 2006, 481). Über die Beziehungsgestaltung hinaus lassen sich weitere elementare Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention differenzieren. Ihre Systematisierung orientiert sich an dem Wirkkomponentenmodell von GRAWE (vgl. 1998, 529ff), welches auf den Kontext der vorliegenden Arbeit bezogen wird. Dieses Wirkkomponentenmodell ist für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention deshalb von grundlegender Relevanz, weil es die elementaren Konsequenzen, die in den vorangegangenen Kapiteln 6.1. bis 6.4 formuliert wurden, in einen übergeordneten und konsistenten Zusammenhang stellt.

Ausgangspunkt dieser Systematisierung sind die in Kapitel 2.6.1 beschriebenen *Grundbedürfnisse* nach Orientierung und Kontrolle, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach Bindung und nach Selbstwerterhöhung sowie das übergeordnete Konsistenzprinzip, die im Rückgriff auf GRAWE (vgl. 1998, 383) als „oberste Sollwerte der psychischen Aktivität“ aufgefasst werden. Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention hat die Verbesserung des Wohlbefindens eine zentrale Bedeutung, da das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung ein pervasives Bedürfnis darstellt, das sämtliche psychischen Prozesse durchdringt (vgl. ebd., 395). Im Hinblick auf eine möglichst gleichzeitige Berücksichtigung der verschiedenen Grundbedürfnisse – insbesondere zu Beginn des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention – geht es um eine *Verbesserung des Wohlbefindens* durch positive Kontrollerfahrungen, durch positive Beziehungserfahrungen sowie durch selbstwerterhöhende Erfahrungen.

Positive Kontrollerfahrungen werden immer dann gemacht, wenn sich ein Mensch aktiv im Sinne seiner Ziele verhalten kann. Dementsprechend ist es zu Beginn des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention unabdingbar, den Jugendlichen nicht nur eindeutige Grenzen und Orientierungspunkte anzubieten, sondern ihnen auch Gelegenheiten zu geben, entsprechend ihrer motivationalen Schemata²¹⁸ und ihrer

²¹⁸ Da GRAWE davon ausgeht, dass ein „menschlicher Lebenslauf (...) am stärksten von den motivationalen Schemata dieses Menschen bestimmt“ (GRAWE 1998, 341) wird, soll dieser Kernbegriff kurz erläutert werden. Motivationale Schemata entwickeln sich laut GRAWE „zunächst um die grundlegenden Bedürfnisse herum, die jeder Mensch mit auf die Welt bringt. Der Wortstamm `movere = bewegen` bringt das Wesentliche dieser Schemata treffend zum Ausdruck. Sie `bewegen` das psychische Geschehen, sie bringen es in Richtung auf bestimmte Ziele in Gang. Ziele sind die erwünschten Individuums/Umgebungs-Bezüge, deren Erreichen oder Annäherung von positiven und deren Ausbleiben oder Behinderung von negativen Emotionen begleitet ist (...). Bedürfnisse nehmen also nicht in abstrakter Form auf das psychische Geschehen Einfluss, sondern über motivationalen Schemata, deren Zielkomponenten von allem Anfang durch bestimmte Bezüge zur Umgebung definiert sind, die lebensgeschichtlich erfahren wurden. Diese Bezüge sind durch die Gedächtnisspuren

Fähigkeiten zu handeln. Konkret bedeutet dies, die aktuellen Bedürfnisse und die individuellen Ressourcen der Jugendlichen (und gegebenenfalls weiterer Klienten) bewusst zu beachten und gezielt in den Prozess einfließen zu lassen. Im Sinne einer Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Orientierung gilt es den Klienten gleichzeitig transparent zu machen, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß die jeweiligen Bedürfnisse und Ressourcen berücksichtigt werden können und inwiefern diese durch die Ziele und Bedürfnisse des Motologen sowie der anderen Beteiligten (andere Jugendliche, Pädagogen, Eltern etc.) begrenzt werden. Ein übergeordnetes Ziel, welches sich aus den in Kapitel 3 diskutierten Theorien sowie aus der Darstellung verschiedener Gewaltpräventionsansätze (vgl. Kap. 4) ergibt, ist in diesem Zusammenhang die konsequente Vermeidung von Opfern.

Im Hinblick auf *positive Beziehungserfahrungen* sind insbesondere zwei Aspekte von Bedeutung, die wiederum mit den Bedürfnissen nach Selbstwerterhöhung und nach Orientierung und Kontrolle verbunden sind. Für die Beziehungsgestaltung mit den jeweiligen Klienten (Jugendliche, Eltern, Geschwister etc.) im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention ist es entscheidend, sich einerseits wertschätzend, anerkennend, unterstützend und empathisch zu verhalten, andererseits jedoch auch Eindeutigkeit, Sicherheit, Verlässlichkeit und Souveränität zu zeigen. Die Verbesserung des Wohlbefindens ist dabei umso intensiver, je häufiger die Klienten im Rahmen einer solchen Beziehung positive Selbstwirksamkeitserfahrungen im Hinblick auf ihre individuellen motivationalen Schemata machen können. Diese allgemeinen Prinzipien der Beziehungsgestaltung sind jedoch lediglich als Orientierungspunkte zu verstehen. Psychomotorische Gewaltprävention nimmt ihren Ausgang grundsätzlich an der spezifischen Entwicklungssituation eines Jugendlichen sowie seiner Bezugspersonen. Dementsprechend muss das jeweilige Verhältnis von Unterstützung und Grenzziehung, von Anerkennung und Konfrontation individuell und prozessual ausbalanciert werden. Hinsichtlich der Verbesserung des Wohlbefindens durch *selbstwerterhöhende Erfahrungen* ist zu berücksichtigen, dass bereits die Teilnahme an einer Maßnahme der psychomotorischen Gewaltprävention dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung entgegenstehen kann, da hier in erster Linie eine Auseinandersetzung mit Defiziten und Problemen stattzufinden scheint. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die außerordentliche Relevanz einer ressourcenorientierten Perspektive. Erhalten die Klienten die Gelegenheit, ihre Kompetenzen und Stärken zu zeigen und in diesen auch gesehen zu werden, so machen sie selbstwerterhöhende Erfahrungen. Nutzt man als Motologe die Chance, die

neuronaler Erregungsmuster repräsentiert, die tatsächlich stattgefunden haben" (ebd., 339). GREENBERG, RICE UND ELLIOTT haben alternativ den Begriff der emotionalen Schemata eingeführt, den sie wie folgt definieren: „Emotionale Schemata sind also komplexe Strukturen, die Kognition (in Form von Urteilen, Erwartungen und Überzeugungen) und Motivation (in Form von Bedürfnissen, Anliegen, Intentionen und Zielen) mit Affekt (in Form physiologischer Erregung und sensorischer, körperlicher Empfindung) und Handeln (in Form von expressiv-motorischen Reaktionen und Handlungstendenzen) zu einem Ganzen verbindet“ (GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 39f). GRAWE weist darauf hin, dass es sich bei seiner „Konzeption des Schemas ebenfalls um eine motivational/kognitiv/emotional/relationale Konzeption wie bei Lazarus und bei Greenberg, Rice und Elliott (1993) (handelt; Anm. d. Verf.). Die Komponenten sind dieselben, nur die Schwerpunktsetzungen sind etwas unterschiedlich“ (GRAWE 1998, 353). Bei GRAWE ist die Zielkomponente diejenige Komponente, die das Schema zu einer Funktionseinheit verbindet, bei GREENBERG, RICE UND ELLIOTT ist es die Emotion (vgl. ebd.).

besonderen Qualitäten und Fähigkeiten der Klienten zu betonen, so ist dies kongruent mit ihrem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung.

Jugendliche, die sich aggressiv bzw. gewalttätig verhalten, scheinen teilweise jedoch zu einem eher negativen Selbstwertgefühl zu neigen und dieses im Sinne eines Selbstschutzes auch aufrechterhalten zu wollen. In solchen Fällen kann es sinnvoll sein, positive Äußerungen im Hinblick auf einen Jugendlichen in Nebensätzen in den Prozess einfließen zu lassen, so dass dieser sich nicht dazu äußern muss. Nach GRAWE tun solche Äußerungen „ihre selbstwerterhöhende Wirkung, ohne dass er dazu stehen muss“ (ebd., 540).

Die Ressourcen eines Jugendlichen lassen sich allerdings nicht nur inhaltlich thematisieren, sondern auch prozessual, z.B. indem der Motologe ihm durch die Art der Beziehungsgestaltung vermittelt, dass er ein wertvoller Mensch ist oder indem seine Kompetenzen (z.B. in technischer, handwerklicher oder organisatorischer Hinsicht) in den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention einfließen. Ressourcenaktivierung führt demnach einerseits zu selbstwerterhöhenden Erfahrungen, andererseits macht ein Jugendlicher, der seine Ressourcen einsetzen kann, gleichzeitig auch positive Kontrollerfahrungen. Beides hat unmittelbare Auswirkungen auf das individuelle Wohlbefinden und dieses ist wiederum Voraussetzung für die Motivation zur weiteren Teilnahme am Prozess. Gleiches gilt für sämtliche weiteren Personen, die am Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention beteiligt sind.

Für die folgenden Überlegungen ist zu berücksichtigen, dass auch gewalttätiges Verhalten zu einer subjektiv – zumindest kurzfristig, manchmal jedoch auch längerfristig – als erfolgreich erlebten Befriedigung der genannten Grundbedürfnisse führen kann. Dieser Zusammenhang lässt sich anhand der Position eines mehrfach aufgefallenen Schlägers verdeutlichen, die WEIDNER wie folgt beschreibt: „`Gewalt macht Spaß, ist unkompliziert und am Ende wird mir zugestimmt. Warum sollte ich es lassen?` Martin will sich freiwillig nicht verändern. Er will so bleiben, wie er ist. Er ist mit sich zufrieden. Opfer kennt er keine, nur Gegner. Und die hat er besiegt. Für ihn ist die Welt in Ordnung“ (WEIDNER 2006, 32). In solchen Fällen ist demnach die Frage, wer welches Problem hat, von zentraler Bedeutung, da sie sich unmittelbar auf die Motivation zur Teilnahme am Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention bezieht. In vielen Fällen gewalttätigen Verhaltens entsteht der Eindruck, dass in erster Linie das oder die Opfer einen Leidensdruck verspüren, nicht jedoch der oder die Täter. Hier ist die Umwandlung einer anfänglichen extrinsischen Motivation in eine intrinsische Motivation entscheidend (vgl. ebd., 41).

Nicht in jedem Fall gewalttätigen Verhaltens ist jedoch eine Befriedigung der zentralen Grundbedürfnisse auf Seiten des Täters die Folge. Gewalttätige Verhaltensweisen können unter anderem zur Angst vor bzw. zu tatsächlichen Vergeltungsmaßnahmen, zu einem drohenden oder tatsächlichen Gruppenausschluss sowie zu weiteren negativen Konsequenzen wie Schulausschluss, Ausbildungsplatzverlust oder Strafvollzug führen. Darüber hinaus können aus gewalttätigem Verhalten verschiedene Inkonsistenzen im psychischen Erleben resultieren, beispielsweise in Form von Konflikten zwischen dem

Bedürfnis nach positiven Beziehungserfahrungen und demjenigen nach Macht und Kontrolle. Gewalttätige Verhaltensweisen können außerdem das letztgenannte Bedürfnis nach Macht und Kontrolle befriedigen und dennoch das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung (z.B. durch massive Schuldgefühle) gefährden.

In allen genannten Fällen ist demnach die Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse – kurzfristig oder dauerhaft – in Gefahr. Dies ist zugleich das übergeordnete Motiv für die Initiierung eines Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention: Er ist – in verschiedenen Intensitäten – immer dann sinnvoll, wenn mindestens eine Person ein oder mehrere subjektiv bedeutsame Grundbedürfnisse – aktuell oder längerfristig – nicht befriedigen kann. Zu diesen Personen können Opfer, Täter, Zuschauer, Familienmitglieder, Mitschüler, pädagogische Betreuungspersonen, Lehrer, Motologen oder weitere Betroffene gehören.

Die Vorüberlegungen haben gezeigt, dass die Verbesserung des Wohlbefindens eine entscheidende Grundlage für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention darstellt. Darüber hinaus müssen jedoch im Sinne des Konsistenzprinzips die anderen Grundbedürfnisse gleichermaßen Berücksichtigung finden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang wiederum die grundlegende Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, da jede erfolgreiche Gewaltprävention die Bedürfnisse *aller* am Prozess Beteiligten zu berücksichtigen hat. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden *drei Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention*, die sich in Anlehnung an GRAWE (vgl. 1998, 541ff) ergeben, zu diskutieren:

1. Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung,
2. Destabilisierung von Störungsattraktoren durch problemspezifische Interventionen und
3. Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata.

Diese Wirkkomponenten bezeichnen nach GRAWE „jeweils komplexe Prozesse und nicht einzelne Wirkfaktoren. (...) Die drei unterschiedlichen Wirkprozesse sind eng miteinander verwoben und können nur analytisch voneinander getrennt werden“ (ebd., 547f).

6.5.1 Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung

Kapitel 2.6.1 hat deutlich gemacht, dass das Konsistenzprinzip als übergeordnetes Prinzip jeder psychischen Aktivität aufzufassen ist. Dementsprechend ist ein bedeutender Teil menschlichen Erlebens und Handelns darauf ausgerichtet, Konsistenz herzustellen, d.h. die verschiedenen nach Bedürfnisbefriedigung strebenden psychischen Prozesse miteinander in Einklang zu bringen. Dieser Vorgang stellt eine permanente Herausforderung dar, die alternativ auch als Inkonsistenzreduktion bezeichnet werden kann. Eine solche Inkonsistenzreduktion ist jedoch nicht immer individuell zu bewältigen,

zahlreiche Jugendliche bzw. ihre Bezugspersonen sind auf Unterstützung im Hinblick auf diese Herausforderung angewiesen.

Im Zusammenhang mit der ersten Wirkkomponente der psychomotorischen Gewaltprävention wird davon ausgegangen, dass die Aktivierung von Ressourcen einerseits zu positiven Kontrollerfahrungen und andererseits zu selbstwerterhöhenden Wahrnehmungen auf Seiten der Klienten führt: „Jede positive Beziehungserfahrung, Kontrollerfahrung und selbstwerterhöhende Wahrnehmung bedeutet eine Abnahme der bestehenden Inkongruenz zwischen realen Erfahrungen und den motivationalen Schemata (...)“ (GRAWE 1998, 541f). Entscheidend ist, dass eine solche Inkonsistenzreduktion gleichzeitig zu einer Verbesserung des Wohlbefindens und damit zu einer optimierten Lust-Unlust-Balance führt. Damit werden die Voraussetzungen für eine bessere Befriedigung aller vier Grundbedürfnisse geschaffen.

Diese positiven Erfahrungen sind aus Klientenperspektive unmittelbar mit der Beziehung zum Motologen verbunden und führen in der Regel zu einem größeren Vertrauen sowie zu einer veränderten Offenheit und Aufnahmebereitschaft (vgl. ebd., 542), nicht zuletzt auch hinsichtlich der Auseinandersetzung mit schwierigen Entwicklungsthemen. Jugendliche und Erwachsene sollten in diesem Zusammenhang grundsätzlich die Gelegenheit erhalten, sich entsprechend ihrer Ziele, Bedürfnisse und Kompetenzen aktiv in den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention einzubringen. Diese Erfahrungen können eine Stärkung des Selbstwertgefühls sowie eine Verbesserung des Wohlbefindens unterstützen und sie können zur Entwicklung positiver Kontrollüberzeugungen führen, indem die Beteiligten mit ihrem Verhalten positive Wirkungen im Hinblick auf individuell bedeutsame Ziele hervorrufen. In einem rekursiven Prozess können dadurch wiederum bestimmte Ressourcen mobilisiert werden (Ressourcenaktivierung als sich selbst aufrechterhaltender Prozess). Die Ressourcenaktivierung schafft damit wesentliche Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit problematischen Entwicklungs- und Beziehungskonstellationen, mehr noch: „Ohne Ressourcenaktivierung bleiben störungsspezifische Interventionen erfolglos“ (ebd., 553). Dies entspricht der Auffassung von ROTTHAUS, der es insbesondere für die systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie als wesentlich erachtet, „einen Kontext des Gelingens, einen Kontext der Kompetenz zu schaffen“ (ROTTHAUS 2005, 15).

Diese Position wird durch Annahmen gestützt, die im Rahmen der Personzentrierten Systemtheorie als Schaffen von Stabilitätsbedingungen (strukturelle und emotionale Sicherheit, Vertrauen, Selbstwertunterstützung), (ebenfalls) als Ressourcenaktivierung sowie als Herstellung motivationsfördernder Bedingungen bezeichnet werden (vgl. Kap. 1.2.3.5). Entscheidend für die Entstehung eines rekursiven Prozesses der Ressourcenaktivierung sowie für die Bearbeitung kritischer Themen sind demnach nicht zuletzt die motivationalen Schemata der Klienten. Gerade bei Jugendlichen mit ausgeprägten Vermeidungsschemata gehört eine ressourcenorientierte Beziehungsgestaltung zu den wichtigsten Aufgaben des Motologen.

Die übergeordnete Relevanz einer gezielten Ressourcenaktivierung wird durch zahlreiche, im Verlauf dieser Arbeit diskutierte Perspektiven unterstrichen. Nicht nur die einzelnen erkenntnistheoretischen Entwürfe haben diesen Aspekt ausdrücklich betont - im Radikalen Konstruktivismus wie im interaktionistischen Konstruktivismus und in der Personzentrierten Systemtheorie spielt beispielsweise das Vertrauen in die Selbstorganisationsfähigkeiten von Systemen, die Berücksichtigung von Autonomie und Eigenverantwortung sowie die Bereitstellung von Kontroll- und Einflussmöglichkeiten eine entscheidende Rolle -, auch das Empowerment-Konzept (vgl. Kap. 4.1.2) zielt auf die Befähigung zur Selbstbestimmung sowie auf die Entdeckung und Entfaltung individueller Stärken und Ressourcen.

Die Philosophische Anthropologie, die Leibphänomenologien von MERLEAU-PONTY und SCHMITZ sowie die Habitus-theorie haben deutlich gemacht, dass Körper, Leib und Bewegung wichtige Ressourcen (nicht nur) für Jugendliche darstellen und dass die psychomotorische Gewaltprävention Jugendlichen diese Ressourcen erschließbar machen kann. Diese Überlegungen sind ein zentraler Bestandteil des Verstehenden Ansatzes in der Motologie (vgl. Kap. 5.2). Körper, Bewegung und Wahrnehmung werden jedoch auch (im Rückgriff auf andere theoretische Bezüge) im Kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Kap. 5.1) und in den systemisch-konstruktivistischen Positionen (vgl. Kap. 5.3) als wesentliche Ressourcen sowie als bedeutsame Medien für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen betrachtet.

Es ist von außerordentlicher Bedeutung, dass eine ressourcenorientierte Haltung nur auf der Basis einer authentischen Beziehung vermittelbar ist und dass diese Authentizität stets auf zwischenleiblicher Ebene wahrgenommen wird (vgl. Kap. 6.4). Darüber hinaus kann nicht oft genug betont werden, dass im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention die spezifischen Charakteristika eines Jugendlichen in seiner aktuellen Entwicklungssituation mit den spezifischen Charakteristika des psychomotorischen Vorgehens in Wechselwirkung treten. Für eine optimale Wirksamkeit sind hierfür gezielte diagnostische Prozesse und Interventionen zu initiieren. Ressourcenaktivierung ist damit nicht als leere Hülle zu verstehen, sondern basiert auf einer differenzierten, prozessorientierten sowie individuum- und kontextbezogenen Diagnostik (vgl. Kap. 6.7 und 7.3.2).

6.5.2 Destabilisierung von Störungsattraktoren durch problemspezifische Interventionen

Die in diesem Kapitel zu diskutierenden problemspezifischen Interventionen setzen die erste Wirkkomponente der psychomotorischen Gewaltprävention, die Ressourcenaktivierung, voraus. GRAWE begründet dies für den therapeutischen Kontext wie folgt: „Wenn die Psychotherapieforschung eines gezeigt hat, dann dieses: Wichtiger als die problembezogenen Interventionen selbst ist der motivationale Kontext, in dem sie erfolgen. Man kann ein Problem offenbar mit weitgehend gleichem Erfolg mit

verschiedenen Interventionen angehen – das ist bei der Vielzahl der Kontrollparameter, an denen man ansetzen kann, und der Vielzahl an Möglichkeiten, wie dies geschehen kann, auch durchaus plausibel -, aber man wird damit keinen Erfolg haben, wenn nicht auf seiten des Patienten die motivationalen Voraussetzungen dafür gegeben sind“ (GRAWE 1998, 553). Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt, ist die gezielte Ressourcenaktivierung eine wichtige Grundlage, um die Motivation zur Auseinandersetzung mit Problemen zu fördern.

Synergetisch gesprochen kann die Auseinandersetzung mit Problemen auch als Destabilisierung von Störungsattraktoren bezeichnet werden. Der Begriff des Attraktors meint, „dass sich durch positive Rückkopplung, in der Regel blitzschnell, ein Prozess bestimmter Qualität etabliert, der dann einen bestimmten Teil des Funktionierens bestimmt. Diesem Prozess bestimmter Qualität liegt ein neuronales Erregungsmuster zugrunde. Je besser ein neuronales Erregungsmuster gebahnt ist, um so stabiler ist der Attraktor“ (ebd., 486). Aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten kann entsprechend dieser Definition als Störungsattraktor gefasst werden (vgl. ebd., 509), wobei zu berücksichtigen ist, dass die Bedingungen, die zur Entstehung dieser Verhaltensweisen führen (vgl. das Phänomen der Emergenz), nicht mit denjenigen identisch sein müssen, die sie später aufrechterhalten (vgl. die Phänomene der funktionalen Autonomie und der Versklavung): „Ein Attraktor löst sich von seinem Entstehungszusammenhang. Er ist nicht reduzierbar auf die Bedingungen, die ihn hervorgebracht haben“ (ebd., 503).

Im Allgemeinen wird eine hohe Inkonsistenzspannung als wesentlicher Nährboden für die Entwicklung von Störungsattraktoren angesehen (vgl. ebd., 520). Wie in Kapitel 2.6.1 gezeigt, muss die Herstellung und Aufrechterhaltung von Konsistenz als grundlegende Bedingung für das Funktionieren von Systemen betrachtet werden. Konsistenz bedeutet, dass die verschiedenen nach Bedürfnisbefriedigung strebenden psychischen Prozesse einander nicht zuwiderlaufen, d.h. sich nicht gegenseitig hemmen oder vereiteln. Ist dies jedoch der Fall, so erhöht sich aufgrund der Bedürfniskonflikte, die dem Individuum in den meisten Fällen nicht oder nur teilweise bewusst sind, die Inkonsistenzspannung. Dies kann je nach Kontextbedingungen zur Herausbildung bestimmter Störungsattraktoren führen, wobei der jeweilige Störungsattraktor zunächst die erhöhte Inkonsistenzspannung reduziert. Gewaltfördernde Wahrnehmungs- und Erlebensmuster (gewaltaffine Interpretationsregimes in der Terminologie von SUTTERLÜTY (vgl. 2003, 278; Kap. 3.4.2.1)) sowie aggressive bzw. gewalttätige Verhaltensweisen stellen solche möglichen Störungsattraktoren dar.

Von entscheidender Bedeutung ist nun, dass ein neu gebildeter Störungsattraktor unter bestimmten Bedingungen einen immer größeren Teil der psychischen Aktivität bestimmt: „Er versklavt die psychischen Prozesse und bewirkt damit erst einmal eine höhere Konsistenz im psychischen Geschehen“ (GRAWE 1998, 505). Solche Versklavungen sind auch im Kontext von Aggression und Gewalt häufig zu beobachten. Sowohl der Störungsattraktor als auch das Bewusstsein können demnach in sich konsistent sein, ersterer durch die zunehmende Versklavung der psychischen Prozesse, letzteres durch Verdrängung konsistenzgefährdender Wahrnehmungen und Bedürfnisse.

Gewaltfördernde Wahrnehmungs- und Erlebensmuster sowie gewalttätige Verhaltensweisen können folglich zu einem kurzfristigen Konsistenzgewinn führen, sie erzeugen jedoch in der Regel eine längerfristige Inkonsistenz, da durch sie wichtige Grundbedürfnisse, die in den impliziten Funktionsmodus verdrängt wurden, unbefriedigt bleiben. Die Destabilisierung von Störungsattraktoren ist demnach im Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention nicht nur im Sinne der potentiellen Opfer, sondern ebenso im Sinne der Täter von elementarer Bedeutung.

Mit SCHIEPEK wird davon ausgegangen, dass im Hinblick auf die Destabilisierung von Störungsattraktoren im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention nicht „das Repertoire und die Kompetenzen oder Präferenzen des Therapeuten (bzw. des Motologen; Anm. d. Verf.) bestimmen, was geschieht, sondern der Klient, genauer gesagt, der aktuelle Zustand, in dem sich die Selbstorganisation des Klienten gerade befindet“ (SCHIEPEK 2004, 263). Entscheidend ist demnach die Bereitstellung von Bedingungen für Selbstorganisationsprozesse, d.h. für „Ordnungsübergänge zwischen Kognitions-Emotions-Verhaltens-Mustern“ (ebd.). Diese – insbesondere aus der Synergetik (vgl. Kap. 1.2.3.2) abgeleiteten – Bedingungen bezeichnet SCHIEPEK als *generische Prinzipien*, wobei die folgenden Aspekte zentral sind (vgl. ebd.):

1. Schaffen von Stabilitätsbedingungen: Maßnahmen zur Erzeugung struktureller und emotionaler Sicherheit, Vertrauen, Selbstwertunterstützung,
2. Identifikation von Mustern des relevanten Systems: Zunächst Identifikation des relevanten Systems, auf das bezogen Veränderungen angestrebt werden und daraufhin Beschreibung und Analyse von Mustern und Systemprozessen,
3. Sinnbezug: Klären und Fördern der sinnhaften Einordnung und Bewertung des Veränderungsprozesses durch den Klienten, Bezug zu Lebensstil und persönlichen Entwicklungsthemen,
4. Kontrollparameter identifizieren und Energetisierungen ermöglichen: Herstellung motivationsfördernder Bedingungen, Ressourcenaktivierung, Bezug zu Zielen und Anliegen des Klienten,
5. Destabilisierung und Fluktuationsverstärkungen realisieren: Experimente, Musterunterbrechungen, Unterscheidungen und Differenzierungen einführen, Ausnahmen identifizieren, ungewöhnliches Verhalten,
6. „Kairos“ beachten, Resonanz und Synchronisation ermöglichen: Zeitliche Passung und Koordination der Vorgehensweisen und Kommunikationsstile mit psychischen und sozialen Prozessen sowie mit den Rhythmen des Klienten,
7. gezielte Symmetriebrechung vorbereiten: Zielorientierung, Antizipation und geplante Realisation von Strukturelementen des neuen Ordnungszustands,
8. Restabilisierung: Maßnahmen zur Stabilisierung und Integration neuer Kognitions-Emotions-Verhaltensmuster.

Die Aufzählung zeigt, dass vor einer Destabilisierung von Störungsattraktoren (Punkt 5) zahlreiche Voraussetzungen erfüllt sein sollten. Zu diesen gehören unter anderem die Herstellung motivationsfördernder Bedingungen und die Ressourcenaktivierung (Punkt 4). Die Darstellung macht darüber hinaus deutlich, dass vor einem Einsatz problemspezifischer Interventionen weitere Grundbedürfnisse (u.a. die nach Orientierung und nach Selbstwerterhöhung) berücksichtigt werden müssen (Punkt 1). Zentrale Bestandteile der generischen Prinzipien sind außerdem eine grundlegende systemische Sichtweise (Punkt 2) sowie eine konsequente Orientierung an den Sinnkonstruktionen und Entwicklungsthemen der Klienten (Punkt 3). Entscheidend für diese Vorgehensweise ist weiterhin, dass eine Destabilisierung von Störungsattraktoren prozessorientiert stattfinden muss, d.h. dass die Interventionen zu den aktuellen psychischen und sozialen Prozessen passen müssen (Punkt 6). Zusätzlich sollten sämtliche problemspezifischen Interventionen auch potentielle neue Ordnungszustände antizipieren (Punkt 7) und die Stabilisierung und Integration neuer Kognitions-Emotions-Verhaltensmuster unterstützen (Punkt 8).

Diese, ursprünglich für therapeutische Prozesse formulierten, generischen Prinzipien lassen sich auch auf Prozesse im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention beziehen, da in ihnen vor allem strukturelle und beziehungsorientierte Qualitäten zum Ausdruck kommen. Die genannten Prinzipien dienen in erster Linie der Organisation und Begründung der Auswahl spezieller Methoden, wobei letztere sich jeweils danach beurteilen lassen, „ob sie zur Realisation eines oder mehrerer dieser generischen Prinzipien funktionell tauglich sind. Mehrere Methoden können hierzu funktionell äquivalent sein, sodass Therapeuten ihre Präferenzen, ihren Erfahrungsschatz und ihren persönlichen Stil Gewinn bringend nutzen können“ (ebd., 264). Der besondere Erfahrungsschatz der Psychomotorik sowie die im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention verwendeten Methoden, die sich zum Teil deutlich von psychotherapeutischen Methoden unterscheiden, werden in Kapitel 7.2 dargestellt. Entsprechend der oben formulierten Auffassung ist dabei insbesondere zu gewährleisten, dass die einzelnen Methoden der Verwirklichung der generischen Prinzipien dienen.

Die Wirkkomponente der Destabilisierung von Störungsattraktoren durch problemspezifische Interventionen basiert auf Prinzipien der Selbstorganisation (insbesondere der Synergetik), die bereits im Zusammenhang mit der Personzentrierten Systemtheorie (vgl. Kap. 1.2.3) sowie der Theorie der fraktalen Affektlogik (vgl. Kap. 1.2.4) diskutiert wurden. Die Theorie des Radikalen Konstruktivismus (vgl. Kap. 1.2.1) unterstützt diese Auffassung, indem sie zeigt, dass instruktive Interaktionen unmöglich sind und dass im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention demnach gezielte Kontextsteuerungen im Vordergrund stehen müssen. Ähnliche Prinzipien werden auch im Kontext des Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Trainings (CT) (vgl. Kap. 4.2.1) sowie des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung (vgl. Kap. 4.2.2) diskutiert. Nicht zuletzt haben auch die ethischen Reflexionen (vgl. Kap. 6.3) sowie die Darstellung der pädagogisch-therapeutischen Grundhaltungen (vgl. Kap. 6.4) deutlich gemacht, dass die psychomotorische Gewaltprävention nicht nur auf eine Anerkennungs- und

Ressourcenorientierung angewiesen ist, sondern ebenso auf gezielte Verstärkungen und Musterunterbrechungen.

6.5.3 Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata

Die dritte Wirkkomponente der psychomotorischen Gewaltprävention bezieht sich auf den Aspekt der Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata. Ausgangspunkt der folgenden Argumentation ist die Annahme, dass die „motivationalen Schemata bestimmen, was ein Mensch tut und erlebt. Sie bestimmen auch den Inhalt seines Bewusstseins. Das Bewusstsein stellt den mächtigsten Kontrollparameter für das Verhalten dar“ (GRAWE 1998, 561). Entscheidend ist nun allerdings, dass einem Menschen weder die Bedeutung motivationaler Schemata für das störende Verhalten (in unserem Fall das gewalttätige bzw. das Opferverhalten) noch diese Schemata selbst bewusst sein müssen. Kapitel 6.6 wird zeigen, dass sich die psychische Aktivität nicht nur im expliziten, sondern zu einem großen Teil im impliziten Funktionsmodus abspielt. Das bedeutet, dass motivationale Schemata das Erleben und Verhalten eines Jugendlichen beeinflussen können, ohne dass etwas davon in seinem Bewusstsein repräsentiert ist: „Die entsprechenden Reaktionsbereitschaften können Teil seines impliziten Gedächtnisses sein, nicht seines konzeptuellen. Insoweit das der Fall ist, hat er darauf von seinem Bewusstsein aus keinen Zugriff. Die Prozesse können nur bottom-up ausgelöst, nicht top-down gesteuert werden (...)“ (ebd.).

Um im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention die Voraussetzungen dafür schaffen zu können, dass für diese Prozesse Bewusstseinsinhalte gebildet werden, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Die Prozesse müssen im impliziten Funktionsmodus aktiviert und die Aufmerksamkeit des Jugendlichen muss auf die aktivierten Prozesse gerichtet sein (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.6.1 dargestellten Konsistenzprinzips gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Aufmerksamkeitssteuerung ebenfalls durch motivationale Schemata bestimmt wird, d.h. dass nur solche Inhalte ins Bewusstsein aufgenommen werden, die mit bereits vorhandenen Inhalten vereinbar sind. Gerade im Zusammenhang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen ist auf Seiten der Täter mit einem bedeutsamen Einfluss von Vermeidungsschemata zu rechnen, die die Aufmerksamkeit systematisch von den aktuellen, bottom-up gesteuerten Prozessen weglenken. Diese Vermeidungsschemata können laut GRAWE (vgl. ebd., 562) auf zweierlei Art und Weise überwunden werden. Einerseits durch einen festen und bewussten Vorsatz, wobei dieser an eine Aktivierung bestimmter motivationaler Schemata gebunden ist, die bei vielen Jugendlichen, die sich gewalttätig verhalten, (zumindest zu Beginn) nicht gegeben ist, und andererseits durch die Unterstützung eines Außenstehenden, der die Aufmerksamkeit immer wieder bewusst dorthin lenkt, wo sie im impliziten Funktionsmodus nicht hinmöchte. GREENBERG, RICE und ELLIOTT schreiben hierzu: „Eine veränderte Zuweisung von Aufmerksamkeit ist von großer Bedeutung für Veränderungen sowohl des Erlebens als auch des Handelns, weil dadurch die

Entwicklung eines neuartigen Gewahrseins gefördert wird. Beispielsweise führt das Gewahrwerden der Enttäuschung über einen Verlust oder der Wut über schlechte Behandlung zu einer semantisch-perzeptiven Neuorganisation und zur Entstehung neuer Entscheidungs- und Verhaltensmöglichkeiten“ (GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 41).

Gelingt im Rahmen des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention die Entwicklung neuer Bewusstseinsinhalte für bislang implizit verlaufene, aktiv aus dem Bewusstsein ausgeklammerte Prozesse, so kommt es zu „einer Veränderung in der bisherigen Struktur motivationaler Schemata“ (GRAWE 1998, 562), die von grundlegender Bedeutung ist. Erstens werden damit die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass Prozesse, die bislang im impliziten Funktionsmodus abgelaufen sind, bewusst steuerbar werden; dies hat positive Konsequenzen für die Destabilisierung des Störungsattraktors. Darüber hinaus kommt es zweitens zu einer potentiellen Veränderung motivationaler Schemata, die ebenfalls zu einer Destabilisierung des Störungsattraktors beiträgt, und drittens steigen mit einer Reduzierung des Einflusses von Vermeidungsschemata die Möglichkeiten für eine aktive Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse. Auch wenn das Verstehen motivationaler Schemata an sich bereits das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle befriedigt, so sind die tatsächlichen Kontrollerfahrungen, die auf der Basis eines veränderten Bewusstseins möglich werden, für die Bedürfnisbefriedigung noch bedeutsamer.

Damit ist ein zentraler Aspekt der dritten Wirkkomponente der psychomotorischen Gewaltprävention angesprochen, die Inkonsistenzreduktion durch korrektive Erfahrungen (vgl. ebd., 563). Solche korrektiven Erfahrungen erfordern „die Aktivierung eines intentionalen Schemas über die Schwelle hinaus, ab der bisher die Aktivität des entsprechenden Vermeidungsschemas überwog. Jede korrektive Erfahrung ist also gewissermaßen das Ergebnis eines riskanten Tests. Dafür, dass sich ein Patient solchen Risiken einer erneuten Verletzung aussetzt, müssen gleichzeitig andere Schemata aktiviert sein, für die dieser Test eine positive Bedeutung hat. In der Aktivierung solcher positiven motivationalen Schemata liegt die große Bedeutung der Ressourcenaktivierung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Problembearbeitung“ (ebd., 563f). Korrektive Erfahrungen können sowohl im expliziten, bewussten als auch im impliziten Funktionsmodus gemacht werden, entscheidend ist jeweils, „dass die entsprechenden Erregungsmuster überhaupt aktiviert sind“ (ebd., 564). Für den Transfer der korrektiven Erfahrungen auf andere Personen und Situationen ist es dann wiederum entscheidend, dass Jugendliche ein Bewusstsein für die ablaufenden Prozesse entwickeln (vgl. ebd., 565). Dies entspricht auch der Auffassung von GREENBERG, RICE und ELLIOTT; für sie ist „die Veränderung des Gewahrseins der Schlüssel zur Veränderung des Handelns, und die Veränderung der Zuweisung von Aufmerksamkeit ist der Schlüssel zur Veränderung des Gewahrseins“ (GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 41).

Insgesamt kann eine Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata damit auf dreierlei Art und Weise unterstützt werden (vgl. GRAWE 1998, 565):

1. Durch die Initiierung von Klärungserfahrungen (über bewusstseinsschaffende Interventionen),
2. durch die Initiierung von Bewältigungserfahrungen, die Vermeidungsschemata schwächen und intentionale Schemata stärken,
3. durch die Initiierung von korrektiven Erfahrungen im impliziten Funktionsmodus, die unbewusste Befürchtungen entkräften und bedürfnisbefriedigendes Verhalten fördern.

Die Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata ist die komplexeste Wirkkomponente der psychomotorischen Gewaltprävention, da hier übergeordnet die Veränderung von Konfliktschemata im Vordergrund steht und diese durch widerstreitende Zielkomponenten charakterisiert sind. Wie Abbildung 35 zeigt, enthält ein Konfliktschema nicht nur fördernde bzw. erregende Einflüsse (intentionale Komponenten), sondern auch hemmende (Vermeidungskomponenten). Wird die intentionale Komponente eines Konfliktschemas aktiviert, so aktiviert sie ihrerseits die Vermeidungskomponente, die wiederum hemmend auf die intentionale Komponente zurückwirkt. Aus dieser Konstellation kann eine Inkonsistenzspannung entstehen, die bei starkem Anstieg dazu führt, dass das psychische Geschehen nicht mehr von eindeutigen motivationalen Ordnungsmustern bestimmt wird, da sich diese gegenseitig behindern. „Es kommt zu Fluktuationen auf hohem Spannungsniveau, welche die Entwicklung neuer Ordnungsmuster begünstigen, die nicht auf die Befriedigung von Bedürfnissen gerichtet sind“ (ebd., 568f). Die Vermeidungskomponente eines Konfliktschemas birgt insgesamt drei problematische Konsequenzen:

- Sie kann verhindern, dass sich ein Klient Situationen aussetzt, in denen er korrektive Erfahrungen machen könnte,
- sie kann die Entwicklung eines Bewusstseins für die funktionalen Zusammenhänge dieses Schemas bei einem Klienten und damit eine gezielte Einflussnahme verhindern und
- sie kann eine Veränderung der motivationalen Kontrollparameter des Störungsattraktors verhindern.

Aus psychomotorischer Perspektive können die negativen Wirkungen der Vermeidungskomponente auf zwei Wegen gehemmt werden, die in Abbildung 35 als bewältigungsorientierte und bewusstseinsschaffende Interventionen bezeichnet werden. Kommt es durch diese Interventionen sowie durch die Eigenaktivität der jeweiligen Klienten zu einer Veränderung der konflikthafter motivationalen Konstellation, die bislang zur Aufrechterhaltung der Störung beitrug, so kann dies die Destabilisierung des Störungsattraktors positiv beeinflussen (vgl. ebd., 569).

Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention ergeben sich aus dem Dreikomponentenmodell der Wirkungsweise

von Psychotherapie von GRAWE (vgl. ebd., 582), das in Abbildung 35 zusammenfassend dargestellt ist. Die erste Wirkkomponente, die Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung, ist im oberen Teil aufgeführt, die zweite Wirkkomponente, die Destabilisierung von Störungsattraktoren durch problemspezifische Interventionen, ist im mittleren Teil repräsentiert, und die dritte Wirkkomponente, die Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata, wird im unteren Abschnitt verdeutlicht.

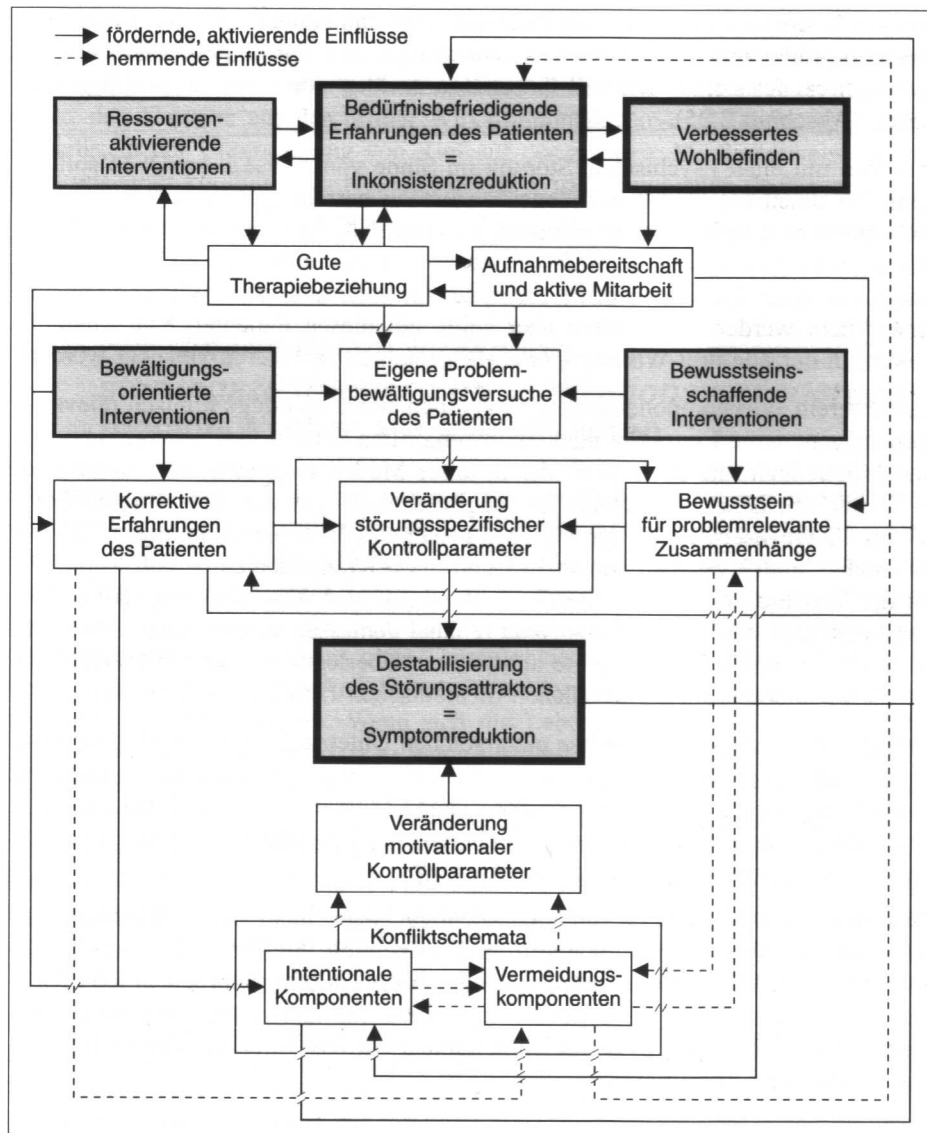


Abb. 35: Dreikomponentenmodell der Wirkungsweise von Psychotherapie (in: GRAWE 1998, 582)

6.6 Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention

Die in dieser Arbeit bereits mehrfach diskutierte Forderung nach Mehrperspektivität und Multidimensionalität birgt das Risiko der Unübersichtlichkeit. Um die Vielfalt möglicher Phänomene in der Entwicklung sowie in der Entwicklungsförderung von Jugendlichen in einem konsistenten Modell systematisieren und zueinander in Beziehung setzen zu können, ist ein Ordnungsvorschlag unabdingbar. Die hier vorgestellte Übersicht wirkungsrelevanter Aspekte der psychomotorischen Gewaltprävention basiert auf einer Systematik, die Klaus GRAWE (vgl. 1998, 591ff) für den Bereich der Psychotherapie entwickelt hat. Diese Systematik kann in ihrer Struktur auf den Bereich der psychomotorischen Gewaltprävention übertragen werden, da hier wie dort der Mensch in Entwicklung und in Beziehung im Vordergrund steht. Die Entscheidung für diese Systematik soll einleitend kurz begründet werden; die weitere Darstellung wird im Folgenden zahlreiche zusätzliche Argumente für diese Wahl liefern. Die entscheidende Begründung für den hier gewählten Ordnungsvorschlag ist die Beobachtung, dass die einzelnen Dimensionen und Perspektiven dieses Rahmenmodells sämtliche, für den Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention relevanten, theoretischen und praxeologischen Perspektiven integrieren und zugleich differenzieren. In den fünf Dimensionen, die jeweils in zwei Perspektiven unterschieden werden, kommen grundlegende Spannungsfelder zum Ausdruck, die einerseits eine außerordentlich hohe Praxisrelevanz besitzen (vgl. hierzu ausführlich Kap. 7.2) und die andererseits in ihren verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten (vgl. hierzu Kap. 6.7, welches die 32 Felder der psychomotorischen Gewaltprävention einleitend skizziert) nahezu ausnahmslos alle zuvor diskutierten Theorien (vgl. Kap. 1 bis 5) berücksichtigen können. Diese Fähigkeit ist für den hier vorgeschlagenen Ansatz insbesondere deshalb von Bedeutung, da in ihm Theorien und Modelle aus unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen miteinander kombiniert werden. Die herausragende Qualität dieser Systematik ist demnach die enge Verschränkung von Komplexitätsreduktion und Ordnung mit einem hinreichenden Differenzierungsgrad. Sie wird den besonderen Herausforderungen eines mehrperspektivischen Ansatzes gerecht und sie kann gegebenenfalls durch zusätzliche Perspektiven innerhalb der einzelnen Felder erweitert werden. Die Systematik berücksichtigt demnach sowohl das elementare Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle (vgl. GRAWE 1998, 385ff; Kap. 2.6.1), welches insbesondere für den Motologen in seiner konkreten praktischen Tätigkeit relevant ist, als auch die Beobachtung von REICH (vgl. 2002, 195; Kap. 1.2.2.3), dass Pädagogik trotz der nachvollziehbaren Bedürfnisse nach Komplexitätsreduktion und Vereinfachung im Grunde ein Fach der Komplexitätssteigerung sein sollte, da es nur so der Vielfalt menschlicher Lebenswelten gerecht werden kann.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die verschiedenen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention, die anschließend näher erläutert und aufeinander bezogen werden.

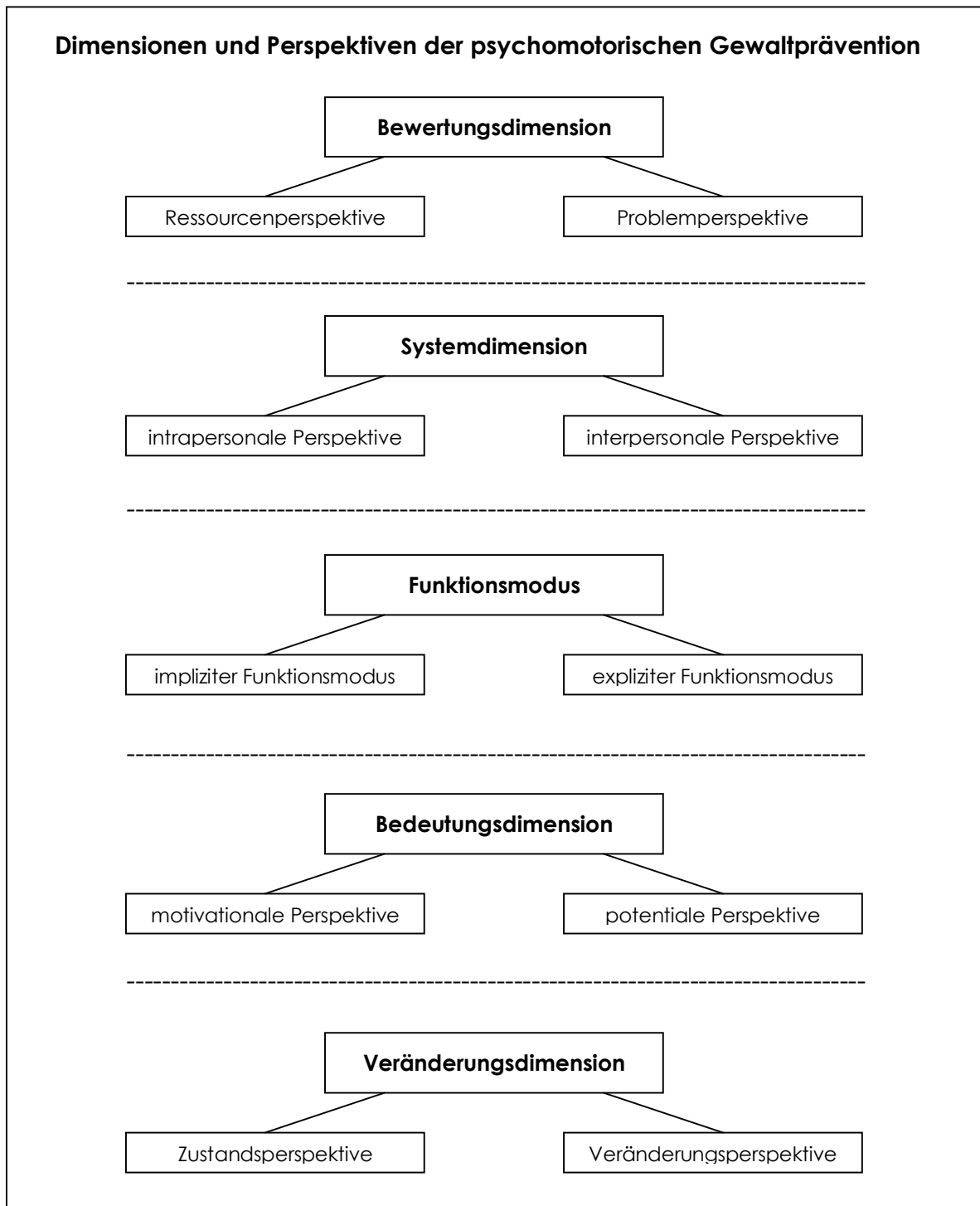


Abb. 36: Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention (in Anlehnung an GRAWE 1998, 591)

Für das Verständnis dieser Übersicht ist die Beobachtung entscheidend, dass sämtliche Entwicklungsphänomene sowie alle Konstellationen, die im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention auftreten, immer einer Kombination der einzelnen Dimensionen und Perspektiven entsprechen. Die einzelnen Phänomene können prinzipiell auf allen fünf Dimensionen gleichzeitig verortet werden, wobei jeweils zwei mögliche

Perspektiven existieren. Aus den Kombinationen der verschiedenen Dimensionen und Perspektiven ergeben sich wiederum zahlreiche unterschiedliche Beobachtungs- und Handlungsmöglichkeiten.

1. *Die Bewertungsdimension:* Es ist unmittelbar einleuchtend, dass sämtliche Aspekte des Entwicklungsgeschehens und damit auch alle Prozesse der psychomotorischen Gewaltprävention sowohl aus der Ressourcen- als auch aus der Problemperspektive betrachtet werden können (und müssen). Aus diesen Perspektiven resultieren sehr unterschiedliche Eindrücke, die auch den weiteren Verlauf der Entwicklungsförderung beeinflussen. Die beiden Perspektiven eröffnen damit unterschiedliche Handlungsoptionen, die sowohl gleichzeitig als auch alternativ realisiert werden können (vgl. GRAWE 1998, 592).

2. *Die Systemdimension:* In dieser Dimension kann zwischen einer intrapersonalen (oder intrapsychischen) und einer interpersonalen Perspektive unterschieden werden. Die intrapersonale Perspektive verweist auf psychische bzw. psychomotorische Prozesse auf Seiten des Klienten. In dieser Perspektive werden diejenigen Prozesse und Strukturen einzelner Klienten fokussiert, die im Rahmen eines dialogischen Geschehens aktiviert oder gehemmt werden sollen. In diesem Zusammenhang steht unter anderem die Frage im Vordergrund, wie der Motologe psychische und psychomotorische Prozesse bzw. Strukturen verstehen und inwiefern er gegebenenfalls Veränderungen anregen kann. In dieser Perspektive erfolgt demnach eine Konzentration auf Erregungsbereitschaften, Erregungsmuster, Störungsattraktoren, motivationale Schemata, Inkongruenzen und Diskordanzen, in ihr wird unter anderem die Frage gestellt, welche Erregungsmuster gegenwärtig aktiviert sind und wie der Klient bestehende Erregungsbereitschaften im Rahmen eines selbsttätigen Prozesses mit neuen Erfahrungen überschreiben kann (vgl. ebd.).

Die interpersonale Perspektive bezieht sich demgegenüber auf sämtliche Beziehungen, die den Entwicklungsprozess sowie den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention beeinflussen. In diesem Zusammenhang stehen nicht allein die Beziehungen zwischen dem Motologen und den Klienten bzw. der Klienten untereinander im Vordergrund, sondern ebenso diejenigen, die außerhalb des psychomotorischen Kontextes wirksam sind. ROTTHAUS schreibt hierzu: „Ohne Zweifel ist die System-Perspektive gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine heute nur noch schwer fortzudenkende Erweiterung der Verstehens- und Behandlungsmöglichkeiten. Und unzweifelhaft ist das Setting Familientherapie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen die Methode der Wahl“ (ROTTHAUS 2005, 10). Wie zu zeigen sein wird, können über das Setting Familientherapie hinaus noch weitere Kontexte relevant werden (vgl. Kap. 7.3.3).

Die intrapsychische und die interpersonale Perspektive stellen keine Alternativen dar, sondern ergänzen sich gegenseitig (vgl. GRAWE 1998, 593). Dennoch ist eine Differenzierung in diese beiden Perspektiven unverzichtbar, auch wenn es im Falle von

Gewalt in erster Linie um interpersonale Probleme geht: Leiden zeigt sich sowohl in bestimmten neuronalen Erregungsmustern als auch in Form eines bestimmten psychischen Geschehens bei einem bestimmten Individuum. „Das intrapsychische Geschehen des Menschen ist allerdings von Grund auf auf andere Menschen bezogen. Es wird motiviert von menschlichen Grundbedürfnissen und diese sind nur im zwischenmenschlichen Kontext erfüllbar“ (ebd., 618).

3. *Der Funktionsmodus*: Dieser Modus bezieht sich auf das intrapsychische und interpersonale Funktionieren.²¹⁹ Wie die Ausführungen zur reflexiven Leiblichkeit und zur leiblichen Intersubjektivität bereits ausführlich gezeigt haben (vgl. Kap. 2.2), können sich psychische und soziale Prozesse im impliziten bzw. unbewussten und im expliziten bzw. bewussten Funktionsmodus abspielen, wobei beides nicht alternativ, sondern gleichzeitig stattfindet (vgl. auch GRAWE 1998, 593).²²⁰ Entscheidend ist, „dass die Bezüge und Transformationen zwischen den beiden Funktionsmoden der psychischen Aktivität therapeutisch hochrelevant sind“ (ebd.). Diese Zusammenhänge sind nicht nur empirisch gut belegt (vgl. ebd., 380), sie sind außerdem theoretisch differenziert begründet (vgl. u.a. CIOMPI 2005, 292ff; Kap. 1.2.4.4) und stellen darüber hinaus eine zentrale Grundlage der körperpsychotherapeutischen sowie der psychomotorischen Praxis dar (vgl. u.a. WEHOWSKY 2006, 193; SEEWALD 2004, 31). Zu berücksichtigen ist, dass GRAWE den körperlich-leiblichen Aspekt des impliziten Funktionsmodus weitgehend vernachlässigt (vgl. hierzu auch GEUTER 2006a, 121; 2006b, 260), was eine Erweiterung aus motologischer Perspektive unabdingbar macht. Dies ändert jedoch nichts an der grundlegenden Relevanz seiner Unterscheidung.

4. *Die Bedeutungsdimension*: Diese vierte Dimension ist für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention von entscheidender Bedeutung. Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt wurde, können sämtliche Abläufe im psychischen Geschehen unter

²¹⁹ GRAWE (vgl. 1998, 591ff) unterscheidet diesen Aspekt in einen intrapsychischen (impliziten und expliziten) Funktionsmodus und eine interpersonale (nonverbale und inhaltliche) Kommunikationsdimension. Da GRAWE diesbezüglich jedoch von einer „analogen Unterscheidung“ (ebd., 594) spricht, wird im Folgenden der Einfachheit halber lediglich zwischen einem impliziten und expliziten Funktionsmodus differenziert. Diese Modi sind entsprechend dem Rahmenmodell selbstverständlich auf die intra- bzw. interpersonale Perspektive zu beziehen.

²²⁰ Nach GRAWE (vgl. 1998, 175f) können verschiedene Arten unbewusster Prozesse differenziert werden. Übergeordnet geht er davon aus, dass ein Großteil der Prozesse, die unseren Wahrnehmungen, Erinnerungen und Gefühlen zugrunde liegen und die unser bewusstes Erleben und Verhalten maßgeblich beeinflussen, prinzipiell unbewusst ist. Hierzu gehören beispielsweise präattentive Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozesse oder Prozesse der nonverbalen Beziehungsregulation. Daneben existieren unbewusste Prozesse, die zu einem früheren Zeitpunkt bewusst waren, die aber inzwischen automatisiert ablaufen. Sie sind prinzipiell bewusstseinsfähig, verlaufen aber in der Regel unbewusst. Darüber hinaus laufen parallel zu den Prozessen, die durch die Qualitäten unseres bewussten Erlebens gekennzeichnet sind, zahlreiche weitere Informationsprozesse ab, die nicht bewusst werden, obwohl sie prinzipiell bewusst werden können. Wovon dies abhängt und wie dies genau geschieht, stellt sich allerdings „immer mehr als eine sehr komplexe Frage heraus“ (ebd., 176). Schließlich lassen sich davon diejenigen Prozesse unterscheiden, die deshalb unbewusst verlaufen, weil ihre Bewusstheit aktiv vermieden wird (dies entspricht FREUDS Konzept der Verdrängung). Für GRAWE stellt sich die Frage der Bewusstwerdung solcher Prozesse jedoch aus einer „erweiterten Sicht, die auch die zuvor aufgeführten unbewussten Prozesse einbezieht, anders und komplexer dar, als Freud es sich vorstellte. Bewusstwerden ist nicht einfach die Aufhebung von Verdrängung, denn Bewusstsein kann keineswegs als Normalzustand der psychischen Aktivität angesehen werden. Beim heutigen Forschungsstand stellt sich das Problem eher umgekehrt. Der Großteil psychischer Prozesse verläuft unbewusst“ (ebd., 177). Das Nichtzulassen, das Ausblenden, das Fernhalten von Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken und Gefühlen vom Bewusstsein ist laut GRAWE „ein empirisch sehr gründlich untersuchtes Phänomen und in seiner Existenz völlig unabhängig von der psychoanalytischen Theorie“ (ebd., 426).

dem Gesichtspunkt betrachtet werden, welchen Sinn bzw. welche Funktion sie für die Ziele oder die Bedürfnisse des Individuums haben. In diesem Zusammenhang wurde behauptet, dass es kein sinnloses Verhalten gibt und dass demnach auch gewalttätiges Verhalten keinesfalls sinnlos ist, sondern vielmehr mit der Verwirklichung von individuellen Bedürfnissen zusammenhängt. Dieser motivationalen Perspektive (dem Aspekt des Wollens) muss allerdings eine potentielle Perspektive gegenübergestellt werden, denn alle diese Prozesse können gleichzeitig auch unter dem Aspekt des Könnens oder Nichtkönnens, d.h. unter dem Fähigkeitsaspekt betrachtet werden (vgl. GRAWE 1998, 594). In dieser Perspektive stehen Fragen der Verfügbarkeit von gewaltfreien Bewältigungsstrategien und Problemlösekompetenzen im Vordergrund, deren Beantwortung in der Regel zu anderen Veränderungsprozessen bzw. Interventionen im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention führt. Während es im ersten Fall um die Destabilisierung motivationaler Kontrollparameter geht, steht im Falle von Bewältigungsdefiziten die Destabilisierung potentialer Kontrollparameter sowie die Entwicklung von Bewältigungsstrategien im Vordergrund.

5. *Die Veränderungsdimension:* Innerhalb dieser Dimension hat der Motologe die Möglichkeit, sowohl eine Zustands- als auch eine Veränderungsperspektive einzunehmen. Kombiniert man beispielsweise die Problemperspektive (in der Bewertungsdimension) mit dem expliziten Funktionsmodus, so entspricht der Zustandsperspektive die Definition eines Problemzustandes (z.B. X hat Y in den Bauch getreten). Der Veränderungsperspektive entspricht demgegenüber die Problemlösung (z.B. X trägt eine Woche lang die Schultasche von Y).

Unter prozessualen Gesichtspunkt bedeutet die Einnahme der Zustandsperspektive die Aktivierung eines Zustandes, d.h. einer bestehenden Erregungsbereitschaft bei einem Jugendlichen (z.B. Wut oder Ärger durch Provokation). Die Einnahme einer Veränderungsperspektive beinhaltet dagegen „das Überschreiben bestehender Erregungsbereitschaften mit neuen Erfahrungen“ (ebd., 595), beispielsweise mit der Erfahrung, sich trotz Provokation nicht gewalttätig verhalten zu müssen.

Da Gewalt in erster Linie als Interaktionsphänomen betrachtet werden muss (vgl. Kap. 3.2), spielt die interpersonale Perspektive (in der Systemdimension) in der psychomotorischen Gewaltprävention eine besondere Rolle. Kombiniert man diese Perspektive mit der Problem- sowie mit der Zustandsperspektive, so entspricht dies der Beobachtung eines problematischen Beziehungsmusters (z.B. X erpresst Y unter Androhung von Schlägen, wobei dies wiederholt und über einen längeren Zeitraum geschieht). Verbindet man die interpersonale Perspektive hingegen mit der Problem- und der Veränderungsperspektive, so entspricht dies der Destabilisierung eines interpersonalen Attraktors (z.B. Y wird ermuntert, die Erpressungsversuche von X umgehend zu „veröffentlichen“ und sich Hilfe zu holen).

Wichtig ist darüber hinaus, dass sich auf der Veränderungsdimension aus den beiden Perspektiven verschiedene Bedeutungen ergeben, je nachdem, ob man sie auf das Verhalten des Motologen oder auf das psychische Geschehen bei einem Klienten

bezieht. Im ersten Fall können die beiden Perspektiven der Veränderungsdimension als Feststellen, Definieren und Diagnostizieren sowie als Intervenieren bezeichnet werden, wobei zur Intervention auch das Aktivieren von Zuständen bei einem Klienten gehört (z.B. die Aktivierung einer Ressource oder die Aktualisierung eines Problems). Im Hinblick auf das psychische Geschehen bei einem Klienten bedeutet die Zustandsperspektive die Aktivierung eines Zustandes und die Veränderungsperspektive die Transformation dieses Zustandes in einen anderen (vgl. ebd.).

6.7 Systematik der Perspektivenkombinationen

Aus den fünf verschiedenen Dimensionen mit ihren jeweils zwei Perspektiven ergeben sich insgesamt 32 Perspektivenkombinationen, die in der folgenden Matrix dargestellt sind.

		Intrapersonale Perspektive				Interpersonale Perspektive			
		Motivational		Potential		Motivational		Potential	
		Zustand	Veränderung	Zustand	Veränderung	Zustand	Veränderung	Zustand	Veränderung
Problem-perspektive	Impliziter Funktionsmodus	1	2	5	6	9	10	13	14
	Bewusster Funktionsmodus	3	4	7	8	11	12	15	16
Ressourcen-perspektive	Impliziter Funktionsmodus	17	18	21	22	25	26	29	30
	Bewusster Funktionsmodus	19	20	23	24	27	28	31	32

Abb. 37: Systematik der Perspektivenkombinationen in Form einer 32-Felder-Matrix (in: GRAWE 1998, 602)

Diese Matrix lässt sich wiederum in vier Untermatrizen aufteilen, daraus ergibt sich:

1. Die intrapersonale Problemperspektive (Felder 1 - 8),
2. Die interpersonale Problemperspektive (Felder 9 - 16),
3. Die intrapersonale Ressourcenperspektive (Felder 17 - 24) und
4. Die interpersonale Ressourcenperspektive (Felder 25 - 32).

Mit Hilfe dieser 32 Perspektivenkombinationen und den darin enthaltenen vier Untermatrizen lassen sich nahezu alle Phänomene, die in der psychomotorischen Gewaltprävention relevant sind, erfassen. Eine Ausnahme stellen soziokulturelle, soziohistorische und institutionelle Entwicklungsprozesse bzw. Strukturen dar, die für die Gewaltprävention ebenfalls eine zentrale Rolle spielen. In den folgenden vier Tabellen, die jeweils eine Untermatrix repräsentieren, werden die im Kontext der Gewaltprävention relevanten Phänomene sowie die entsprechenden psychomotorischen Interventions- bzw. Handlungsmöglichkeiten den einzelnen Feldern zugeordnet; diese Aspekte werden in Kapitel 7.2 konkretisiert. Die vier Untermatrizen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen der Darstellung der wesentlichen Zusammenhänge.

Es entspricht der Mehrperspektivität des vorliegenden Ansatzes, dass in diese vier Untermatrizen Elemente aus zahlreichen unterschiedlichen Gewaltpräventionskonzepten und Ansätzen der Motologie sowie aus verschiedenen Theorieentwürfen einfließen (vgl. die vorangegangenen Kapitel 1 – 5). Der wesentliche Vorteil einer solchen Strukturierung besteht darin, dass mit ihr ein umfassender Bereich wirkungsrelevanter Aspekte der Gewaltprävention erfasst werden kann. Ein radikal-konstruktivistisch

motivierter Ansatz der Gewaltprävention stellt dabei die Gangbarkeit (Viabilität) der Handlungsentwürfe in den Vordergrund und „legitimiert damit letztlich die reflexive Verwendung aller möglichen handlungsleitenden Modelle (...)“ (LINDEMANN 2006, 223). Damit ist gleichzeitig eine wesentlich größere Verantwortung auf Seiten des Motologen verbunden, der zu einer unvoreingenommenen, interdisziplinären und vernetzten Betrachtungsweise aufgefordert wird, die sich konsequent an den Bedingungen und Bedürfnissen der Klienten in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen ausrichtet.

Die Darstellung der verschiedenen Phänomene und Veränderungs- bzw. Interventionsmöglichkeiten orientiert sich an den bereits beschriebenen Dimensionen und Perspektiven. Dabei ist zu beachten, dass manche der genannten Phänomene und Veränderungsvorschläge an mehreren Stellen der Systematik auftauchen. Diese Mehrfachnennungen werden deshalb vorgenommen, weil bestimmte Aspekte wie beispielsweise das hermeneutische Verstehen sowohl auf intrapsychische als auch auf interpersonale Prozesse bezogen werden können, wobei dies jeweils problem- und ressourcenorientiert geschehen kann. Gleichmaßen tauchen aufgrund der ausdrücklichen Orientierung des vorliegenden Ansatzes an Identitätsentwicklungsprozessen mehrere Aspekte der Identitätsarbeit (u.a. der Habitus, Anerkennungsbeziehungen, Bewältigungsstrategien) an verschiedenen Stellen auf, wobei die einzelnen Perspektiven jeweils unterschiedliche Akzente setzen. Während es in der interpersonalen Problemperspektive unter anderem um die Auseinandersetzung mit sowie um die Überwindung von konflikthafter Beziehungsmustern und –prozessen geht, steht in der interpersonalen Ressourcenperspektive unter anderem die gezielte Nutzung bzw. Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen und Ressourcen im Vordergrund. Viele der genannten Veränderungsmöglichkeiten können darüber hinaus sowohl unter dem Aspekt des Wollens (motivationale Perspektive) als auch unter dem Gesichtspunkt des Könnens (potentielle Perspektive) thematisiert werden, so beispielsweise die Auseinandersetzung mit Emotionen und Bedürfnissen. Für das Vorgehen im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention ergeben sich daraus wiederum unterschiedliche Konsequenzen: Während es im ersten Fall um die Arbeit an bewussten bzw. unbewussten Bedürfnissen und Motivationen im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Welt geht, richtet sich der Fokus im zweiten Fall auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit diesen Bedürfnissen. Aus der Differenzierung in implizite bzw. explizite Wünsche, Bedürfnisse und Emotionen ergeben sich unterschiedliche Vorgehensweisen in der psychomotorischen Praxis, die in erster Linie mit der bottom-up- bzw. top-down-Aktivierung psychischer Prozesse zusammenhängen. Von entscheidender Bedeutung ist außerdem die Differenzierung in eine Problem- und Ressourcenperspektive in der Bewertungsdimension; mit ihr ist es – jeweils orientiert an der konkreten Entwicklungssituation der Klienten - möglich, sowohl an den Schwierigkeiten als auch mit den Ressourcen der Beteiligten zu arbeiten. Konkret bedeutet dies, dass vorhandene Ressourcen und Kompetenzen gezielt genutzt werden bzw. dass (noch) nicht vorhandene Ressourcen entwickelt oder vorhandene, aber aktuell nicht genutzte (bzw.

nicht optimal genutzte) Ressourcen aktiviert werden (vgl. hierzu ausführlich KLEMENZ 2003; Kap. 6.5.1 und 7.3).

Nicht zuletzt gilt es zu berücksichtigen, dass im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention sämtliche Beteiligten (Jugendliche, Eltern, Geschwister, Professionelle) sowohl Täter als auch Opfer oder Zuschauer sein können, dementsprechend beziehen sich auch die einzelnen Dimensionen und Perspektiven jeweils auf das potentielle Erleben und Verhalten in der Täter-, Opfer- bzw. Zuschauerrolle.

Die mit dieser Systematik gewonnene Perspektivenvielfalt soll insgesamt die Anzahl der Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention erhöhen. Die mehrperspektivische Ausrichtung des vorliegenden Ansatzes zielt dabei insbesondere auf die Berücksichtigung sämtlicher im Einzelfall relevanter Entwicklungszusammenhänge. Die folgenden Tabellen fassen die einzelnen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention zusammen, wobei in der Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive jeweils die in Kapitel 6.5 diskutierten Wirkkomponenten (fettgedruckt) aufgegriffen werden.

		Zustand	Veränderung/Intervention
M O T I V A T I O N A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> • unbewusste unerfüllte Bedürfnisse (nach Macht, Anerkennung, Selbstwerterhöhung etc.) • unbewusste affektlogische Prozesse (Sinnattraktoren, Komplettierungsdynamiken) • unbewusste Emotionen (Ärger, Wut, Angst, Hass, Ohnmacht etc.) (Täter, Opfer, Zuschauer) • unbewusste dysfunktionale motivationale Schemata (Vermeidungsschemata, Schemakonflikte etc.) • Verdrängung; Widerstand • Abwehrmechanismen • unbewusste Wahrnehmungsmuster (erhöhte Feindlichkeitswahrnehmung etc.) • Gewaltbereitschaft, um das Selbstwertgefühl wiederherzustellen • unkontrollierte Wutausbrüche (Bereitschaft zu affektiver Gewalt) • Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung (Bereitschaft zu expressiver Gewalt) • Abwehraggression (spontan, impulsiv) 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen: • Wahrnehmen/Artikulieren von Emotionen, Bedürfnissen und körperlich-leiblichen Empfindungen • körperlich-leibliches Erleben von Bedürfnissen bei intrapersonalen Konflikten • Bewusstmachung persönlicher Wahrnehmungsmuster und subjektiver Theorien • Auseinandersetzung mit dem subjektiven Sinn des Gewalt-, Opfer- bzw. Zuschauerverhaltens • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Regeln, Grenzen, Konsequenzen, Konfrontation • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • korrektive emotionale Erfahrungen • Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (Entwicklungsthemen; Realselbst/Idealselbst etc.) • Entmythologisierung von Gewalt • geschlechtsreflektierende Psychomotorik • phänomen., tiefenhem. und dialekt. Verstehen
	expliziter Funktionsmodus	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewusste unerfüllte Bedürfnisse, als negativ empfundene Emotionen (Angst, Scham, Eifersucht etc.), problematische Wahrnehmungsmuster und Erwartungen • bewusste dysfunktionale motivationale Schemata (Vermeidungsschemata, Rechtfertigungsmuster, Neutralisierungstechniken, Konflikte zwischen Annäherungs- und Vermeidungsschemata) • Bereitschaft zu zweckrationaler und wertrationaler Gewalt • bewusste Suche nach emotionaler Befriedigung durch expressive Gewalt (intrinsische Gewaltmotive) • Bereitschaft zu gezielter Schmerzzufügung (Vergeltungsaggression) • Abwehraggression (gezielt, bewusst) 	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Konfrontation, Umdeutungen, paradoxe Interventionen etc. • Umgang mit körperlichen/emotionalen Grenzen • Verstörung gewaltfördernder Kognitionen und Rechtfertigungsmuster (Gut-Böse-Schemata etc.) • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • korrektive emotionale Erfahrungen • Betonung persönlicher Verantwortung • Identitätsziele und -projekte • auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Verstärkungspläne • Auseinandersetzung mit Risiken der Grenzlosigkeit (Entmythologisierung von Gewalt etc.) • hermeneutisches Verstehen
P O T E N T I A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • fehlende/defizitäre intrapersonale Bewältigungsstrategien/Ressourcen • Gewalt- bzw. Opferverhalten als männliche/weibliche Lebensbewältigung • Gewalt- bzw. Opferverhalten als Ausdruck biographischer Ohnmacht- bzw. Missachtungserfahrungen • Gewalt als Stabilisierung eines bedrohten Selbst (Bindungserfahrungen, Traumata etc.) • Stressreaktionen auf problematische Entwicklungsthemen, kritische Lebensereignisse • Emotionsdysregulation (Angst, Unsicherheit etc.) • gewaltfördernder Habitus (täter- und opferbezogen) • mangelnde Selbstkontrolle als Risikofaktor für affektive Gewalt • Einfluss von Hormonen auf Gewaltbereitschaft 	<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen: Auseinandersetzung mit gewaltförderndem Täter-, Opfer-, Zuschauerverhalten (Habitus, Körpersprache etc.) • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Konfrontation mit den Grenzen individueller bzw. männlicher/weiblicher Bewältigungsstrategien • Entwicklung von intrapersonalen Bewältigungsstrategien: • Emotionsregulation, Impulskontrolle (Provokationen), positive Strategien der Angstbewältigung • Förderung der Ausdrucksfähigkeit • Überwindung von Opfergefährdungen • Entspannung, Meditation • individuell zugeschnittene Aspekte verschiedener (u.a. sozialer) Trainingsprogramme • gewaltfreies Ausleben von Aggressivität
	expliziter Funktionsmodus	<p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewusst erlebte fehlende bzw. defizitäre Bewältigungsstrategien (täter-, opfer- und zuschauerbezogen) • bewusst erlebte fehlende kognitive, sprachliche, körperlich-leibliche, motorische, emotionale oder soziale Kompetenzen bzw. Ressourcen • u.a. bewusst erlebte mangelnde Selbstkontrolle und Empathiedefizite • soziale Hemmungen oder Ängste • Komorbiditäten (z.B. ADHS, emotionale Störungen, Bindungsstörungen, Persönlichkeitsstörungen, Sucht) 	<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Konfrontation mit Ressourcendefiziten, Fehlern und Schwächen • Entwicklung von intrapersonalen Bewältigungsstrategien: Selbstreflexions- und Selbstkritikfähigkeit, Selbststeuerungsfähigkeit etc. • Erweiterung der sprachlichen, motorischen, körperlich-leiblichen, emotionalen, kognitiven und sozialen Kompetenzen • gewaltfreie Selbstwirksamkeitserfahrungen • individuell zugeschnittene Aspekte verschiedener (u.a. sozialer) Trainingsprogramme • gewaltfreies Ausleben von Aggressivität
P E R S P E K T I V E			

Abb. 38: Die intrapersonale Problemperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention

		Zustand	Veränderung/Intervention
M O T I V A T I O N A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>9</p> <ul style="list-style-type: none"> • unbewusste konflikthafte Beziehungsmuster • Übertragung, Gegenübertragung • unbewusste Bedürfnisse, die einem Täter-, Opfer- bzw. Zuschauerverhalten zugrunde liegen • Gewalt als Folge von Missachtungs- bzw. Ohnmachterfahrungen, die leiblich-implizit gespürt werden (Blicke, Körpersprache, Tonfall) • affektive Gewalt (unkontrollierte Wutausbrüche) • spontane Vergeltungsaggression (Provokation) • Gewalt- bzw. Opferverhalten als männliche/weibliche Lebensbewältigung • Gewalt als Stabilisierung eines bedrohten Selbst • Gewalt als Folge von Lernprozessen (operantes Konditionieren, Modellernen) • Gewalt als Folge struktureller Bedingungen • Eskalationsprozesse, Komplettierungsdynamiken • problemorientierte Narrationen • habituelle Kommunikations- und Informationsverarbeitungsmuster • gewaltfördernder Habitus (Täter und Opfer) 	<p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachung konflikthafter Beziehungsmuster • bewusste Auseinandersetzung mit Menschenbildern, geschlechtsspezifischen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmustern, gewalttätigen Modellen, biographischen, leiblichen und systemischen Aspekten der eigenen Identität • körperlich-leibliches Erleben von Bedürfnissen und Emotionen in Beziehung (u.a. bei Konflikten, Provokationen, Gewalt) • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Regeln, Grenzen, Konsequenzen, Konfrontation • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • korrektive emotionale Erfahrungen • Identitätsgefühl, Authentizität, Anerkennung etc. • Veränderung der Anregungsfaktoren für aggressives Verhalten (Reduktion von Provokationen/Missachtungen, Selbstreflexion, Empathie) • Entwicklung einer konfliktreduzierenden Körpersprache (Zwischenleiblichkeit, Habitus) • phänomen., tiefenhem. und dialekt. Verstehen
	expliziter Funktionsmodus	<p>11</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewusste konflikthafte Beziehungsmuster • bewusste Bedürfnisse, die einem Täter-, Opfer- bzw. Zuschauerverhalten zugrunde liegen • Gewalt als Folge von Missachtungs- bzw. Ohnmachterfahrungen, die explizit bewusst werden (verbale Beleidigungen, Abwertungen, Schläge etc.) • gezielte Vergeltungsaggression • bewusste Abwehraggression • zweck- und wertrationale Gewalt • expressive Gewalt (intrinsische Gewaltmotive) • Mobbing/Bullying (Täter- und Opferperspektive) • Gewalt als Folge von Lernprozessen (Modelle) • Gewalt als Folge struktureller Bedingungen • Gewalt als subkulturelles Phänomen • Gewalt als sekundäres Phänomen (Etikettierungen) 	<p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Sensibilisierung für und Konfrontation von konflikthafte Beziehungsmustern, Perspektivenwechsel (Täter, Opfer etc.), Zulassen von Befremdung • Auseinandersetzung mit familiärer Gewalt, subkulturellen Werte- und Normensystemen, medialer Gewalt, Rollenverhalten und Rollenerwartungen, gewalttätigen Modellen • Infragestellen von Konkurrenzorientierungen • Verstörung medialer Darstellungen von Männlichkeit/Weiblichkeit • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • korrektive emotionale Erfahrungen • Thematisieren von biographischen Erfahrungen und Zukunftsentwürfen (Identitätsziele, -projekte) • hermeneutisches Verstehen
P O T E N T I A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>13</p> <ul style="list-style-type: none"> • fehlende/defizitäre interpersonale Bewältigungsstrategien/Ressourcen • Gewalt-/Opferverhalten als männliche/weibliche Lebensbewältigung • Gewalt-/Opferverhalten als Ausdruck biographischer Ohnmacht- bzw. Missachtungserfahrungen • Gewalt als Stabilisierung eines bedrohten Selbst (negative Bindungserfahrungen, Traumata) • Gewalt- bzw. Opferverhalten als Bearbeitung von Desintegration und Verunsicherung • Gewalt als Folge mangelnder Selbstkontrolle • Gewalt als gelerntes Verhalten (operantes Konditionieren, Modellernen) • misslingende Kommunikationsprozesse • Angst, Unsicherheit in sozialen Beziehungen 	<p>14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen: • Kompetenz- und Ressourcendefizite im Umgang mit Beziehungen, Provokationen, Gewalt • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Konfrontation mit den Grenzen interpersonaler Bewältigungsstrategien, Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen, Umgang mit Macht/Ohnmacht • Entwicklung von interpersonalen Bewältigungsstrategien: Anerkennungsbeziehungen, gewaltfreie, nichtschädigende Verhaltensweisen (z.B. GFK), Empathiefähigkeit, Emotionsregulation, Ambiguitätstoleranz, Kommunikationsfähigkeit • Regeln, Grenzen, Konsequenzen • Integration, Mitgestaltung, Kooperation
	expliziter Funktionsmodus	<p>15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gewalt als Bearbeitung von Desintegration und Verunsicherung (soziale Risikolagen (Armut, Bildungsferne, Arbeitslosigkeit etc.)) • Gewalt als Folge problematischer Beziehungs- und Bindungserfahrungen in der Familie (Mangel an elterlicher Fürsorge, dysfunktionales Erziehungsverhalten) • Instabilität in der Familie (Partnerschaftskonflikte, Scheidung, Ein-Eltern-Familie etc.) • kritische Lebensereignisse (u.a. Schulausschluss, Heimunterbringung, Haft); Gewaltkarrieren • gewaltaffine Peergroups/Subkulturen • Komorbiditäten (z.B. ADHS, emotionale Störungen, Bindungsstörungen, Sucht) 	<p>16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destabilisierung von Störungsattraktoren: • Konfrontation mit Kompetenz- und Ressourcen-defiziten innerhalb des Problemsystems • Auseinandersetzung mit Regeln, Konsequenzen • bewusste Auseinandersetzung mit (u.a. gewaltfördernden) Freundschaften • Entwicklung von interpersonalen Bewältigungsstrategien: Erkennen von Aggressivitätsauslösern, Entwicklung von Frustrationstoleranz, Umgang mit Impulsen, Provokationen, Bedrohungssituationen, Anerkennungsbeziehungen etc. • Familienberatung (Eltern-AG, GLW etc.) • psychomotorische Familienarbeit • Mitgestaltung, Kooperation, Solidarität
P E R S P E K T I V E			

Abb. 39: Die interpersonale Problemperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention

		Zustand	Veränderung/Intervention
M O T I V A T I O N A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>17</p> <ul style="list-style-type: none"> • unbewusste motivationale Ressourcen (Initiative, Neugier, Offenheit, Interesse) • unbewusste Bereitschaft zur Identitätsarbeit • unbewusste Entscheidungen gegen Gewalt/für Gewaltfreiheit • Bereitschaft, sich mit (positiven und negativen) Emotionen auseinanderzusetzen • Bereitschaft zum Bedürfnisaufschub • unbewusste erfüllte Bedürfnisse (Orientierung, Kontrolle, Lustgewinn/Unlustvermeidung, Bindung, Selbstwerterhöhung, Anerkennung) • implizites Erleben von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit • leibliches Spüren von Authentizität und Stimmigkeit 	<p>18</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen: individuelle motivationale Ressourcen etc. • Bewusstmachung individueller Entwicklungsthemen, Teilidentitäten, Identitätsprojekte, Bedürfnisse und Emotionen • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • leiblich-symbolische Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (Habitus, Authentizität, Identitätsgefühl etc.) • bewusste Auseinandersetzung mit Emotionen und körperlich-leiblichen Empfindungen • leibliches Spüren & Äußern von Bedürfnissen • phänomen., tiefenherm., dialekt. Verstehen
	expliziter Funktionsmodus	<p>19</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewusste motivationale Ressourcen (Interessen, Hobbys, Bedürfnisaufschub etc.) • bewusste Entscheidungen gegen Gewalt/für Gewaltfreiheit • bewusste erfüllte Bedürfnisse • explizite Motivation, an der eigenen Entwicklung zu arbeiten (Selbstverantwortung, Selbstreflexion etc.) • Zufriedenheit mit Teilidentitäten und Identitätsprojekten • Kernnarrationen, Stabilitätsnarrationen • gelingende Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen 	<p>20</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstverantwortung • bewusste Kommunikation über Wahrnehmungen, Emotionen und Bedürfnisse • bewusste Auseinandersetzung mit Teilidentitäten, Identitätsprojekten, Zukunftsentwürfen • Bereitstellen von Möglichkeiten der Bearbeitung von Entwicklungsthemen • Initiierung von Bewältigungserfahrungen • Erarbeitung einer subjektiven Handlungsethik • hermeneutisches Verstehen
P O T E N T I A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>21</p> <ul style="list-style-type: none"> • unbewusste Balance von Leibsein und Körperhaben (u.a. leibliche Empfindungsfähigkeit) • leibliche Disposition, spürbare Selbstgewissheit • Authentizität und subjektive Stimmigkeit (Identitätsgefühl) • Habitus (Spürsinn, Selbstvergewisserung) • viable Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster • Genuss- und Entspannungsfähigkeit • Bewegungskompetenzen • unbewusste emotionale Intelligenz (positive emotionale Regulation, Empathie etc.) • Ambiguitätstoleranz • gewaltfreies Ausleben von Wut, Aggressivität 	<p>22</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen: • Erleben und Bewusstmachung personaler Ressourcen und Bewältigungskompetenzen • Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung: • Empowerment (Nutzung körperlich-leiblicher, motorischer und emotionaler Kompetenzen) • Körper, Leib, Bewegung als Grundlage von Selbstorganisation und Selbstverantwortung • Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Sinnverwirklichung (Identitätskonstruktionen, Identitätsziele, Identitätsprojekte etc.)
	expliziter Funktionsmodus	<p>23</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewusste Balance von Leibsein und Körperhaben • bewusster Umgang mit exzentrischer Positionalität • Wahrnehmung und Nutzung des Körpers als Kapital (instrumentell, expressiv, ästhetisch) • Kohärenzgefühl (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit) • Kontrollmeinung • Selbstakzeptanz/Selbstwertüberzeugung • aktiver Umgang mit Problemen und Grenzerfahrungen • flexible Anpassung an kritische Lebensereignisse • Problemlösungskompetenzen • Pluralitätskompetenz • bewusste emotionale Intelligenz (reflektierter Umgang mit intensiven Emotionen etc.) • gewaltfreies Ausleben von Wut, Aggressivität 	<p>24</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung: • Empowerment (Nutzung bewusster, kognitiver Kompetenzen: Hypothesenbildung, Selbstreflexion, Selbstdistanzierung, Pluralitätskompetenz etc.) • bewusste Auseinandersetzung mit der instrumentellen, expressiven und ästhetischen Dimension des eigenen Körpers • Erweiterung von Handlungs- und Erlebensräumen, die verstehbar, handhabbar und sinnhaft sind • bewusste Auseinandersetzung und Erweiterung von Bewältigungsstrategien • Ermöglichung positiver Kontroll- sowie selbstwerterhöhender Erfahrungen • Auseinandersetzung mit Prozessen der Sinnfindung und -deutung • Identitätsziele und Identitätsprojekte
P E R S P E K T I V E			

Abb. 40: Die intrapersonale Ressourcenperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention

		Zustand	Veränderung/Intervention
M O T I V A T I O N A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>25</p> <ul style="list-style-type: none"> • implizite Bereitschaft zur Teilnahme am Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention • implizite Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit anderen (in der Familie, in der Gruppe) • unbewusste motivationale Ressourcen (Bedürfnis nach Bindung, nach positiven, authentischen sozialen Beziehungen etc.) • Qualität des leiblichen Zur-Welt-Seins (als unbewusste Motivation zur Welt hin) • implizite Bedürfnisbefriedigung im Kontakt mit anderen (positive Bindungserfahrungen, Anerkennung, Selbstwerterhöhung etc.) • Bereitschaft zu symbolischen, imaginären und realen Konstruktionen in Beziehungen (Experimentierfreude; gemeinsame Ziele und Wünsche; Wirklichkeitskonstruktion als gemeinsame Aufgabe) • leibliches Spüren von Authentizität und Stimmigkeit im Kontakt mit anderen 	<p>26</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen: • Bewusstmachung sozialer motivationaler Ressourcen • körperlich-leibliches Erleben von Beziehung • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • Bewältigungserfahrungen, die intentionale Schemata stärken • Entwicklung von Mitverantwortung für Beziehungsmuster und -prozesse • Entwicklung einer bewussten Dialogkultur • Entfaltung der symbolischen Realität (Beziehung als Quelle von Lebendigkeit und Lebensfreude) • Entfaltung der imaginativen Realität (Phantasien, Hoffnungen, Wünsche, Spiegelungen, Sinn) • Grenzen der Realitätskonstruktion (Entwicklung von Kompromissfähigkeit, Bedürfnisaufschub) • phänomen., tiefenherm. und dialekt. Verstehen
	expliziter Funktionsmodus	<p>27</p> <ul style="list-style-type: none"> • explizite Bereitschaft zur Teilnahme am Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention • explizite Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit anderen (in der Familie, in der Gruppe) • bewusste Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht • bewusste motivationale Ressourcen (Anerkennung, Wertschätzung etc.) • zielgerichtete Hilfenachfrage • Veröffentlichungsbereitschaft • explizite Bedürfnisbefriedigung im Kontakt mit anderen (positive Bindungserfahrungen, Anerkennung, Selbstwerterhöhung etc.) • soziales Eingebunden-Sein (Familie, Freunde, soziale Netzwerke) 	<p>28</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler/emotionaler Schemata: • Kultivierung von Gewaltfreiheit (u.a. GFK, GLW) • Anerkennung des Eigensinns anderer • Entwicklung von Achtung (Zuwendung, Begegnung, Vertrauen) • Mitverantwortung für intersubjektive Wirklichkeiten • Hinwendung zur Realität (schulische bzw. berufliche Ausbildung, Arbeitsplatzsuche etc.) • Auseinandersetzung mit Gender-Codes und geschlechtsspezifischem Sprachverhalten • bewusste Auseinandersetzung mit der Relevanz sozialer Netzwerke für die Identitätsentwicklung • Bearbeitung von Sinn- und Entwicklungsthemen • hermeneutisches Verstehen
P O T E N T I A L E	impliziter Funktionsmodus	<p>29</p> <ul style="list-style-type: none"> • konstruktiver Umgang mit der ursprünglichen Intentionalität in der Familie/in der Gruppe • gelingendes leibliches Zur-Welt-Sein (Kontaktfähigkeit, Resonanzfähigkeit etc.) • gelingende leibliche Intersubjektivität • gelingende leibliche Kommunikation (wechselseitige Einleibung) • viable Kommunikations- und Interaktionsmuster • positive familiäre Bindungen • ressourcenfördernde Erziehungsbedingungen • Freundschaften, Anerkennung in der Peergroup • Beziehungsqualität in der Schule/Einrichtung • implizite soziale Intelligenz 	<p>30</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen: • Bewusstmachung sozialer Ressourcen und Bewältigungskompetenzen • Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung: • Bewältigungserfahrungen • Empowerment (Nutzung zwischenleiblicher Kompetenzen: Empathiefähigkeit, leiblicher/tonischer Dialog, u.a. in der Elternarbeit) • Nutzung und Ausweitung positiver Beziehungserfahrungen (Anerkennung, Wertschätzung etc.) • Integration, Kooperation, Solidarität
	expliziter Funktionsmodus	<p>31</p> <ul style="list-style-type: none"> • ökonomische Situation der Familie, Sozialstatus • bewusste soziale Intelligenz (Kenntnis der Basisregeln der sozialen Interaktion etc.) • Selbstreflexions- und Selbstorganisationskompetenzen in Systemen • Kontakt-, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeiten in der Familie/Schule/Einrichtung • Durchsetzungsfähigkeit • bewusste Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktbewältigung (struktur- bzw. prozessorientiert) • Kritikfähigkeit • Ambiguitätstoleranz • Einbindung in intersubjektive Handlungsethik • Verantwortungsfähigkeit • zielgerichtete Hilfenachfrage 	<p>32</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung: • Empowerment (Nutzung von Selbstreflexions- und -organisationskompetenzen in der Familie/Schule/Einrichtung) • Entwicklung und Kultivierung gewaltfreier Kommunikations- und Problemlösekompetenzen (GFK, GLW etc.) • Entwicklung von Kompetenzen zur aktiven Gestaltung von Freundschaften • Netzwerkberatung, Kompetenzdialog • Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten (Suche nach Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen etc.) • Erwerb/Anwendung von Wissen über Gender-Codes und geschlechtsspezifisches (Sprach)Verhalten
P E R S P E K T I V E			

Abb. 41: Die **interpersonale Ressourcenperspektive** der psychomotorischen Gewaltprävention

Bei genauerer Betrachtung der vier Untermatrizen wird deutlich, dass sie die wesentlichen der in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten bzw. diskutierten theoretischen und praxeologischen Zusammenhänge integrieren. Hierzu gehören nicht nur Einsichten aus der erkenntnistheoretischen Diskussion (Radikaler Konstruktivismus, interaktionistischer Konstruktivismus, Personzentrierte Systemtheorie, Theorie der fraktalen Affektlogik), sondern ebenso identitätstheoretische, gewalttheoretische, gewaltpräventive und aus motologischen Ansätzen entnommene Überlegungen. Die Übersicht verdeutlicht damit die Relevanz der dargestellten Entwürfe für den Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention. Ebenso wie Entwicklungsprozesse in Phasen der Differenzierung und der Integration verlaufen (vgl. GRAWE 1998, 719; WEHOWSKY 2006, 199), basiert auch die vorliegende Entwicklung eines mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention sowohl auf einer Differenzierung verschiedener Theorieelemente als auch auf deren Integration, die in der praktischen Arbeit eine individuelle und situative Vorgehensweise ermöglicht. Die Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention stellen eine solche Differenzierung und Integration dar.

Wie die genannten Phänomene und Handlungsmöglichkeiten bzw. -ziele in der praktischen psychomotorischen Arbeit mit den jeweiligen Klienten berücksichtigt bzw. umgesetzt werden können, wird in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

7 Psychomotorische Gewaltprävention in der Praxis

Dieses abschließende Kapitel setzt sich mit den praktischen Fragestellungen der psychomotorischen Gewaltprävention auseinander. Zunächst wird diskutiert und begründet, welche Zielgruppen der Ansatz anspricht und in welchen Settings er eingesetzt werden kann (vgl. Kap. 7.1). Angepasst an die jeweiligen Klienten, deren Entwicklungssituation, das Setting, den institutionellen Kontext und den Prozessverlauf erfolgt eine entsprechende Akzentuierung der Problem- bzw. Ressourcenperspektive, die wiederum mit der intra- bzw. interpersonalen Perspektive, dem impliziten bzw. expliziten Funktionsmodus, der motivationalen bzw. potentialen Perspektive sowie der Zustands- bzw. Veränderungsperspektive verbunden wird (vgl. Kap. 6.6).

Die einzelnen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention werden in Kapitel 7.2 konkretisiert. Ausgangspunkt hierfür ist die in Kapitel 6.7 dargestellte Systematik (vgl. hierzu die Abb. 38 – 41). In der Darstellung wird bewusst auf konkrete Beispiele verzichtet, da diese als Prototypen der jeweiligen Perspektive bzw. als rezeptartige Vorschläge missverstanden werden können. Damit verbindet sich zugleich die Hoffnung, dass die Rezipienten die in diesem Kapitel formulierten Rahmenorientierungen auf die individuelle Entwicklungssituation ihrer Klienten sowie auf ihre eigenen Kompetenzen und Bedürfnisse abstimmen und dadurch zu wirklichkeitsangemessenen, dynamischen Lösungen finden. Im Vordergrund steht demnach die Erläuterung der einzelnen Dimensionen und Perspektiven, die in praktischer Hinsicht grundsätzlich mit Hilfe des gesamten Spektrums psychomotorischer Inhalte und Methoden realisiert werden können.

Ebenfalls in Abhängigkeit von individuellen und kontextuellen Entwicklungsfaktoren erfolgt die Gestaltung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention, die in Kapitel 7.3 erläutert wird. Idealtypisch werden hier die folgenden Aspekte differenziert: Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen, prozessorientierte Diagnostik, Auswahl entwicklungsfördernder Settings, Herstellung von Stabilitätsbedingungen, Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen, Selbst-Bemächtigung und Auswertung.

Im Rahmen einer Reflexion und eines Ausblicks wird schließlich der Prozess- und Vorschlagscharakter der vorliegenden Arbeit unterstrichen. In diesem Zusammenhang geht es einerseits um eine kurze Auseinandersetzung mit den Quintessenzen des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention und andererseits um eine Diskussion offen gebliebener und zukünftig zu bearbeitender Aspekte des Ansatzes. Damit verbunden ist gleichzeitig die Einladung zu einem kritisch-konstruktiven Austausch.

7.1 Zielgruppen der psychomotorischen Gewaltprävention

Ziel der Arbeit ist die Entwicklung und Begründung eines mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention, der zwar gewalttätiges Verhalten sowie Gewaltkarrieren verhindern bzw. verändern möchte, der jedoch deren Entstehung grundsätzlich im Zusammenhang mit Identitätsentwicklungsprozessen von Jugendlichen innerhalb ihrer sozialen Netzwerke betrachtet. Die Vielfalt dieser Entwicklungsprozesse spiegelt sich in der Verschiedenheit der Zielgruppen der psychomotorischen Gewaltprävention.

Auch wenn sich der vorliegende Ansatz am Empowerment-Konzept orientiert und dementsprechend insbesondere die verfügbaren Stärken und Ressourcen von Kindern, Jugendlichen und Familien sowie deren Selbstorganisations- und Selbstbestimmungskompetenzen fokussiert (vgl. Kap. 4.1.2), so hat er dennoch die aktuellen Entwicklungsschwierigkeiten und Risikokonstellationen der Beteiligten zu berücksichtigen. Die Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen sowie eine prozessorientierte (Ressourcen und Defizite berücksichtigende) Diagnostik dient hierbei als Grundlage für das weitere Vorgehen. Auf dieser Basis kann ermittelt werden, inwiefern der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention eher primärpräventiven, sekundärpräventiven oder interventiven Charakter hat (vgl. Kap. 4.1.3). Aufgrund seines Rahmenmodell-Charakters kann der hier vorgeschlagene Ansatz prinzipiell auf sämtliche der genannten Bereiche zugeschnitten werden. Entsprechend ist die Vorgehensweise an die jeweiligen Adressatengruppen, Entwicklungssituationen, Settings und psychomotorischen Handlungsfelder anzupassen. Dies führt zu jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen, die im Zuge der Konkretisierung der Dimensionen und Perspektiven sowie im Rahmen der Darstellung der einzelnen Phasen diskutiert werden (vgl. Kap. 7.2 und 7.3).

Im Vordergrund der psychomotorischen Gewaltprävention steht die Zielgruppe der Jugendlichen, auf deren spezifische Entwicklungsprozesse die theoretischen und praxeologischen Überlegungen vor allem bezogen sind. Die grundlegenden *Besonderheiten des Jugendalters* lassen sich mit FEND (vgl. 2000, 414ff) wie folgt zusammenfassen:

1. *Entwicklung von einem naiven zu einem reflektierten Verhältnis zu sich selbst und zur Welt:* Im Jugendalter setzen sich Menschen zunehmend bewusst in eine Relation zur Welt und zu sich selbst, sie entwickeln eine weltanschauliche Position und nehmen Stellung zur eigenen Person. Kapitel 2 hat diesen Prozess der Identitätsentwicklung ausführlich beschrieben; dabei wurde zugleich die zentrale Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für diesen Prozess hervorgehoben. Im Jugendalter finden zwei wichtige Differenzierungen statt, die zu einer neuen Entwicklungsdynamik führen: Zum einen verschärft sich die Unterscheidung zwischen dem idealen und realen Ich und zum anderen intensiviert sich die Differenz zwischen dem Selbstbild und dem Fremdbild des Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund wurde Identitätsentwicklung

als permanenter subjektiver Konstruktionsprozess aufgefasst, im Verlaufe dessen Jugendliche eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen (vgl. Kap. 2).

2. *Zunehmende Selbstverantwortung*: Im Jugendalter hat der Mensch erstmals die Möglichkeit zu einer systematischen „Selbsterziehung“. Die Optionen eines zielgesteuerten und selbstreflexiven Umgangs mit sich und der Welt erweitern sich, wobei dies gleichermaßen mit Chancen und Risiken verbunden ist (vgl. Kap. 2.1). FEND schreibt hierzu: „Der Mensch muß jetzt Vorstellungen darüber entwickeln, was er ist und was er will, wozu er real fähig ist und was seine Möglichkeiten sind. Erst auf dieser Grundlage kann er die Entwicklung in die eigene Hand nehmen“ (ebd., 416).
3. *Entwicklung von der kindlichen Elternbindung zum Aufbau neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen*: Jugendliche verändern die Beziehung zu ihren Eltern grundlegend, sie entwickeln eine größere emotionale Unabhängigkeit und sie intensivieren ihre Beziehungen zu anderen Jugendlichen. Dieser Veränderungsprozess steht in einem besonderen Spannungsverhältnis und kann mitunter dramatisch verlaufen, da die alten Elternbindungen, die gelöst werden wollen, nach wie vor existent und die angestrebten neuen Bindungen an Gleichaltrige zugleich noch diffus sind.

Entsprechend dieser Besonderheiten muss in der Arbeit mit Jugendlichen das jeweilige Setting der psychomotorischen Gewaltprävention genau geprüft werden. In Kapitel 7.3 wird genauer erläutert, inwiefern die Klärung der Bedürfnisse und Aufträge sowie eine prozessorientierte Diagnostik Hinweise für die Auswahl entwicklungsfördernder Settings liefern kann. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Differenzierung in familien-, gruppen- und individuumsbezogene Maßnahmen, die gegebenenfalls auch miteinander kombiniert werden können. Im Hinblick auf die Systemdimension unterscheidet der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention zwischen einer intrapersonalen und einer interpersonalen Perspektive (vgl. Kap. 6.6 und 7.2). Je nach Setting erfolgt eine stärkere Akzentuierung einer der beiden Perspektiven, die jedoch grundsätzlich im Zusammenhang betrachtet werden. Ausgangspunkt des Prozesses ist immer die konkrete Entwicklungssituation des Klienten in seinen sozialen Kontexten und damit die jeweiligen Problemsysteme, die sich um eine problematische Entwicklungskonstellation herum bilden (vgl. LUDEWIG 1992 sowie LOTH 2005, 40). Diese Problemsysteme können sich aus sehr unterschiedlichen Beziehungskonstellationen zusammensetzen, wobei in der Regel Familien bzw. einzelne Familienmitglieder, Freunde, Nachbarn, Lehrer sowie Vertreter verschiedener psychosozialer Dienste im Vordergrund der Betrachtung stehen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass für eine erfolgreiche Prozessgestaltung nicht unbedingt alle Mitglieder eines Problemsystems physisch anwesend sein müssen (vgl. ROTTHAUS 2005, 15; VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 216ff).

Der Kern einer systemischen Vorgehensweise besteht prinzipiell darin, dass sie den Fokus von einem vermeintlich problematischen Jugendlichen zu den Beziehungen, in denen dieser Jugendliche steht, verschiebt. Daraus ergibt sich eine für Entwicklungsprozesse entscheidende Perspektivenvielfalt sowie eine bedeutsame Erweiterung des Möglichkeitsraumes. Dementsprechend kann der Ansatz der psychomotorischen

Gewaltprävention sowohl im Einzel-, als auch im Gruppen- oder im Familiensetting stattfinden. In den Fällen, in denen nicht im Familiensetting gearbeitet wird, wird jedoch prinzipiell eine begleitende Elternarbeit angestrebt. Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Beziehungen der Jugendlichen zu ihren Eltern bisweilen völlig abgebrochen oder so problematisch sein können, dass eine Einbeziehung der Familie unmöglich ist (vgl. u.a. RODERBURG 2005, 220). In solchen Entwicklungssituationen steht die Arbeit in der Gruppe und/oder im Einzelsetting im Vordergrund, wobei eine begleitende Netzwerkberatung (vgl. Kap. 7.3.6) sinnvoll sein kann.

7.2 Konkretisierung der Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention

An zahlreichen Stellen dieser Arbeit wurde auf die Bedeutung von pädagogisch-therapeutischen bzw. psychomotorischen Grundhaltungen für die Beziehungsgestaltung im Rahmen der Entwicklungsförderung hingewiesen (vgl. u.a. Kap. 1.2 und Kap. 6.4). Diesbezüglich tauchte immer wieder die Frage nach den Implikationen einer *problem- bzw. ressourcenorientierten Haltung* auf. Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention wird ausdrücklich davon ausgegangen, dass beide Perspektiven für eine angemessene Entwicklungsförderung unerlässlich sind. Die Akzentuierung einer der beiden Perspektiven hängt allerdings von der konkreten Entwicklungssituation des Jugendlichen in seinen - ebenfalls konkreten - Lebenskontexten ab und muss im Verlauf des Prozesses permanent angepasst werden.

Die Differenzierung in eine *intrapersonale* und eine *interpersonale Perspektive* in der Systemdimension stellt die zweite wichtige Unterscheidung im Rahmen des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention dar. Diese beiden Perspektiven sind eng miteinander verbunden, auch wenn sich aus ihnen jeweils unterschiedliche Ansatzpunkte für die praktische Arbeit ergeben (vgl. Kap. 6.7). Der grundlegende Zusammenhang kommt in der folgenden Aussage GRAWES zum Ausdruck: „Die interpersonalen Beziehungen des Patienten sind wichtige Kontrollparameter für seine motivationalen Schemata und oft auch für Störungsattraktoren. Auf der anderen Seite wirkt sich das psychische Geschehen direkt in den Beziehungen des Patienten aus. Seine motivationalen Schemata sind wichtige Kontrollparameter für interpersonale Attraktoren, also für wiederkehrende Beziehungsmuster mit bestimmten Bezugspersonen“ (GRAWE 1998, 593). Neben diesen beiden Perspektiven sind prinzipiell auch sozialstrukturelle und institutionelle Bedingungsfaktoren zu berücksichtigen, die wiederum problem- und ressourcenorientiert betrachtet werden können (u.a. im Sinne von Netzwerkberatung oder der Ressourcenaktivierung im sozialen Umfeld).

Die dritte Unterscheidung bezieht sich auf die beiden - simultan stattfindenden - Funktionsweisen der psychischen Aktivität, die als *impliziter und expliziter Funktionsmodus* bezeichnet werden. Beide Aspekte sind bereits in zahlreichen Theorie-Kapiteln thematisiert worden (vgl. insbesondere Kap. 2.2) und beide legen spezifische praktische Konsequenzen nahe, die im Zusammenhang mit der intra- wie interpersonalen Problem- und Ressourcenperspektive diskutiert werden. Diese Differenzierung enthält Parallelen zu der von GREENBERG, RICE und ELLIOTT (vgl. 2003, 129ff) im Rahmen der prozess- und erlebensorientierten Therapie entwickelten Auffassung, wonach aktuelle Erkenntnisse im Bereich der Kognitionswissenschaften und der Emotionstheorie es ermöglichen, „den Menschen als zu zwei unterschiedlichen globalen und komplexen Arten von Informationsverarbeitung oder Bedeutungsschaffung fähig zu sehen, von denen die eine absichtlich und unter Mitwirkung des Willens, die andere automatisch und willkürlich erfolgt (...)“ (ebd., 129). Sie bezeichnen die beiden Verarbeitungsformen als konzeptuelle kognitive Verarbeitung (dies entspricht dem expliziten Funktionsmodus) und als

erlebensbasierte emotionale Verarbeitung (dies entspricht dem impliziten Funktionsmodus). In diesem Zusammenhang liefert die bereits ausführlich dargestellte Theorie der fraktalen Affektlogik (vgl. Kap. 1.2.4) wichtige Hinweise darauf, dass menschliches Erleben und Verhalten, auch wenn es auf diesen beiden grundlegenden Verarbeitungsformen basiert, nichtsdestotrotz in zahlreiche hochkomplexe Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme zu differenzieren ist. Die Unterscheidung in einen impliziten und expliziten Funktionsmodus steht in engem Zusammenhang zur „Bottom-up“- bzw. „Top-down“-Wirkung des Bewusstseins (vgl. KRIZ 2004, 54; Kap. 1.2.3), die für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention von zentraler Bedeutung ist.

Die vierte Differenzierung betrifft die *motivationale bzw. potentiale Perspektive*, in der einerseits Fragen nach dem Sinn- und Bedeutungsgehalt aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltensweisen gestellt werden und andererseits eine Auseinandersetzung mit Kompetenzen sowie personalen und sozialen Ressourcen für Problemlösungs- und Lebensbewältigungsprozesse erfolgt.

Die fünfte und letzte Unterscheidung enthält schließlich eine zeitliche Dimension und bezieht sich auf die *Zustands- bzw. Veränderungsperspektive* der psychomotorischen Gewaltprävention. Im Hinblick auf diese beiden Perspektiven hat der Motologe die Möglichkeit, sowohl aktuelle – problematische oder ressourcenbezogene, intra- oder interpersonale, implizite oder explizite, motivationale oder potentiale – Zustände und Prozesse aufzugreifen als auch gezielt Veränderungsprozesse zu initiieren. Diese Prozesse werden wiederum durch bereits entwickelte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmuster beeinflusst, die als sogenannte Ordnungsparameter wirken (vgl. hierzu die in Kapitel 1.2.3 dargestellte Personenzentrierte Systemtheorie).

Die Ausführungen deuten bereits an, dass die einzelnen Dimensionen und Perspektiven auf vielfältige Weise miteinander zusammenhängen und in der psychomotorischen Praxis situativ zu kombinieren sind. Im Folgenden werden die in Kapitel 6.7 tabellarisch zusammengefassten Perspektivenkombinationen konkretisiert. Diese Vorgehensweise soll einen Eindruck von der Vielfalt psychomotorischer Handlungsmöglichkeiten vermitteln und gleichzeitig verdeutlichen, wie diese Optionen jeweils auf die konkrete Entwicklungssituation eines Jugendlichen in seinen aktuellen Lebenszusammenhängen bezogen werden können. Die Darstellung orientiert sich an den vier Untermatrizen der intra- und interpersonalen Problemperspektive (Kap. 7.2.1 und 7.2.2), der intra- und interpersonalen Ressourcenperspektive (Kap. 7.2.3 und 7.2.4) sowie an der Unterscheidung in die 32 Felder der psychomotorischen Gewaltprävention. Das bedeutet, dass in jedem der vier Kapitel wiederum vier Zugangsweisen unterschieden werden:

1. Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive,
2. Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive,
3. Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive und
4. Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive.

Die Zustands- und die Veränderungsperspektive werden innerhalb dieser vier Zugangsweisen jeweils im Zusammenhang dargestellt; auf diese Weise sollen die auf aktuelle Entwicklungssituationen zugeschnittenen spezifischen Interventionsmöglichkeiten im Rahmen des psychomotorischen Ansatzes verdeutlicht werden. Die Darstellung der vier Zugangsweisen innerhalb der intra- und interpersonalen Problemperspektive sowie innerhalb der intra- und interpersonalen Ressourcenperspektive beschreibt die wesentlichen *Phänomene* (Themen, Muster, Prozesse), die für die jeweilige Zugangsweise charakteristisch sind, die damit verbundenen zentralen *Ziele* der psychomotorischen Gewaltprävention sowie *essentielle Inhalte und Methoden*, die für eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen, Mustern und Prozessen sinnvoll sein und die Realisierung der jeweiligen Ziele unterstützen können.

Aufgrund des erwähnten engen Zusammenhangs zwischen der intra- und der interpersonalen Perspektive werden in der Darstellung der beiden intrapersonalen Perspektiven bereits Phänomene diskutiert, die später in den beiden interpersonalen Perspektiven aufgegriffen werden. Zur Vermeidung von Redundanzen werden diese Phänomene in den beiden interpersonalen Perspektiven allerdings nicht in derselben Ausführlichkeit beschrieben. Im Hinblick auf die Unterscheidungen in einen impliziten und expliziten Funktionsmodus sowie in eine motivationale und potentiale Perspektive geht es ebenfalls um eine bewusste Vermeidung von Wiederholungen. Bestimmte Charakteristika, die von grundlegender Bedeutung sind, werden demnach nicht in jedem der 32 Felder ausführlich dargestellt, sondern in der Regel in demjenigen Feld, in dem sie im Verlauf der Diskussion zum ersten Mal relevant sind. Das übergeordnete Ziel besteht vor allem darin, diejenigen Unterschiede in den einzelnen Feldern darzustellen, die tatsächlich einen Unterschied machen.

7.2.1 Die intrapersonale Problemperspektive

Diese Perspektive ist historisch betrachtet die am stärksten akzentuierte Zugangsweise zum Phänomen von Aggression und Gewalt. Die Auseinandersetzung wird zeigen, dass sie nach wie vor von großer Bedeutung für die Gewaltprävention ist, auch wenn sie notwendigerweise durch weitere Perspektiven ergänzt werden muss. Wie in Kapitel 6.5 dargestellt, ist eine Fokussierung der intrapersonalen (wie auch der interpersonalen) Problemperspektive erst dann sinnvoll, wenn zuvor eine gezielte Ressourcenaktivierung stattgefunden hat (vgl. hierzu auch Kap. 7.3.2 und 7.3.4).

7.2.1.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 1 und 2)

Im Rahmen dieser Perspektive stehen Phänomene und Prozesse im Vordergrund, die bei einer Person im impliziten Funktionsmodus ablaufen, wobei diese in motivationaler Hinsicht betrachtet werden (Feld 1). Zu diesen Prozessen gehören unter anderem unbewusste Bedürfnisse (z.B. nach Macht, Anerkennung, Selbstwerterhöhung) und Emotionen (z.B. Ärger, Wut, Hass, Angst) sowie unbewusste Schema-Konflikte, bei denen

verschiedene motivationale und Vermeidungsschemata (im Sinne von Annäherungs-Annäherungs-, Annäherungs-Vermeidungs- oder Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikten) miteinander konkurrieren. Expressive Gewaltformen, die unter anderem mit dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung verbunden sein können, sind ebenso zu diesen Prozessen zu zählen wie affektive Gewaltformen (z.B. unkontrollierte Wutausbrüche), Formen der spontanen und impulsiven Abwehraggression oder eine erhöhte Feindlichkeitswahrnehmung im Zusammenhang mit einem geringen Selbstwertgefühl.²²¹ Entscheidend ist, dass diese impliziten Prozesse die psychische Aktivität (u.a. Aufmerksamkeitsprozesse, Aktivierung von Erregungs- und Handlungsbereitschaften) im sogenannten bottom-up-Modus (vgl. Kap. 1.2.3) beeinflussen, d.h. die Prozesse sind nicht vom Bewusstsein top-down aktivier- bzw. steuerbar (vgl. GRAWE 1998, 604). Die motivationalen Schemata, die im impliziten Funktionsmodus aktiv sind, sind folglich nicht Gegenstand bewusster Aufmerksamkeit. Die ihnen zugrunde liegenden Erregungsbereitschaften sind im impliziten Gedächtnis bzw. im Leibgedächtnis gespeichert und werden solange nicht zu Bewusstseinsinhalten, solange die Aufmerksamkeit nicht explizit auf sie gerichtet wird.

Wie in Kapitel 2.6.1 gezeigt wurde, besteht das Grundprinzip des psychischen Funktionierens in dem Streben nach Konsistenz. Das bedeutet, dass das, was nicht mit den Inhalten des Bewusstseins konsistent ist, nicht zum Bewusstsein zugelassen wird. „Die Aufmerksamkeit wird im Sinne der motivationalen Schemata nach dem Grundprinzip des psychischen Funktionierens so gelenkt, dass Inkongruenz und Diskordanz vermieden wird“ (ebd.). Dieses im impliziten Funktionsmodus ablaufende Bedürfnis nach Inkonsistenzvermeidung kann zu Prozessen der Verdrängung oder des Widerstands führen. Es ist folglich davon auszugehen, dass das Erarbeiten eines neuen Bewusstseins für bislang vermiedene Wahrnehmungen in der Regel negative Emotionen und Vermeidungs- bzw. Abwehrstrategien hervorruft, d.h. einen Widerstand gegen das Bewusstwerden. Die Richtung der bewussten Aufmerksamkeit wird mit anderen Worten von einer präattentiven Vorselektion bestimmt, die im Dienste motivationaler Schemata steht und im impliziten Funktionsmodus erfolgt. Für wiederkehrende Prozesse „bilden sich im impliziten Funktionsmodus mit der Zeit automatisierte Abläufe, d.h. stark gebahnte Erregungsbereitschaften mit der Funktion heraus, das Individuum vor Inkonsistenzen zu schützen“ (ebd., 605). Prozesse des Widerstands bzw. des Verdrängens sind vor diesem Hintergrund als automatisierte Schutzmechanismen aufzufassen, die das Individuum im Sinne eines Inkonsistenzfilters, eines Konsistenzsicherungsmechanismus bzw. einer intrapsychischen Copingstrategie vor der Beeinträchtigung seiner Funktionsfähigkeit bewahren (vgl. ebd.). Diese Mechanismen haben immer dann eine überwiegend positive Wirkung auf das Individuum, wenn sie die äußere Anpassung, d.h. „das

²²¹ Dieser Aspekt wird auch unter dem Begriff des „feindlichen Wahrnehmungsfehlers (‘hostile attributional bias’)“ (OMER/ALON/VON SCHLIPPE 2006, 27) gefasst: „Dieser ist insbesondere bei Kindern mit aggressivem Verhalten nachgewiesen. Sie interpretieren ein neutrales oder gar freundliches Interaktionsangebot als feindselig und reagieren entsprechend negativ darauf (...)“ (ebd., 27f).

Wirksamwerden im Sinne der eigenen Ziele“ (ebd.) nicht gefährden. Ist dies jedoch der Fall, können sie ihrerseits zu einem Problem werden.

Im Zusammenhang mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten ist davon auszugehen, dass diese Verhaltensweisen und die damit verbundenen Bedürfnisse und Emotionen von einem Täter solange als konsistent erlebt werden, solange inkongruente Wahrnehmungsinhalte erfolgreich aus dem Bewusstsein verdrängt werden können. Entscheidend ist dabei nicht zuletzt das subjektiv erfolgreiche Handeln in einer konkreten Beziehungswirklichkeit. Damit ist zugleich die Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive angesprochen.

Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention stehen dem Motologen hinsichtlich des impliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive zahlreiche Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung (Feld 2). Übergeordnet geht es in diesem Zusammenhang in erster Linie um Klärungserfahrungen durch bewusstseinserschaffende Interventionen, um die Destabilisierung von Störungsattraktoren und um Inkonsistenzreduktionen durch die Veränderung motivationaler Schemata. Wie in Kapitel 6.5.3 gezeigt, findet eine wirksame Veränderung motivationaler Schemata insbesondere durch sogenannte *korrektive emotionale Erfahrungen* (vgl. ebd., 607) statt. Dahinter steht die Annahme, dass sich motivationale Schemata dadurch ändern können, dass eine Person mit Wahrnehmungen konfrontiert wird, die nicht mit diesen Schemata übereinstimmen. Bei individuell bedeutsamen motivationalen Schemata sind korrektive Erfahrungen in der Regel mit starken negativen Emotionen verbunden. Handelt es sich jedoch um Erfahrungen, die im Hinblick auf ein Vermeidungsschema inkongruent sind, aber gleichzeitig mit bislang nicht verwirklichten Zielkomponenten positiver motivationaler Schemata übereinstimmen, so können diese auch mit positiven Emotionen verbunden sein. Häufig ist zu beobachten, dass am Anfang des Erfahrungsprozesses die negativen Emotionen dominieren, während mit zunehmender Deaktivierung der Vermeidungsschemata die positiven Emotionen überwiegen (vgl. ebd., 607f). Von Bedeutung ist weiterhin, dass korrektive emotionale Erfahrungen einerseits im impliziten Funktionsmodus gemacht werden können, andererseits jedoch häufig mit einer Aufmerksamkeitszuwendung einhergehen und damit eine Transformation vom impliziten in den expliziten Funktionsmodus zur Folge haben.

Eine von mehreren Optionen der Aufmerksamkeitslenkung ist die *Konfrontation*. Der Motologe kann dabei einen Klienten mit Aspekten seines Verhaltens und Erlebens konfrontieren, die von impliziten motivationalen Schemata bestimmt werden. In diesem Zusammenhang steht zunächst die bewusste Wahrnehmung von Emotionen, Bedürfnissen und körperlich-leiblichen Empfindungen in unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungssituationen (u.a. bei Konflikten, Grenzüberschreitungen, Provokationen) im Vordergrund. Dabei geht es vor allem auch um die Verdeutlichung des Unterschieds zwischen aggressiven Emotionen und aggressivem Verhalten (vgl. Kap. 3.2) sowie um die Differenzierung in voraggressive Gefühle, die nicht oder kaum personbezogen sind (z.B. schlechte Laune, gereizte Stimmung, Stresszustand, Unmut), und aggressive, gegen

Personen gerichtete Gefühle (vgl. NOLTING 2005, 22f). Aggressive Gefühle können einerseits einen emotionalen Antrieb darstellen (z.B. im Fall von Ärger, Groll, Zorn oder Vergeltungsbedürfnissen), sie können jedoch auch eine Befriedigung (z.B. im Fall von Schadenfreude, „Genugtuung“ oder sadistischem Vergnügen) oder eine Haltung (z.B. Verachtung, Hass, Feindseligkeit) zum Ausdruck bringen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus geht es in dieser Veränderungsperspektive um die Auseinandersetzung mit persönlichen Wahrnehmungsmustern, subjektiven Theorien und Menschenbildern, um die Auseinandersetzung mit Aspekten der eigenen Identität (z.B. im Hinblick auf die Differenz zwischen Realselbst und Idealselbst bzw. zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung) oder auch um geschlechtsspezifische Aspekte eigener Wirklichkeitskonstruktionen. All diese Aspekte sind von grundlegender Bedeutung für Identitätsentwicklungsprozesse von Jugendlichen und sie spielen auch im Kontext aggressiven und gewalttätigen Verhaltens eine wichtige Rolle. Ausgehend von der Annahme, dass aggressives und gewalttätiges Verhalten wie jedes andere Verhalten auch der Sinnverwirklichung bzw. Bedürfnisbefriedigung dient und dass die einzelnen Sinnperspektiven und Bedürfnisse dem Handelnden häufig nicht bewusst sind, steht hier deren gezielte Thematisierung im Vordergrund.

Im Zusammenhang mit *expressiven Gewaltformen* geht es unter anderem um die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lust an der Gewalt, die auch unter dem Begriff der intrinsischen Gewaltmotive (vgl. SUTTERLÜTY 2003, 41ff) gefasst wird. Die Frage lautet demnach, welche Emotionen die Ausübung expressiver – meist körperlicher – Gewalt auslöst und welche Bedürfnisse eine Person damit befriedigen möchte. SUTTERLÜTY (vgl. ebd.; Kap. 3.4.2.1) hat diesbezüglich drei zentrale Motive identifiziert, den Triumph der physischen Überlegenheit, die Schmerzen des anderen und die Überschreitung des Alltäglichen. Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention geht es einerseits um die Bewusstmachung dieser Motive, andererseits soll den Klienten jedoch in erster Linie die Möglichkeit gegeben werden, die *hinter* diesen Motiven liegenden Bedürfnisse zu erkennen und zu verstehen. Im Vordergrund steht dann beispielsweise die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen nach Anerkennung und Wertschätzung, nach Selbstwerterhöhung, nach Kontrolle, nach Sicherheit, nach Lustgewinn, nach Spannungs- und „Kick“-Erlebnissen sowie die Frage, wie diese Bedürfnisse auf nichtgewaltsame Art und Weise befriedigt werden können. Entscheidend für die Veränderung der impliziten motivationalen Schemata, um die es in Feld 2 vorrangig geht, ist die Prozessorientierung in der Interpretation der Bedürfnisse, d.h. die Interventionen des Motologen sollten sich auf gegenwärtig aktivierte motivationale Schemata beziehen. Konsequenterweise sind demnach Erfahrungssituationen hilfreich, in denen diese Schemata aktiviert werden können, ohne dass dabei Personen oder Gegenstände gefährdet werden (generell gilt: Bei einer Bedrohung von Personen oder Gegenständen erfolgt sofortige Konfrontation). Zu denken ist hier beispielsweise an Filmmaterial mit expressiven Gewalttaten, an die Auseinandersetzung mit eigenen Gewalthandlungen im Sinne narrativer Interviews bzw. mit Hilfe der im Rahmen des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) entwickelten Technik des

„heißen Stuhls“ (vgl. u.a. WEIDNER/KILB/JEHN 2003, 13; Kap. 4.2.1), an die Konfrontation mit Opferberichten, an Rollen- oder Interaktionsspiele, die intrinsische Gewaltmotive aktivieren und dabei bewusste Perspektivenwechsel erlauben, oder auch an eine gezielte Entmythologisierung von Gewalt anhand der Schilderung von Täterkarrieren. Von zentraler Bedeutung ist die Aufarbeitung der Situationen im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit, d.h. unter Berücksichtigung der körperlich-leiblichen Empfindungen der Beteiligten. Leitende Fragestellungen könnten hier wie folgt lauten:

- Was hast Du in der vergangenen Situation wahrgenommen?
- Welche Emotionen hat das ausgelöst?
- Wo und wie hast Du diese Emotionen körperlich-leiblich gespürt?
- Welche Bedürfnisse haben diese Emotionen aktiviert?
- Welche Handlungsimpulse wurden dadurch ausgelöst?
- Welche Handlungsimpulse hast Du in Handlungen umgesetzt?
- Welche Emotionen hat die Umsetzung ausgelöst?
- Welche Handlungsimpulse hast Du nicht in Handlungen umgesetzt?
- Was hat Dich davon abgehalten?
- Welche Emotionen hat das ausgelöst?
- Wie haben andere auf Dich reagiert?

Diese Aufzählung ist lediglich eine Auswahl möglicher Fragen, sie verfolgen jedoch alle das Ziel, die Bewusstheit bezüglich der eigenen Wahrnehmungsmuster (z.B. im Sinne einer erhöhten Feindlichkeitswahrnehmung, im Hinblick auf Phantasien, Übertragungen, Sympathien und Antipathien oder in Bezug auf Anerkennungs- bzw. Missachtungsprozesse), Emotionen, affektlogischen Prozesse, körperlich-leiblichen Empfindungen, Bedürfnisse und Handlungsimpulse zu vertiefen. Aus Sicht des Motologen geht es im Sinne des Verstehenden Ansatzes um ein phänomenologisches Verstehen. Dabei steht das Erfassen des impliziten Sinns im Vordergrund, d.h. vor allem die Qualität einer Geste, Körperhaltung, Bewegung oder Handlung. Das „Organ“ des Verstehens ist in diesem Fall nicht der Kopf, sondern das leibliche Spüren und Empfinden. Hier ist beispielsweise zu fragen, wie ich als Motologe die Qualität einer Auseinandersetzung leiblich spüre und inwiefern mir dieses Spüren wichtige Hinweise für ein tieferes Verstehen des Verhaltens sowie der zugrunde liegenden Emotionen, Motive und Bedürfnisse liefert. Dies ermöglicht mir dann *Deutungen* bestimmter Aspekte des Erlebens und Verhaltens der Klienten, wobei das Verstehen der Deutung seitens des Klienten durch einen engen Bezug zu den aktuellen Erlebens- und Kommunikationsprozessen erleichtert wird (vgl. Kap. 5.2). Diese Vorgehensweise enthält Berührungspunkte zur erlebens- und prozessorientierten Therapie nach GREENBERG, RICE und ELLIOTT (vgl. 2003), deren wesentliche Erkenntnis darin besteht, „daß alle Verarbeitungsbemühungen des Klienten in der Gegenwart stattfinden und daß der Therapeut seine Aufmerksamkeit auf das Erleben des Klienten in der Gegenwart und dessen Ausdruck richten muß“ (ebd., 37). Ein wichtiger Unterschied besteht jedoch darin, dass der Therapeut im Rahmen der erlebens-

und prozessorientierten Therapie weder den Sinn dessen, was der Klient erlebt, interpretiert, noch dass er versucht, Schemata zu modifizieren oder zu hinterfragen. „Vielmehr ist es seine Aufgabe, die Aufmerksamkeit des Klienten auf Elemente seines Erlebens zu lenken, denen er momentan keine Beachtung schenkt, so daß die betreffenden Aspekte symbolisiert und dadurch Schemata, und damit zusätzlich Information, über den Prozeß und zur Förderung seines Fortgangs aktiviert werden. Dies wiederum kommt der *Selbst-Reorganisation* der Erfahrung und der Entstehung einer neuen Sicht des eigenen Seins in der Welt zugute“ (ebd., 42). Im Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention können beide Aspekte (die ausschließliche Aufmerksamkeitslenkung einerseits und die Interpretation und Veränderung der Schemata andererseits) relevant sein. Neben dem phänomenologischen Verstehen sind hierbei auch Formen des tiefenhermeneutischen und dialektischen Verstehens von Bedeutung.

Im Zusammenhang mit *affektiven Gewaltformen* gilt es, individuelle Reaktionsweisen auf Provokationen bewusst zu machen, d.h. unter anderem, durch Ärger, Hass oder ähnliche Gefühle entstandene Gewalthandlungen zu thematisieren und alternative Reaktionsmöglichkeiten zu erarbeiten. Auch wenn hierfür die Entwicklung von Impulskontrolle ein wichtiges Ziel darstellt, da zahlreiche Gewalthandlungen auf unkontrollierte Wutausbrüche im Sinne „neuronaler Entgleisungen“ zurückgehen, so müssen darüber hinaus jedoch vor allem die diesen Verhaltensweisen zugrundeliegenden Emotionen, affektlogischen Prozesse und Bedürfnisse bewusst gemacht werden, die wiederum mit körperlich-leiblichen Empfindungen einhergehen. Hier kann unter anderem das Bedürfnis nach Wiederherstellung des Selbstwertgefühls und/oder der „Gerechtigkeit“ eine wichtige Rolle spielen.

Auch in diesem Kontext sollten sich die Interventionen des Motologen auf momentan aktivierte motivationale Schemata beziehen. Es gilt demnach Erfahrungssituationen anzubieten, die zunächst leichtere und im weiteren Verlauf der Förderung intensiver werdende Provokationen enthalten und dadurch bestimmte affektlogische Prozesse (z.B. Angst- oder Wutlogiken im Sinne CIOMPIS) sowie die Aktivierung damit verbundener motivationaler Schemata wahrscheinlich machen. Gelingt es dem Klienten in diesen Situationen, auf die Provokationen in gewaltfreier Art und Weise zu reagieren, so ist damit die Aktivierung neuer neuronaler Verbindungen und eine Veränderung der motivationalen Schemata verbunden. In diesem Zusammenhang geht es zugleich um die Entwicklung einer vertieften Bewusstheit für körperlich-leibliche Prozesse, die in Verbindung mit Provokationen auftreten sowie um die Kultivierung individueller Strategien der Impulskontrolle im Falle der Wahrnehmung bestimmter körperlich-leiblicher Empfindungen. Im Sinne einer zunehmenden Differenzierung können die individuellen Empfindlichkeiten (für Beleidigungen, Schimpfworte, Rempelen, Provokationen etc.) hierarchisiert (vgl. GALL 2001) und zu verschiedenen Körperempfindungen in Beziehung gesetzt werden. Für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention ist es dabei von übergeordneter Bedeutung, dass der Motologe bei der Gestaltung seiner

Maßnahmen die biographischen, gegenwärtigen und zukünftigen Aspekte der Identitätsentwicklung der Klienten berücksichtigt.

7.2.1.2 Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 3 und 4)

Im Rahmen dieser Perspektive stehen diejenigen individuellen Wünsche, Bedürfnisse, Erwartungen, affektlogischen Prozesse, Wahrnehmungsmuster, Gewaltbereitschaften und Verhaltensweisen im Vordergrund, die dem Klienten explizit bewusst sind, wobei diese in motivationaler Hinsicht betrachtet werden (Feld 3). Auch hier geht es demnach um die Auseinandersetzung mit motivationalen und emotionalen Schemata, wobei der wesentliche Unterschied zum impliziten Funktionsmodus darin besteht, dass die einzelnen Schemata nun im Hinblick auf sogenannte top-down-Aktivierungen thematisiert werden. Der Fokus richtet sich damit unter anderem auf bewusst eingesetzte Formen der zweckrationalen und wertrationalen Gewalt, auf bewusste intrinsische Gewaltmotive im Sinne einer expliziten emotionalen Befriedigung durch expressive Gewalt, auf die Bereitschaft zu gezielter Schmerzzufügung im Rahmen von Vergeltungsaggression, auf bewusste Abwehraggression sowie insbesondere auf die mit diesen Aggressions- und Gewaltformen häufig verbundenen individuellen Rechtfertigungsmuster. Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes ist dementsprechend vor allem das hermeneutische Verstehen von Bedeutung. Entscheidend sind jedoch nicht ausschließlich die beobachtbaren gewalttätigen Verhaltensweisen, sondern auch die jeweils aktivierten motivationalen bzw. emotionalen Schemata, d.h. die diesen Verhaltensweisen zugrundeliegenden Bedürfnisse und Emotionen. Demnach geht es zusätzlich immer auch um Formen des phänomenologischen, tiefenhermeneutischen und dialektischen Verstehens.

Wie bereits ausgeführt, ist Verhalten prinzipiell darauf ausgerichtet, Wahrnehmungen zu erzeugen, die mit gegenwärtig aktivierten Zielen kongruent sind, wobei die Ziele der Befriedigung von Grundbedürfnissen dienen. Wenn folglich ein motivationales bzw. emotionales Schema aktiviert ist, sind in der Regel zugleich Ziele und Mittel zu seiner Realisierung aktiviert. Kommt es zu einer subjektiv erfolgreichen Realisierung der Ziele mithilfe aggressiver oder gewalttätiger Verhaltensweisen, so können diese Verhaltensweisen im Sinne von Verstärkungsprozessen zukünftig häufiger und leichter aktiviert werden. Im Rahmen des expliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive geht es dementsprechend in erster Linie darum, die Bedürfnisse, die mit dem aggressiven bzw. gewalttätigen Verhalten befriedigt werden sollen, auf andere und gewaltfreie Art und Weise zu befriedigen. „Gezielte Bedürfnisbefriedigung durch Ermöglichung von Wahrnehmungen, die mit einem wichtigen aktivierten motivationalen Schema kongruent sind, ist nach unserer Sichtweise eines der wichtigsten Interventionsmittel, über das ein Therapeut verfügt. Es ist sehr geeignet, problematisches Verhalten zu reduzieren“ (GRAWÉ 1998, 610). Diese Vorgehensweise bedeutet einen wichtigen Perspektivenwechsel weg von Verstärkungsplänen, die ausschließlich die Überwindung des problematischen Verhaltens fokussieren, hin zu einer bewussten

Reflexion der Funktion des jeweiligen Verhaltens für die Bedürfnisse des Individuums. Für die psychomotorische Gewaltprävention ist es von entscheidender Bedeutung, zu berücksichtigen, dass mit einer Aufgabe aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltensweisen – insbesondere im expliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive – für einen Klienten im wahrsten Sinne des Wortes etwas zur Disposition steht. Die Nachhaltigkeit einzelner Interventionen ist nur dann realisierbar, wenn den Klienten kongruente Wahrnehmungen mit gegenwärtig aktivierten motivationalen Schemata angeboten werden. Diese Schemata können sich unter anderem auf die Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhöhung, nach Sicherheit und Kontrolle, nach Anerkennung, nach Konsistenz oder nach Lustgewinn beziehen. Dementsprechend gilt es, diese Bedürfnisse bewusst zu thematisieren und nach Möglichkeiten ihrer gewaltfreien Befriedigung zu suchen. Dies impliziert zugleich die Verdeutlichung eines Höchstmaßes an individueller Verantwortung, den bewussten Umgang mit körperlichen und emotionalen Grenzen, die Verstärkung gewaltfördernder Kognitionen bzw. affektlogischer Prozesse, die klare und eindeutige Konfrontation von gewalttätigen Verhaltensweisen sowie die Auseinandersetzung mit Risiken der Grenzenlosigkeit (u.a. im Sinne einer Entmythologisierung von Gewalt). Die zweifache Zielrichtung im Rahmen dieser Perspektive (Feld 4) lautet demnach: Ich respektiere deine Bedürfnisse, aber nur unter der Voraussetzung, dass bei deren Befriedigung keine anderen Personen oder Gegenstände zu Schaden kommen!

In diesem Zusammenhang sind unter anderem auch *Vermeidungsschemata* zu berücksichtigen, die auf den Schutz vor Verletzungen wichtiger Grundbedürfnisse gerichtet sind. Es wird davon ausgegangen, „dass jedem Vermeidungsschema ein unterentwickeltes intentionales Schema zugeordnet ist, also ein Schema, das auf die Befriedigung des entsprechenden Bedürfnisses ausgerichtet ist, aber schlecht entwickelt und gebahnt wurde, weil das Vermeidungsschema seine Aktivierung hemmt. Wenn das Vermeiden sehr stark überwiegt, ist die positive Wunschkomponente des intentionalen Schemas u.U. gar nicht mehr erkennbar, weil sie sich nicht im Erleben und Verhalten ausdrückt“ (ebd., 611). Insbesondere bei männlichen Jugendlichen ist häufig zu beobachten, dass sie authentische, emotionale Beziehungen vermeiden, dass sie ihre eigene Verletzlichkeit hinter einer Fassade von Coolness und Härte verbergen oder dass sie insgesamt keinen guten Kontakt zu ihren Emotionen und Bedürfnissen entwickelt haben. Diesen Erlebens- und Verhaltensweisen kann ein Vermeidungsschema zugrunde liegen, beispielsweise in Form des Bedürfnisses, Ablehnung, Spott, Gruppenausschluss oder die Etikettierung als „Weichei“, „Mädchen“ oder „schwul“ zu vermeiden. In diesen Fällen können demnach soziale Konstruktionen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit im Vordergrund stehen, die im Rahmen einer geschlechtsreflektierenden Psychomotorik aufgegriffen und bearbeitet werden können.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Bewusstheit für potentielle Konflikte zwischen Annäherungs- und Vermeidungstendenzen, d.h. in dem beschriebenen Beispiel für die möglicherweise gleichzeitig aktivierten Bedürfnisse nach Anerkennung, Respekt

und Gruppenzugehörigkeit einerseits und nach authentischen, emotionalen Beziehungen andererseits. Da das übergeordnete Prinzip individuellen Erlebens und Verhaltens in der Sicherung von Konsistenz bzw. in der Vermeidung von Inkonsistenzen besteht und da es in dem skizzierten Fall häufig unmöglich erscheint, beide bzw. mehrere Bedürfnisse gleichzeitig zu befriedigen, kommt es in der Regel zu einer Verdrängung eines oder mehrerer Bedürfnisse in den unbewussten, impliziten Funktionsmodus und zur Befriedigung des am stärksten aktivierten Bedürfnisses im expliziten Funktionsmodus.²²² Das bedeutet jedoch nicht, dass die Wirkung der verdrängten Bedürfnisse auf körperlich-leibliche, affektlogische oder soziale Prozesse nachlässt, sie werden lediglich – unter Umständen auch über längere Zeiträume – nicht zum Gegenstand des Bewusstseins.

Diese Bedürfniskonflikte gilt es im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention aufzugreifen, wobei die Beobachtung, dass Bedürfnisse und affektlogische Prozesse häufig in den impliziten Funktionsmodus verdrängt werden, die Integration und Bewusstmachung körperlich-leiblicher Empfindungen notwendig erscheinen lässt. Nur über das leibliche Spüren ist es möglich, bottom-up-Prozesse zu verdeutlichen und Sprache in Bezug zu vorsprachlicher Erfahrung und Bedeutungskonstruktion zu setzen. In diesem Sinne steht hier die Stärkung der Wahrnehmungs- und Erlebensfähigkeit sowie der Bewusstheit im Vordergrund. GREENBERG, RICE und ELLIOTT begründen dies im Rahmen der prozess- und erlebensorientierten Therapie wie folgt: „Wenn die konzeptuellen Bedeutungen eines Menschen sein emotionales Erleben und seine empfundenen Bedeutungen dominieren, ihnen widersprechen, sie neutralisieren, verzerren oder ignorieren, ist der Betreffende nicht in der Lage, als integriertes Ganzes zu fungieren, und somit ist der Same der Dysfunktion gesät. Andauernde einseitige Nutzung der konzeptuellen Verarbeitung erzeugt Dysfunktion, weil Menschen, die sich so Verhalten, den Kontakt zu ihrem Empfinden und Erleben völlig verlieren“ (GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 130). Dementsprechend ist das bewusste Gewahrwerden erlebensbezogener und emotionaler Bedeutung für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention unverzichtbar und diesbezüglich spielen körperlich-leibliche Empfindungen eine wesentliche Rolle (vgl. hierzu insbesondere Kap. 2.2).

Im Rahmen des expliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive geht es nicht nur um die Auseinandersetzung mit dysfunktionalen emotionalen Schemata, sondern gleichermaßen auch um die *Thematisierung dysfunktionaler Kognitionen*, beispielsweise im Hinblick auf Rechtfertigungsmuster oder Neutralisierungstechniken für aggressive und

²²² Es sei nochmals betont, dass der Begriff der Verdrängung in diesem Zusammenhang nicht im Sinne der psychoanalytischen Theorietradition verwendet wird. Der allgemeine Vorgang der Verdrängung wird vielmehr als ein grundlegender Mechanismus der Konsistenzsicherung (vgl. GRAWE 1998, 426) aufgefasst. Das „Nichtzulassen, das Ausblenden, das Fernhalten von Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken, Gefühlen vom Bewusstsein ist ein empirisch sehr gründlich untersuchtes Phänomen und in seiner Existenz völlig unabhängig von der psychoanalytischen Theorie“ (ebd.). Mechanismen der Konsistenzsicherung bzw. der Dissonanzreduktion werden - wie in Kap. 2.6.1 gezeigt - nicht nur im Zusammenhang mit der psychoanalytischen Theoriebildung (Stichwort: Abwehrmechanismen) diskutiert, sondern ebenso im Kontext der kognitiven Dissonanztheorie (Stichworte: Hinzufügen neuer bzw. Veränderung bestehender Kognitionen) (vgl. GRAWE 1998, 423) sowie im Rahmen des Stressmodells von LAZARUS und FOLKMAN (vgl. 1984) (Stichworte: Konstruktive bzw. defensive, vermeidende, schützende Copingmechanismen).

gewalttätige Verhaltensweisen (vgl. hierzu auch HEITMEYER et al. 1995, 76f). Im Vordergrund steht hier die klare und entschiedene Konfrontation bzw. Verstärkung dieser Rechtfertigungsmuster sowie die eindeutige Betonung der individuellen Verantwortung für die jeweiligen Verhaltensweisen. Die oben angesprochene Bedeutung körperlich-leiblicher Empfindungen sowie des emotionalen Erlebens kann im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention genutzt werden, um dysfunktionale Kognitionen zu verändern. Methodisch ist dabei unter anderem die Konfrontation mit der Opferperspektive, beispielsweise in Form von Rollenspielen sowie in Form von schriftlichen oder persönlichen Opferberichten, sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Gewalttaten von großer Bedeutung. Entscheidend für eine psychomotorische Zugangsweise ist wiederum eine möglichst konkrete und leiblich spürbare Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und Verhalten. Da die höchste Prägnanz und Intensität im aktuellen Augenblick erlebt wird, steht folglich die Herstellung bzw. Reinszenierung von emotional dichten Erlebenssituationen im Vordergrund. In Anlehnung an GREENBERG, RICE und ELLIOTT wird eine wichtige Aufgabe der psychomotorischen Gewaltprävention darin gesehen, „statt der konzeptuellen die erlebensorientierte Verarbeitung zu fördern, um dem Klienten die effektivere Verarbeitung seines ganzheitlichen, emotional getönten Erlebens zu ermöglichen“ (GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 133).

Eine weitere zentrale Interventionsmöglichkeit stellt die *Umdeutung* (Reframing) dar. Im Vordergrund steht dabei zunächst die Auffassung, dass jedes Verhalten Sinn macht, sofern man den Kontext kennt, in dem es stattfindet (vgl. Kap. 6.4). Damit verbunden ist eine Haltung, die das jeweilige (in diesem Fall aggressive bzw. gewalttätige) Verhalten als individuell sinnvollste und effektivste Problemlösung betrachtet und demnach auch hier die Frage stellt, welche Motivationen und Sinnperspektiven dem Verhalten zugrunde liegen. Entsprechend dem bereits dargestellten Prinzip des Verstehens, aber nicht Einverstandenseins geht es einerseits um die Erschließung des individuellen Sinngehalts und andererseits um klare und eindeutige Grenzziehungen. Daraus kann sich unter anderem eine Auseinandersetzung mit biographischen, an konkrete Kontexte gebundenen Erfahrungen ergeben. Prinzipiell ist mit der Methode bzw. Haltung des Umdeutens eine Erweiterung der intrapersonalen Problemperspektive hin zu einer Beziehungs- und Kontextperspektive verbunden. Nichtsdestotrotz kann die Auseinandersetzung mit Umdeutungen auf individueller Ebene erfolgen. Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention steht dabei insbesondere die Bereitstellung von leiblich-körperlichen, bewegungsorientierten und kreativen Ausdrucksmöglichkeiten, die dann wiederum reflexiv bearbeitet werden, im Vordergrund. Die in diesem Rahmen inszenierten Themen können sich beispielsweise auf die Spannungsfelder von Macht und Ohnmacht, Nähe und Distanz, Anerkennung und Ablehnung, Isolation und Zugehörigkeit oder auf die Auseinandersetzung mit körperlichen und emotionalen Grenzen beziehen. Sie können entweder von den Klienten selbstorganisiert gefunden und zum Ausdruck gebracht oder durch Impulse des Motologen angeregt werden. Entscheidend ist, dass

diese Themen in aller Regel mit persönlichen Bedürfnissen sowie mit emotionalen bzw. motivationalen Schemata zusammenhängen, die wiederum einen maßgeblichen Einfluss auf gewalttätige Verhaltensweisen besitzen. Insofern gilt es, den Klienten über die Bearbeitung der von ihnen inszenierten Themen zu einem tieferen Verständnis dieser Verhaltensweisen sowie zu einer Auseinandersetzung mit individuellen Sinn- und Identitätskonstruktionen zu verhelfen.

7.2.1.3 Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 5 und 6)

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Perspektiven setzen sich die potentialen Perspektiven mit den Fähigkeiten, Ressourcen und Bewältigungsstrategien der Klienten auseinander, wobei die hier darzustellende intrapersonale Problemperspektive vor allem fehlende bzw. defizitäre Kompetenzen einzelner Personen (Jugendlicher, Mutter, Vater etc.) fokussiert. In Bezug auf den impliziten Funktionsmodus stehen dabei insbesondere unbewusste und damit „bottom-up“ wirkende Prozesse und Strukturen im Vordergrund der Betrachtung. Im Hinblick auf die Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive geht es demnach insbesondere um Klärungserfahrungen durch bewusstseins-schaffende Interventionen, um die Destabilisierung von Störungsattraktoren sowie um die Entwicklung intrapersonaler Bewältigungsstrategien. Im Hinblick auf die Zustandsperspektive (Feld 5) erfolgt dabei eine Auseinandersetzung mit den folgenden Aspekten: Gewalt- bzw. Opferverhalten als männliche bzw. weibliche Lebensbewältigung, Gewalt- bzw. Opferverhalten als Ausdruck biographischer Ohnmacht- bzw. Missachtungserfahrungen, Gewalt- bzw. Opferverhalten als Stabilisierung eines bedrohten Selbst, Stressreaktionen auf problematische Entwicklungsthemen bzw. kritische Lebensereignisse, das Problem der Emotionsdysregulation, die Bedeutung des Habitus für die Entwicklung von Gewaltdynamiken, mangelnde Selbstkontrolle als Risikofaktor für affektive Gewalt sowie hormonelle Einflüsse auf individuelles Gewaltverhalten.

Auch hier ist – ähnlich wie in den Feldern 1 und 2 – zu beachten, dass im bottom-up-Modus stattfindende implizite Prozesse vom Bewusstsein nicht top-down aktivier- bzw. steuerbar sind (vgl. GRAWE 1998, 604). Die genannten problematischen Bewältigungsstrategien sind folglich nicht Gegenstand bewusster Aufmerksamkeit. Die ihnen zugrunde liegenden Erregungsbereitschaften sind vielmehr im impliziten Gedächtnis gespeichert und werden solange nicht zu Bewusstseinsinhalten, solange die Aufmerksamkeit nicht explizit auf sie gerichtet wird. Das Bedürfnis nach Inkonsistenzvermeidung als oberstes Prinzip des psychischen Funktionierens sorgt dafür, dass das, was nicht mit den Inhalten des Bewusstseins konsistent ist, auch nicht zum Bewusstsein zugelassen wird. Gewalttätiges bzw. Opferverhalten wird demnach mit großer Wahrscheinlichkeit solange aufrechterhalten bzw. als Bewältigungsstrategie eingesetzt, solange das Konsistenzprinzip dadurch nicht beeinträchtigt wird. Wie in Kapitel 2.6.1 gezeigt, zielt dieses Prinzip auf die möglichst gleichzeitige Berücksichtigung wichtiger Grundbedürfnisse, d.h. der Fokus liegt auf der Vermittlung zwischen den

Bedürfnissen nach Orientierung und Kontrolle, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach positiven Bindungserfahrungen und nach Selbstwerterhöhung.

Die Konsistenz psychischer Prozesse kann nun nach GRAWE (vgl. 1998, 426ff) auf zweierlei Art gefährdet werden, durch *inkongruente Wahrnehmungen* einerseits und durch *Schema-Konflikte* andererseits. Im ersten Fall wird ein Individuum mit Wahrnehmungen konfrontiert, „die in grober und andauernder Weise gegen wichtige Schemata und damit verbundene Grundüberzeugungen verstossen“ (ebd., 426). In Bezug auf Täter- bzw. Opferverhalten geht es einerseits darum, die mit diesen Verhaltensweisen verbundenen Grundüberzeugungen durch inkongruente Wahrnehmungen bewusst zu verstören bzw. zu erschüttern und die Entwicklung alternativer Grundüberzeugungen zu unterstützen. Andererseits ist es jedoch gleichzeitig von großer Bedeutung, mit den Klienten Möglichkeiten der Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse zu erarbeiten, die nicht auf Täter- oder Opferverhaltensweisen beruhen. Im Falle von Schema-Konflikten werden mehrere motivationale Schemata zum selben Zeitpunkt aktiviert, wobei sich deren gleichzeitige Realisierung gegenseitig ausschließt (vgl. ebd., 428). Im Hinblick auf Täter- bzw. Opferverhalten geht es in diesem Zusammenhang um die Bewusstmachung dieser Ausschlussverhältnisse und um die Erarbeitung alternativer konsistenzsichernder Bewältigungsstrategien. Mit diesen grundsätzlichen Überlegungen ist zugleich die Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive angesprochen.

Wie bereits angedeutet, ist ein zentraler Schwerpunkt dieser Veränderungsperspektive die Ermöglichung alternativer, bewusst Inkongruenzen hervorrufender Wahrnehmungen (Feld 6). Diese Wirkkomponente wurde in Kapitel 6.5 unter dem Begriff der Klärungserfahrungen durch bewusstseinsschaffende Interventionen gefasst. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es sich „bei Inkongruenz erzeugenden Wahrnehmungen nicht immer um Wahrnehmungen aus der Aussenwelt handeln (muss; Anm. d. Verf.). Es können auch Signale aus dem eigenen Körper sein oder Wahrnehmungen, die aus dem Gedächtnis stammen, also Erinnerungen“ (ebd., 427). Entscheidend ist weiterhin, dass die angesprochenen Wahrnehmungen in konkreten Bewegungs- und Handlungssituationen auf besonders prägnante Art und Weise erzeugt werden können.

Eine wesentliche Grundüberzeugung, die es im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention zu verstören gilt, ist die Annahme zahlreicher Gewalttäter, dass gewalttätiges Verhalten Erfolg hat bzw. einen subjektiven Gewinn verspricht. Gerade weil Gewaltverhalten im Hinblick auf einige individuelle Grundbedürfnisse wie beispielsweise das Bedürfnis nach Macht und Kontrolle oder nach Selbstwerterhöhung als subjektiv erfolgreiche Copingstrategie wahrgenommen wird, ist es von zentraler Bedeutung, diesbezüglich inkongruente Wahrnehmungen hervorzurufen. Opferverhalten kann demgegenüber beispielsweise mit einem ausgeprägten Bindungsbedürfnis oder mit dem Bedürfnis nach Angst- bzw. Konfliktvermeidung zusammenhängen. Inhaltlich geht es in beiden Fällen um eine bewusste Konfrontation mit den problematischen Aspekten dieser Bewältigungsstrategien sowie um die Betonung individueller Verantwortlichkeiten (Destabilisierung von Störungsattraktoren). Ziel ist jeweils der Wechsel vom impliziten in den expliziten Funktionsmodus, d.h. die Erzeugung einer veränderten Bewusstheit im

Hinblick auf funktionale bzw. dysfunktionale Copingstrategien. Hier zeigt sich wiederum der enge Zusammenhang zwischen der intra- und der interpersonalen Perspektive: Gewalttätiges Verhalten, das für eine bestimmte Person subjektiv als erfolgreiche Copingstrategie wahrnehmbar ist, stellt für eine andere Person unter Umständen ein massives Problem dar. In der hier diskutierten potentialen Perspektive geht es allerdings nicht um Handlungen, bei denen der Täter einen Teil seiner Befriedigung aus der Wahrnehmung des Leidens eines Opfers gewinnt (diese werden in der motivationalen Perspektive fokussiert), sondern um Verhaltensweisen, deren negative Konsequenzen dem Täter nicht bewusst sind und zu denen er gegenwärtig keine ausreichenden Verhaltensalternativen besitzt.

Dies führt zu einem dritten Aspekt, der für die Veränderungsperspektive entscheidend ist, der Entwicklung von intrapersonalen Bewältigungsstrategien. Zu diesen Kompetenzen gehört unter anderem das Erlernen von Emotionsregulation und Impulskontrolle, d.h. die Entwicklung eines selbstgesteuerten Umgangs mit intensiven Emotionen (Ärger, Wut, Hass, Eifersucht, Scham, Angst etc.), die beispielsweise in Situationen der Provokation oder der Konfrontation entstehen können. Vor dem Hintergrund der Analyse zahlreicher Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt stellt der Aspekt der Impulskontrolle einen zentralen Bestandteil jeglicher Gewaltprävention dar (vgl. Kap. 3.4 und 4.2). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass eine isolierte Entwicklung von Impulskontrolle ohne gleichzeitige Auseinandersetzung mit den impliziten motivationalen Schemata, die impulsivem Verhalten zugrunde liegen, der Problematik nicht gerecht werden kann. Dies verweist auf grundlegende Verbindungen zwischen der motivationalen und der potentialen Perspektive. Im Hinblick auf die zukünftige Vermeidung von Opfern ist die Entwicklung von Strategien für Bedrohungssituationen von entscheidender Bedeutung. In diesem Zusammenhang geht es um eine bewusste Auseinandersetzung mit der Opferrolle (Ursachen, Mitverantwortung etc.), mit dem Habitus (Haltung, Körpersprache, Bewegungsverhalten, Sprache, Kleidung etc.), um das Erleben aktuell verfügbarer bzw. eingesetzter Copingstrategien (in Bezug auf Aktivität und Passivität, Hilfesuche etc.), um das Kennenlernen von Handlungsmöglichkeiten, um aus der Opferrolle auszubrechen sowie um die Erarbeitung von Deeskalationsstrategien und von Möglichkeiten der Streitschlichtung.

Im Hinblick auf die Veränderungsperspektive steht vor allem die Thematisierung von Schema-Konflikten im Vordergrund, d.h. die bewusste Auseinandersetzung mit Inkongruenzen in Bezug auf die Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse. Es wird davon ausgegangen, dass sowohl Täter- als auch Opferverhalten subjektiv bedeutsame Bedürfnisse befriedigt (s.o.), während es die Befriedigung anderer Grundbedürfnisse (z.B. nach positiven Bindungserfahrungen, nach Anerkennung oder nach Selbstwerterhöhung) – aktuell oder längerfristig – verhindert. Ziel ist demnach auch hier einerseits der Wechsel vom impliziten in den expliziten Funktionsmodus, indem der Zusammenhang zwischen individuellen Bewältigungsstrategien und der - erfolgreichen bzw. erfolglosen – Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse bewusst gemacht wird, und

andererseits die Entwicklung alternativer, nicht-schädigender und die eigenen Bedürfnisse besser befriedigender Bewältigungsstrategien.

Methodisch sind im Rahmen dieser Perspektive zwei Aspekte von Bedeutung, zum einen die Betonung struktureller und zum anderen die Auseinandersetzung mit prozessualen Zusammenhängen. In struktureller Hinsicht erfolgt u.a. eine differenzierte Analyse persönlicher (überdauernder bzw. wiederholt aktivierter) emotionaler und motivationaler Schemata, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster, Sinnattraktoren und Geschlechterstereotypen sowie individueller Copingstrategien in Situationen mit unterschiedlicher Belastung, während es in prozessualer Hinsicht um situativ in verschiedenen Erfahrungssituationen aktivierte Schemata und Lösungsstrategien geht.

Insbesondere im Hinblick auf prozessual aktivierte emotionale und motivationale Schemata spielt die Bewusstmachung körperlich-leiblicher Empfindungen eine entscheidende Rolle. Diese Empfindungen können wichtige Hinweise auf aktuell bedeutsame Emotionen und Bedürfnisse geben, die dann wiederum – im geschützten Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention - auf nichtschädigende Art und Weise kommunizierbar werden. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die jeweiligen Erfahrungssituationen ein individuell abgestimmtes Maß an Verstärkung bzw. Konfrontation beinhalten und dass die Beteiligten ihr Einverständnis für die Teilnahme an diesen Situationen geben. Als Rahmen bieten sich zahlreiche Interaktions-, Kooperations-, Problemlöse- oder auch Rollenspielsituationen (vgl. z.B. GILSDORF/KISTNER 2001; 2003; MORATH et al. 2004; REINERS 1993; ROHNKE 1984; 1989) sowie Spiele zum „Ringen, Rangeln und Raufen“ (vgl. BEUDELS/ANDERS 2001) an, die im Hinblick auf die Thematik, die verfügbaren Rollen sowie das Anforderungsprofil auf die aktuelle Entwicklungssituation der Klienten abgestimmt werden. Das Spezifische der hier vertretenen psychomotorischen Perspektive ist vor allem darin zu sehen, dass in den jeweiligen Situationen Körper, Leib und Bewegung als Existenziale des Menschen sowohl in der Durchführung als auch in der reflexiven Bearbeitung gezielt angesprochen und dass die einzelnen Angebote entwicklungsorientiert konzipiert werden. In einem zweiten Schritt geht es diesbezüglich auch um die Analyse vorhandener bzw. nicht vorhandener, funktionaler bzw. dysfunktionaler Problemlöse- und Bewältigungsstrategien sowie um die Erarbeitung von viablen Verhaltensalternativen.

Neben einer prozessualen Auseinandersetzung kann jedoch auch eine Thematisierung biographischer, im Leibgedächtnis gespeicherter Erfahrungen sinnvoll sein, die ebenfalls auf subjektiv relevante (positive oder negative) Emotionen sowie (befriedigte bzw. unbefriedigte) Bedürfnisse verweisen. Häufig werden durch aktuelle Prozesse – beispielsweise in der Täter- oder Opferrolle, in Macht- bzw. Ohnmachtsituationen, in Situationen vorenthaltener Anerkennung oder massiver Beleidigung – auch Erinnerungsspuren reaktiviert, die dann wiederum Gegenstand einer bewussten Auseinandersetzung werden können. Hier ist eine behutsame Vorgehensweise und eine anschließende Restabilisierung (vgl. Kap. 6.5.2) von entscheidender Bedeutung, da in solchen Situationen durchaus intensive und emotional belastende Erfahrungen im Vordergrund stehen können.

Im Hinblick auf die jeweiligen Analyse-, Reflexions- und Restabilisierungsprozesse können je nach Ziel und Setting einerseits vielfältige verbal orientierte Reflexionsmethoden eingesetzt werden, andererseits kann jedoch auch auf zahlreiche körper- und bewegungsorientierte bzw. gestalterische Methoden zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 7.3.5). Darüber hinaus geht es im Zusammenhang mit Restabilisierungsprozessen auch um lustvolle Körper- und Bewegungserfahrungen in Spannungs- und Entspannungssituationen sowie um die Entwicklung von Selbstorganisations- und Selbststeuerungskompetenzen (Entspannungsverfahren, Möglichkeiten des gewaltfreien Auslebens von Aggressivität, kognitive Problemlöseverfahren, Angst- und Stressbewältigungsverfahren etc.).

7.2.1.4 Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 7 und 8)

Im Gegensatz zum impliziten Funktionsmodus in der potentialen Perspektive stehen in Bezug auf den expliziten Funktionsmodus diejenigen fehlenden bzw. defizitären Fähigkeiten, Ressourcen und Bewältigungsstrategien einzelner Personen im Vordergrund, die diesen ausdrücklich bewusst sind. Es geht demnach um die Auseinandersetzung mit „top-down“ gesteuerten Phänomenen. In der Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive werden übergeordnet insbesondere zwei Aspekte fokussiert, die Destabilisierung von Störungsattraktoren und die Entwicklung von intrapersonalen Bewältigungsstrategien. In der Zustandsperspektive erfolgt unter anderem eine Auseinandersetzung mit bewusst als Bewältigungsstrategie eingesetzten Aggressions- und Gewalthandlungen, bewusst erlebten Ressourcen- und Kompetenzdefiziten (beispielsweise im kognitiven, emotionalen, sprachlichen, körperlich-leiblichen, motorischen oder sozialen Bereich) sowie explizit bewussten Entwicklungsschwierigkeiten bzw. Komorbiditäten (z.B. ADHS, emotionale Störungen, Bindungsstörungen, Sucht, kritische Lebensereignisse). Zu beachten ist, dass die angesprochenen Phänomene nicht ausschließlich unter potentialem Aspekt betrachtet werden können, sondern zugleich auch in motivationaler Hinsicht, beispielsweise als Auswirkung eines Vermeidungsschemas oder eines Schemakonfliktes (vgl. hierzu die Felder 3 und 4). Grundsätzlich ist es auch in dieser Zugangsweise von großer Bedeutung, sowohl die Täter- als auch die Opfer- und Zuschauerperspektive zu berücksichtigen.

Die generelle Zielrichtung ist auch in Bezug auf den expliziten Funktionsmodus in der potentialen Perspektive wiederum eine doppelte: In der Zustandsperspektive (Feld 7) steht die Thematisierung aktueller bzw. situationsüberdauernder Ressourcen-, Kompetenz- und Bewältigungsdefizite im Vordergrund, während es in der Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive (Feld 8) um eine gezielte Überwindung der jeweiligen Defizite geht. Die relevanten Inhalte ergeben sich grundsätzlich aus den (Zwischen-) Resultaten der in Kapitel 7.3.2 beschriebenen prozessorientierten Diagnostik. In diesem Zusammenhang spielt zum einen die gezielte Konfrontation mit Ressourcendefiziten (z.B. im Hinblick auf Empathiefähigkeit) sowie die Bewusstmachung von Fehlern und Schwächen (z.B. im Hinblick auf die Bewältigung einer Kooperationsaufgabe) eine

wichtige Rolle (Destabilisierung von Störungsattraktoren), zum anderen ist jedoch auch die Entwicklung von intrapersonalen Copingstrategien (u.a. Selbstreflexions- und Selbstkritikfähigkeit, Impulskontrolle, Emotionsregulation, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Bedürfnisaufschub) und die Erweiterung der sprachlichen, motorischen, körperlich-leiblichen, emotionalen, kognitiven und sozialen Kompetenzen sowie das gewaltfreie Ausleben von Aggressivität von großer Bedeutung.

Methodisch besteht auch im Rahmen dieser Zugangsweise die Möglichkeit, sowohl prozessual aktivierte Kompetenzdefizite als auch langfristig wirksame problematische Ressourcen- und Kompetenzkonstellationen zu thematisieren. Im ersten Fall kann das unmittelbare Erleben verschiedener psychomotorischer Erfahrungssituationen als Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse dienen, im zweiten Fall steht die Beziehung zwischen dem aktuellen Bewältigungs- und Problemlöseverhalten und überdauernden Ressourcen- und Kompetenzdefiziten im Vordergrund. Unabhängig von dieser Differenzierung ist die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Verhaltensweisen und die Formulierung individueller Veränderungsbedürfnisse hinsichtlich der jeweiligen Ressourcen- und Kompetenzkonstellationen von entscheidender Bedeutung. Hier zeigt sich wiederum die enge Verbindung zwischen der potentialen und der motivationalen Perspektive: Die Veränderungsimpulse können zwar vom Motologen angestoßen werden, entscheidend ist jedoch, dass der Klient diese als subjektiv sinnvoll erachtet, d.h. dass er motivationale Schemata aktivieren kann, die die Entwicklung neuer Kompetenzen antreiben und unterstützen. Demnach geht es auch in diesem Zusammenhang um eine Auseinandersetzung mit individuellen Bedürfnissen, die durch das jeweilige Bewältigungsverhalten mehr oder weniger gut befriedigt werden, sowie um die Erweiterung von subjektiv bedeutsamen Bewältigungsstrategien. Dementsprechend ist die Integration bestimmter Aspekte unterschiedlicher Selbstsicherheitstrainings oder sozialer Trainingsprogramme (z.B. „Sozialtraining in der Schule“, „Trainingsprogramm für aggressive Kinder“, „Fit for Life“ oder das Lions-Quest-Programm „Erwachsen werden“) (vgl. u.a. MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 191ff; PETERMANN/PETERMANN 1992; 1997) im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention zwar prinzipiell möglich, die Inhalte müssen sich jedoch immer an den jeweiligen motivationalen und emotionalen Schemata sowie an der aktuellen Entwicklungssituation der Klienten orientieren und sind demnach nicht als feststehendes Programm einsetzbar. Entscheidend ist folglich, dass sämtliche Inhalte der psychomotorischen Gewaltprävention im Zusammenhang mit individuell bedeutsamen Identitätskonstruktionen, -zielen und -projekten betrachtet und konzipiert werden.

7.2.2 Die interpersonale Problemperspektive

Die interpersonale Problemperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention ist eng mit der im vorangegangenen Kapitel diskutierten intrapersonalen Problemperspektive

verbunden. Der Zusammenhang kann mit GRAWE wie folgt verdeutlicht werden: „Das intrapsychische Geschehen des Menschen ist (...) von Grund auf auf andere Menschen bezogen. Es wird motiviert von menschlichen Grundbedürfnissen und diese sind nur im zwischenmenschlichen Kontext erfüllbar“ (GRAWE 1998, 618). Der Mensch lebt und entwickelt sich, das hat Kapitel 2 ausführlich gezeigt, in einem permanenten Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation, wobei er den Bereich zwischenmenschlicher Koexistenz nicht verlassen kann. Im Falle von Aggression und Gewalt werden sowohl diese Koexistenz als auch verschiedene individuelle Grundbedürfnisse mehr oder weniger massiv bedroht und insofern sind – das hat auch die Diskussion in Kapitel 3 deutlich gemacht - aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen nicht nur als intrapersonale, sondern zugleich auch als interpersonale Probleme aufzufassen. Dementsprechend sind zahlreiche Phänomene und Veränderungsmöglichkeiten, die im Rahmen der interpersonalen Perspektive relevant werden, bereits im Zusammenhang mit der intrapersonalen Problemperspektive angeklungen. Nichtsdestotrotz fokussiert die interpersonale Perspektive eine Fülle an zusätzlichen Aspekten, deren Bedeutung insbesondere im Kontext systemisch-konstruktivistischen Denkens differenziert begründet wurde und die zugleich wichtige alltagsrelevante Interventionsmöglichkeiten eröffnen. Hierzu schreibt GRAWE: „Nach unserer theoretischen Sichtweise sind die Realbeziehungen eines Menschen von eminenter Bedeutung für seine aktuelle Bedürfnisbefriedigung und damit für sein Wohlbefinden“ (ebd., 621). Dementsprechend ist nicht nur die Auswahl der jeweiligen entwicklungsfördernden Settings (vgl. Kap. 7.3.3), sondern auch die zunehmende Selbst-Bemächtigung der Klienten in ihren Alltagsbeziehungen (vgl. Kap. 7.3.6) für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention von entscheidender Bedeutung.

Die folgende Darstellung orientiert sich wiederum an den vier Zugangsweisen, wobei zunächst der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive diskutiert wird.

7.2.2.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 9 und 10)

Im Vordergrund dieser Perspektive stehen Phänomene und Prozesse, die zwischen zwei oder mehr Personen im impliziten Funktionsmodus ablaufen, wobei diese in motivationaler Hinsicht betrachtet werden (Feld 9). Zu diesen Phänomenen gehören übergeordnet in erster Linie unbewusste konflikthafte Beziehungsmuster sowie aktuelle problematische Beziehungsprozesse. Diese Muster und Prozesse betreffen einerseits die realen Alltagsbeziehungen der Klienten (z.B. in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule, in einer Wohngruppe), sie können sich jedoch auch auf die Beziehung der Klienten untereinander sowie auf das Verhältnis zwischen den Klienten und dem Motologen beziehen, womit u.a. die Phänomene der Übertragung bzw. Gegenübertragung angesprochen sind. Im Einzelnen erfolgt innerhalb dieser Perspektive eine Auseinandersetzung mit den folgenden Aspekten: Unbewusste, auf andere Personen gerichtete Emotionen und Bedürfnisse, die Täter-, Opfer- bzw. Zuschauerverhaltensweisen zugrunde liegen; gewalttätige bzw. Opferverhaltensweisen

als Folge von Missachtungs- bzw. Ohnmachterfahrungen, die leiblich-implizit gespürt werden (über Blicke, Körpersprache, Tonfall, Liebesentzug etc.); affektive Gewalthandlungen aufgrund unkontrollierter Wutausbrüche; Fälle spontaner Vergeltungsaggression aufgrund von Provokationen; Gewalt- bzw. Opferverhalten als Stabilisierung eines bedrohten Selbst; Gewalt- bzw. Opferverhalten als Folge von impliziten Lernprozessen (operantes Konditionieren, Modelllernen); Gewalt- bzw. Opferverhalten als Folge struktureller Bedingungen in bestimmten Einrichtungen (z.B. Schulen, Wohngruppen); Eskalationsprozesse und Komplettierungsdynamiken; problemorientierte Narrationen; habituelle Kommunikations- und Informationsverarbeitungsmuster sowie der Einfluss von Habitus und Körpersprache auf Gewaltdynamiken.

Für das Verständnis der hier vorgeschlagenen Veränderungs- bzw. Interventionsmöglichkeiten ist zu berücksichtigen, dass Beziehungsprozesse und intrapersonale Prozesse eng miteinander zusammenhängen. „Wenn sich die motivationalen Schemata eines Menschen ändern, verändern sich gleichzeitig die Beziehungsmuster, die er mit anderen Menschen eingeht oder herstellt, und umgekehrt. Die Veränderung von Beziehungsmustern ist also einer der wichtigsten Hebel, an denen eine Veränderung motivationaler Schemata ansetzen kann“ (GRAWE 1998, 618). Im Hinblick auf den impliziten Funktionsmodus ist wiederum - ähnlich wie in Feld 1 – zu beachten, dass die genannten Phänomene im bottom-up-Modus stattfinden, d.h. die Beziehungsprozesse und -muster sind auch hier nicht vom Bewusstsein top-down aktivier- bzw. steuerbar. Die den genannten Phänomenen zugrunde liegenden Erregungsbereitschaften sind im impliziten Gedächtnis gespeichert und werden erst dann zu Bewusstseinsinhalten, wenn die Aufmerksamkeit explizit auf sie gerichtet wird. Dies verweist zugleich auf den ersten von insgesamt drei zentralen Aspekten innerhalb dieser Veränderungsperspektive (Feld 10).

Ein wesentlicher Bestandteil der psychomotorischen Gewaltprävention in Bezug auf die interpersonale Problemperspektive ist die Bewusstmachung konflikthafter Beziehungsmuster bzw. -prozesse, GRAWE (vgl. ebd., 565) nennt diesen Aspekt Klärungserfahrungen über bewusstseinschaffende Interventionen. Diese Bewusstmachung kann einerseits prozessual erfolgen, indem die aktuellen Beziehungen in der psychomotorischen Einzel-, Gruppen- oder Familienarbeit thematisiert werden, beispielsweise während oder im Anschluss an verschiedene Erfahrungs-, Problemlöse- oder Kooperationsituationen, sie kann andererseits jedoch auch überdauernde Beziehungsmuster fokussieren, die sowohl im jeweiligen psychomotorischen Setting als auch in den Realbeziehungen der Klienten wirksam sind. Ein wichtiger Ansatzpunkt für die Bewusstmachung von Beziehungsmustern und -prozessen ist die Konzentration der Aufmerksamkeit auf das körperlich-leibliche Erleben von Bedürfnissen und Emotionen in zwischenmenschlichen Beziehungen. Dies schließt die Auseinandersetzung mit zwischenleiblichen, habitusbezogenen und körpersprachlichen Beziehungsaspekten mit

ein. Das Erleben dieser Aspekte kann durch Bewegungs- und Erfahrungssituationen initiiert werden, die im Hinblick auf das Konfliktpotential, den Strukturierungsgrad, das Material, die Sozialform, die räumliche Nähe sowie die Intensität des Körperkontaktes auf die jeweiligen Klienten abgestimmt sind. In Frage kommen in diesem Zusammenhang beispielsweise regelorientierte Ring- und Raufspiele (vgl. u.a. BEUDELS/ANDERS 2001), Problemlöse- und Kooperationsaufgaben, akrobatische Inhalte, Bewegungslandschaften oder auch Regel- und Sportspiele, die in einem gemeinsamen Konstruktionsprozess verändert werden können.

Darüber hinaus geht es in dieser Perspektive um die Thematisierung subjektiver Menschenbilder, um die Bewusstmachung individueller und geschlechtsspezifischer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmuster, um die Auseinandersetzung mit gewalttätigen Modellen sowie um ein vertieftes Verständnis für biographische und systemische Aspekte der eigenen Identitätsentwicklung. Aus Sicht des Motologen stehen dabei insbesondere Formen des phänomenologischen, tiefenhermeneutischen und dialektischen Verstehens im Vordergrund.

Neben der Bewusstmachung der jeweiligen Muster bzw. Prozesse geht es in der Veränderungs- bzw. Interventionsdimension außerdem um die Unterbrechung oder Verstörung dieser Muster und Prozesse; dies entspricht der zweiten Wirkkomponente der psychomotorischen Gewaltprävention, die als Destabilisierung von Störungsattraktoren durch problemspezifische Interventionen bezeichnet wurde (vgl. Kap. 6.5.2). Der wesentliche Aspekt solcher Verstörungen oder Musterunterbrechungen besteht darin, die Gewohnheiten und Wirklichkeitskonstruktionen der Klienten zu erschüttern, indem man als Motologe ein Verhalten zeigt, das nicht deren Vorerfahrungen und Erwartungen entspricht. Übergeordnet impliziert dies einerseits ein kritisches Anzweifeln und Infragestellen „liebgewordener Glaubenssätze“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 124) und andererseits die Einführung neuer, unter Umständen auch ungewöhnlicher Ideen. Im Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention besteht die wichtigste Musterunterbrechung in der eindeutigen Kommunikation und Verkörperung von Gewaltfreiheit, d.h. jegliche Form von verbaler, psychischer oder physischer Gewalt führt zu einer sofortigen Konfrontation. Konfrontationen können sich allerdings nicht nur auf gegenwärtige Prozesse, sondern ebenso auf Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Rechtfertigungsmuster sowie auf vergangene Verhaltensweisen (als Täter, Opfer oder Zuschauer) beziehen. Zu den genannten Aspekten sind unter anderem im Kontext des AAT und des CT (vgl. Kap. 4.2.1) sowie im Konzept des gewaltfreien Widerstands (vgl. Kap. 4.2.2) grundlegende Haltungen und Methoden formuliert worden. Im Rahmen von Konfrontationstests unterschiedlicher Intensität haben Klienten beispielsweise die Möglichkeit, sogenannte korrektive emotionale Erfahrungen (vgl. GRAWE 1998, 563ff) zu machen, die zu einer Entkräftung unbewusster Befürchtungen und zu einer Förderung bedürfnisbefriedigenden Verhaltens führen können. Wie gezeigt, setzen Musterunterbrechungen und die Bearbeitung problematischer Entwicklungsthemen zunächst eine gezielte Ressourcenaktivierung voraus (vgl. Kap. 6.5.1). Grundsätzlich muss sich die Vorgehensweise dabei an den in Kapitel 6.5.2 beschriebenen generischen

Prinzipien orientieren; sie hat damit unter anderem die gegenwärtig aktivierten emotionalen und motivationalen Schemata sowie die übergeordneten Identitätsprojekte und –ziele der Klienten zu berücksichtigen.

Ein weiterer zentraler Aspekt dieser Veränderungsperspektive ist die Erarbeitung subjektiv relevanter, nichtschädigender Verhaltensalternativen. Diese Erarbeitung basiert wiederum auf einer Inkonsistenzreduktion durch die Veränderung motivationaler Schemata (vgl. Kap. 6.5.3) und beinhaltet insbesondere die Initiierung von Bewältigungserfahrungen, die Vermeidungsschemata (z.B. nicht unterlegen, verletzt oder „weibisch“ sein zu dürfen) schwächen und intentionale Schemata (z.B. Gefühle zeigen, konstruktive Konfliktlösungen finden, sich mit der aktiven Arbeit an der eigenen Identität auseinandersetzen (vgl. Kap. 2)) stärken. Auch hier ist es von übergeordneter Bedeutung, dass Verhaltensalternativen nicht losgelöst von der Identitätsentwicklung der Klienten erarbeitet werden können. Grundlegender Ausgangspunkt sind dementsprechend die individuellen Sinnkonstruktionen und Bedürfnisse der Klienten im Hinblick auf ihre zwischenmenschlichen Beziehungen (in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule etc.). Dies umfasst unter anderem situationale Selbstthematizierungen („Wer bin ich in Bezug auf andere?“, „Wie möchte ich von anderen gesehen werden?“, „Woher komme ich?“), Selbstentwürfe („Wer möchte ich sein?“), das damit verbundene Spannungsfeld von Realität und Idealität, Selbst- und Kernnarrationen („Wie erzähle ich mich mir selbst und anderen?“, „Was ist der verbindende Kern dieser Erzählungen?“), subjektiv relevante Teilidentitäten (u.a. im Hinblick auf gewalttätige Peergroups bzw. Milieus), genderbezogene Aspekte der Identitätsentwicklung („Was bedeutet Mannsein bzw. Frausein für mich und meine Beziehungen?“), das Identitätsgefühl (bestehend aus dem Selbst- und dem Kohärenzgefühl), motivationale Aspekte des interpersonalen Bewältigungsverhaltens, das Spannungsfeld von Autonomie und sozialer Anerkennung sowie den Aspekt der subjektiven Stimmigkeit im Kontakt mit anderen. Für die Auseinandersetzung mit diesen Identitätsaspekten haben korrektive emotionale Erfahrungen eine eminente Bedeutung. Diese Erfahrungen basieren nicht zuletzt auf einer Veränderung der Anregungsfaktoren für aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten (u.a. durch die Reduktion von Provokationen und Missachtungen (die im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention unmittelbar konfrontiert werden), durch eine gezielte Entwicklung von Selbstreflexions- und Selbstkontrollkompetenzen und durch die Entwicklung von Empathiefähigkeit (vgl. die Felder 14 und 16)) sowie auf der Entwicklung einer konfliktreduzierenden Körpersprache.

7.2.2.2 Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 11 und 12)

Im Rahmen dieser Perspektive stehen diejenigen konflikthaften Beziehungsmuster bzw. Beziehungsprozesse im Vordergrund, die den Klienten explizit bewusst sind, wobei diese in motivationaler Hinsicht betrachtet werden (Feld 11). Der wesentliche Unterschied zum impliziten Funktionsmodus besteht darin, dass die einzelnen Muster und Prozesse nun im

Hinblick auf sogenannte top-down-Aktivierungen thematisiert werden. Der Fokus richtet sich damit unter anderem auf bewusste Bedürfnisse, die einem Täter-, Opfer- bzw. Zuschauerverhalten zugrunde liegen, auf Gewalt als Folge von Missachtungs- bzw. Ohnmachterfahrungen, die explizit bewusst werden, auf Formen der gezielten Vergeltungsaggression, auf bewusste Abwehraggression, auf bewusst eingesetzte Formen der zweckrationalen und wertrationalen Gewalt, auf bewusste intrinsische Gewaltmotive im Sinne einer expliziten emotionalen Befriedigung durch expressive Gewalt, auf explizite Formen des Mobbing bzw. Bullying, auf Gewalt als Folge von Lernprozessen, auf Gewalt als subkulturelles Phänomen, auf Gewalt als sekundäres Phänomen, d.h. als Folge von Etikettierungsprozessen sowie auf die mit diesen Aggressions- und Gewaltformen häufig verbundenen Rechtfertigungsmuster. Entscheidend sind in dieser Perspektive nicht ausschließlich die beobachtbaren gewalttätigen Verhaltensweisen, sondern vor allem die jeweils aktivierten motivationalen bzw. emotionalen Schemata, die diesen Verhaltensweisen zugrunde liegen.

Auch wenn es im Hinblick auf den expliziten Funktionsmodus weniger um Klärungserfahrungen geht, so ist der Ausgangspunkt aller Veränderungen bzw. Interventionen (Feld 12) dennoch die Bewusstheit für aktuelle Beziehungsprozesse bzw. für überdauernde Beziehungsmuster, die aggressivem bzw. gewalttätigem Verhalten zugrunde liegen. Diese Prozesse und Muster sind wiederum eng mit der Identitätsentwicklung der Klienten verbunden. Zwei grundlegende Aspekte stehen im Rahmen dieser Perspektive im Vordergrund, zum einen die Destabilisierung von Störungsattraktoren und zum anderen die Erarbeitung gewaltfreier Verhaltensalternativen, die wiederum auf einer Inkonsistenzreduktion durch die Veränderung motivationaler Schemata basiert (vgl. Kap. 6.5.3). Beide Aspekte können wiederum prozessual oder strukturell thematisiert werden, wobei auch hier die für das Feld 10 formulierten Voraussetzungen zu beachten sind. Übergeordnet geht es im Hinblick auf Täter-, Opfer- bzw. Zuschauerverhalten einerseits um eine Sensibilisierung für die Bedürfnisse, die durch diese Verhaltensweisen befriedigt werden sollen, und andererseits um die gezielte Verstörung bzw. Konfrontation dieser Verhaltensweisen. Im Unterschied zur intrapersonalen Perspektive stehen dabei jedoch vor allem die konkreten – aktuellen bzw. überdauernden – Beziehungen und Beziehungsmuster im Vordergrund. Im Falle von Gewalt als Folge von Missachtungs- bzw. Ohnmachterfahrungen ist beispielsweise zu fragen, welche Verhaltens- bzw. Erlebensweisen eine Person als Missachtung oder als Ohnmacht interpretiert und wie die jeweiligen Interpretationen die Beziehungsdynamik zwischen zwei konkreten Interaktionspartnern beeinflusst. Auch wenn dabei individuelle Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster (z.B. eine erhöhte Feindlichkeitswahrnehmung, Konkurrenzorientierung, Macht und Ohnmacht) eine wesentliche Rolle spielen, so geht es aus interpersonaler Perspektive vor allem um die Auseinandersetzung mit Beziehungsmustern bzw. –prozessen zwischen zwei oder mehreren bestimmten Personen (z.B. zwischen Vater und Sohn, zwischen einer Schülerin und einem Lehrer, zwischen zwei Jugendlichen, zwischen zwei Cliquen) und um die

besondere und selbstorganisierte Dynamik, die sich zwischen diesen aktuell entfaltet bzw. in der Vergangenheit entwickelt hat. Im Sinne der Destabilisierung von Störungsattraktoren ist hierbei die gezielte Konfrontation mit der aktuellen bzw. überdauernden Dynamik von entscheidender Bedeutung und dies setzt wiederum bewusste Perspektivenwechsel und das Zulassen von Befremdung voraus. Im Hinblick auf Inkonsistenzreduktionen durch die Veränderung motivationaler und emotionaler Schemata stehen darüber hinaus vor allem korrektive emotionale Erfahrungen im Vordergrund, d.h. Erfahrungen, die (bewusste oder unbewusste) Befürchtungen entkräften und zugleich bedürfnisbefriedigendes Verhalten fördern. Es geht demnach um alternative, wertschätzende und gewaltfreie Beziehungserfahrungen, die wichtige Grundbedürfnisse der Beteiligten befriedigen, ohne dabei gegen andere wichtige Grundbedürfnisse zu verstoßen. Voraussetzung hierfür ist wiederum eine bewusste Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen sämtlicher Interaktionspartner. Diese Bedürfnisse sind einerseits biographisch beeinflusst und sie sind andererseits mit wichtigen Identitätsaspekten (u.a. Identitätsprojekten, Anerkennungsverhältnissen, Teilidentitäten, dem Identitätsgefühl und der Geschlechts(rollen)identität) verbunden (vgl. hierzu auch das Modell der GFK (Kap. 6.3.2)).

Auch Fälle gezielter Vergeltungsaggression können mit Missachtungs- oder Ohnmachterfahrungen zusammenhängen. Übergeordnet stellt die Vergeltungsaggression jedoch eine zielgerichtete Antwort auf Provokationen, unfaires Verhalten etc. dar und kann damit als emotional-reaktive Aggression bezeichnet werden. Im Gegensatz zu impulsiven und unkontrollierten Unmutsäußerungen besteht bei der Vergeltung eine eindeutige Schädigungsabsicht, d.h. dem Gegenüber soll es schlecht gehen und die Gerechtigkeit und/oder das Selbstwertgefühl sollen wiederhergestellt werden (vgl. Kap. 3.3; NOLTING 2005, 127ff). In der Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive stehen dementsprechend wiederum zwei Aspekte im Vordergrund, zum einen die Destabilisierung des Störungsattraktors (d.h. der Vergeltungsaggression) – beispielsweise durch die unmittelbare physische Begrenzung und Konfrontation des Verhaltens in einer konkreten Situation, durch bewusst initiierte Perspektivenwechsel (Konfrontation mit der Täter- und Opferperspektive) oder durch die Thematisierung von Mustern und Konsequenzen solcher Dynamiken - und zum anderen die Inkonsistenzreduktion durch Veränderung der motivationalen und emotionalen Schemata, z.B. durch die Auseinandersetzung mit alternativen, gewaltfreien Möglichkeiten der Wiederherstellung der Gerechtigkeit bzw. des Selbstwertgefühls sowie generell durch die Veränderung der Anregungsfaktoren für aggressives Verhalten im Sinne einer Reduktion von Provokationen.

Die prinzipielle Vorgehensweise orientiert sich auch im Hinblick auf die anderen in Feld 11 aufgeführten Aggressions- und Gewaltformen (zweck- und wertrationale Gewalt, expressive Gewalt, Mobbing, Gewalt als Folge von Lernprozessen, als Folge struktureller Bedingungen, als subkulturelles sowie als sekundäres Phänomen) an der Destabilisierung von Störungsattraktoren und an der Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata. Während in der intrapersonalen Problemperspektive in erster

Linie die Auseinandersetzung mit Mustern und Prozessen bei einzelnen Klienten im Vordergrund steht (vgl. die Felder 3 und 4), werden in Feld 12 insbesondere interpersonale Störungsattraktoren sowie mit anderen Personen verbundene misslingende Prozesse der Bedürfnisbefriedigung fokussiert. Im Zuge dessen geht es unter anderem um die Auseinandersetzung mit familiärer Gewalt, mit gewaltfördernden subkulturellen bzw. milieuspezifischen Werte- und Normensystemen, mit medialer Gewalt, mit geschlechtsspezifischem Rollenverhalten und Rollenerwartungen, mit gewalttätigen Modellen, um das kritische Infragestellen von Konkurrenzorientierungen sowie übergeordnet um die Thematisierung des Zusammenhangs zwischen individuellem bzw. kollektivem Gewaltverhalten und biographischen sowie insbesondere systemischen Aspekten der Identitätsentwicklung von einzelnen Personen, Familien oder Gruppen.

Auch im Zusammenhang mit dem expliziten Funktionsmodus gilt es zu berücksichtigen, dass Bedürfniskonflikte einen wesentlichen Motor für problematische bzw. misslingende Beziehungsmuster und -prozesse darstellen. Diese Bedürfniskonflikte können im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention thematisiert werden, wobei die Beobachtung, dass Bedürfnisse und affektlogische Prozesse häufig in den impliziten Funktionsmodus verdrängt werden, die Auseinandersetzung mit körperlich-leiblichen Empfindungen unabdingbar macht. Wie gezeigt, können insbesondere über das leibliche Spüren bottom-up-Prozesse verdeutlicht werden. Dementsprechend steht auch im Rahmen dieser Veränderungsperspektive (ähnlich wie in den Feldern 2, 4 und 10) die Stärkung der Wahrnehmungs- und Erlebensfähigkeit sowie der Bewusstheit im Vordergrund (vgl. GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 130).

Eine elementare Voraussetzung für die Förderung der Wahrnehmungs- und Erlebensfähigkeit sowie der Bewusstheit ist ein differenziertes Angebot an psychomotorischen Erfahrungssituationen, die auf die aktuelle Entwicklungssituation der Klienten sowie auf gegenwärtig relevante Bedürfnisse und Sinnkonstruktionen bezogen sind und in denen eine weitgehend selbstorganisierte Auseinandersetzung mit wichtigen Beziehungsthemen stattfinden kann. Diese Themen werden jeweils im Verlauf des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention aktualisiert und können nicht im voraus festgelegt werden. Mögliche relevante Beziehungsthemen sind unter anderem Nähe und Distanz, Alleinsein und Kontaktaufnahme, Passivität und Aktivität, Macht und Ohnmacht, Angst und Mut, Geben und Nehmen, Festhalten und Loslassen, Vertrauen und Misstrauen, Entscheidungs- und Konfliktfähigkeit sowie Aggressivität und Zurückgezogenheit (vgl. FISCHER 2001, 121). Methodisch kann für eine Auseinandersetzung mit diesen Themen auf zahlreiche unterschiedliche Bewegungs-, Ausdrucks-, Interaktions-, Kooperations-, Vertrauens-, Problemlöse-, Rollen- oder Regelspiele zurückgegriffen werden, die sowohl in prozessualer als auch in struktureller Hinsicht reflexiv-leiblich aufgearbeitet werden können.

7.2.2.3 Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 13 und 14)

Im Unterschied zu den soeben dargestellten motivationalen Perspektiven setzen sich die beiden potentialen Perspektiven mit den Fähigkeiten, Ressourcen und Bewältigungsstrategien der Klienten auseinander, wobei die hier zu diskutierende interpersonale Problemperspektive vor allem Ressourcen- und Kompetenzdefizite innerhalb der jeweiligen Problemsysteme sowie im Umgang mit Beziehungen fokussiert (Feld 13). In Bezug auf den impliziten Funktionsmodus stehen dabei insbesondere unbewusste und damit „bottom-up“ wirkende Beziehungsprozesse und -strukturen im Vordergrund der Betrachtung. Im Hinblick auf die Veränderungs- bzw. Interventionsperspektive geht es insbesondere um drei Aspekte, die analog zu Feld 6 als Klärungserfahrungen durch bewusstseinschaffende Interventionen, als Destabilisierung von Störungsattraktoren sowie als Entwicklung interpersonaler Bewältigungsstrategien bezeichnet werden. Im Hinblick auf die Zustandsperspektive, die sowohl prozessual als auch strukturell betrachtet werden kann, erfolgt dabei eine Auseinandersetzung mit sehr unterschiedlichen Phänomenen. Das übergeordnete Thema dieser Perspektive sind misslingende Kommunikations- und Interaktionsprozesse bzw. -muster, die den Beteiligten überwiegend nicht bewusst sind, sondern vielmehr implizit wirken. Diese Prozesse und Muster können sich in verschiedenen Formen von Gewalt-, Opfer- oder Zuschauerverhalten äußern, beispielsweise als männliche bzw. weibliche Lebensbewältigung, als Ausdruck biographischer Ohnmacht- bzw. Missachtungserfahrungen, als Stabilisierung eines bedrohten Selbst (Bindungserfahrungen, Traumata etc.), als Bearbeitung von Desintegration und Verunsicherung, als Folge mangelnder Selbstkontrolle, als gelerntes Verhalten, als Folge problematischer Beziehungs- und Bindungserfahrungen in der Familie sowie als Folge von Angst und Unsicherheit in sozialen Beziehungen.

Klärungserfahrungen durch bewusstseinschaffende Interventionen stellen eine von drei elementaren Wirkkomponenten innerhalb dieser Veränderungsperspektive dar (Feld 14). Im Vordergrund dieser Interventionen steht die Auseinandersetzung mit Kompetenz- und Ressourcendefiziten im Umgang mit Beziehungen und Gewaltdynamiken. Im Rahmen unterschiedlicher Erfahrungssituationen soll den Klienten die Möglichkeit eröffnet werden, sich mit problematischen Beziehungsmustern und -prozessen zu beschäftigen und im Zuge dessen besser zu verstehen, inwiefern Ressourcendefizite (nicht vorhandene, nicht genutzte, nicht optimal genutzte Ressourcen; z.B. fehlende Anerkennung, fehlende positive Bindungen) und fehlende Kompetenzen (z.B. mangelnde Impulskontrolle, fehlende Ambiguitätstoleranz, Empathiedefizite, unreflektierter Umgang mit Körpersprache, mangelnde Fähigkeit, Bedürfnisse zeitweise zurückzustellen, mangelnde Kommunikationsfähigkeit) zur Entwicklung dieser Muster beigetragen haben (retrospektiver, struktureller Aspekt) bzw. aktuelle Prozesse beeinflussen (prozessualer Aspekt). Auch hier wird davon ausgegangen, dass eine prozessuale Aktivierung interpersonaler Erlebens- und Verhaltensweisen und deren reflexiv-leibliche Bearbeitung für den Wechsel vom impliziten in den expliziten Funktionsmodus von entscheidender

Bedeutung ist. Diese prozessuale Aktivierung kann sowohl die Grundlage für die Thematisierung gegenwärtiger Beziehungsaspekte als auch den Ausgangspunkt für die Problematisierung überdauernder Beziehungsmuster darstellen. Ein wichtiger Bestandteil dieser Vorgehensweise ist die gezielte Initiierung von Perspektivenwechseln, die wiederum die Entwicklung einer gewaltfreien Kommunikationskultur voraussetzt (vgl. hierzu das Modell der Gewaltfreien Kommunikation in Kap. 6.3.2 sowie das Konzept des gewaltlosen Widerstands in Kap. 4.2.2).

In diesem Zusammenhang ist einmal mehr zu berücksichtigen, dass das Erleben und Verhalten aller Beteiligten der Bedürfnisbefriedigung dient, dass diese Bedürfnisse in erster Linie in interpersonalen Beziehungen befriedigt werden können, dass das Konsistenzprinzip permanent durch inkongruente Wahrnehmungen oder Schemakonflikte bedroht wird und dass die überwiegende Mehrzahl dieser Prozesse im impliziten Funktionsmodus abläuft. Zu den Schema-Konflikten schreibt GRAWE: „Angesichts dessen, dass permanent mindestens vier Grundbedürfnisse gleichzeitig befriedigt werden wollen, stellt die gleichzeitige Aktivierung mehrerer motivationaler Schemata im Seelenleben den Normalfall dar“ (GRAWE 1998, 428). Schemakonflikte können nun sowohl zwischen mehreren intentionalen Schemata (Annäherungs-Annäherungs-Konflikt) als auch zwischen intentionalen und Vermeidungsschemata (Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt) oder zwischen mehreren Vermeidungsschemata (Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikt) entstehen, wobei die stärkste Belastung für das Konsistenzprinzip von den beiden letztgenannten Konflikten ausgeht. Entscheidend ist nun, dass die Vergegenwärtigung solcher Konflikte im Bewusstsein eine massive kognitive Dissonanz erzeugt und diese in der Regel vermieden wird (vgl. Kap. 2.6.1):

„Es wird also die gleichzeitige Vergegenwärtigung der Konfliktkomponenten nicht zugelassen. Die Vermeidungskomponente des Konfliktschemas hat sich aus Verletzungen des jeweiligen Grundbedürfnisses entwickelt. Die Erinnerung daran tut weh. Wegen des Bestrebens, Unlust zu vermeiden, kann die Erinnerung vermieden werden. Damit ist der Grund für das um diesen wunden Punkt entwickelte Vermeidungsverhalten nicht im Bewusstsein repräsentiert. Auch der Wunsch, der mit der intentionalen Komponente des Konfliktschemas verbunden ist, wird dann wahrscheinlich aus dem Bewusstsein ferngehalten, denn seine klare Vergegenwärtigung würde auch die Erinnerungen an die Verletzungen aktivieren“ (ebd., 430).

Da Verdrängung zwar einen kurzfristig positiven, konsistenzsichernden Effekt haben kann, längerfristig jedoch dissoziierende Auswirkungen auf die psychischen Prozesse insgesamt hat, sind bewusstseinschaffende Interventionen für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention von großer Bedeutung. Sie sind Voraussetzung dafür, dass Bedürfnisse bewusst wahrgenommen werden können und dies ist wiederum eine entscheidende Grundlage für deren Befriedigung. Im Zuge dieser Bewusstmachung kann für die Klienten zugleich deutlich werden, welche fehlenden bzw. defizitären Ressourcen und Kompetenzen die Bedürfnisbefriedigung in ihren Beziehungen und sozialen Netzwerken erschwert oder verhindert haben bzw. aktuell erschweren oder verhindern. Ein wesentlicher Aspekt bewusstseinschaffender Interventionen ist – ähnlich wie in den Feldern 2, 6 und 10 - die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das körperlich-leibliche

Erleben von Bedürfnissen und Emotionen in zwischenmenschlichen Beziehungen, wobei im impliziten Funktionsmodus in der potentialen Perspektive in erster Linie die Wahrnehmung und das Spüren von Grenzen interpersonaler Bewältigungskompetenzen im Vordergrund steht. Der Fokus richtet sich dementsprechend u.a. auf die Limitierungen traditioneller Geschlechterrollenzuschnitte (u.a. sexistisches Verhalten, Homophobie, physische Gewalt im Hinblick auf Männlichkeitskonstruktionen, Body-Management, Sexualisierung des weiblichen Körpers, psychische und verbale Gewalt im Hinblick auf Weiblichkeitskonstruktionen), auf biographische Ohnmacht- und Missachtungserfahrungen (u.a. familiäre Gewalt, Gewalt in der Schule), auf problematische Bindungserfahrungen, in äußerst vorsichtiger Weise auf potentielle Traumata sowie auf Prozesse der Desintegration und Verunsicherung.

Die zweite grundlegende Wirkkomponente innerhalb dieser Veränderungsperspektive stellt die Destabilisierung von Störungsattraktoren dar. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Konfrontation der Akteure mit ihren Ressourcen- und Kompetenzdefiziten, d.h. die Problematisierung aggressiver bzw. gewalttätiger Verhaltensweisen als fehlende bzw. grenzüberschreitende Bewältigungsstrategien. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Gegenüberstellung der Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive und damit zugleich die Herstellung von Situationen, in denen sich alle Beteiligten mit den Eigen- und Fremddanteilen auseinandersetzen haben, die die aktuelle bzw. überdauernde Dynamik beeinflussen. Es geht demnach um die in der interpersonalen Problemperspektive höchst relevante Differenzierung in Eigen- und Mitverantwortung sowie um die klare und eindeutige Kommunikation, dass Kompetenz- und Ressourcendefizite in keinsten Weise als Entschuldigung oder Rechtfertigung für die Produktion neuer Opfer herangezogen werden können. Auch in diesem Zusammenhang ist die Etablierung einer gewaltfreien Kommunikations- und Interaktionskultur von entscheidender Bedeutung, da Opfer nicht ausschließlich durch physische Gewalt produziert werden, sondern zu einem großen Teil auch durch Formen psychischer und verbaler Gewalt. Grenzüberschreitungen sowie die Missachtung von Regeln und Vereinbarungen werden dementsprechend unmittelbar thematisiert, wobei gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen aller Beteiligten erfolgt. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung soll verdeutlicht werden, inwiefern Grenzüberschreitungen die Bedürfnisbefriedigung einzelner Beteiligten gefährden bzw. verunmöglichen. Durch eine prozessorientierte, auf das Körper- und Leiberleben fokussierende Vorgehensweise kann dabei ein intensiver Kontakt zu den eigenen Bedürfnissen sowie zu intentionalen und Vermeidungsschemata hergestellt werden.

Mit der Destabilisierung von Störungsattraktoren werden zugleich die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich die Klienten mit der Entwicklung interpersonaler Bewältigungsstrategien sowie mit der Kultivierung bzw. Nutzung von Ressourcen, der dritten zentralen Wirkkomponente innerhalb dieser Veränderungsperspektive, auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang geht es übergeordnet um die Entwicklung von Kompetenzen, die die Bedürfnisbefriedigung in Beziehungen für alle Beteiligten ermöglichen. Wesentliche Orientierungspunkte sind demnach die Bedürfnisse nach

Sicherheit und Kontrolle, nach Selbstwerterhöhung, nach positiven Bindungen, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung sowie das Konsistenzprinzip, die individuell und situativ unterschiedlich ausgeprägt sein können. Es wird davon ausgegangen, dass Anerkennungsbeziehungen (vgl. Kap. 6.3.5), die durch Wertschätzung, Wohlwollen und Respekt gekennzeichnet sind, eine wesentliche Voraussetzung für die Befriedigung dieser Bedürfnisse darstellen. Um solche Beziehungen eingehen und kultivieren zu können, bedarf es wiederum verschiedener Kompetenzen, die bereits in zahlreichen Ansätzen der Gewaltprävention diskutiert wurden (vgl. Kap. 4.2). Hierzu gehören unter anderem das Erkennen von Aggressivitätsauslösern, die Bewusstheit für symmetrische und komplementäre Eskalationsprozesse, die Fähigkeit zur Emotionsregulation (u.a. Impulskontrolle, Empathiefähigkeit, Umgang mit intensiven Emotionen), leibliche Empfindungsfähigkeit, die Fähigkeit zur körperlich-leiblichen Auseinandersetzung mit anderen, die Fähigkeit zum Wechsel zwischen personaler Emanzipation und personaler Regression in zwischenmenschlichen Beziehungen, die Nutzung des Habitus als Instanz der Selbstvergewisserung, Kompetenzen im Umgang mit Provokationen und Bedrohungssituationen (Deeskalationskompetenz), die Fähigkeit zur Selbstbehauptung, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, (Geschlechts)Rollendistanz, Problemlösungs- und Konfliktbewältigungsfähigkeiten sowie die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub. Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention ist es ein zentrales Ziel, diese Kompetenzen in unterschiedlichen Erfahrungssituationen anzubahnen und erlebbar zu machen. Je nach Setting und aktueller Entwicklungsthematik kann dazu methodisch auf verschiedenste Bewegungs-, Ausdrucks-, Interaktions-, Kooperations-, Konstruktions-, Vertrauens-, Problemlöse-, Rollen- oder Regelspiele zurückgegriffen werden, die sowohl in prozessualer als auch in struktureller Hinsicht reflexiv-leiblich aufgearbeitet werden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass die Klienten in Situationen, die auf ihre individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen zugeschnitten sind, die Möglichkeit erhalten, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Kontrolle, Erfahrungen der Selbstwerterhöhung, Erfahrungen gelingender Beziehung sowie – übergeordnet – Erfahrungen des Lustgewinns zu sammeln.

7.2.2.4 Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 15 und 16)

Im Gegensatz zum impliziten Funktionsmodus in der potentialen Perspektive stehen im Hinblick auf den expliziten Funktionsmodus diejenigen Ressourcen- und Kompetenzdefizite innerhalb der jeweiligen Problemsysteme bzw. im Umgang mit Beziehungen im Vordergrund, die den Beteiligten ausdrücklich bewusst sind. Es geht demnach um die Auseinandersetzung mit „top-down“ gesteuerten Phänomenen. Grundsätzlich können in der Zustandsperspektive (Feld 15) sämtliche der in Feld 13 diskutierten Phänomene relevant werden. Es ist allerdings – wie gezeigt - davon auszugehen, dass inkongruente Wahrnehmungen, die beispielsweise mit biographischen Ohnmacht- und Missachtungserfahrungen einhergehen, oder auch die oben angesprochenen Schema-Konflikte das Konsistenzprinzip massiv bedrohen und deshalb

in den impliziten Funktionsmodus verdrängt werden; sie sind demnach erst durch bewusstseinsschaffende Interventionen bearbeitbar. Der explizite Funktionsmodus bezieht sich demgegenüber auf bereits bewusst wahrgenommene Ressourcen- und Kompetenzdefizite, die wiederum im Hinblick auf aktuelle Prozesse sowie auf überdauernde Wahrnehmungs-, Erlebens- und Verhaltensmuster betrachtet werden. Der Blick richtet sich dabei unter anderem auf soziale Risikolagen, die durch Armut, Bildungsferne und den Status als gesellschaftlich „Überflüssige“ (ARMBRUSTER 2006, 147) gekennzeichnet sind, auf familiäre Risikofaktoren (u.a. Mangel an elterlicher Fürsorge, dysfunktionales Erziehungsverhalten, Partnerschaftskonflikte), auf kritische Lebensereignisse (z.B. Schulausschluß, Heimunterbringung, Haft), denen aufgrund fehlender Bewältigungskompetenzen in den Problemsystemen nur inadäquat begegnet werden kann und die zur Entstehung von Gewaltverhalten bzw. Gewaltkarrieren führen können, auf eventuell beobachtete bzw. diagnostizierte Komorbiditäten (z.B. ADHS, emotionale Störungen, Bindungsstörungen, Suchterkrankungen) sowie auf Sinndeutungen und Interaktionsstrukturen in gesellschaftlichen Systemen und Milieus (z.B. Peergroups, Subkulturen, Einrichtungen), die die Entstehung aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens begünstigen.

In der Veränderungsperspektive (Feld 16) kommen in erster Linie zwei Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention zum Tragen, die Destabilisierung von Störungsattraktoren und die Entwicklung von interpersonellen Bewältigungsstrategien. Im Hinblick auf die Destabilisierung von Störungsattraktoren geht es – ähnlich wie in Feld 14 – um die Konfrontation mit denjenigen Ressourcen- und Kompetenzdefiziten innerhalb des jeweiligen Problemsystems (z.B. einer Familie, einer Wohngruppe, einer Clique, einer Schulklasse), die aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten fördern. Voraussetzung hierfür ist einmal mehr die Schaffung von Stabilitätsbedingungen durch eine vorhergehende gezielte Ressourcenaktivierung, u.a. durch Selbstwirksamkeits- und Kontrollerfahrungen, durch selbstwertunterstützende Erfahrungen sowie durch lustvolle Bewegungs- und Beziehungserfahrungen (vgl. Kap. 6.5.1), und die Herstellung eines Sinnbezugs, d.h. die Klärung und Förderung der sinnhaften Einordnung und Bewertung des Veränderungsprozesses durch die Klienten. Darüber hinaus ist mit CIOMPI (vgl. 2005) darauf zu achten, dass die Destabilisierung von Störungsattraktoren, die immer auch eine Veränderung automatisierter Affekt-Kognitions-Verbindungen beinhaltet, der „emotionalen Aufheizung“ bzw. der Energetisierung bedarf. Diese Energetisierungen sind im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention aufgrund ihrer Handlungs-, Erlebnis- und Körperorientierung auf vielfältige Art und Weise herstellbar. Das übergeordnete Ziel der jeweiligen Verstörungen, Musterunterbrechungen und Dekonstruktionen ist die Konfrontation der Beteiligten mit den Grenzen ihrer Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. Kap. 1.2). Hierzu sind wiederum bewusste Perspektivenwechsel von entscheidender Bedeutung. Prinzipiell beinhalten diese Perspektivenwechsel auch ein kritisches Infragestellen von Selbstverständlichkeiten (u.a. Regeln, Normen, Werte, Strukturen, Vereinbarungen, Abläufe, Hierarchien, Kommunikations- und Informationsverarbeitungsmuster, Modelle) innerhalb eines

Problemsystems. Wesentliche Aspekte sind die Unterscheidung in Selbst- und Fremdbeobachtungsprozesse, die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwängen sowie mit Macht und struktureller Gewalt, Diskrepanzen zwischen Real- und Idealselbst, die Unterscheidung in Symbolisches, Imaginäres, Reales (als offenes und ungewisses Konstrukt) und die Realität (als das Wiederkehrende, Routinierte) sowie die Thematisierung von affektspezifischen Denkweisen im Sinne einer „Angstlogik“, „Wutlogik“, „Trauerlogik“ oder „Freudelogik“. Für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention entscheidend ist wiederum die Rückbindung des aktualisierten Erlebens und Verhaltens an die Entwicklungsthemen der Klienten. Mit der Herstellung von Bezügen zur Identitätsentwicklung der Beteiligten erhöht sich zugleich die Wahrscheinlichkeit, dass die Klienten motivationale Schemata zur Auseinandersetzung mit Bewältigungskompetenzen entwickeln. Voraussetzung hierfür ist, dass die Erarbeitung dieser Kompetenzen zu einer besseren Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse beiträgt und das Konsistenzprinzip nicht verletzt. Es geht demnach auch um die Berücksichtigung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern als „Lustwege“ bzw. „Unlustvermeidungswege“. Die Entwicklung von interpersonellen Bewältigungsstrategien im expliziten Funktionsmodus bezieht sich einerseits auf die in Feld 14 diskutierten Kompetenzen (für die – wie gezeigt – bewusstseinserschaffende Interventionen eine wesentliche Voraussetzung sind), andererseits werden jedoch auch Kompetenzen fokussiert, deren Erarbeitung auf ein bestimmtes, bereits vorhandenes Reflexionsniveau zurückgreift. Zu diesen angestrebten Kompetenzen gehören unter anderem: Die Fähigkeit zur reflexiven Distanznahme, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungs- und Streitschlichtungsfähigkeit, der Umgang mit Paradoxien, Widersprüchlichkeiten und Konflikten in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie in Bezug auf gesellschaftliche Strukturen, eine Haltung des Fragens und der Neugier, ein generelles Interesse an anderen Wirklichkeiten, die Auseinandersetzung mit Selbstzweifeln, die Wertschätzung des Anderen, Pluralitätskompetenz, die Fähigkeit zur Differenzierung in Wirklichkeiten und Möglichkeiten, die Fähigkeit zur Identifizierung und Nutzung personaler und sozialer Ressourcen (u.a. kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital als Optionsraum, als subjektive Relevanzstruktur sowie als Bewältigungsressource (vgl. Kap. 2.2.5)), Antizipationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Hypothesenbildung.

Methodisch kann auch hier wiederum auf unterschiedlichste psychomotorische Erfahrungssituationen zurückgegriffen werden, wobei der Fokus im Hinblick auf den expliziten Funktionsmodus unter anderem auf die kommunikative Aushandlung der Prozesse und Inhalte der psychomotorischen Gewaltprävention gerichtet ist. Es geht in diesem Zusammenhang demnach nicht nur um das Anbieten bestimmter Erfahrungs- und Spielsituationen, sondern in hohem Maße auch um die Mitgestaltung bzw. Selbstorganisation des Prozesses durch die Klienten (dies betrifft sowohl das Einzel-, als auch das Gruppen- und Familiensetting). Im Verlauf dieser Selbstorganisationsprozesse, die der Motologe im Sinne einer Kontextsteuerung aufmerksam begleitet, können sich in einem geschützten Rahmen wichtige Meta-Kompetenzen entwickeln, die auf andere Erfahrungs- und insbesondere auf Alltagssituationen übertragbar sind.

7.2.3 Die intrapersonale Ressourcenperspektive

Mit der Einnahme der intra- und interpersonalen Ressourcenperspektive erfolgt ein grundlegender Wechsel der Blickrichtung im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention. Während die beiden soeben dargestellten Problemperspektiven den Blick gezielt auf intra- und interpersonale Entwicklungsschwierigkeiten im Zusammenhang mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten richteten, werden in den folgenden beiden Perspektiven konsequent Person- und Umweltressourcen sowie individuelle und systembezogene Kompetenzen und Stärken fokussiert. Wie bereits mehrfach erwähnt, sind die Ressourcenperspektiven und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Ressourcenaktivierung für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention von entscheidender Bedeutung (vgl. u.a. Kap. 2.5.3 und Kap. 6.5.1).²²³ In diesen beiden übergeordneten Perspektiven spiegelt sich die Orientierung des vorliegenden Ansatzes an Selbstbemächtigungs- und Selbstorganisationsprozessen sowie an den Menschenstärken im Sinne des Empowerment-Konzeptes (vgl. Kap. 1.2.3 und Kap. 4.1.2). Die Darstellung der beiden Ressourcenperspektiven folgt jeweils den vier Zugangsweisen, die bereits in den beiden Problemperspektiven differenziert wurden, wobei die intrapersonale Ressourcenperspektive individuelle, personbezogene Ressourcen und Kompetenzen bewusst machen und nutzen möchte.

7.2.3.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 17 und 18)

Im Zusammenhang mit dem impliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive geht es um die Auseinandersetzung mit denjenigen motivationalen Ressourcen einzelner Klienten, die diesen nicht explizit bewusst sind und damit bottom-up aktiviert werden. In der Zustandsperspektive (Feld 17), die sowohl prozessual aktivierte als auch zeitlich überdauernde motivationale Ressourcen berücksichtigt, stehen unter anderem die folgenden Phänomene im Vordergrund: Präkognitive Aspekte von Initiative, Neugier, Offenheit, Interesse an anderen Wirklichkeiten, Verantwortung und Schuld, unbewusste Entscheidungen gegen Gewalt bzw. für gewaltfreie Verhaltensweisen, die implizite Bereitschaft, sich mit individuellen Identitätskonstruktionen und der eigenen Identitätsentwicklung auseinanderzusetzen, die Bereitschaft, problematische Entwicklungskonstellationen und kritische Lebensereignisse bewältigen zu wollen (u.a. Veröffentlichungs- und Konfliktbereitschaft), die Motivation zur Auseinandersetzung mit der Glorifizierung von Macht und Stärke, die Bereitschaft zum Bedürfnisaufschub sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit (positiven und negativen) Emotionen. Weitere motivationale Ressourcen, die im impliziten Funktionsmodus wirksam werden können, sind unbewusste erfüllte Bedürfnisse (u.a. nach Orientierung und Kontrolle, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach positiven Bindungen sowie nach Selbstwerterhöhung), das implizite Erleben von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und

²²³ Im Rahmen der beiden Ressourcenperspektiven erfolgt eine exemplarische Beschreibung von Ressourcen und Kompetenzen, die für die jeweilige Zugangsweise von Bedeutung sind. Für eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Person- und Umweltressourcen siehe Kapitel 7.3.2.

Sinnhaftigkeit in subjektiv bedeutsamen Lebenszusammenhängen sowie das leibliche Spüren von Authentizität und Stimmigkeit, da diese in der Regel das subjektive Wohlbefinden positiv beeinflussen und damit wiederum wichtige Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen schaffen.

In der Veränderungsperspektive (Feld 18) kommen insbesondere zwei Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention zum Tragen, Klärungserfahrungen durch bewusstseinserschaffende Interventionen und Inkonsistenzreduktionen durch die Veränderung motivationaler und emotionaler Schemata. Im Hinblick auf Klärungserfahrungen durch bewusstseinserschaffende Interventionen geht es in erster Linie um die Bewusstmachung individueller Entwicklungsthemen, Teilidentitäten, Identitätsprojekte, Wünsche, Motivationen, Emotionen und Bedürfnisse. Eine wichtige Rolle spielt auch hier wiederum das Konsistenzprinzip, d.h. die bewusste Auseinandersetzung mit verschiedenen Grundbedürfnissen, die gleichzeitig befriedigt werden möchten, zum Teil jedoch in den impliziten Funktionsmodus verdrängt und damit nicht gezielt bearbeitet werden können. Im Verlauf bzw. im Anschluß an verschiedene psychomotorische Erfahrungssituationen können diese Aspekte reflexiv bearbeitet werden, wobei sowohl auf den aktuellen Prozess als auch auf Zusammenhänge mit überdauernden Entwicklungsthemen Bezug genommen werden kann.

Die Veränderung motivationaler und emotionaler Schemata zielt auf eine leiblich-symbolische Auseinandersetzung mit individuellen Bedürfnissen, Emotionen, Sinnentwürfen und Identitätskonstruktionen und greift dazu unter anderem auf die von PLESSNER (vgl. Kap. 2.2.2) thematisierte Doppelaspektivität und exzentrische Positionalität des Menschen zurück. Auf diese Weise soll für die Klienten deutlich werden, dass Identitätsentwicklung eine lebenslange Aufgabe darstellt, im Verlaufe derer sie sich sowohl mit den darin enthaltenen Möglichkeiten als auch mit den damit verbundenen Grenzen befassen müssen. Entscheidend ist dabei das Erleben und die Thematisierung des Spannungsfeldes zwischen unmittelbarer Leiblichkeit (MERLEAU-PONTY spricht ganz ähnlich von „ursprünglicher Intentionalität“) und Selbstdistanz bzw. Selbstkontrolle. Eine weitere wichtige Differenzierung bezieht sich auf die beiden von MERLEAU-PONTY thematisierten Dimensionen der Widerfahrnis und der aktiven Weltzuwendung (vgl. Kap. 2.2.3). Darüber hinaus geht es im Sinne von SCHMITZ (vgl. Kap. 2.2.4) um die Kultivierung einer spürenden Aufmerksamkeit für die eigene leibliche Disposition sowie um die Auseinandersetzung mit dem von BOURDIEU formulierten Konzept des Habitus als strukturierter und strukturierender Struktur (vgl. Kap. 2.2.5). Methodisch können für eine solche Auseinandersetzung differenzierte Körper-, Leib-, Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen angeboten werden, die jeweils mit den Klienten dialogisch ausgehandelt werden. Diese Erfahrungen gilt es im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit aufzuarbeiten, wobei einmal mehr das für die Identitätsentwicklung zentrale Spannungsfeld von Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit (vgl. Kap. 2.2.4.3) als Orientierungsrahmen dient. Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes geht es im Hinblick auf den impliziten Funktionsmodus in erster Linie um ein

phänomenologisches, tiefenhermeneutisches und dialektisches Verstehen der Erlebens- und Verhaltensweisen der Klienten (vgl. Kap. 5.2).

7.2.3.2 Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 19 und 20)

Im Gegensatz zum impliziten Funktionsmodus richtet sich der Fokus im expliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive auf die Auseinandersetzung mit denjenigen motivationalen Ressourcen einzelner Klienten, die diesen explizit bewusst sind und die damit top-down aktiviert werden können. In der Zustandsperspektive (Feld 19), die sowohl prozessual aktivierte als auch zeitlich überdauernde motivationale Ressourcen berücksichtigt, stehen unter anderem die folgenden Phänomene im Vordergrund: Bewusste Interessen, Initiativen, Motive und Hobbys, bewusste Entscheidungen gegen Gewaltverhalten bzw. für Gewaltfreiheit, die explizite Motivation, an der eigenen Entwicklung im Sinne von Selbstverantwortung und Selbstreflexion zu arbeiten (Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensmuster, Teilidentitäten, Identitätsprojekte, Narrationen, geschlechtsspezifische Identitätskonstruktionen, biographische Aspekte der eigenen Identitätsentwicklung etc.) sowie die explizite Bereitschaft, sich mit eigenen und fremden Beobachtungen, (erfüllten und unerfüllten) Bedürfnissen und (positiven und negativen) Emotionen auseinanderzusetzen. Im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. Kap. 1.2.2) gehört dazu auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der symbolischen Realität (u.a. Beziehung als Quelle von Lebendigkeit und Lebensfreude), mit der imaginativen Realität (eigene und fremde Phantasien, Ängste, Hoffnungen, Spiegelungen etc.), mit den Grenzen der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen sowie mit dem Anderen (u.a. andere Kulturen, Lebensformen, Ausdrucksformen), Offenen und noch nicht Realisierten. Weitere wichtige Ressourcen, die im expliziten Funktionsmodus wirksam werden können, sind bewusste erfüllte Bedürfnisse, da diese in der Regel die Lebenszufriedenheit erhöhen und zu einer gelingenden Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen beitragen. Diese Zufriedenheit kann sich sowohl auf das grundlegende Identitätsgefühl als auch auf einzelne Teilidentitäten oder Identitätsprojekte beziehen. Zum Ausdruck kommt eine solche Zufriedenheit unter anderem in den Selbstnarrationen der Klienten, die auf einer allgemeinen Ebene wiederum in Kernnarrationen, Stabilitätsnarrationen, progressive und regressive Narrationen differenziert werden können.

In der Veränderungsperspektive (Feld 20) geht es in erster Linie um Inkonsistenzreduktionen durch die Veränderung motivationaler und emotionaler Schemata. Im Vordergrund steht dabei zunächst die Initiierung von Klärungserfahrungen über Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Hierzu bieten sich wiederum unterschiedlichste psychomotorische Erfahrungssituationen an, die im Anschluss reflexiv bearbeitet werden. Zu den wichtigsten Zielen gehört dabei die bewusste Auseinandersetzung mit sowie die Kommunikation über Wahrnehmungen, Emotionen und Bedürfnisse, die Entwicklung einer zunehmenden Selbstverantwortung sowie die Erarbeitung einer subjektiven Handlungsethik. Neben diesen Aspekten ist außerdem die

Thematisierung von Teilidentitäten, Identitätsprojekten und Zukunftsentwürfen der Klienten von Bedeutung, die in deren Narrationen zum Ausdruck kommen. Auf der Grundlage dieser Klärungserfahrungen geht es in der Veränderungsperspektive vor allem um die Initiierung von Bewältigungserfahrungen, die Vermeidungsschemata schwächen und intentionale Schemata stärken. Übergeordnet steht dabei die Bereitstellung von Möglichkeiten der erfolgreichen Bearbeitung von Entwicklungsthemen im Vordergrund. Diese Entwicklungsthemen kristallisieren sich in der Regel während der prozessorientierten Diagnostik heraus und sie können dann in psychomotorischen Handlungssituationen auf einem anderen symbolischen Niveau, d.h. körperlich-leiblich weiter erkundet, zum Ausdruck gebracht und bearbeitet werden. Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes geht es im Hinblick auf den expliziten Funktionsmodus in erster Linie um ein hermeneutisches Verstehen der Erlebens- und Verhaltensweisen der Klienten (vgl. Kap. 5.2).

7.2.3.3 Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 21 und 22)

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen, die individuellen motivationalen Ressourcen betrachtenden Zugangsweisen setzen sich die potentialen Perspektiven mit den Fähigkeiten, Kompetenzen und Bewältigungsstrategien einzelner Klienten auseinander. Im Hinblick auf den impliziten Funktionsmodus stehen wiederum unbewusste und damit „bottom-up“ wirkende Prozesse und Strukturen im Vordergrund. In der Zustandsperspektive (Feld 21) geht es in erster Linie um eine Auseinandersetzung mit emotionalen, motorischen und körperlich-leiblichen Kompetenzen, hierzu gehören vor allem: Die unbewusste Balance von Leibsein und Körperhaben; eine leibliche Empfindungsfähigkeit für aktuelle Prozesse; eine spürende Aufmerksamkeit für die eigene leibliche Disposition (spürbare Selbstgewissheit); das Empfinden von Authentizität und subjektiver Stimmigkeit (vgl. hierzu auch das Identitätsgefühl); die Fähigkeit zur Nutzung des Habitus als unbewusstes, vorreflexives Wissen; Fingerspitzengefühl, Gewandtheit und Feinfühligkeit; viable Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensmuster; Genuss- und Entspannungsfähigkeit; Bewegungskompetenzen; Emotionale Intelligenz (sie gliedert sich in Anlehnung an GOLEMAN (vgl. 2004, 65f) in fünf Bereiche: 1. Die eigenen Emotionen kennen, 2. Emotionen handhaben (emotionale Regulation), 3. Emotionen in die Tat umsetzen (u.a. Bedürfnisaufschub, Impulskontrolle), 4. Empathie und 5. Umgang mit Beziehungen); Ambiguitätstoleranz sowie die Fähigkeit zum gewaltfreien Ausleben von Aggressivität (individuelle Rituale, Entspannung, Bewegung, Sport etc.).

In der Veränderungsperspektive (Feld 22) kommen zwei Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention zum Tragen, zum einen Klärungserfahrungen durch bewusstseinsschaffende Interventionen und zum anderen Inkonsistenzreduktionen durch gezielte Ressourcenaktivierungen. Im Hinblick auf Klärungserfahrungen ist die Bewusstmachung der oben genannten individuellen Fähigkeiten und Bewältigungskompetenzen von übergeordneter Bedeutung. Dabei geht es einerseits um das konkrete Erleben dieser Kompetenzen in unterschiedlichen psychomotorischen

Erfahrungssituationen und andererseits um die bewusste Rückmeldung der jeweiligen Fähigkeiten durch den Motologen bzw. durch andere Beteiligte (im gruppen- bzw. familienbezogenen Setting). Die Ressourcenaktivierung bezieht sich auf die Herstellung eines Kontextes durch den Motologen, in dem die Klienten ihre körperlich-leiblichen, motorischen und emotionalen Kompetenzen einsetzen können, um dadurch bedürfnisbefriedigende Erfahrungen machen zu können. Das Repertoire an psychomotorischen Spiel-, Bewegungs- und Handlungssituationen, die bedürfnisbefriedigende Erfahrungen ermöglichen, ist dabei nahezu unerschöpflich. Der entscheidende Aspekt dieser Wirkkomponente ist das Vertrauen des Motologen in die Selbstorganisationskompetenzen der Klienten. Das bedeutet, dass die Beteiligten entsprechend ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten Gelegenheiten zur Mitentscheidung sowie zur aktiven Gestaltung des Prozesses erhalten. Auf diese Weise entsteht ein Rahmen, innerhalb dessen die Klienten ihr Bedürfnis nach Kontrolle sowie nach Selbstwerterhöhung befriedigen können. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass die Selbstorganisationskompetenzen einzelner Klienten zum Teil sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können (u.a. im Hinblick auf intellektuelle Fähigkeiten, Impulskontrolle oder emotionale Regulation) und dass diese demnach auch ein unterschiedliches Maß an äußerer Struktur (u.a. in Form von Regeln, Vereinbarungen, Impulsen durch den Motologen) benötigen. Das übergeordnete Ziel der Ressourcenaktivierung besteht in der Reduktion von Inkonsistenzen, d.h. dass der Motologe sowohl bei der Vorbereitung als auch während des Prozesses dafür sorgen sollte, dass die Klienten in ihrem Bemühen, ihre verschiedenen Grundbedürfnisse zu befriedigen, möglichst nicht in Schema-Konflikte (Annäherungs-Annäherungs-, Annäherungs-Vermeidungs- oder Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikte) geraten oder inkongruente Wahrnehmungen machen. Es geht demnach nicht nur um die Orientierung an den Bedürfnissen nach Kontrolle und nach Selbstwerterhöhung, sondern zugleich auch um die Berücksichtigung der Bedürfnisse nach positiven Bindungserfahrungen und nach Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung. Diese Bedürfnisse gilt es im Gruppen- sowie im Familiensetting mit den Bedürfnissen der anderen Teilnehmer zu vermitteln, wobei hier wiederum die Selbstorganisationskompetenzen der Gruppe bzw. Familie zu berücksichtigen sind (u.a. im Hinblick auf Kommunikationskultur, Gruppenhierarchie und Rollenverteilung); dies verweist zugleich auf die interpersonale Perspektive. Der Motologe hat im Sinne einer Kontextsteuerung darauf zu achten, dass er die Prozesse einerseits so wenig wie möglich und andererseits so viel wie nötig beeinflusst. Der Verlauf der psychomotorischen Gewaltprävention kann dazu beitragen, dass die Klienten einerseits selbstorganisierte bedürfnisbefriedigende Erfahrungen sammeln, die durch deren Erlebnisintensität gleichsam für sich stehen, der Motologe sollte andererseits jedoch auch dafür sorgen, dass den Klienten der Zusammenhang zwischen den jeweiligen Erfahrungen, den währenddessen aktivierten Kompetenzen und der subjektiven Zufriedenheit (im Sinne der Bedürfnisbefriedigung) bewusst wird und dass sie diese Erkenntnisse in ihr alltägliches Verhalten integrieren können. Erneut geht es auch hier letztendlich um die Identitätsrelevanz des individuellen Erlebens und Verhaltens, d.h. um eine differenzierte

Auseinandersetzung mit individuellen Möglichkeiten der Sinnverwirklichung und damit um die Frage, inwiefern die persönlichen Kompetenzen der Klienten die Herstellung von passenden Identitätskonstruktionen und Identitätsprojekten unterstützen. Der Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass insbesondere körper-, leib- und bewegungsbezogene Interventionen einen elementaren Beitrag sowohl zu Klärungserfahrungen als auch zur Ressourcenaktivierung leisten können.

7.2.3.4 Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 23 und 24)

Im Gegensatz zum impliziten Funktionsmodus richtet sich der Fokus im expliziten Funktionsmodus auf die Auseinandersetzung mit denjenigen Kompetenzen und Ressourcen einzelner Klienten, die diesen explizit bewusst sind und die damit top-down aktiviert werden können. In der Zustandsperspektive (Feld 23), die sowohl prozessual aktivierte als auch zeitlich überdauernde Kompetenzen berücksichtigt, stehen unter anderem die folgenden Phänomene im Vordergrund: Die bewusste Balance von Leibsein und Körperhaben, der bewusste Umgang mit der eigenen exzentrischen Positionalität, die bewusste Wahrnehmung und Nutzung des Körpers als Kapital (instrumentell, expressiv, ästhetisch), ein starkes Kohärenzgefühl, d.h. ein explizites und überdauerndes Vertrauen in die Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der eigenen Lebenszusammenhänge, ein (mit diesem Kohärenzgefühl eng verbundenes) hohes Maß an Kontrollmeinung bzw. Kontrollüberzeugung, eine ausgeprägte Selbstakzeptanz und Selbstwertüberzeugung, ein aktiver Umgang mit Herausforderungen, Problemen und Grenzerfahrungen (konstruktives Coping), die Fähigkeit zur flexiblen Anpassung an kritische Lebensereignisse, (kognitive) Problemlösungskompetenzen (Problemanalyse, Hypothesenbildung, Planungsfähigkeit, Selbstreflexion etc.), Pluralitätskompetenz (als Fähigkeit, unterschiedliche Sinnsysteme und Realitätskonstruktionen wahrnehmen und zwischen ihnen wechseln zu können), eine bewusste emotionale Intelligenz (u.a. im Sinne eines reflektierten Umgangs mit intensiven Emotionen) und damit verbunden auch die Fähigkeit eines bewussten gewaltfreien Auslebens von Aggressivität.

In der Veränderungsperspektive (Feld 24) richtet sich die Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Reduktion von Inkonsistenzen durch eine gezielte Ressourcenaktivierung. Es geht demnach um die Bereitstellung von Situationen, in denen die Klienten die oben angesprochenen Kompetenzen bewusst wahrnehmen und nutzen können, um dadurch subjektiv relevante Grundbedürfnisse zu befriedigen. Übergeordnetes Ziel ist wiederum die Selbst-Bemächtigung der Klienten (Empowerment) und dies setzt vor allem Kontroll- und Selbstwirksamkeitserfahrungen und damit nicht zuletzt das bereits angesprochene Vertrauen des Motologen in die Selbstorganisations- und Selbststeuerungskompetenzen der Klienten voraus. Darüber hinaus geht es im Sinne des Konsistenzprinzips jedoch auch um die Berücksichtigung der Bedürfnisse nach Selbstwerterhöhung, nach positiven Bindungserfahrungen sowie nach Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung. Die zentrale

Herausforderung besteht für den Motologen demnach darin, den Kontext psychomotorischer Handlungs- und Spielsituationen so zu steuern, dass die Klienten weitestgehend selbstorganisierte bedürfnisbefriedigende Erfahrungen machen können. Im Gruppen- bzw. Familiensetting sind dabei wiederum die möglicherweise unterschiedlichen potentialen Voraussetzungen sowie die unter Umständen verschiedenen Bedürfnisse der einzelnen Klienten zu berücksichtigen. Auch hier gilt es (ähnlich wie in Feld 22), die vorhandenen Selbstorganisations- und Selbststeuerungskompetenzen der Gruppe bzw. Familie zu beachten und das jeweilige Setting als soziales Lernfeld zu nutzen (hier ergeben sich einmal mehr Berührungspunkte zur interpersonalen Perspektive). In Bezug auf den expliziten Funktionsmodus können dabei unter anderem verschiedene kognitive Kompetenzen (Antizipationsfähigkeit, Hypothesenbildung, Selbstreflexion, Selbstdistanzierung, Pluralitätskompetenz etc.), die Nutzung des Körpers als Kapital, die Erweiterung von Handlungs- und Erlebensräumen, die verstehbar, handhabbar und sinnhaft sind sowie die bewusste Auseinandersetzung und Erweiterung von Problemlösungs- und Bewältigungskompetenzen einzelner Klienten von Bedeutung sein. Für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention entscheidend ist einmal mehr, dass die einzelnen Angebote zu den individuellen Sinnfindungs-, Sinndeutungs- und Identitätskonstruktionsprozessen der Klienten passen (vgl. hierzu die von SCHIEPEK formulierten generischen Prinzipien in Kapitel 6.5.2). Dies erfordert einen permanenten Dialog zwischen dem Motologen und den Klienten, der sowohl verbal als auch auf zwischenleiblicher Ebene stattfinden kann.

7.2.4 Die interpersonale Ressourcenperspektive

Die interpersonale Ressourcenperspektive ist – ähnlich wie die interpersonale Problemperspektive – in erster Linie im Rahmen systemisch orientierter Interventionskonzepte elaboriert worden. Für ROTHHAUS (vgl. 2005, 10) stellt die Systemperspektive insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine elementare Erweiterung der Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten dar:

„Die individuelle Entwicklung (z.B. die Entwicklung von Selbstkonzepten, von persönlicher Identität, von Kompetenzen u.a.) ebenso wie die Entstehung und Aufrechterhaltung von seelischen Krankheiten findet innerhalb sozialer Interaktionsprozesse und gegenüber relevanten Bezugspersonen statt. Ebenso basiert die systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie auf einem *Menschenbild*, das sehr entschieden einen weiten Bogen spannt zwischen den Polen der Autonomie des Einzelnen auf der einen Seite und seiner Umweltabhängigkeit auf der anderen Seite. (...) In der immer wieder unsicheren Balance zwischen diesen Polen *Autonomie* und *soziale Gebundenheit* entwickelt sich der `gesunde` Mensch“ (ebd., 10f).

In ähnlicher Weise schreibt GRAWE: „Beziehungsmuster sind der Schauplatz, auf dem sich die wichtigsten Probleme eines Menschen manifestieren können, und sie sind gleichzeitig die wichtigste Ressource für die Befriedigung seiner Bedürfnisse“ (GRAWE 1998, 619). Darüber hinaus ergeben sich für GRAWE aus interpersonaler Perspektive „mehr Interventionsmöglichkeiten, als wenn man primär die intrapersonale Perspektive

einnimmt und sie allenfalls um die Therapiebeziehung ergänzt“ (ebd., 621). Wie im Zusammenhang mit der Auswahl entwicklungsfördernder Settings (vgl. Kap. 7.3.3) noch eingehender darzustellen sein wird, spielen gruppen- und familienbezogene Maßnahmen im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention eine entscheidende Rolle. Inwiefern hierbei die Ressourcenperspektive entwicklungsfördernde Wirkungen entfalten kann, soll in den folgenden vier Kapiteln dargestellt werden.

7.2.4.1 Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 25 und 26)

Im Hinblick auf den impliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive geht es um die Auseinandersetzung mit denjenigen interpersonellen motivationalen Ressourcen, die den Klienten nicht explizit bewusst sind und die damit bottom-up aktiviert werden. In der Zustandsperspektive (Feld 25), die sowohl prozessual aktivierte als auch zeitlich überdauernde motivationale Ressourcen berücksichtigt, stehen unter anderem die folgenden Phänomene im Vordergrund: Übergeordnet kann bereits die implizite Bereitschaft zur Teilnahme am Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention (bzw. an anderen Maßnahmen der Entwicklungsförderung) als Ressource betrachtet werden. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass alle Mitglieder eines Problemsystems als Kunden für entwicklungsfördernde Prozesse im Rahmen professioneller Hilfen gewonnen werden können. Eine solche Bereitschaft ist demnach ausdrücklich zu würdigen. Insbesondere bei problematischen und belasteten Entwicklungskonstellationen im familiären Kontext ist es häufig unmöglich bzw. mitunter auch nicht empfehlenswert, alle Beteiligten in einen gemeinsamen Prozess einzubeziehen (vgl. z.B. RÖDERBURG 2005, 220). Ein wichtiger Aspekt der begleitenden Beratungstätigkeit des Motologen ist in diesem Zusammenhang die fortlaufende Überprüfung des jeweiligen Settings der psychomotorischen Gewaltprävention. Dabei geht es auch um die Frage, welche Mitglieder des Problemsystems Besucher (häufig nicht freiwillig anwesend, keine explizite Beschwerde, keine Veränderungserwartung bzw. kein Veränderungsauftrag), welche Klagende (haben Beschwerden, erwarten eine Veränderung jedoch in erster Linie von anderen) und welche tatsächlich Kunden (haben Beschwerden und die Vorstellung, aktiv etwas dagegen tun zu können) sind, sowie um eine Klärung, inwiefern es möglich und sinnvoll ist, die Besucher oder Kläger als Kunden einer bestimmten Maßnahme zu gewinnen (vgl. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 37).

Eine weitere grundlegende motivationale Ressource, die mit der soeben diskutierten Frage zusammenhängt, ist die implizite Bereitschaft der Klienten zur Auseinandersetzung mit anderen Personen, sei es innerhalb der Familie, der Peergroup, der Schulklasse oder einer Wohngruppe. Diese Bereitschaft gilt es insbesondere vor dem Hintergrund zu würdigen, dass die Antizipation einer solchen Auseinandersetzung auch zu einem Schema-Konflikt führen kann. Dieser entsteht dadurch, dass Auseinandersetzungen zwar einerseits zur Klärung von Beziehungen beitragen und damit das Bedürfnis der Klienten nach positiven Bindungserfahrungen befriedigen können (dies kann ein Annäherungsschema aktivieren), andererseits von ihnen jedoch die prinzipielle Gefahr

einer weiteren Verschlechterung der Beziehungen ausgeht (dies kann ein Vermeidungsschema aktivieren). Für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention ist die Berücksichtigung des Konsistenzprinzips im Rahmen dieser Zugangsweise demnach von entscheidender Bedeutung. Es geht folglich darum, Schema-Konflikte (die auch auf andere Bedürfnisse wie das nach Selbstwerterhöhung oder nach Lustgewinn bezogen sein können) sowie inkongruente Wahrnehmungen bewusst zu vermeiden bzw. - positiv formuliert – den Klienten bedürfnisbefriedigende Erfahrungen zu ermöglichen.

Neben den genannten Aspekten kann auch bereits das Bedürfnis nach Bindung sowie nach positiven und authentischen sozialen Beziehungen als motivationale Ressource betrachtet werden. In diesem Zusammenhang spielt die Qualität des leiblichen Zur-Welt-Seins im Sinne einer unbewussten Motivation zur Welt hin eine wichtige Rolle. Diese Motivation ist eine wesentliche Voraussetzung für die implizite Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse im Kontakt mit anderen, beispielsweise im Hinblick auf Anerkennungsbeziehungen, Wertschätzung, Selbstwerterhöhung und Lustgewinn. Im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus geht es dabei auch um die Bereitschaft zu symbolischen Konstruktionen (Offenheit und Experimentierfreude in Beziehungen), zu imaginären Konstruktionen (gemeinsame Ziele, Wünsche und Sinnkonstruktionen) sowie zu realen Konstruktionen (Konstruktion der Wirklichkeit in einer Familie, Klasse, Wohn- oder Psychomotorikgruppe als gemeinsame Aufgabe). Nicht zuletzt stellt auch das leibliche Spüren von Authentizität und Stimmigkeit im Kontakt mit anderen eine wichtige interpersonale Ressource dar.

In der Veränderungsperspektive (Feld 26) stehen zwei Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention im Vordergrund, zum einen Klärungserfahrungen durch bewusstseinserschaffende Interventionen und zum anderen Inkonsistenzreduktionen durch die Veränderung motivationaler bzw. emotionaler Schemata. Im Hinblick auf Klärungserfahrungen geht es in erster Linie um die Bewusstmachung der oben genannten motivationalen Ressourcen. Eine elementare Zugangsweise ist dabei die Herstellung von Rahmenbedingungen, in denen die Klienten Beziehungen körperlich-leiblich erleben können. Einige grundlegende Beziehungsthemen, die in psychomotorischen Erfahrungssituationen angesprochen werden können (und die auch in den Feldern 10, 12, 14, 16, 28, 30 und 32 von Bedeutung sind), wurden von HAAS (vgl. 1999, 221) und FISCHER (vgl. 2001, 124) zusammengefasst. Die folgende Abbildung stellt mögliche thematische Orientierungen von Bewegungsangeboten dar, die zwar für den Erwachsenenbereich formuliert wurden, die jedoch ausnahmslos auch auf die Arbeit mit Jugendlichen (im Gruppen-, Familien- oder Einzelsetting) bezogen werden können.

Der Mensch zwischen Zugehörigkeit und Unabhängigkeit

Grundprinzipien zwischenmenschlicher Interaktion erfahren:

- Nähe und Distanz dosieren lernen
- Erfahren der Balance zwischen Geben und Nehmen
- Sich Anderen gegenüber öffnen
- Sich Anderen gegenüber verschließen
- Hemmungen wahrnehmen
- Aggression wahrnehmen und ausdrücken
- Widerstand leisten
- Allein sein
- In Kontakt treten
- In Beziehung treten
- Autonomie und Unabhängigkeit erfahren
- Sich führen lassen, folgen
- Führen, Verantwortung übernehmen
- Sich festhalten
- Loslassen und geschehen lassen
- Passiv und aktiv sein
- Macht haben
- Ohnmächtig sein
- Sich anvertrauen
- Misstrauen wahrnehmen
- Schützen der leiblichen Schutzzone (body-buffer-zone)

Mit den Mitmenschen kommunizieren:

- Körpersprache bei sich und Anderen verstehen und einsetzen lernen
- Verbale Kommunikation üben
- Über Material und Spielformen Kontakt aufnehmen
- Berühren, sich berühren lassen
- Miteinander über Spiel- und Sportformen kommunizieren

In einer Gruppe sein:

- Gruppenerfahrungen machen, Gruppenzugehörigkeit erleben
- Funktionen in der Gruppe übernehmen
- Gegenseitige Hilfen erfahren
- Eigene Individualität und Ähnlichkeiten mit Anderen erkennen
- Ausleben der individuellen Bestrebungen in einer Gruppe
- Sich den Gruppennormen unterordnen
- Anerkennung in der Gruppe erleben
- Einen Platz in der Gruppe finden und innehaben
- Die Notwendigkeit von Regeln erfahren
- Mit anderen kooperieren
- Mit anderen konkurrieren
- Eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen
- Innen- und Außensicht unterscheiden
- Miteinander spielen

Abb. 42: Thematische Orientierung von Bewegungsangeboten für Erwachsene
(in: HAAS 1999, 221)

Die hier aufgeführten Bewegungs- und Beziehungsthemen können in sehr unterschiedlichen psychomotorischen Handlungs- und Spielsituationen angesprochen und bearbeitet werden, wobei die konkreten Vorschläge und Impulse des Motologen jeweils auf die aktuelle Entwicklungssituation der Klienten, der Gruppe bzw. der Familie bezogen sein sollten. Im Sinne eines psychomotorischen (und zwischenleiblichen) Dialogs sollte sich die Aufmerksamkeit des Motologen dabei vor allem auch auf bedeutsame Impulse aus der Gruppe, der Familie bzw. von einzelnen Klienten richten. Eine wichtige

Orientierungsgröße ist dabei wiederum die Selbstorganisationsfähigkeit des jeweiligen Systems, d.h. die Frage, inwieweit sich ein System selbst steuern kann bzw. Unterstützung und Anregung von Außen benötigt.

Die zweite Wirkkomponente innerhalb dieser Veränderungsperspektive, die Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler bzw. emotionaler Schemata, verfolgt das übergeordnete Ziel, den Klienten bedürfnisbefriedigende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Dabei besteht ein zentraler Ansatzpunkt in der Initiierung von Bewältigungserfahrungen, die Vermeidungsschemata schwächen und intentionale Schemata stärken (vgl. Kap. 6.5.3). In diesem Zusammenhang geht es demnach um eine bewusste Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem Aspekt der Mitverantwortung für Beziehungsmuster und -prozesse, um die Entwicklung einer gemeinsamen Dialogkultur (in der Familie, in einer Wohngruppe etc.), um die Entfaltung der symbolischen Realität (Beziehung als Quelle von Lebendigkeit, Lebensfreude und kommunikativen Gestaltungsmöglichkeiten), um die Entfaltung der imaginativen Realität (Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Phantasien, Ängsten, Wünschen, Hoffnungen und Bedürfnissen) sowie um die Entfaltung der Grenzen der Realitätskonstruktionen (Entwicklung von Kompromissfähigkeit, Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub, Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten). Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes stehen – ähnlich wie in den Feldern 2, 10 und 18 – die Formen des phänomenologischen, tiefenhermeneutischen und dialektischen Verstehens des Erlebens und Verhaltens der Klienten im Vordergrund.

7.2.4.2 Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 27 und 28)

Im Unterschied zum impliziten Funktionsmodus richtet sich der Fokus im expliziten Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive auf die Auseinandersetzung mit denjenigen interpersonalen motivationalen Ressourcen, die den Klienten explizit bewusst sind und die damit top-down aktiviert werden können. In der Zustandsperspektive (Feld 27), die wiederum prozessual und strukturell betrachtet werden kann, stellt die explizite Bereitschaft zur Teilnahme am Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention eine übergeordnete motivationale Ressource dar (vgl. hierzu auch Feld 25). In dieser Bereitschaft kommt ein starkes intentionales Schema zum Ausdruck, das eventuell vorhandene Vermeidungsschemata überwiegt und das mit der expliziten Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit anderen (in der Familie, in einer Schulklasse, in einer Wohngruppe) verbunden ist. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Geschlecht und damit verbunden um die Klärung der Frage, ob der Förderprozess in einer geschlechtsheterogenen oder geschlechtshomogenen Gruppe stattfinden soll (vgl. Kap. 7.3.3.2). Weitere wichtige motivationale Ressourcen sind die bewussten Bedürfnisse nach Anerkennungsbeziehungen und nach Wertschätzung, die ausschließlich in wechselseitigen zwischenmenschlichen Beziehungen befriedigt werden können, die Bereitschaft zur Veröffentlichung von Schwierigkeiten und Bedürfnissen sowie zur

zielgerichteten Hilfenachfrage, tatsächlich stattfindende bedürfnisbefriedigende Erfahrungen im Kontakt mit anderen (prozessuale Perspektive) sowie das soziale Eingebunden-Sein der Klienten in die Familie, in den Freundeskreis und in weitere soziale Netzwerke (strukturelle Perspektive).

In der Veränderungsperspektive (Feld 28) stehen in erster Linie Inkonsistenzreduktionen durch die Veränderung motivationaler bzw. emotionaler Schemata im Vordergrund. Übergeordnet geht es auch hier – ähnlich wie in Feld 26 – um die Initiierung von Bewältigungserfahrungen, die Vermeidungsschemata schwächen und intentionale Schemata stärken, wobei in Bezug auf den expliziten Funktionsmodus bereits eine gewisse Bewusstheit im Hinblick auf die jeweiligen Schemata vorausgesetzt werden kann. Ein wichtiges Ziel ist die Ermöglichung von bedürfnisbefriedigenden Beziehungserfahrungen und damit die Vermeidung von Schema-Konflikten und inkongruenten Wahrnehmungen. Ein zentraler Aspekt dieser Veränderungsperspektive ist die Kultivierung einer prinzipiellen Gewaltfreiheit, die sowohl die Vermeidung körperlicher, als auch den Verzicht auf jegliche Form psychischer oder verbaler Gewalt umfasst. Die entscheidenden Grundlagen einer solchen Kultur der Gewaltfreiheit sind im Modell der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Kap. 6.3.2) sowie im Konzept des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung (vgl. Kap. 4.2.2) formuliert worden. Aus konstruktivistischer Perspektive zielt der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention vor allem auf die Anerkennung des Eigensinns anderer Personen, auf die Entwicklung von Achtung (im Sinne von Zuwendung, Begegnung und Vertrauen (vgl. Kap. 1.2.3.5)), auf die Verantwortungsübernahme für intersubjektive Wirklichkeiten sowie auf die Hinwendung zur Realität (vgl. Kap. 1.2.2) im Hinblick auf die schulische bzw. berufliche Ausbildung sowie auf eine eventuell anstehende Arbeitsplatzsuche. Die bewusste Auseinandersetzung mit Gender-Codes, mit geschlechtsspezifischem Sprachverhalten sowie mit der Relevanz sozialer Netzwerke (Familie, Peergroup etc.) für die Identitätsentwicklung stellen weitere wichtige Aspekte innerhalb dieser Veränderungsperspektive dar. Übergeordnet ist wiederum die Orientierung sämtlicher Maßnahmen an den Sinn- und Entwicklungsthemen sowie an den Identitätskonstruktionen und -projekten der Klienten von entscheidender Bedeutung. Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes kann der Motologe hierzu vor allem auf Formen des hermeneutischen Verstehens zurückgreifen.

7.2.4.3 Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 29 und 30)

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen, die interpersonalen motivationalen Ressourcen fokussierenden Zugangsweisen erfolgt im Rahmen der beiden potentialen Perspektiven eine Auseinandersetzung mit den interpersonalen Fähigkeiten, Kompetenzen und Bewältigungsstrategien der Klienten. Im Hinblick auf den impliziten Funktionsmodus stehen wiederum unbewusste und damit „bottom-up“ wirkende Prozesse und Strukturen im Vordergrund. In der Zustandsperspektive (Feld 29) geht es – ähnlich wie in Feld 21 - in erster Linie um die Beschäftigung mit emotionalen, motorischen

und körperlich-leiblichen Kompetenzen, die nun allerdings im Zusammenhang mit Beziehungsprozessen und –strukturen thematisiert werden. Bedeutsame Aspekte sind unter anderem: Ein konstruktiver Umgang mit dem Phänomen der ursprünglichen Intentionalität in der Familie bzw. in einer Gruppe, ein gelingendes leibliches Zur-Welt-Sein im Sinne von Kontakt-, Beziehungs- und Resonanzfähigkeit (vgl. hierzu auch die Vorstellungen zur leiblichen Intersubjektivität (Kap. 2.2.3.3) und zur leiblichen Kommunikation (Kap. 2.2.4.4)), viable Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Interaktionsmuster, positive familiäre Bindungen, ressourcenfördernde Erziehungsbedingungen, Freundschaften, Anerkennung in der Peergroup, die Beziehungsqualität in der Schule bzw. in der jeweiligen betreuenden Einrichtung sowie eine implizite soziale Intelligenz.

In der Veränderungsperspektive (Feld 30) sind in erster Linie Klärungserfahrungen durch bewusstseinserschaffende Interventionen sowie Inkonsistenzreduktionen durch Ressourcenaktivierung von Bedeutung. Die Initiierung von Klärungserfahrungen zielt auf die Bewusstmachung impliziter sozialer Ressourcen und Bewältigungskompetenzen, die einerseits für aktuelle Beziehungsprozesse im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention und andererseits für die Gestaltung von Realbeziehungen (in der Familie, in der Peergroup, im Rahmen der Netzwerkberatung oder des Kompetenzdialogs (vgl. Kap. 7.3.6)) eine hohe Relevanz besitzen. Der Motologe hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Herstellung von Erfahrungssituationen, in denen die genannten impliziten Ressourcen und Kompetenzen einerseits unmittelbar erlebt werden und andererseits im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit in den expliziten Funktionsmodus transformiert werden können. Die Thematisierung der jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen kann dabei sowohl prozessual als auch strukturell erfolgen, wobei mit GREENBERG, RICE und ELLIOTT (vgl. 2003, 41) davon ausgegangen wird, dass die Zuweisung von Aufmerksamkeit im aktuellen Prozess für die Veränderung des Gewahrseins von entscheidender Bedeutung ist. Die folgenden Fragen können eine solche Fokussierung der Aufmerksamkeit unterstützen:

- Wie hast Du/haben Sie die Beziehungsqualität in der vergangenen Situation wahrgenommen?
- Welche Ressourcen und Kompetenzen hast Du/haben Sie in dieser Situation benötigt/eingesetzt?
- Welche Qualitäten hast Du/haben Sie bei den anderen wahrgenommen?
- Welche Deiner/Ihrer Bedürfnisse wurden in der vergangenen Situation befriedigt?
- Wodurch wurden diese Bedürfnisse Deiner/Ihrer Meinung nach befriedigt?
- Welche Emotionen wurden dadurch ausgelöst?
- Wo und wie hast Du/haben Sie diese Emotionen körperlich-leiblich gespürt?
- Welchen Einfluss hatte das auf Dein/Ihr Verhalten?
- Was nimmst Du/nehmen Sie aus dieser Situation für ihren Alltag mit?

Diese Fragen stellen lediglich eine Auswahl dar und sie sind nicht als feststehendes Ablaufschema aufzufassen. Im Sinne der Prozessorientierung geht es vielmehr um die Anpassung der Reflexionsgestaltung an die jeweilige Situation sowie an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Klienten.

Die Reduktion von Inkonsistenzen durch Ressourcenaktivierung zielt übergeordnet auf die Ermöglichung bedürfnisbefriedigender Beziehungserfahrungen. Dabei steht – ähnlich wie in Feld 26 – die Initiierung von Bewältigungserfahrungen im Vordergrund, die intentionale Schemata stärken und Vermeidungsschemata schwächen. Der Motologe hat dementsprechend die Aufgabe, den Klienten den Einsatz und damit das Erleben und Spüren ihrer Qualitäten und Stärken zu ermöglichen, da hierdurch mit großer Wahrscheinlichkeit die Bedürfnisse nach Selbstwerterhöhung und Kontrolle sowie das (pervasive) Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung befriedigt werden können. Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention bieten sich hierzu einerseits weitgehend offene Situationen an, in denen die Teilnehmer in möglichst selbstorganisierter Form ihre Bewegungsvorlieben und -kompetenzen umsetzen können. Andererseits hat der Motologe jedoch auch die Möglichkeit, gezielt Situationen anzubieten, in denen die Klienten auf die oben angesprochenen Kompetenzen (Kontaktfähigkeit, Schwingungsfähigkeit, viable Kommunikationsmuster etc.) zurückgreifen müssen; hierzu gehören beispielsweise: Interaktions-, Kooperations- oder Problemlöseaufgaben, Ring- und Raufspiele nach Regeln, Vertrauensspiele oder auch Entspannungsangebote. Durch diese Angebote kann das Bedürfnis nach positiven Bindungs- und Beziehungserfahrungen sowie der Zusammenhang zu anderen Bedürfnissen systematisch angesprochen werden.

Im Rahmen dieser Veränderungsperspektive besteht ein elementares Ziel darin, den Klienten den Zusammenhang zwischen bestimmten Kompetenzen und Ressourcen einerseits und der Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse andererseits bewusst zu machen. Dadurch können im Idealfall wiederum motivationale Schemata zur Weiterentwicklung bzw. Kultivierung der jeweiligen Kompetenzen und Ressourcen (z.B. in der Familie, in der Schulklasse, in einer Wohngruppe) entstehen. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch übergeordnete Möglichkeiten der Integration, der Kooperation und der Solidarität (u.a. im Hinblick auf einzelne Einrichtungen sowie auf die Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen bzw. Professionen und hinsichtlich der bereits erwähnten sozialen Netzwerke). In dieser Hinsicht ist es von grundlegender Bedeutung, die Sinn- und Identitätskonstruktionen aller Beteiligten zu berücksichtigen.

7.2.4.4 Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 31 und 32)

Im Unterschied zum impliziten Funktionsmodus richtet sich die Aufmerksamkeit im expliziten Funktionsmodus auf die Auseinandersetzung mit denjenigen interpersonalen Kompetenzen und Ressourcen, die den Klienten explizit bewusst sind und die damit top-down aktiviert werden können. In der Zustandsperspektive (Feld 31), die sowohl prozessual aktivierte als auch zeitlich überdauernde Kompetenzen und Ressourcen

fokussiert, stehen unter anderem die folgenden Phänomene im Vordergrund: Die ökonomische Situation und der soziale Status der Familie, die Wohn- und Wohnumfeldqualität, die Schul- bzw. Einrichtungsqualität, eine bewusste soziale Intelligenz im Sinne der Kenntnis der Basisregeln der sozialen Interaktion, Selbstreflexions- und Selbstorganisationskompetenzen innerhalb eines Systems, Kontakt-, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeiten in der Familie, innerhalb der Klasse oder Wohngruppe, Durchsetzungsfähigkeit, die bewusste Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, die Einbindung in eine intersubjektive Handlungsethik, Verantwortungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur zielgerichteten Hilfenachfrage.

In der Veränderungsperspektive (Feld 32) geht es in erster Linie um Inkonsistenzreduktionen durch Ressourcenaktivierung. Den Klienten sollten dementsprechend Erfahrungsräume angeboten werden, in denen sie die oben angesprochenen Kompetenzen und Ressourcen nutzen können, um dadurch wichtige Beziehungsbedürfnisse zu befriedigen. Im expliziten Funktionsmodus kann dabei unmittelbar auf die Selbstreflexions- und Selbstorganisationsfähigkeiten eines Systems (einer Familie, einer Klasse, einer Wohngruppe) zurückgegriffen werden. Ein grundlegendes Ziel dieser Veränderungsperspektive ist die zunehmende Selbst-Bemächtigung der Klienten (vgl. hierzu auch Kap. 7.3.6). Im Vordergrund steht demnach nicht ausschließlich die Ressourcenaktivierung im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention, sondern insbesondere die Nutzung der jeweiligen interpersonalen Kompetenzen und Ressourcen für die Gestaltung der Realbeziehungen. Dies ist zugleich ein wesentliches Argument für lebensweltbezogene Settings (Gewaltprävention u.a. in der Familie, in der Schulklasse, in einer Wohngruppe, in einem Stadtteil). Eine elementare Voraussetzung für die Gestaltung dieser Realbeziehungen ist die Entwicklung und Kultivierung gewaltfreier Kommunikations- und Problemlösekompetenzen. Neben den in Feld 31 genannten Kompetenzen geht es darüber hinaus vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten zur aktiven Gestaltung von Freundschaften, um den Erwerb und die Anwendung von Wissen über Gender-Codes und geschlechtsspezifisches (Sprach)Verhalten, um Netzwerkberatung und Kompetenzdialoge (vgl. Kap. 7.3.6) sowie übergeordnet um die Herstellung von Beteiligungsmöglichkeiten für die Klienten, insbesondere im Hinblick auf Ausbildungs- und Arbeitsplätze.

Dieser letzte Punkt ist ein nicht zu vernachlässigender Aspekt jeglicher Gewaltprävention. Zahlreiche Jugendliche ohne Schulabschluss bzw. ohne abgeschlossene Berufsausbildung machen die Erfahrung, am Arbeitsmarkt zu den Marginalisierten oder Überflüssigen zu gehören. „Sie leben zwar in der Gesellschaft, gehören aber trotzdem nicht dazu“ (ARMBRUSTER 2006, 147). Diese Auflösungsprozesse der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen, die mit fehlenden Selbstwirksamkeitserfahrungen, Zukunftsangst, Verunsicherung und Vereinzelung verbunden sind und insbesondere durch mangelnde Integration in Arbeit und Beruf hervorgerufen werden, sind von HEITMEYER und Mitarbeitern (vgl. 1995, 60ff) in ihrem modernisierungs- und individualisierungstheoretischen Ansatz differenziert dargestellt worden (vgl. auch Kap. 3.4.1). Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention hat

sich in dieser Hinsicht den Wirklichkeiten außerhalb des eigentlichen Settings (sei es die Einzelarbeit, das Gruppen- oder Familiensetting) zu stellen und sollte deshalb die Vernetzung mit anderen Fachdiensten, mit Familien, mit Schulen, mit Ausbildungsbetrieben zu einem seiner vordringlichen Ziele machen.

Das folgende und abschließende Kapitel thematisiert die Gestaltung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention. Damit wird das übergeordnete Ziel verfolgt, die den einzelnen Phasen sowie dem Gesamtprozess zugrunde liegende Logik darzustellen und zu begründen.

7.3 Der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention

Die Darstellung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention gibt einen idealtypischen Überblick über diejenigen Inhalts- und Beziehungsaspekte, die in den einzelnen Phasen im Vordergrund stehen. Auch im Hinblick auf die prozessuale Gestaltung ist es von grundlegender Bedeutung, dass eine Orientierung an den konkreten individuellen und kontextuellen Entwicklungsbedingungen erfolgt. Darüber hinaus sollten sämtliche Methoden und Interventionen an die jeweils aktualisierten emotionalen bzw. motivationalen Schemata der Klienten angepasst werden, wie die Ausführungen zu den Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention bereits gezeigt haben (vgl. Kap. 6.5).

Vor dem eigentlichen Beginn jeder entwicklungsfördernden Maßnahme ist eine Klärung der Anlässe, Bedürfnisse und Aufträge der einzelnen Beteiligten unerlässlich. Systemisch betrachtet stellt dies bereits eine erste Form der Intervention dar, da die Klärung einerseits in Beziehung stattfindet und andererseits im Sinne von Unterscheidungen bestimmte Aspekte fokussiert, während sie andere (bewusst oder unbewusst) ausblendet.

7.3.1 Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen

Für die Auftragsklärung im Rahmen des Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention ist der folgende Gedankengang von Wolfgang LOTH handlungsleitend: „Bereits das Anerkennen, dass es im Rahmen systemischer Hilfen wichtig ist, Aufträge zu klären, schließt aus, die in Frage stehende Hilfe als triviale und trivialisierende Abfolge von kontextfreien Schritten zu betrachten. Es schließt somit aus, per se besser zu wissen, was gut sei für andere. Stattdessen wird Kooperieren zum zentralen Merkmal der Hilfe. Das Klären von Aufträgen ist in diesem Sinn eine spezielle Form des Verständigens darüber, wie wir kooperieren wollen“ (LOTH 2005, 25). Nicht zuletzt im Zusammenhang mit Fragen der Auftragsklärung ist die Haltung des Nichtwissens (vgl. Kap. 6.4), die sich auf verschiedene Bereiche der Kundigkeit bezieht, von großer Bedeutung. Es gilt demnach, sowohl die Fachkompetenz des Motologen und anderer Experten als auch die Kompetenz des bzw. der Klienten für das eigene Leben ausdrücklich anzuerkennen und zu nutzen (vgl. ebd., 27).

Damit professionelle psychomotorische Hilfen zum Tragen kommen können, braucht es zunächst jedoch *Anlässe*. Solche Anlässe können prinzipiell „als Anzeichen für eine gelingende Kommunikation“ (ebd., 35) verstanden werden: „Zwar eignet sich grundsätzlich alles Mitteilbare zum Anlass, aber erst dann, wenn zuverlässig genug an den mitgeteilten Anlass angeschlossen wurde, kann er seine Wirkung entfalten. Wird etwas zum Anlass professionellen psychosozialen Handelns, ist vorher effektiv mitgeteilt und aneinander angeschlossen worden“ (ebd.). Anlässe sind in vielen Fällen keineswegs eindeutig oder selbstverständlich, sondern müssen als dynamisch und sinnbezogen aufgefasst werden. Sie stellen eine Beschreibung und Verbindung der Wahrnehmungs-

und Interpretationsleistungen von mindestens zwei Personen dar. Anlässe sind für LOTH (vgl. ebd., 36) demnach das, wovon die Kooperation ausgeht und stellen damit die Basis für weitere entwicklungsfördernde Maßnahmen dar.

Ein erster Schritt zur Klärung der Anlässe besteht darin, den Überweisungskontext für die Maßnahme der psychomotorischen Gewaltprävention zu erfragen (vgl. MÜCKE 2001, 215ff; SIMON/CLEMENT/STIERLIN 2004, 33f; SIMON/RECH-SIMON 2001; VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 149), womit gleichzeitig auch der Grundstein für den Aufbau von Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Professionen gelegt werden kann. Mögliche Fragen, die sowohl den Eltern als auch dem Jugendlichen selbst gestellt werden können, haben VON SCHLIPPE und SCHWEITZER (vgl. 2000, 149) formuliert:

- Wer hatte die Idee zu diesem Kontakt?
- Was verspricht sich der Überweiser davon?
- Was müsste hier passieren, damit der Überweiser hinterher sagt: Das hat sich gelohnt/das hat sich nicht gelohnt?
- Warum hat der Überweiser gerade Sie/Dich hierher geschickt?
- Warum hat man Sie/Dich gerade zu mir geschickt?

Die Herausforderung für den Motologen besteht in der Phase des Erkundens von Anlässen darin, „sich nicht von einengenden Bedeutungsvorgaben einschüchtern oder verlocken zu lassen, sondern konsequent eine probabilistische Perspektive einzunehmen“ (LOTH 2005, 36). Die Aufmerksamkeit gilt folglich den – individuellen wie gemeinsamen – Narrationen sämtlicher Beteiligten, die prinzipiell als Ordnungsversuche verstanden werden können. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten nicht nur als Problem, sondern ebenso als Lösung bzw. als Lösungsversuch gedeutet werden, wodurch sich wiederum eine erweiterte Perspektivenvielfalt ergibt. Es gilt hierbei jedoch zu berücksichtigen, dass die Zuschreibung eines guten und sinnvollen Zwecks zu einer belastenden Geschichte oder Situation auch als Zumutung empfunden werden kann. „Sie wird zu einer ZuMUTung erst dann, wenn Sinnzuschreibung und Sinnerleben glaubwürdig miteinander korrespondieren“ (LOTH 2005, 37).

Anlässe sind einerseits „inhaltlich variable Klagen über bisherige Zustände“ (ebd., 38), andererseits verweisen sie jedoch – zumindest implizit – auch auf den Wunsch nach zukünftigen Veränderungen und sind demnach mit Erwartungen und Bedürfnissen (vgl. Kap. 2.6.1 und 6.5) unterschiedlicher Beteiligter (u.a. Eltern, Lehrer, Sozialpädagogen, Motologen, Jugendliche) verbunden, die LOTH (vgl. ebd.) als *Anliegen* bezeichnet. Diese Anliegen sind – ähnlich wie Anlässe – keineswegs eindeutig oder selbstverständlich. Ihre Klärung benötigt Zeit und Interesse, wobei letzteres in den folgenden Fragen zum Ausdruck kommen kann:

„Wer möchte etwas erreichen? Wer ist dazu motiviert? Wer soll die Arbeit übernehmen: von wem wird erwartet, entscheidend zu einer Veränderung beitragen zu können? Wenn mehrere Personen engagiert sind: wie passen

deren Anliegen unter einen Huf? Gibt es andere, die den Anstoß dafür gaben, um Hilfe nachzufragen? Was verstehen fürsorgende Personen und Institutionen in dieser Situation unter Hilfe? Wo müsste es hingehen? Dürfte es `anders` werden, wenn es `besser` werden soll? Wer ist vermutlich ein Verbündeter? Wer hätte vielleicht etwas dagegen? Fühlt sich das gut an, sich vorzustellen, eine Lösung ist möglich? Nicht zuletzt sollten sich HilfeanbieterInnen auch selbst etwas fragen: Sind die Anliegen der Hilfesuchenden und die Prämissen des Hilfeangebots vereinbar? Gibt die Aufgabenwidmung der Beratungsstelle ein Hilfeangebot in dieser Frage her? Fühle ich mich kompetent in dieser Frage? Liegt es näher, diese Anliegen an anderer Stelle besser aufgehoben zu sehen?" (ebd., 38f).

Es ist nicht notwendig, Anlässe und Anliegen nacheinander zu klären und zu konkretisieren, beide Aspekte können im Rahmen eines natürlichen Gesprächsverlaufs im Sinne einer Pendelbewegung erfasst werden, wobei die Differenzierung in Anlässe und Anliegen entscheidend ist. Im Hinblick auf die Verschiedenheit von Anliegen schreiben VON SCHLIPPE und SCHWEITZER: „Der Regelfall ist, daß die Erwartungen zwischen den Klienten beziehungsweise Kunden und zwischen den anwesenden und nicht anwesenden Überweisern unterschiedlich und oft kontrovers sind. Diese Diskrepanzen müssen als erstes geklärt und ausgehandelt werden – andernfalls gerät der Berater in Zwickmühlen, Dilemmata, da er mit unlösbaren Aufträgen konfrontiert ist“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 148). Diese Diskrepanzen sind insbesondere im Zusammenhang mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten häufig zu beobachten; sie spielen bei der Wahl eines kooperationsfördernden Settings eine entscheidende Rolle (vgl. SCHWEITZER 2005, 195f; Kap. 7.3.3).

In der Arbeit mit Jugendlichen gilt es in Anlehnung an DERICHS und HÖGER (vgl. 2005, 32) zwischen dem Bedürfnis, das Optimalere für die Klienten zu ermöglichen, und der Anerkennung ihrer Autonomie abzuwägen. Hierzu können die folgenden Fragen hilfreich sein (vgl. ebd.):

- Was sind die Bedürfnisse des Jugendlichen?
- Was sind die Bedürfnisse seiner Bezugspersonen?
- Welche Motive und Motivationen liegen den Bedürfnissen zugrunde?
- Was ist aus psychomotorischer Perspektive eine optimale, was eine noch vertretbare Vorgehensweise?
- Zu wem hat der Jugendliche Vertrauen, um seine evtl. bestehenden inneren Ambivalenzen im Hinblick auf familiäre Bezugspersonen zu klären?

Im Hinblick auf die Bedeutung von Allparteilichkeit und Respekt haben DERICHS und HÖGER wichtige Überlegungen formuliert, die sich zwar auf den Kontext der systemischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie beziehen, die jedoch gleichermaßen auf den Bereich der psychomotorischen Gewaltprävention angewandt werden können:

„Im Sinne der Allparteilichkeit und des Respekts vor der Autonomie aller Beteiligten sollte der Therapeut oder die Therapeutin alle vorgebrachten Ideen zu einer Veränderungsplanung gelten lassen und gleichwertig zur Diskussion stellen. Dabei kann eine wichtige Aufgabe darin bestehen, die handlungsleitenden Motive von Kindern und Eltern herauszuarbeiten und diese allen Beteiligten verständlich zu machen. Kindern und Jugendlichen bleibt das Recht, sich den Leitlinien ihrer Bezugspersonen anzuschließen oder nicht. Bei fortgeschrittener moralischer Entwicklung, ausreichendem Überblick über die möglichen Risiken bzw. den möglichen Nutzen der vorgeschlagenen Therapie

und einem im Beziehungsfeld akzeptierten Maß an Unabhängigkeit kann der Entscheidung eines Kindes oder Jugendlichen mehr Gewicht zukommen als der eines Erwachsenen. Ethische Konflikte sind an diesem Punkt des Zustimmungsprozesses nicht auszuschließen: zum einen in Form einer nicht auflösbaren Meinungsverschiedenheit zwischen Eltern und Kind, ob eine indizierte Therapie nun begonnen oder fortgesetzt werden soll; zum anderen in Form einer Ambivalenz zwischen Zustimmung und Ablehnung“ (DERICHS/HÖGER 2005, 32).

Hier zeigt sich wiederum die zentrale Bedeutung der Grundbedürfnisse sowie der motivationalen Schemata bzw. der Vermeidungsschemata aller Beteiligten (vgl. Kap. 2.6.1). Die Besonderheit im Kontext der Gewaltprävention besteht einmal mehr darin, dass der gesamte Prozess von dem Bedürfnis getragen ist, zukünftige Opfer zu vermeiden und dass dieses Bedürfnis von manchen Tätern nicht geteilt wird. In diesen Fällen gilt es, wie beschrieben, die anfängliche extrinsische Motivation möglichst frühzeitig in eine intrinsische Motivation zu verwandeln.

Entsteht im Gespräch über Anlässe und Anliegen auf Seiten des Motologen wie auf Seiten der Klienten und der Überweiser der Eindruck, dass ein gemeinsames Vorgehen entwicklungsfördernde Wirkungen entfalten kann, so geht es im Anschluss daran um die konkrete *Auftragsklärung*. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Prozesses ist die Verständigung über *Ziele*, die mit LOTH (in Anlehnung an WALTER und PELLER) auch als „Zielen“ bezeichnet werden kann und damit zentrale motivationale Eigenschaften besitzt: „Wenn es gelingt, das Sprechen über Ziele so zu gestalten, dass sich daraus motivierende Impulse für das Imaginieren von weiteren Schritten ergeben, wird „Zielen“ zu einer energetisierenden Angelegenheit: Zielkommunikation kann sich dann zu einem Kontrollparameter entwickeln (...), dessen motivationale Qualitäten das Geschehen tragen“ (LOTH 2005, 43). Auch wenn die Zielformulierung und die Zielabstimmung als fortlaufende und wandelbare Prozesse aufzufassen sind, so können Kriterien für eindeutig definierte Ziele dennoch hilfreich sein. Dabei geht es immer „um die *konkrete Beschreibung* dessen, was den Zielzustand ausmacht, statt, was ihn *nicht* ausmacht“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 211). Für WALTER und PELLER (vgl. 1994, 82; zit. n. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 211) müssen eindeutig definierte Ziele die folgenden sechs Kriterien erfüllen: Sie sollten erstens positiv, zweitens prozesshaft, drittens in Bezug auf das Hier und Jetzt, viertens so spezifisch wie möglich, fünftens im Kontrollbereich des Klienten und sechstens in der Sprache des Klienten formuliert werden.

Für einen konstruktiven Umgang mit Aufträgen ist es entscheidend, dass allen Beteiligten die Entwicklung eigener Ideen zugestanden wird. Dies hat häufig die Erkenntnis und das Wirksamwerden von Unterschieden zur Folge, die jedoch ausdrücklich begrüßt werden, da sie Bewegung in den Prozess bringen (vgl. ebd., 47). Diese Unterschiede schließen einen gemeinsamen Auftrag nicht zwangsläufig aus; die entscheidende Frage lautet für LOTH vielmehr: „Wie soll das, was wir hier miteinander tun, dazu beitragen, dass alle Beteiligten mit dem Ergebnis wenigstens ausreichend gut leben können?“ (ebd.). Sind unterschiedliche Vorstellungen bezüglich eines Auftrags wirksam, die sich nicht „unter einen Hut“ bringen lassen, so hat der Motologe zunächst die Aufgabe, diese zu würdigen

und auch in Situationen, die in hohem Maße durch affektive Prozesse beeinflusst sind, nach Möglichkeiten für die Herstellung einer gemeinsamen Basis zu suchen. Kommt trotz dieser Bemühungen kein gemeinsamer Auftrag zustande, so geht es darum, dass sich die Beteiligten die Unvereinbarkeit ihrer Positionen zugestehen und jeder von ihnen die Möglichkeit persönlicher Unterstützung (im Rahmen eines dann zu klärenden entsprechenden Settings) erhält.

Die einzelnen Aspekte der Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen sind in der folgenden Abbildung nochmals zusammengefasst.

Im Blick:	Was geschieht ...	Worauf es hinausläuft ...	Was noch eine Rolle spielt ...
Anlässe			
„Ich habe ein Problem“	Jemand nimmt bei sich ein Unbehagen wahr, hält es für bedeutsam und teilt es anderen mit	Selbstmotivierte Teilnahme an Problemsystem	In beiden Fällen: Zugriff auf eine wenigstens allgemeine Idee, dass „das Problem“ nicht das letzte Wort bedeutet: Es kann anders sein und es ist sinnvoll, dass es anders wird.
„Der/Die hat ein Problem“	Jemand erkennt im Handeln oder So-Sein eines anderen Anlass, auf ein Problem bei ihm/ihr zu schließen und kann dies nicht ohne weiteres relativieren	Kontextbegründete (durch andere in die Wege geleitete) Teilnahme an Problemsystem; gegebenenfalls symbolische Teilnahme in Form eines Themas für Problemsystem	
Anliegen			
„Ich will das Problem nicht mehr haben“ „Es soll mir/uns besser gehen“ „Der/Die soll/darf das Problem nicht mehr haben“ „Ich will das Problem von/mit dem nicht mehr haben“	Selbstmotiviert oder kontextbegründet: Ideen entwickeln, wie es anders sein sollte, so dass „anders = besser“ sein kann. Gemeinsames Erkunden von Veränderungs-WÜNSCHEN	Veränderungswünsche kennen lernen und spezifizieren: Für wen Veränderung eine Rolle spielt und wer alles im Spiel ist (sein sollte). Unterscheiden sich deren Anliegen? Wie könnten sie unter einen Hut passen? Wer ein Interesse an Veränderung hat, wer Veränderung begrüßen würde, wer möglicherweise Veränderung kontrollieren möchte oder müsste. Fühlt sich das gut an, sich vorzustellen, eine Lösung ist möglich?	Die <i>Zielrichtung</i> der erwünschten Veränderung wird klarer, sowie ein Bild der Zusammenhänge, die die gewünschten Veränderungen beheimaten sollen, die also nicht neutral bleiben werden (sondern zustimmen oder protestieren), etc. Eine Entscheidung wird möglich: Wollen und können wir uns gemeinsam in diese Richtung auf den Weg machen?
Aufträge			
„Helfen Sie dabei, dass es mir/uns besser geht“ „Helfen Sie dabei, dass es dem/der besser geht“ „... dass der/die kein Problem mehr macht“ <u>plus</u> „Ich/Wir stehe/n zur Verfügung“	Gemeinsam den Rahmen für Möglichkeiten entwickeln, wie aus Anliegen belastbare Motive für Veränderungs-ARBEIT werden können	„Ziele“ werden zu Sammelbecken von Ideen über „anders = besser“. Zielideen werden zu Kontrollparametern (Orientierungshilfen, die konkrete Schritte anregen, anleiten). Dazugehörige Implikationen: <ul style="list-style-type: none">• der möglichen Settings• der Art der Hilfeanfrage• des Stadiums der Veränderungsbereitschaft• der Kontexte von Lösungswirklichkeiten (wen betrifft's?) etc.	Innere Bilder/Visionen von <i>Zielzuständen</i> entstehen und von Schritten auf dem Weg zum Ziel. Idealtypisch entwickelt sich eine Beziehung, in der sich die Kundigkeit der Hilfesuchenden und die Kundigkeit der HilfeanbieterInnen veränderungsbezogen ergänzen. Zentrale Frage: Wie kann die Veränderungsarbeit eine faire Chance auf Alltagstauglichkeit erhalten?

Abb. 43: „Drei A“ auf einen Blick (in: LOTH 2005, 40f)

Sind die Anlässe, Anliegen und Aufträge der Überweiser sowie sämtlicher Beteiligten geklärt, die gemeinsamen Zielkriterien definiert und die Aufträge handhabbar formuliert, so steht in der zweiten Phase der psychomotorischen Gewaltprävention die Initiierung einer prozessorientierten, Ressourcen und Risikokonstellationen berücksichtigenden Diagnostik im Vordergrund.

7.3.2 Prozessorientierte Diagnostik

Vor dem Hintergrund offener und nicht vorhersehbarer Entwicklungs- und Interaktionsprozesse ist der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention auf eine permanente, prozessorientierte Diagnostik angewiesen. Diese orientiert sich weniger an messenden Verfahren als vielmehr an – sowohl ressourcen- als auch defizitorientierten – Instrumenten der strukturierten Bewegungs- und Verhaltensbeobachtung sowie an einer differenzierten Berücksichtigung zentraler Kontextfaktoren. Für den diagnostischen Prozess sind neben den genannten Aspekten eine verstehende Erkenntnishaltung (jedes Verhalten macht Sinn, Ziel ist die Erschließung dieser Sinngebungen), die Reflexion der Beziehung zwischen dem Jugendlichen, seinen Bezugspersonen und dem Motologen, eine fortlaufende Hypothesenbildung sowie die Anerkennung der Subjektivität jeder Beobachtung und damit verbunden regelmäßige Perspektivenwechsel von entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 1.2 und 5.2). Für den Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention zentral ist die Annahme, dass die gegenwärtige Beziehung zwischen dem Motologen und den Klienten sowohl auf leiblicher, als auch auf emotionaler und kognitiver Ebene stattfindet, dass diese Beziehung ein Thema hat und dass sie sowohl den aktuellen Kontext als auch verschiedene zeitliche und ökologische Hintergrundinformationen einbeziehen muss (vgl. SCHREIBER 1999, 109). Der diagnostische Prozess geht dabei immer von den Phänomenen aus, die aktuell im Vordergrund stehen: „Wir betrachten zunächst das, was uns der Klient im Hier und Jetzt `an der Oberfläche` in seinem Verhalten und seinen Interaktionsformen zeigt und was wir als Resonanz darauf erleben, bzw. was in der Interaktion geschieht. Impliziert dabei ist, daß `Hier und Jetzt` seine gesamte Lebensgeschichte, weil in den `Archiven des Leibes` aufgezeichnet, anwesend ist“ (PETZOLD 1993, 273).

Die einzelnen Beobachtungsmaßnahmen folgen dabei grundsätzlich den in Kapitel 7.2 ausführlich dargestellten Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention. Die jeweiligen Beobachtungen liefern die Grundlage für die Auswahl entwicklungsfördernder Settings, für die Formulierung von Förderzielen sowie für die inhaltliche und methodische Gestaltung des Förderprozesses. Wesentliche Orientierungspunkte für die Prozessgestaltung sind in den tabellarischen Übersichten in Kapitel 6.7 enthalten. Im Hinblick auf die Ermöglichung und Unterstützung entwicklungsfördernder Prozesse ist jedoch in erster Linie die Beziehungsgestaltung von Moment zu Moment von Bedeutung. Ein wesentliches Charakteristikum psychomotorischen Arbeitens ist dabei die Berücksichtigung zwischenleiblicher Aspekte

von Interaktionsprozessen, d.h. von Beziehungsaspekten, die leiblich spürbar sind und die im Rahmen des phänomenologischen Verstehens wichtige Hinweise für die Gestaltung von Förderimpulsen geben. Entscheidende Voraussetzung hierfür ist die Bewusstheit des Motologen für den gegenwärtigen Prozess (vgl. Kap. 6.4). Diese Bewusstheit ist wiederum eng gekoppelt an eine permanente Selbstreflexion sowie an die Auseinandersetzung mit den eigenen Themen, Grenzen und Möglichkeiten. Der Prozess des Beobachtens ist – das haben die Ausführungen in Kapitel 1 detailliert gezeigt – nicht vom Beobachter abkoppelbar. Aufgrund der Mehrdeutigkeit von Interaktionsbeziehungen im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention empfiehlt sich daher – soweit möglich – das Arbeiten in dualer Leitung, um die eigenen und fremden Wahrnehmungen miteinander abgleichen zu können. Ist dies nicht möglich, so erhalten begleitende Supervisionsmaßnahmen sowie der kontinuierliche Austausch im Team eine noch größere Bedeutung.

Zur Gewährleistung einer theoriegeleiteten und strukturierten Beobachtung werden im Folgenden zunächst die einzelnen Merkmale der prozessorientierten Diagnostik dargestellt. Die Vorgehensweise orientiert sich an dem in Abb. 44 dargestellten Konzept der *multiaxialen und multimodalen Ressourcendiagnostik* von KLEMENZ (vgl. 2003, 133ff), das an manchen Stellen modifiziert und durch eine komplementäre multiaxiale und multimodale Diagnostik von Stressoren, Defiziten und Risikokonstellationen erweitert wird.

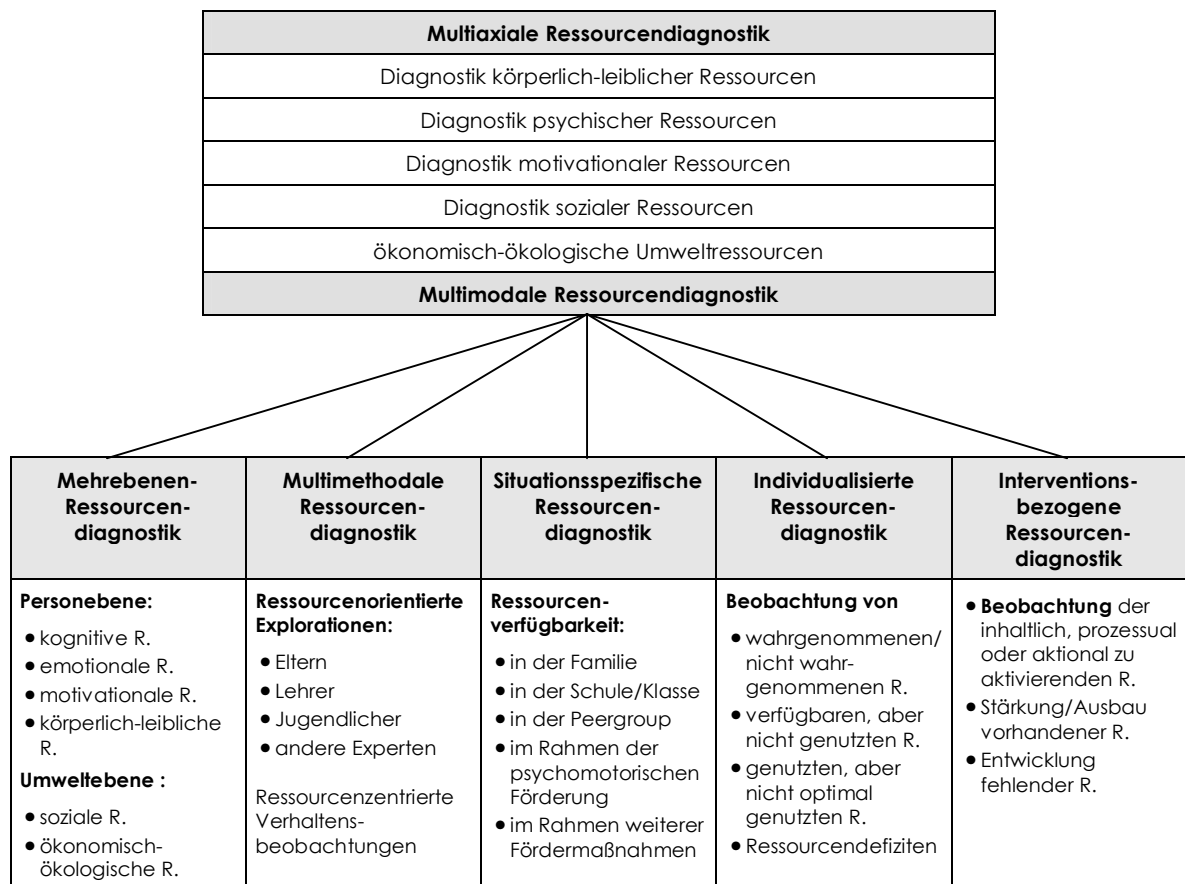


Abb. 44: Merkmale der multiaxialen und multimodalen Ressourcendiagnostik (in Anlehnung an KLEMENZ 2003, 136; modifiziert)

Das Modell von KLEMENZ stellt aus mehreren Gründen eine bedeutsame Orientierungsgröße dar: Es ist erstens grundlegend mehrperspektivisch ausgerichtet, es setzt sich zweitens differenziert und unter entwicklungs-dynamischen Gesichtspunkten mit unterschiedlichen Ressourcenformen auseinander und es bezieht sich drittens auf die in Kapitel 2.6.1 dargestellte Bedürfniskonzeption von GRAWE (vgl. 1998, 383ff). Im Hinblick auf die *multiaxiale Ressourcendiagnostik* werden körperlich-leibliche Ressourcen (Gesundheit, körperliche Leistungsfähigkeit, motorische Kompetenzen, physische Attraktivität, Zufriedenheit mit dem eigenen Körper, Körperbewusstsein, leibliche Empfindungsfähigkeit, Habitus etc.), psychische Ressourcen (Intelligenz, Coping- und Problemlösungsstrategien, Kohärenz, emotionale Intelligenz (die eigenen Emotionen kennen, Emotionen handhaben (u.a. Impulskontrolle), Emotionen in die Tat umsetzen, Empathie, Umgang mit Beziehungen (vgl. GOLEMAN 2004, 65f)), Schulleistungsstärken, Kreativität, Selbstreflexionsfähigkeit etc.), motivationale Ressourcen (Neugier, Offenheit, Kontakt zu eigenen Bedürfnissen, Fähigkeit zur Bedürfnisbefriedigung sowie zum Bedürfnisaufschub, Interessen, Bewegungsvorlieben etc.), soziale Ressourcen (positive familiäre Bindungen, ressourcenfördernde Erziehungsbedingungen, Freundschaften, Anerkennung in der Peergroup, positive Erfahrungen in der Schule etc.) sowie ökonomisch-ökologische Umweltressourcen (ökonomische Situation der Familie, Sozialstatus, Wohn- und Wohnumfeldqualität, Schulqualität etc.) erfasst (vgl. HERRIGER 2005; KLEMENZ 2003).

Die diagnostische Vorgehensweise versteht sich darüber hinaus als *multimodale Ressourcendiagnostik*, die *erstens* die soeben angesprochenen Ressourcen – getrennt nach Person- und Umweltebene – erhebt, *zweitens* verschiedene Methoden verwendet (hierzu gehören Explorationen von Eltern, Lehrern, den Jugendlichen selbst und anderen Experten, Verhaltensbeobachtungen, Selbst- und Fremdeinschätzungen, diagnostische Inventare, (eingeschränkt) Testverfahren), *drittens* in situationsspezifischer Hinsicht die Ressourcenverfügbarkeit in der Familie, in der Schule, in der Peergroup, im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention sowie im Rahmen weiterer Fördermaßnahmen differenziert (d.h. ermittelt, auf welche Art und Weise und in welchem Ausmaß es einem Jugendlichen gelingt, seine Bedürfnisse in den entsprechenden Situationen bzw. Kontexten zu befriedigen), *viertens* individualisiert vorgeht (d.h. „analysiert, ob ein Jugendlicher seine vorhandenen Ressourcen wahrnehmen und/oder nutzen bzw. optimal nutzen kann, welche Ressourcen verfügbar sind, aber nicht genutzt werden, welche benötigten Ressourcen fehlen etc.“ (KLEMENZ 2003, 135)) und *fünftens* interventionsbezogen angelegt ist, d.h. sich im Sinne eines fortlaufenden Prozesses auf die gegenwärtig aktualisierten Ressourcen bzw. auf bislang unterentwickelte positive Möglichkeiten oder Bedingungen bezieht (vgl. ebd., 134f).

Entsprechend der in Kapitel 6.6 etablierten Differenzierung in eine Problem- und eine Ressourcenperspektive innerhalb des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention wird die oben dargestellte multiaxiale und multimodale Ressourcendiagnostik durch eine komplementäre und prozessorientierte

Diagnostik von Stressoren, Defiziten und Risikokonstellationen ergänzt. In diesem Zusammenhang geht es nicht nur um die Erfassung von Ressourcendefiziten und um die Entwicklung fehlender Ressourcen, sondern auch um die gezielte Auseinandersetzung mit problematischen Entwicklungsbedingungen und damit zusammenhängenden Erlebens- und Verhaltensweisen.

Die problemorientierte diagnostische Perspektive orientiert sich zunächst an den Merkmalen der multiaxialen und multimodalen Diagnostik, die in diesem Fall defizitbezogen stattfindet. In *multiaxialer Hinsicht* ist auch hier die Differenzierung in körperlich-leibliche, psychische, motivationale, soziale und ökonomisch-ökologische Entwicklungsaspekte von großer Bedeutung, denn nur so können vorhandene Entwicklungsschwierigkeiten und Risikokonstellationen gezielt erfasst werden. Zu den *körperlich-leiblichen Risikofaktoren* zählen u.a. chronische Erkrankungen, hirnorganische und hormonelle Einflüsse, Einflüsse von Neurotransmittern, genetische Mutationen oder Einflüsse psychoaktiver Substanzen (vgl. Kap. 3.4.2.3), aber auch eine mangelnde leibliche Empfindungsfähigkeit, Störungen der Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung sowie Störungen des Körperschemas und des Körperbildes. Zu den *psychischen Risikofaktoren* gehören kognitive und emotionale Intelligenzdefizite (u.a. eine mangelhafte Emotionsregulation und Impulskontrolle, Empathiedefizite), Identitäts- und Selbstwertstörungen, Schulleistungsschwächen, mangelnde Selbstreflexionsfähigkeiten sowie ein schwieriges Temperament (vgl. CIERPKA 2005b, 21; HEINRICHS et al. 2002, 173). In *motivationaler Hinsicht* steht die Berücksichtigung von Schwierigkeiten im Spüren von und im Umgang mit eigenen Bedürfnissen sowie die Identifizierung problematischer motivationaler Schemata bzw. Vermeidungsschemata im Vordergrund (vgl. GRAWE 1998, 438ff). Zu den *sozialen Risikofaktoren* zählen in erster Linie problematische familiäre Beziehungen (u.a. negative familiäre Kommunikationsmuster, Instabilität in der Familie (Partnerschaftskonflikte, Scheidung, Ein-Eltern-Familie, Minderjährigkeit der Mutter), Mangel an elterlicher Fürsorge (Empathiemangel, geringes elterliches Engagement, geringe Aufmerksamkeit, desorganisierter Bindungsstil), feindliche Ablehnung gegenüber dem Kind, familiäre Gewalt), dysfunktionales Erziehungsverhalten (u.a. inkonsistentes, bestrafendes oder nonkontingentes Verhalten, Überfürsorge, unzureichende elterliche Aufsicht („monitoring“), Schwierigkeiten mit Disziplin, Regelsetzungen und Grenzen), psychische Störungen der Eltern, Drogen- und Alkoholkonsum der Eltern sowie soziale Isolation bzw. mangelnde außerfamiliäre soziale Bindungen (vgl. CIERPKA 2005b, 21; HEINRICHS et al. 2002, 173; KLEMENZ 2003, 141). Zu den *ökonomisch-ökologischen Risikofaktoren* gehören schließlich ein geringer sozioökonomischer Status, Armut, Arbeitslosigkeit, schlechte Wohn- und Schulverhältnisse, ein schlechtes Bildungsniveau, fehlende Berufsabschlüsse und damit ein Mangel an Perspektiven sowie Migrations- oder Fluchthintergründe (vgl. ARMBRUSTER 2006, 142; HEINRICHS et al. 2002, 173).

Im Hinblick auf eine *multimodale Vorgehensweise* spielt die Unterscheidung in Schwierigkeiten auf Person- bzw. Umweltebene und deren Zusammenwirken eine zentrale Rolle (vgl. hierzu insbesondere das Familien-Risiko-Modell von CIERPKA (2005b, 21;

Kap. 3.4.4.1)). Darüber hinaus ist die Problemperspektive analog der ressourcendiagnostischen Vorgehensweise multimethodal, situationsspezifisch, individualisiert und interventionsbezogen angelegt.

Zusätzlich greift die problemorientierte diagnostische Sichtweise die Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention, die in Kapitel 6.6 tabellarisch differenziert und in Kapitel 7.2 konkretisiert wurden, wieder auf. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Unterscheidung verschiedener Aggressions- und Gewaltformen sowie die gezielte Erfassung der diesen zugrundeliegenden emotionalen und motivationalen Schemata (dies schließt die Berücksichtigung von Vermeidungsschemata mit ein) (vgl. Kap. 3.3). Das Verfügen über sowie der Einsatz von aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltensweisen wird von den Tätern unter Umständen und je nach Gewaltform an sich bereits als Ressource bzw. als Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung wahrgenommen, während die Opfer in der Regel einen erhöhten direkten oder indirekten Problem- und Leidensdruck erleben. Die Bewusstmachung von problem erzeugenden Erlebens- und Verhaltensweisen ist dementsprechend ein zentraler Bestandteil der psychomotorischen Gewaltprävention. Dies beinhaltet jedoch nicht nur die gezielte Konfrontation dieser Erlebens- und Verhaltensmuster, sondern auch eine Auseinandersetzung mit den damit zusammenhängenden motivationalen und emotionalen Schemata, die umfassende Berücksichtigung sämtlicher Risikokonstellationen sowie die Aktivierung, die Nutzung und den Ausbau vorhandener Ressourcen auf allen Ebenen (vgl. Kap. 6.5 und 7.3.6). Für den diagnostischen Prozess ist es demnach unabdingbar, „die Problem- und die Ressourcenperspektive wieder zusammenzuführen und deren jeweilige Befunde systematisch zu berücksichtigen und zu elaborieren, wenn man sich nicht mit einem `halbierten` Bild des Klienten zufrieden geben möchte (...)“ (KLEMENZ 2003, 131).

Im Hinblick auf den *ressourcendiagnostischen Prozess* unterscheidet KLEMENZ (vgl. ebd., 144f) drei Phasen, die auch für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention hilfreich sind, wobei diese Phasen jeweils durch eine defizitorientierte Perspektive ergänzt werden:

1. *Ressourcen- bzw. Defizitscreening*: In dieser Phase steht die getrennte Ermittlung der Person-Umwelt-Ressourcen bzw. –Defizite mit den Eltern, dem Klienten sowie den Lehrern und gegebenenfalls weiteren Experten im Vordergrund.
2. *Differenzierte Ressourcen- bzw. Defizitdiagnostik*: Aufbauend auf den Ergebnissen des Ressourcen- bzw. Defizitscreenings erfolgt im weiteren diagnostischen Prozess eine differenzierte Analyse der Ressourcen bzw. Defizite auf Person- und Umweltebene. Hier wird nicht nur geprüft, „welche Ressourcen zur konsistenten und möglichst gleichzeitigen Befriedigung von Grundbedürfnissen und zur Sicherung des psychischen Konsistenzerlebens sowie zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben verfügbar sind oder fehlen“ (ebd., 145), sondern auch, welche Defizite bzw. Defizitkonstellationen die Bedürfnisbefriedigung aus Sicht aller Mitglieder des jeweiligen Problemsystems verhindern oder erschweren.

3. *Interventionsbegleitende Ressourcen- bzw. Defizitdiagnostik*: Insbesondere im Fall von mittel- und längerfristigen Prozessen der psychomotorischen Gewaltprävention ist eine interventionsbegleitende Ressourcen- bzw. Defizitdiagnostik sinnvoll. Dabei steht nicht nur die „Identifizierung neuer oder bisher nicht erkannter behandlungsrelevanter Person-Umwelt-Ressourcen“ (ebd.) im Vordergrund, sondern ebenso die kontinuierliche Beobachtung und Erfassung potentieller Defizite bzw. Defizitkonstellationen (u.a. im Hinblick auf aktuelles Gewaltverhalten, Entwicklungskrisen oder kritische Lebensereignisse). Im Verlauf dieses Prozesses ist darüber hinaus eine fortlaufende Überprüfung des bzw. der geeigneten Settings der psychomotorischen Gewaltprävention erforderlich (vgl. Kap. 7.3.3).

Auch wenn in diesem Abschnitt entsprechend den Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention ergänzend zur Ressourcenperspektive jeweils auch die Problemperspektive dargestellt wurde, so soll abschließend nochmals auf die besondere Bedeutung einer gezielten Ressourcendiagnostik für die Klienten hingewiesen werden. Die außerordentliche Qualität einer solchen diagnostischen Vorgehensweise für die Jugendlichen und ihre Bezugspersonen liegt nicht nur in der Förderung einer positiven Erwartungsdiskrepanz, indem der Motologe ein in der Regel unerwartetes und „erkennbar tiefer gehendes Interesse an ihren positiven Möglichkeiten und Bedingungen zum Ausdruck bringt“ (ebd., 146). Die ressourcenorientierte Diagnostik stellt vielmehr eine „Grundhaltung im Sinne eines pervasiven Prinzips“ (ebd., 147) dar und unterstützt damit gleichermaßen die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kontrolle, nach Selbstwerterhöhung sowie nach positiven Bindungs- und Beziehungserfahrungen. Damit verbunden ist in der Regel eine erhöhte Bereitschaft zur Problembearbeitung.

Das im Zusammenhang mit den drei Phasen der prozessorientierten Diagnostik angesprochene Ressourcen- bzw. Defizitscreening dient zusammen mit einer differenzierten Klärung der Anlässe, Anliegen und Aufträge (vgl. Kap. 7.3.1) als Grundlage für die Auswahl entwicklungsfördernder Settings der psychomotorischen Gewaltprävention.

7.3.3 Auswahl entwicklungsfördernder Settings

Die Expansion systemischen Denkens hat auf mittlerweile kaum mehr bestreitbare Art und Weise gezeigt, dass die System-Perspektive insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Erweiterung der Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten darstellt (vgl. u.a. ROTHHAUS 2005, 10). Jugendliche sind in der Regel noch weitgehend in die Familie eingebunden, „sie ist der Ort, in dem sich alle wesentlichen Beziehungen abspielen und in dem die Entstehung von stabilen und verlässlichen Selbst- und Fremdkonzepten stattfindet“ (LUDEWIG 2002, 187). Zugleich befinden sich Jugendliche jedoch in einem Ablösungsprozess von ihren Familien, im

Verläufe dessen sie sich stärker an Gleichaltrige binden. Dementsprechend muss in der Arbeit mit Jugendlichen sorgfältig geprüft werden, ob der passende Kontext für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention die Familie, die Gruppe oder/und die Einzelsituation ist. Die Arbeit mit Jugendlichen hat dabei sowohl das Bedürfnis nach Autonomie sowie nach Integration in die Peergroup als auch die Einbindung in die Familie oder ähnliche Lebensverbände zu berücksichtigen. FRÖHLICH-GILDHOFF plädiert in diesem Zusammenhang für ein „multimodales Vorgehen (...), das einerseits das Kind möglichst kombiniert im Einzel- und im Gruppensetting und zum anderen das soziale Umfeld – auf der Ebene der Familie, der Schule bzw. auch der gleichaltrigen Gruppe – zu erreichen versucht“ (FRÖHLICH-GILDHOFF 2006, 67).

Ausgangspunkt der Entscheidung für den jeweiligen Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention ist eine differenzierte Auftragsklärung, die die Erwartungen und Bedürfnisse sämtlicher Beteiligter einbezieht (vgl. Kap. 7.3.1). „Bei dieser Klärung der Anliegen sollte deutlich werden, ob es der Jugendliche ist, der Hilfe für sich benötigt, oder ob es die Eltern bzw. andere Erwachsene sind, die Hilfe für sich ersuchen, etwa um mit dem Jugendlichen besser zurechtzukommen. Es kann sich aber auch um die Bitte um Hilfe für den gesamten Lebensverband handeln“ (LUDEWIG 2002, 186). Im Rahmen einer prozessorientierten Diagnostik (vgl. Kap. 7.3.2) ist eine fortlaufende Überprüfung und gegebenenfalls Veränderung der jeweils passenden Settings erforderlich.

7.3.3.1 Familienbezogene Maßnahmen

Das Familien-Risiko-Modell von CIERPKA (vgl. 2005b, 21; Kap. 3.4.4.1) sowie der von SUTTERLÜTY (vgl. 2003; Kap. 3.4.2.1) beschriebene Kreislauf von Gewalt und Missachtung haben deutlich gemacht, dass der Teufelskreis zwischen einer ungenügenden und inadäquaten Erziehungspraxis und problematischen zwischenmenschlichen Beziehungen in der Familie für das Verständnis von aggressivem und gewalttätigem Verhalten von entscheidender Bedeutung ist (auch wenn CIERPKA wie viele andere Autoren davon ausgeht, dass sich diese Verhaltensweisen entlang sehr unterschiedlicher Entwicklungslinien entfalten). In diesem Zusammenhang gilt es zu berücksichtigen, dass gerade die Familien dissozialer, delinquenten oder gewaltbereiter Jugendlicher oft mit einer erheblichen Ressourcenknappheit zu kämpfen haben (vgl. SCHWEITZER 2005, 187; ARMBRUSTER 2006, 142ff). Gewaltprävention bleibt dementsprechend in vielen Fällen wirkungslos, wenn sie den familiären Kontext nicht grundsätzlich berücksichtigt²²⁴; dies gilt auch für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention. Die Relevanz des Familiensystems für gewaltpräventives Handeln wird durch die Position RODERBURGS unterstrichen:

²²⁴ FRÖHLICH-GILDHOFF schreibt hierzu: „Ebenso ist die Einzeltherapie des Kindes wenig erfolgversprechend, wenn es nicht gelingt, die Eltern in die Behandlung mit einzubeziehen, da das Familienumfeld oft aggressives Verhalten entweder zu wenig sanktioniert oder es sogar aufgrund von modellbildenden Faktoren verstärkt wird“ (FRÖHLICH-GILDHOFF 2006, 67). Es gilt allerdings zu berücksichtigen, dass in zahlreichen Fällen die Beziehungen von Kindern und Jugendlichen zu ihren Elternhäusern entweder vollkommen abgebrochen oder so zerrüttet sind, dass deren Integration in den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention unmöglich ist (vgl. u.a. RODERBURG 2005, 220).

„In einem Systemmodell von Delinquenz gewinnt die Arbeit mit dem Familiensystem eine herausragende Bedeutung, da der Familie durch die soziale Bindung die größte Einflussmöglichkeit auf die Verfestigung von delinquentem Verhalten gegeben ist. Die Familie stellt daher eine wertvolle Ressource in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen dar (...). Die Familie sollte in einer unterstützenden Weise befähigt werden, ihren Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben wieder gerecht zu werden“ (RODERBURG 2005, 222f).

In ihrem familiensystemischen Behandlungsmodell für die Arbeit mit delinquenten Jugendlichen stehen die folgenden Aspekte im Vordergrund:

- „Aufbau und Stärkung der Bindung zwischen Eltern und Kindern,
- Entwicklung funktionaler Kommunikationsstrukturen,
- Entwicklung eines angemessenen Erziehungsverhaltens in der Pubertätskrise,
- Bearbeitung familienspezifischer Konflikte und Beziehungsstrukturen,
- Bewältigung psychosozialer Belastungen und kritischer Lebensereignisse“ (ebd., 219).

Darüber hinaus betont RODEBURG (vgl. ebd.) die Bedeutung der Entwicklung von sozialen Integrationschancen, der schulischen und beruflichen Ausbildung sowie der Hilfe bei sozialen und ökonomischen Problemen, da gerade in diesen Bereichen häufig erhebliche Ressourcendefizite bestehen (vgl. ARMBRUSTER 2006).

Ausgangspunkt der psychomotorischen Gewaltprävention im Kontext der Familie ist jeweils die konkrete Entwicklungssituation, in der sich ein Jugendlicher in seinen familiären Beziehungen befindet. Hierzu ist wiederum eine Klärung der Bedürfnisse, der Aufträge und der Ressourcen aller Beteiligten erforderlich. Jochen SCHWEITZER (vgl. 2005, 195) hat für diesen Zusammenhang ein Modell der Auftrags- und Ressourcenklärung sowie der Wahl eines kooperationsfördernden Settings vorgeschlagen, das in der folgenden Abbildung verdeutlicht wird.

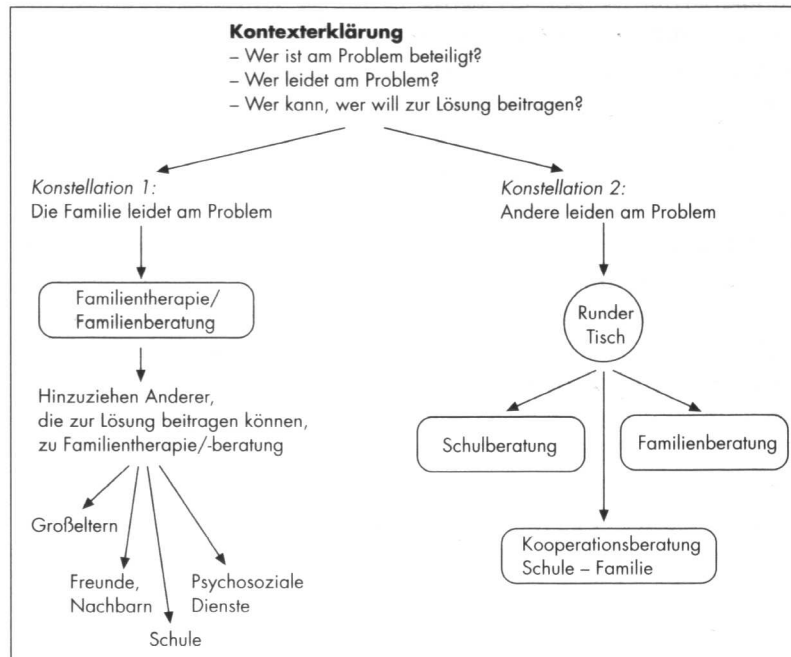


Abb. 45: Auftrags- und Ressourcenklärung und die Wahl eines kooperationsfördernden Settings (in: SCHWEITZER 2005, 195)

Im Vordergrund des Modells steht zunächst die Klärung des Kontextes, die durch die in der Abbildung aufgeführten Fragen erfolgen kann. Daraus ergeben sich für SCHWEITZER zwei sehr häufige Konstellationen; in der einen leidet die Familie am Problem der Gewalttätigkeit (Konstellation 1), in der anderen leiden andere Personen daran (Konstellation 2).

Die erste Konstellation stellt in der Regel eine günstige Indikation für die klassische Familientherapie oder –beratung dar. Hier ist zu Beginn zu klären, ob sich die Familie (bzw. einzelne Familienmitglieder) eher als „Kunde“ versteht, der an den eigenen Verhaltensweisen etwas ändern möchte, oder eher als „Kläger“, der zwar am Problem leidet, der jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine persönlichen Einflussmöglichkeiten erkennt bzw. anstrebt. In beiden Fällen steht allerdings die Suche nach eigenen Lösungsideen sowie nach Ressourcen im Vordergrund. Bei Bedarf können weitere Personen, die eventuell zur Lösung des Problems beitragen können (Freunde, Lehrer, psychosoziale Dienste etc.), in diesen familientherapeutischen Kontext einbezogen werden.

Die zweite Konstellation stellt sich häufig als wesentlich herausfordernder dar: „Die, die da sitzen (der Jugendliche und seine Familie), berichten, zumindest nicht das Problem zu haben, dessentwegen sie hierher kommen sollten – die hingegen, die das Problem offensichtlich haben (die Nachbarn, die Schule, das Jugendamt), sind nicht da“ (ebd., 196). Die Frage der Problemwahrnehmung stellt für zahlreiche Autoren eine wesentliche Herausforderung im Umgang mit Aggression und Gewalt dar; so schreiben etwa SCHEITHAUER und PETERMANN: „Kinder und Jugendliche mit aggressiv-dissozialem Verhalten

scheinen oftmals keine `Krankheitseinsicht` aufzuweisen“ (SCHEITHAUER/PETERMANN 2004, 403); dies beeinträchtigt die Teilnahme und Mitarbeit an Interventionen erheblich. In diesen Fällen empfiehlt SCHWEITZER als Erstgespräch einen „runden Tisch“, zu dem alle vom Problem Betroffenen eingeladen werden und der je nach Resultat des Gesprächs zu sehr unterschiedlichen Vorgehensweisen führen kann (u.a. Familienberatung, Beratung der Lehrer, Versetzung des Schülers, Kooperationsberatung von Familie und Schule).

Beide Konstellationen können zwar zu denselben Settings führen, im Sinne einer kundenorientierten Arbeitsweise geht es jedoch darum, „von den real nutzbaren Aufträgen und Lösungsmotivationen auszugehen – und die kommen bei Dissozialität, Delinquenz und Gewalt anfangs meist häufiger von Schule und anderen Fachdiensten als vom Jugendlichen und seiner Familie“ (SCHWEITZER 2005, 196). Nichtsdestotrotz sollte in dieser Phase nach dem Motto „`Eingeladen sind alle, die dazu beitragen möchten, dass sich etwas ändert`“ (LOTH 2005, 46) verfahren werden.

Für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention ist das von SCHWEITZER vorgeschlagene Modell zu erweitern. Die Konsequenzen, die sich aus den beiden Konstellationen ergeben, sind nicht ausschließlich durch Methoden der systemischen Therapie und Beratung zu bewältigen, vielmehr können diese durch das umfangreiche Methodenrepertoire der Psychomotorik ergänzt bzw. erweitert werden.

Findet die psychomotorische Gewaltprävention im Kontext der Familie statt, so kann zwischen einer begleitenden Elternarbeit im Sinne diagnostischer, berichtender und beratender Gespräche und einer psychomotorischen Familienarbeit unterschieden werden. Im Falle der *begleitenden Elternarbeit* liegt der Schwerpunkt zunächst auf der gemeinsamen Erörterung von Ressourcen und Kompetenzen sowie von Entwicklungsschwierigkeiten und Risikokonstellationen (vgl. Kap. 7.3.2), die im Verlauf des Prozesses regelmäßig aktualisiert wird. Darüber hinaus finden im Rahmen eines gemeinsam festzulegenden Rhythmus Beratungsgespräche statt, in denen situativ auf verschiedene systemische Methoden (u.a. Reframing, Genogramm, Hypothesenbildung, zirkuläre Fragen, Fragen zur Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktion, Familienskulpturen, Metaphern, Kommentare, Schlussinterventionen (vgl. u.a. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000)) zurückgegriffen werden kann, die jedoch auch erfahrungs-, erlebnis-, bewegungs- und körperorientierte Maßnahmen beinhalten können. Ziele dieser Gespräche sind die Rückmeldung über den Verlauf der psychomotorischen Gewaltprävention, die Anregung von Transfermöglichkeiten in den Alltag, die Unterstützung der einzelnen Interventionen auf Familienebene sowie das Aufgreifen konkreter Fragestellungen der Eltern. Besteht die Kernproblematik in einem Verlust der elterlichen Präsenz, so kann auf das von OMER und VON SCHLIPPE (vgl. 2004) entwickelte Konzept des gewaltlosen Widerstands zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 4.2.2).

Im Falle der *psychomotorischen Familienarbeit* wird in räumlicher Hinsicht - sofern es für den aktuellen Prozess sowie für alle Beteiligten passend erscheint – das klassische Gesprächssetting verlassen und durch die Arbeit im Bewegungsraum, in der Sporthalle oder in der Natur erweitert. Die körper- und bewegungsorientierte Bearbeitung aktueller

Beziehungs- und Lebensthemen kann dabei zu einer Intensivierung der jeweiligen Erlebensprozesse beitragen und eine entwicklungsrelevante Unmittelbarkeit unterstützen.²²⁵ Im Vordergrund stehen dabei die interpersonale Problem- und die interpersonale Ressourcenperspektive (vgl. Kap. 7.2.2 und 7.2.4), die durch die jeweiligen intrapersonalen Perspektiven ergänzt werden können. Dieser Rahmen kann gegebenenfalls durch die Einbeziehung weiterer Personen (z.B. Geschwister, Großeltern, Freunde, Verwandte) in den Kontext der familienbezogenen psychomotorischen Gewaltprävention erweitert werden.

Führt die Auftrags- und Ressourcenklärung zu anderen kooperationsfördernden Settings wie beispielsweise der gemeinsamen Beratung von Eltern und Lehrern bzw. Schulen oder anderen Einrichtungen (der Jugendhilfe etc.), so liegt die Besonderheit einer psychomotorischen Vorgehensweise wiederum in der Integration von körper-, bewegungs- und erlebnisorientierten Maßnahmen. Die mit dem psychomotorischen Methodenrepertoire verbundenen Vorteile liegen insbesondere in einer Erweiterung der Erfahrungs-, Kommunikations- und Dialogmöglichkeiten. Eine wesentliche Herausforderung im Hinblick auf sogenannte Familien-Helfer-Konferenzen, spezielle Familien-Schule-Konferenzen oder Hilfeplangespräche ist nach SCHWEITZER gerade darin zu sehen, „dass Fachleute und Betroffene gemeinsam konferieren, sich also gemeinsam als Teil des Problems und Teil einer möglichen Lösung definieren. Dabei ist allerdings die Frage, wie vor allem deklassierte und furchtsame Eltern im Dialog mit den eloquenteren Fachleuten ihre Befürchtungen und Wünsche offen artikulieren, in der Praxis noch nicht befriedigend beantwortet“ (SCHWEITZER 2005, 197). Wird das mit emotionalen und motivationalen Schemata verbundene und bestimmte Kommunikationsformen nahelegende (und andere ausschließende) klassische Gesprächssetting verlassen und wird im Rahmen psychomotorischer Erfahrungssituationen auf die für alle Beteiligten verfügbaren Ressourcen Körper und Bewegung zurückgegriffen, so stellt dies in Verbindung mit einer Orientierung an den von SCHIEPEK (vgl. 2004, 263) entwickelten generischen Prinzipien (vgl. Kap. 6.5.2) in der Regel eine bedeutsame Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten dar. Inhaltlich kann hier beispielsweise das Erleben und der

²²⁵ Vergleiche hierzu auch die Überlegungen zu einer psychomotorischen Familientherapie, die HAMMER und PAULUS wie folgt charakterisieren: „Die psychomotorische Familientherapie ist also zu verstehen als eine erlebniszentrierte Arbeit mit dynamischen Skulpturen, bei der die Familie in Bewegung, vor allem aber auch ins Spielen gebracht wird. Hier besteht die Möglichkeit, sich und die anderen innerhalb der Familie in neuen Situationen zu erleben und damit auch einen neuen Blick zu wagen – verstört zu werden durch die Ereignisse des Spiels selbst und durch den mitspielenden Therapeuten. In der abschließenden Reflexion werden die Erlebnisse im Spiel angesprochen und damit zur bewussten Erfahrung versprachlicht. Daraus entwickelt sich ein Bild über das Beziehungsgeflecht in der Familie und die Möglichkeit, festgefahrene Beziehungsstrukturen zu verflüssigen, neue Beziehungsmuster aufzubauen und zu erproben“ (HAMMER/PAULUS 2002, 16f). Für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention entscheidend ist die Herstellung einer Anschlussfähigkeit dieses Settings sowie der darin angebotenen Handlungsmöglichkeiten an die Bedürfnisse und Motivationen der Beteiligten. Im Hinblick auf die Bedürfnisse von Jugendlichen plädiert HAMMER für Bewegungs- und Spielangebote, die attraktiv und herausfordernd sind „und möglichst nicht gelernt werden müssen“ (HAMMER 2004b, 506). Hierzu gehören für ihn körperbezogene Aktivitäten wie Ringen und Raufen oder Akrobatik, die Auseinandersetzung mit Bewegungsparcours oder die Neukonstruktion von Regelspielen (vgl. ebd., 507). Inwiefern diese Angebote mit den Bedürfnissen von Müttern und Vätern kompatibel sind, ist jeweils im Einzelfall zu klären bzw. auszuhandeln. In jedem Fall sind mit einer solchen Vorgehensweise zahlreiche Möglichkeiten der unmittelbaren Erfahrung von Beziehungsthemen gegeben.

symbolische Ausdruck aktueller Beziehungsthemen im Vordergrund stehen, etwa die Spannungsfelder von Macht und Ohnmacht, Nähe und Distanz, Enge und Weite oder Anerkennung und Missachtung. Durch die Unmittelbarkeit des Erlebens wird eine andere Form von Prägnanz ermöglicht, die einerseits implizite Beziehungsaspekte in den expliziten Funktionsmodus transferieren und andererseits neue Lösungsoptionen aufzeigen kann. Eine solche Vorgehensweise kann die Auseinandersetzung mit den folgenden Fragen, die SCHWEITZER im Hinblick auf innovative Kooperationsformen formuliert hat, unterstützen: „Können Eltern in die Lösung schulischer Probleme direkter einbezogen werden? Kann die Jugendhilfe über die Schnittstelle Schulsozialarbeit direkter mit den Schulen kooperieren? Können stationäre und ambulante Jugendhilfeeinrichtungen auf Gemeinde- oder Stadtteilebene zu `Jugendhilfezentren` fusionieren, die sowohl ambulant wie stationär arbeiten?“ (ebd., 197f).

In all diesen Kontexten können körper- und bewegungsorientierte Methoden auf entwicklungsrelevante Art und Weise genutzt werden; der Schwerpunkt der psychomotorischen Gewaltprävention im Kontext der Familie ist zunächst jedoch in der konkreten Arbeit mit Familiensystemen zu erwarten. Darüber hinaus ist das zentrale Setting der psychomotorischen Gewaltprävention die Arbeit mit Gruppen.

7.3.3.2 Gruppenbezogene Maßnahmen

Der Gruppenkontext hat für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention eine herausragende Bedeutung, da Gleichaltrigengruppen ein quasi-natürliches und vielfältiges Lern- und Erfahrungsfeld darstellen. Kinder und Jugendliche, die sich aggressiv bzw. gewalttätig verhalten, sind häufig in sozialen Kontexten vernetzt, „die für sie identitätsbildend geworden sind – ihre Veränderungsbereitschaft ist gering, wenn sie sich in einer Peergroup befinden, die aggressives Verhalten verstärkt“ (FRÖHLICH-GILDHOFF 2006, 67). Dementsprechend ist es unabdingbar, im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention diese Peergroups wenn möglich entweder direkt einzubeziehen oder den Jugendlichen alternative Erfahrungen in anderen Gleichaltrigengruppen zu ermöglichen. Die Frage nach der Homogenität bzw. Heterogenität dieser Gruppen ist dabei nicht generell zu beantworten, sondern muss von Fall zu Fall entschieden werden. Nach VOGT und CABY (vgl. 2002, 34ff) besitzt das Gruppensetting die folgenden spezifischen Qualitäten; diese sind ohne Einschränkung auch für den Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention von Bedeutung:

- Kommunikationsfertigkeiten und Fähigkeiten zur aktiven Beziehungsgestaltung in der Gruppe fördern und fördern soziale Kompetenz.
- Zielvorstellungen können gemeinsam vorgestellt, verglichen und ausgetauscht werden, indem sich die Jugendlichen gegenseitig anregen und motivieren.
- Individuelle Ressourcen können modelliert sowie untereinander identifiziert und aktiviert werden.

- Die Jugendlichen erfahren, dass sie mit ihrer Situation nicht allein sind. Vergleiche mit ähnlichen Lebenssituationen entlasten und eröffnen Perspektiven des gegenseitigen Lernens von erfolgreichen Bewältigungsmustern mit Gleichaltrigen.
- Soziale Lernfelder können geschlechtsspezifisch bzw. –unspezifisch und/oder störungsspezifisch bzw. –unspezifisch organisiert und genutzt werden.
- Die Gruppe bietet emotionale Sicherheit und Unterstützung.
- Verhaltensregeln in der Gruppe werden aktiv gestaltet und modifiziert. Die Teilnehmenden und der Motologe erfahren in kurzer Zeit viel über ausgebildete Wahrnehmungs- und Bewältigungsmuster im Umgang mit anderen.
- Die Gruppe eröffnet Räume für die Konfrontation und Provokation konfliktfördernder Verhaltensweisen, die dann pädagogisch bearbeitet werden können.
- In der Gruppe kann soziales Probehandeln stattfinden, da sie ein hohes Feedback-Potential besitzt.
- Die Gruppenmitglieder erhalten Feedback hinsichtlich ihrer Fortschritte. Die Wertschätzung geht nicht allein vom Motologen, sondern auch von anderen Gruppenmitgliedern aus, wodurch die Gruppe eine starke Kraft in Richtung Mut und Zuversicht entfalten kann.
- In der Gruppe von gleichaltrigen Jugendlichen steigt die Glaubwürdigkeit gefundener und erfundener Lösungen, da sie nicht ausschließlich von Erwachsenen kommentiert werden.
- In der Gruppe kann ein offener Umgang mit Verleugnungs- und Rechtfertigungsmustern stattfinden, der konfrontativ, aber wohlwollend ist.
- Die Gruppe erleichtert die Auseinandersetzung mit verbotenen Themen, sofern eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt ist.
- In Rollenspielsituationen können Erlebnisse rekonstruiert sowie Lösungsideen und Zukunftsentwürfe erprobt werden.
- Sowohl der Motologe als auch die anderen Gruppenmitglieder können als Modell und Vermittler im Umgang mit Konflikten und Spannungen, mit Streit und Versöhnung, mit Ablehnung und Distanz alternative Verhaltensweisen vorleben (vgl. hierzu u.a. die Überlegungen zur De-Eskalation von FRÖHLICH-GILDHOFF (2006, 70ff) sowie die zahlreichen Konzepte zur Peer-Mediation (u.a. MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 193).

Psychomotorische Gewaltprävention im Kontext der Gruppe orientiert sich wiederum an den in Kapitel 6.5 dargestellten Wirkkomponenten sowie an den in Kapitel 7.2 ausführlich beschriebenen Dimensionen und Perspektiven. In der Arbeit mit Gruppen stehen in erster Linie die interpersonale Problem- und die interpersonale Ressourcenperspektive (vgl. Kap. 7.2.2 und 7.2.4) im Vordergrund, wobei im Sinne einer inneren Differenzierung auch die verschiedenen intrapersonalen Perspektiven (vgl. Kap. 7.2.1 und 7.2.3) fokussiert werden. Es ist insbesondere für Jugendliche, die zahlreiche negative biographische Erfahrungen gesammelt und ein geringes Selbstwertgefühl entwickelt haben, von entscheidender Bedeutung, dass sie die Möglichkeit erhalten, sich gezielt mit ihren Ressourcen auseinander zu setzen (vgl. GRAWE 1998, 541ff; Kap. 6.5.1). Methodisch kann dies

einerseits über systemisch ressourcenorientierte Methoden (z.B. die Wunderfrage, Zufall implizierende Aufgaben, Mehr-desselben-Aufgaben, Reframings, Ressourcenbarometer, Briefe aus der Zukunft oder Externalisierungen) erfolgen (vgl. GEIKEN 2005; darüber hinaus VOGT-HILLMANN/BURR 2002), andererseits stehen jedoch im Rahmen der gruppenbezogenen psychomotorischen Gewaltprävention in erster Linie bewegungs- und körperorientierte Methoden im Vordergrund (vgl. Kap. 7.2.3 und 7.2.4). Diese ressourcenaktivierenden Interventionen sind jeweils situativ durch problemspezifische Interventionen (vgl. Kap. 6.5.2) sowie durch die Veränderung motivationaler Schemata (vgl. Kap. 6.5.3) zu ergänzen.

Die Besonderheit der Arbeit mit Gruppen besteht in deren Eigendynamik im Sinne eines selbstorganisierenden Systems, die einerseits zahlreiche Möglichkeiten enthält, die andererseits aber auch mit vielen Unvorhersehbarkeiten verbunden ist. Dies erfordert auf Seiten des Motologen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Flexibilität. Darüber hinaus ist selbst bei einer gewissen Homogenität der Gruppe mit unterschiedlichen aktuellen Entwicklungs- und Beziehungsthemen zu rechnen, die es mit den Themen der anderen Gruppenmitglieder zu vermitteln gilt. Diese Herausforderungen in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Kompromissfähigkeit stellen ein wichtiges soziales Lernfeld für die Jugendlichen dar.

Eine wichtige Frage, die es im Hinblick auf das Gruppensetting zu klären gilt, ist die nach der Geschlechtshomogenität bzw. -heterogenität der Gruppe. In Anlehnung an die gender-orientierte Pädagogik von WÖLFL (vgl. 2001; Kap. 4.2.4) wird im Kontext der psychomotorischen Gewaltprävention davon ausgegangen, dass der Idealfall in einer Kombination von geschlechtsheterogenen und geschlechtshomogenen Gruppen bzw. Angeboten besteht. In geschlechtsheterogenen Gruppen erhalten weibliche und männliche Jugendliche die Möglichkeit, ihre Interaktionen direkt mit den Beteiligten zu thematisieren und zu bearbeiten, während sie in geschlechtshomogenen Gruppen ihre geschlechtstypischen Entwicklungsthemen in einem geschützten Rahmen und ohne den geschlechtsspezifischen Inszenierungsdruck bearbeiten können. Im Sinne einer reflexiven Koedukation gilt es übergeordnet alle psychomotorischen Maßnahmen danach zu befragen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.

Darüber hinaus ist generell zu berücksichtigen, dass es in bestimmten Fällen zu Entwicklungskonstellationen kommen kann, in denen ein Einzelsetting – entweder ausschließlich oder ergänzend – die sinnvollste Maßnahme für einen Jugendlichen darstellt.

7.3.3.3 Individuumsbezogene Maßnahmen

Individuumsbezogene Maßnahmen sind immer dann angezeigt, wenn Jugendliche von einem Familien- oder Gruppensetting (noch) nicht profitieren können. Wie bereits dargestellt, ist ein wesentlicher Faktor bei der Entscheidung für ein bestimmtes Setting der psychomotorischen Gewaltprävention die Klärung der Anlässe, der Anliegen und der

Aufträge sämtlicher Beteiligten. Wird im Rahmen dieser Klärung kein Anlass, kein Bedürfnis und kein Auftrag für ein familien- oder gruppenbezogenes Setting erkennbar, so ist zu erörtern, inwiefern ein Einzelsetting für den Jugendlichen in seiner aktuellen Entwicklungssituation hilfreich ist. Dieses Setting kann im weiteren Verlauf des Prozesses durch ein Gruppen- und/oder Familiensetting ersetzt bzw. ergänzt werden, sofern dies im Zusammenhang mit einer erneuten Auftragsklärung sinnvoll erscheint. Die Klärung der Bedürfnisse und Aufträge ist allerdings auch durch die Perspektive des Motologen beeinflusst. Er kann bei bestimmten Familien-, Gruppen- und Entwicklungskonstellationen (z.B. im Falle schwerer Traumatisierungen, zerrütteter familiärer Beziehungen, eines Heimaufenthalts oder Schulausschlusses) gegen ein Familien- bzw. Gruppensetting plädieren, in manchen Fällen muss er dies (in Abstimmung mit anderen Fachdiensten) sogar.

Der entscheidende Vorteil psychomotorischer Einzelmaßnahmen ist in der Bereitstellung eines geschützten Rahmens zu sehen. Innerhalb dieses Rahmens hat der Jugendliche die Möglichkeit, sich in seinem Tempo und seinen aktuellen Bedürfnissen entsprechend mit persönlichen Entwicklungsthemen auseinander zu setzen, ohne dabei Rücksicht auf andere Bedürfnisse nehmen zu müssen oder durch Verhaltensweisen anderer gestört oder bedroht zu werden. Der Motologe ist auf der anderen Seite in der Lage, sich auf die jeweils aktualisierten emotionalen und motivationalen Schemata zu konzentrieren und auf der Basis von Bewusstheit in einen intensiven und prozessorientierten Kontakt mit dem Jugendlichen zu treten.

Dieser Kontakt kann entsprechend der aktualisierten emotionalen und motivationalen Schemata sowohl auf der Gesprächs- als auch auf der Handlungsebene stattfinden, wobei ein Schwerpunkt der psychomotorischen Gewaltprävention auf körper- und bewegungsorientierten Angeboten liegt. Die Beziehungs- und Prozessgestaltung orientiert sich dabei an den Wirkkomponenten sowie an den Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention; im Einzelsetting wird hierbei insbesondere die intrapersonale Problem- und die intrapersonale Ressourcenperspektive fokussiert (vgl. Kap. 7.2.1 und 7.2.3). Darüber hinaus ist es prinzipiell sinnvoll, über die Beziehung zwischen dem Jugendlichen und dem Motologen auch Aspekte der beiden interpersonalen Perspektiven (vgl. Kap. 7.2.2 und 7.2.4) zu betonen, um eine Selbst-Bemächtigung in anderen Settings bzw. Lebenszusammenhängen vorzubereiten (vgl. Kap. 7.3.6).

Unabhängig vom Setting steht in der anschließenden Phase der psychomotorischen Gewaltprävention die Herstellung von Stabilitätsbedingungen im Vordergrund. Die damit verbundene konkrete Beziehungsgestaltung wird allerdings je nach Setting unterschiedlich ausfallen, da in ihnen verschiedene Bedürfnisse und Motivationen miteinander zu vermitteln sind.

7.3.4 Herstellung von Stabilitätsbedingungen

Der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention basiert auf der Bereitstellung von Rahmenbedingungen für Selbstorganisationsprozesse. Im Vordergrund steht dabei zunächst die Herstellung von sogenannten Stabilitätsbedingungen, die sich auf Maßnahmen zur Erzeugung von struktureller und emotionaler Sicherheit, von Vertrauen sowie auf Möglichkeiten der Selbstwertunterstützung beziehen (vgl. SCHIEPEK 2004, 263). Sämtliche dieser Aspekte sind maßgeblich durch die Art der Beziehungsgestaltung zwischen dem Motologen und den Jugendlichen sowie den Bezugspersonen beeinflusst. Die Art der Beziehungsgestaltung wird wiederum in entscheidendem Maße durch (implizite und explizite) ethische Reflexionen (vgl. Kap. 6.3) sowie durch pädagogisch-therapeutische Grundhaltungen geprägt. Für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention zentral sind die in Kapitel 6.4 beschriebenen Haltungen des Nicht-Wissens und des Vertrauens, der Vergrößerung des Möglichkeitsraumes, der Hypothesenbildung, des zirkulären Denkens, der Offenheit und der Neugier, des Respekts für die Person bei gleichzeitiger potentieller Respektlosigkeit gegenüber sämtlichen Ideen, der Verstärkung bzw. Anregung, der Umdeutung, der Ressourcen- und Lösungsorientierung und der Bewusstheit.

Eine weitere Voraussetzung für die Herstellung von Stabilitätsbedingungen und für die anschließende Auseinandersetzung mit persönlichen Entwicklungsthemen ist eine gezielte Ressourcenaktivierung (vgl. Kap. 6.5.1). Dabei geht es neben positiven Beziehungserfahrungen im Sinne guter Bindungsbeziehungen um die Aktivierung der von den Klienten mitgebrachten Ressourcen (vgl. GRAWE 1998, 541). Je nach Setting sind in dieser Phase unterschiedliche Vorgehensweisen möglich.

Findet die Herstellung von Stabilitätsbedingungen im Kontext einer familienbezogenen psychomotorischen Gewaltprävention statt, so ist es für den Motologen von Beginn an unerlässlich, neben den in Kapitel 6.4 dargestellten *Haltungen* die Aspekte der Allparteilichkeit und der Neutralität zu verdeutlichen und situationsbezogen zu berücksichtigen. Allparteilichkeit kann mit VON SCHLIPPE und SCHWEITZER als Fähigkeit verstanden werden, „für alle Familienmitglieder gleichermaßen Partei ergreifen zu können, die Fähigkeit, die Verdienste jedes Familienmitgliedes (an)zuerkennen und sich mit beiden Seiten ambivalenter Beziehungen identifizieren zu können“ (VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 119). Diese Fähigkeit ist eng mit dem Konzept der Neutralität verbunden, sie ist „für systemische Berater zum einen die Voraussetzung, um von allen Beteiligten als kompetent akzeptiert zu werden, zum anderen, um nicht unterschiedslos in bestehende Beziehungsmuster eingebaut zu werden“ (ebd.). Die Haltung der Neutralität ist nicht mit Meinungslosigkeit oder kühler Distanziertheit gleichzusetzen und sie ist keineswegs immer sinnvoll, sondern kann in bestimmten Situationen (z.B. wenn Fürsorge oder soziale Kontrolle angebracht sind) auch bewusst aufgegeben werden. Als Neutralität gegenüber Personen, gegenüber Problemen oder Symptomen sowie gegenüber Ideen (vgl. ebd., 120) schafft sie jedoch wesentliche Voraussetzungen für einen flexiblen, offenen und neugierigen Umgang mit der aktuellen Situation (zur Haltung

der Neugier vgl. auch Kap. 6.4). Neutralität gegenüber Personen verhindert, dass der Motologe in Konflikte zwischen den Familienmitgliedern verwickelt wird, ermöglicht eine produktive „innere Distanz“ und unterstützt die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das „Dazwischen“. Neutralität gegenüber den Problemen oder Symptomen lässt offen, ob der Motologe diese für etwas Gutes oder Schlechtes hält; gleichzeitig bleibt offen, ob der Motologe das Problem beseitigen oder erhalten möchte. Eine solche „respektvoll-ambivalente Haltung gegenüber den Problemen“ (ebd.) unterstützt die Aufrechterhaltung der Selbstorganisation des Klientensystems und immunisiert gegen interventionistische Steuerungstendenzen auf Seiten des Motologen. Neutralität gegenüber Ideen lässt schließlich offen, welche der im Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention vertretenen Problemerkklärungen, Meinungen, Werte und Lösungsvorschläge der Motologe präferiert. Dies schützt in erster Linie davor, in symmetrisch eskalierende Auseinandersetzungen um scheinbar richtige Erklärungen oder Lösungswege hineingezogen zu werden (vgl. ebd.).

Die Haltungen der Allparteilichkeit und der Neutralität sind auch im Rahmen gruppenbezogener Maßnahmen der psychomotorischen Gewaltprävention von großer Bedeutung. Hier geht es in erster Linie darum, nicht in Konflikte zwischen Jugendlichen verwickelt zu werden, um im Sinne einer professionellen Distanz die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig ist jedoch auch die Fähigkeit entscheidend, für alle Jugendlichen gleichermaßen Partei ergreifen zu können, insbesondere deshalb, weil viele Jugendliche, die sich gewalttätig verhalten, aufgrund negativer Beziehungserfahrungen (z.B. in Form von Missachtung oder Gewalt) ein geringes Selbstwertgefühl entwickelt haben und dementsprechend sensibel auf jegliche Form von Abwertung oder Respektlosigkeit reagieren. Nichtsdestotrotz geht es im Kontext gruppenbezogener Maßnahmen jedoch auch darum, im Falle schädigender bzw. verletzender Verhaltensweisen die eigene Neutralität bewusst aufzugeben und eine klare Position gegen das gewalttätige Verhalten und eventuell damit verbundene Legitimationsstrategien (bei gleichzeitigem Respekt gegenüber der Person) zu beziehen. Nicht zuletzt ist es auch im Rahmen individuumsbezogener Maßnahmen entscheidend, auf Neutralität oder Allparteilichkeit zu achten, da die jeweiligen Beziehungskonstellationen eines Jugendlichen grundsätzlich mental repräsentiert sind und der Jugendliche bei einem Verlust der Neutralität auf Seiten des Motologen in Loyalitätskonflikte geraten kann. Hier ist es jedoch in bestimmten Fällen ebenfalls erforderlich, auf Neutralität bewusst zu verzichten und gezielt Partei für einen Jugendlichen zu ergreifen (z.B. bei einer Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit).

Die dargestellten Haltungen sind nicht nur in Gesprächssituationen von Bedeutung, sie betreffen vielmehr die gesamte Beziehungsgestaltung mit den jeweiligen Klienten. Eine besondere Herausforderung besteht darin, diese Haltungen auch in bewegungs- und handlungsorientierten Situationen zu verwirklichen, da durch deren Unmittelbarkeit eine reflexive Distanz grundsätzlich aktiv hergestellt werden muss. Wesentliche Voraussetzung

hierfür ist wiederum die Bewusstheit des Motologen im Sinne von Achtsamkeit, Gewahrsein und der Aufrechterhaltung eines mittleren Modus (vgl. Kap. 6.4).

Die Haltungen der Allparteilichkeit und der Neutralität sind neben dem Aufbau einer wertschätzenden und empathischen Beziehung zu sämtlichen Beteiligten entscheidende Voraussetzungen für die Herstellung von Stabilitätsbedingungen. Der zweite wesentliche Aspekt besteht in einer gezielten *Ressourcenaktivierung*. Dies beinhaltet die Bewusstmachung bereits vorhandener, aber nicht wahrgenommener Ressourcen sowie die Nutzung bislang noch nicht ausgeschöpfter Potentiale aller Mitglieder eines Problemsystems. Zwei Gesichtspunkte sind in diesem Zusammenhang besonders zu berücksichtigen: Grundlage der Ressourcenaktivierung ist zum einen die Differenzierung in wahrgenommene, verfügbare und genutzte Ressourcen (vgl. Kap. 7.3.2), wobei sich die Selbst- und Fremdwahrnehmungen hinsichtlich dieser Aspekte deutlich unterscheiden können (vgl. VOGT-HILLMANN 2002, 143). Zum anderen ist es wichtig, „Ressourcen nicht zu individualisieren und zu therapeutisieren und somit auf die Ebene von persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu reduzieren“ (ebd., 125). Kapitel 7.3.2 hat diesbezüglich gezeigt, dass Ressourcen auf sehr unterschiedlichen Ebenen (körperlich-leiblich, psychisch, motivational, sozial, ökonomisch-ökologisch) fokussiert und genutzt werden können und auch sollten.

In der Phase der Herstellung von Stabilitätsbedingungen geht es unabhängig vom Setting um eine differenzierte Fokussierung auf sämtliche Qualitäten und Ressourcen, die innerhalb eines Familiensystems (und bei den einzelnen Mitgliedern), innerhalb einer Gruppe von Jugendlichen oder bei einem einzelnen Jugendlichen identifizierbar sind. Neben verschiedenen Interventionsmöglichkeiten aus dem systemischen Methodenrepertoire wie beispielsweise dem Ressourcenbarometer (vgl. GEIKEN 2005) oder den Ressourcen- und Kompetenzsternen (vgl. VOGT-HILLMANN 2002) werden in dieser Phase auch bewegungs- und handlungsorientierte Methoden eingesetzt. Hierzu gehört unter anderem die Ressourcendusche, bei der jeder Teilnehmer zunächst für alle Familien- bzw. Gruppenmitglieder nach bestimmten Kategorien schriftlich Qualitäten, Kompetenzen und Ressourcen notiert. Im Anschluss daran hat jedes Familien- oder Gruppenmitglied die Möglichkeit, sich in eine räumlich und materiell gemeinsam vorbereitete „Dusche“ zu stellen und sich von den Ressourcen, beispielsweise in Form von Chiffontüchern, „beregnet“ zu lassen. Diese Situation gilt es anschließend reflexiv aufzuarbeiten (Ressourcenverteilung, Differenzen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung etc.). Eine weitere erlebnisorientierte Methode ist der Ressourcenchor, bei dem die Familie bzw. die Gruppe die Gelegenheit erhält, die für sie wesentlichen im System vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten in Form einer Kombination von Worten, Rhythmen und Bewegungen zu symbolisieren. Weitere Symbolisierungsmöglichkeiten sind mit der bildlichen, plastischen oder räumlichen Darstellung von Ressourcenkonstellationen gegeben (z.B. in Form von gemalten, modellierten oder mit Materialien konstruierten Ressourcenlandschaften).

Für eine gezielte Nutzung der bewusst gewordenen Ressourcen ist deren Kategorisierung und Visualisierung entscheidend. Hierzu sind verschiedene Systematisierungen vorgeschlagen worden (vgl. u.a. KLEMENZ 2003, 266ff; VOGT-HILLMANN 2002, 131ff). So differenziert VOGT-HILLMANN (vgl. ebd.) persönliche Ressourcen beispielsweise in acht Kategorien (Selbstbild, Denken – kognitive Kompetenz, sprachliche Fähigkeiten, motorische Fähigkeiten, Kreativität, soziale Kompetenz, Coping-Kompetenz und Interessen). Dabei betont er das Nicht-Expertentum des Therapeuten und die Kundigkeit der Klienten und versucht insbesondere Jugendliche zur Selbstevaluation anzuregen. Zur Visualisierung der Ressourcenverteilung schlägt VOGT-HILLMANN (vgl. ebd., 137ff) sogenannte Ressourcensterne vor, die die einzelnen Kategorien jeweils in Form eines Sechsecks wiedergeben, wobei jede Ecke wiederum eine Unterkategorie darstellt, die von den Jugendlichen auf einer Skala von 1 bis 10 eingeschätzt wird. Auf diese Weise entstehen zweidimensionale und vielschichtige Bilder der persönlichen Ressourcen, die anschließend in einen achteckigen Kompetenzstern übertragen werden können, wobei die Ecken in diesem Fall die acht Hauptkategorien repräsentieren. Zusätzlich können die Sterne Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung, hinsichtlich individueller Ideal- und Realvorstellungen sowie zu verschiedenen Zeitpunkten verdeutlichen. Auch wenn die Kategorienbildung aufgrund der fehlenden theoretischen Herleitung relativ beliebig erscheint, so stellen die Ressourcensterne aufgrund ihrer visuellen und komparativen Qualitäten dennoch eine wertvolle Methode der Ressourcenaktivierung dar.

Demgegenüber empfiehlt KLEMENZ (vgl. 2003, 329f) die Darstellung der Ressourcen in Form von Ressourcenkarten, die die in Kapitel 7.3.2 beschriebenen Ressourcenkategorien in einer zweiseitigen Tabelle (Person- und Umweltressourcen) auf einen Blick zusammenfassen. Der Gebrauchswert dieser Ressourcenkarten zeigt sich in den folgenden Aspekten (vgl. ebd., 275):

- Sie liefern Hinweise über diejenigen personalen, sozialen und räumlich-materiellen Ressourcen, über die der Jugendliche oder seine Familie verfügt und die er zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse, zur Realisierung von Identitätszielen sowie zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben einsetzen kann.
- Sie erleichtern die Identifizierung von vorhandenen bzw. fehlenden Schlüsselressourcen, die für die Grundbedürfnisbefriedigung und die Realisierung von Identitätszielen besonders relevant sind.
- Sie verweisen durch den Vergleich von Selbsteinschätzungen des Jugendlichen und Fremdeinschätzungen der Eltern und des Motologen auf verfügbare, aber nicht wahrgenommene bzw. nicht genutzte Ressourcen.
- Sie liefern wichtige Informationen für das Verständnis des Erlebens und Verhaltens des Jugendlichen.
- Sie beinhalten zentrale Informationen für die Planung und Gestaltung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention, unter anderem im Hinblick auf fehlende Schlüsselressourcen, die Nutzbarmachung potentiell verfügbarer Ressourcen und den Ausbau bereits genutzter Ressourcen.

Insgesamt werden in der Phase der Herstellung von Stabilitätsbedingungen die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich die Klienten in dem jeweiligen Setting der psychomotorischen Gewaltprävention in emotionaler und struktureller Hinsicht sicher fühlen, dass sie Kontroll- und Einflussmöglichkeiten erhalten und nutzen können, dass sie der angebotenen Beziehung vertrauen können und dass sie in ihrem Selbstwert unterstützt werden. Im Falle einer Befriedigung dieser wichtigen Grundbedürfnisse (vgl. Kap. 2.6.1 und 6.5) kommt es gleichzeitig zu einer positiven Lust-Unlust-Balance, die wiederum die Grundlage dafür ist, sich mit problematischen Beziehungs- und Entwicklungsthemen auseinander zu setzen. Die Herstellung von Stabilitätsbedingungen bezieht sich jedoch auch auf den Motologen selbst, auch er erhält wichtige Informationen, die seine emotionale und strukturelle Sicherheit erhöhen, die potentielle Einflussmöglichkeiten aufzeigen und die ihm eine erste Orientierung im Hinblick auf die weitere Vorgehensweise ermöglichen.

Ein wesentliches Charakteristikum der psychomotorischen Gewaltprävention besteht in dieser Phase darin, dass alle Beteiligten die Möglichkeit erhalten, sich auf die Suche nach ihren persönlichen Bewegungsvorlieben zu begeben und diese in verschiedenen Erfahrungsräumen (Halle, Natur) und mit unterschiedlichen Materialien (Sportgeräte, Alltagsmaterialien, psychomotorische Übungsgeräte, Naturmaterialien, kreative Medien, Spielmaterialien für Funktions-, Konstruktions-, Symbol-, Rollen- und Regelspiele etc.) handelnd umzusetzen. In der Regel hat der Motologe bereits in den vorangegangenen Phasen Informationen hierzu erhalten und kann diese in der Vorbereitung aufgreifen. Nichtsdestotrotz werden motivationale und emotionale Schemata und damit auch Bewegungsbedürfnisse prozessual aktiviert, was wiederum eine hohe Flexibilität auf Seiten des Motologen und gegebenenfalls eine Abstimmung innerhalb der Gruppe erfordert. Die besondere Qualität dieser Phase besteht in der Ermöglichung von Selbstwirksamkeits- und Selbstbestimmungserfahrungen sowie in der Herstellung einer günstigen Lust-Unlust-Balance, da die Spiel- und Bewegungssituationen eigenverantwortlich gewählt und dadurch an den persönlichen Bedürfnissen und Kompetenzen der Teilnehmer ausgerichtet sind. Darüber hinaus hat der Motologe die Gelegenheit, über die teilnehmende Beobachtung weitere Informationen hinsichtlich potentieller Bewegungs- und Beziehungsthemen der einzelnen Teilnehmer zu erhalten und situativ Vorschläge und Veränderungsimpulse anzubieten (die aufgegriffen oder verworfen werden können).

Können sich die Teilnehmer innerhalb des angebotenen Settings gut orientieren (Räume, Materialien, Zeiten, Rituale, Regeln, Grenzen, Konsequenzen, Mitbestimmungsmöglichkeiten etc.), vermittelt der Rahmen die nötige Sicherheit, können sie sich auf die angebotene Beziehung einlassen und signalisieren sie eine Bereitschaft und Offenheit für neue und alternative Erfahrungssituationen, so sind die wesentlichen Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit persönlichen Entwicklungsthemen gegeben. Auch hier wird deutlich, dass bedürfnisbefriedigende Erfahrungen der Klienten im Sinne der

Inkonsistenzreduktion von übergeordneter Bedeutung sind (vgl. GRAWE 1998, 582; Kap. 2.6.1).

7.3.5 Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen

Die entscheidende Orientierungsgröße für die Gestaltung dieser Phase ist die Klärung des Sinnbezugs. Der Motologe hat dabei in erster Linie die Aufgabe, die Klienten bei der sinnhaften Einordnung und Bewertung des Veränderungsprozesses klärend und fördernd zu unterstützen (vgl. SCHIEPEK 2004, 263). Ein wesentlicher Bestandteil dieser sinnhaften Einordnung ist die Herstellung eines Bezuges zwischen dem Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention und dem Lebensstil sowie den persönlichen Entwicklungsthemen der Klienten. Ist die Sinnfrage im Hinblick auf das, was im Rahmen des Prozesses passieren soll, geklärt, so kann der Motologe mit der Aufnahmebereitschaft und aktiven Mitarbeit der Klienten rechnen. Zahlreiche im Verlauf dieser Arbeit diskutierte Theorien verweisen auf die zentrale Bedeutung dieser Sinnfindungs- und Sinndeutungsdynamiken, die prozessual zu berücksichtigen sind, so beispielsweise die Personzentrierte Systemtheorie, die Leibphänomenologie MERLEAU-PONTYS oder der auf letztere zurückgreifende Verstehende Ansatz in der Motologie.

Entsprechend der oben genannten Prämissen ist eine systematische Beschreibung des Prozessverlaufs innerhalb dieser Phase unmöglich. Im Vordergrund steht vielmehr die Gestaltung des Prozesses von Moment zu Moment und diese ist nicht im Vorhinein festlegbar. In Bezug auf die in Kapitel 6.5.2 erläuterten generischen Prinzipien schreibt SCHIEPEK: „In der Prozessgestaltung liegt unseres Erachtens der zentrale Punkt der therapeutischen Kunst und des Expertentums. Generische Prinzipien sollen für diese Prozessgestaltung zugleich Verständnis, Sicherheit und Freiheit ermöglichen, ersetzen aber nicht Erfahrung und Intuition“ (ebd., 264f). GREENBERG, RICE und ELLIOTT beziehen im Rahmen ihrer prozeß- und erlebensorientierten Therapie einen ganz ähnlichen Standpunkt:

„Der auf die Förderung der aufgabenspezifischen Verarbeitung zielende erlebensorientierte Therapieansatz sieht das therapeutische Handeln im Rahmen der permanent stattfindenden Transaktion zwischen Klient und Therapeut. Klienten befinden sich dieser Sichtweise gemäß in einem Prozeß fortlaufenden Organisierens von Erfahrung und des Schaffens neuer emotionaler Bedeutungen, was ihnen ermöglicht, sich selbst in Beziehung zur Welt besser zu verstehen und sich von diesem neuen Verständnis in ihrem Handeln leiten zu lassen. Dieser Prozeß des Organisierens von Erfahrung beinhaltet die Konstruktion von Bedeutung aus verschiedenartigen Informationen, darunter sensorischen, affektiven, konzeptuellen sowie Wahrnehmung und Erinnerung betreffenden. Die aus all diesen Faktoren resultierende organisierte Synthese ist die Art, wie der Klient sein In-der-Welt-Sein erfährt, und der ständig aktualisierte Orientierungs- oder Bezugspunkt des Therapeuten. Dessen Aufmerksamkeit verfolgt die unablässigen Veränderungen im Erleben und in der Verarbeitung des Klienten“ (GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 49).

In diesen Aussagen kommt die Notwendigkeit einer prozessorientierten Vorgehensweise zum Ausdruck, die zugleich mit den in Kapitel 1.2 dargestellten Auffassungen des Radikalen Konstruktivismus und der Personzentrierten Systemtheorie übereinstimmt.

Ebenfalls in Übereinstimmung mit diesen Theorien plädieren GREENBERG, RICE und ELLIOTT für ein „ausgewogenes Verhältnis zwischen *Responsivität* (einfühlsamem Eingehen auf die Situation des Klienten) und *Direktivität* (gezieltem Empfehlen bestimmter Verfahrensweisen)“ (ebd., 59), das für den Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention insbesondere in der Phase der Auseinandersetzung mit persönlichen Entwicklungsthemen von großer Bedeutung ist. Im Rahmen des Radikalen Konstruktivismus kommt dieses Verhältnis in den Begriffen der Autopoiese und der Perturbation zum Ausdruck, die Personzentrierte Systemtheorie orientiert sich demgegenüber an Grundkonzepten der Synergetik (Kontrollparameter identifizieren, Destabilisierung und Fluktuationsverstärkungen realisieren etc.). Zahlreiche Gewaltpräventionsansätze betonen die Bedeutung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Wertschätzung und Empathie einerseits und klarer Grenzziehung bis hin zu Konfrontation andererseits (u.a. das AAT und das CT sowie der GLW). In gewisser Weise sind in all diesen Relationen die Spannungsfelder von Individuation und Sozialisation sowie von Anerkennung und Autonomie enthalten, die die gesamte menschliche Entwicklung begleiten und prägen (vgl. Kap. 2).

Im Hinblick auf die Ausbalancierung dieser Spannungsfelder und auf die Aufmerksamkeit für den aktuellen Prozess kann der Motologe auf die in Kapitel 6.5 dargestellten Wirkkomponenten sowie auf die in Kapitel 7.2 beschriebenen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention zurückgreifen. Die zentrale Herausforderung besteht darin, die mit diesen Dimensionen und Perspektiven verbundenen Interventions- und Veränderungsmöglichkeiten situativ in den Prozess einfließen zu lassen. Während der Motologe im individuumsbezogenen Setting seine gesamte Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Prozess eines Jugendlichen richten kann, hat er im Falle gruppen- oder familienbezogener Maßnahmen die Prozesse sämtlicher Teilnehmer sowie die des gesamten Systems zu berücksichtigen.

Wie GILSDORF (vgl. 2004, 340ff) zeigt, beruht auch das gruppensystemische Arbeiten „auf dem Paradigma der Prozeßorientierung“ (ebd., 340), wobei er dessen zentrale Bedeutung im Rückgriff auf WEIGAND wie folgt begründet: „Prozeßorientierung ist eigentlich eine Philosophie, da sie global betrachtet besagt, daß sich das Eingreifen von außen, wenn es gelingen soll, dem Prozeß des Lebens, d.h. der Situation anpassen muß und nicht umgekehrt“ (WEIGAND 1998, 94; zit. n. GILSDORF 2004, 340). Prozessorientierte Interventionen beziehen sich auf das Verhalten aller Beteiligten sowie auf die diesem zugrundeliegenden emotionalen und motivationalen Schemata. Eine solche Prozessorientierung stellt allerdings nur die eine Seite einer komplizierten Verschränkung dar, wie der Gedankengang von WEIGAND zeigt:

„Die Dialektik von Struktur und Prozeß prägt jede Gruppensituation. Struktur ermöglicht, begrenzt, steuert, verunmöglicht den Prozeß. Der Prozeß belebt, problematisiert, verändert und hebt Strukturen auf. Ein zu hohes Strukturniveau führt zu Rigidität und Erstarrung, ein zu niedriges Strukturniveau labilisiert und produziert Chaos. Eine zu hohe Prozessorientierung relativiert Intention und Zielsetzung, eine zu geringe Prozessorientierung blendet Wirklichkeiten aus und wird der Situation nicht gerecht. Arbeiten in Gruppen kann deshalb als Steuerung und

Balancierung des Wechselverhältnisses von Struktur und Prozeß betrachtet werden" (WEIGAND 1998, 87f; zit. n. GILSDORF 2004, 342).

In diesen Ausführungen wird ein Spannungsfeld beschrieben, in dem sich der Motologe in der Arbeit mit Gruppen permanent befindet. Dementsprechend können die in den Abbildungen 38 bis 41 in Kapitel 6.7 zusammengefassten und in Kapitel 7.2 ausführlicher beschriebenen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention zwar zentrale, aber dennoch lediglich orientierende Hinweise für Interventionen geben. Prozessorientiertes Arbeiten ist, wie GILSDORF zeigt, „immer ein Arbeiten im `Hier-und-Jetzt` und die Konzentration auf das Gegenwärtige ist ein ebenso schwieriger wie für die Veränderung notwendiger Prozess“ (GILSDORF 2004, 341). Darüber hinaus zielt der Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention jedoch auch auf die Veränderung von Strukturen bzw. Mustern (in Bezug auf Gruppen bzw. einzelne Klienten). Der Motologe ist demnach mit der immer wieder neu zu beantwortenden Frage nach dem jeweils angemessenen Verhältnis zwischen Struktur- und Prozessorientierung konfrontiert (vgl. hierzu ausführlich Kap. 1.2.3.2).

Die Arbeit in Gruppen ist einerseits durch Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern geprägt, andererseits jedoch auch durch Interaktionen zwischen dem Motologen und den einzelnen Teilnehmern. Für beide Beziehungskonstellationen gilt, dass sie in Form eines fortlaufenden zwischenleiblichen Dialogs stattfinden, d.h. in ihnen werden nicht nur explizite, sondern ebenso zahlreiche implizite Botschaften und Signale ausgetauscht. Eine wesentliche Herausforderung besteht demnach darin, diese impliziten Interaktionsprozesse in den expliziten Funktionsmodus zu transformieren, d.h. den Bereich dessen zu erweitern, was für die Person und für die anderen bewusst wahrnehmbar ist. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung für die Bearbeitung von Beziehungsthemen sowie für die aktive und eigenverantwortliche Gestaltung von Entwicklungsprozessen. Damit ist eine zentrale Wirkkomponente der psychomotorischen Gewaltprävention angesprochen, die in Kapitel 6.5.3 als Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata bezeichnet wurde. In diesem Zusammenhang sind drei Aspekte von Bedeutung, die Initiierung von Klärungserfahrungen (über die soeben angedeuteten bewusstseins-schaffenden Interventionen), die Initiierung von Bewältigungserfahrungen, die Vermeidungsschemata schwächen und intentionale Schemata stärken, und die Initiierung von korrektiven Erfahrungen im impliziten Funktionsmodus, die unbewusste Befürchtungen entkräften und bedürfnisbefriedigendes Verhalten fördern. Die drei Aspekte deuten an, dass es im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention nicht nur um Erfahrungsprozesse in verschiedenen Bewegungs- und Handlungssituationen geht, sondern ebenso um deren *reflexive Bearbeitung*.

Hierfür kann das in Kapitel 7.3.3.2 bereits erwähnte Feedback-Potential von Gruppen gezielt genutzt werden. Der durch Feedback angestrebte Erfahrungs- und Entwicklungsprozess setzt jedoch voraus, dass dieses einerseits vom Sender auf

verantwortliche Art und Weise kommuniziert wird und dass andererseits der Empfänger bereit ist, dieses Feedback aufzunehmen und in Ruhe zu prüfen (vgl. GILSDORF 2004, 344f). Die von GILSDORF zusammengefassten Kriterien stellen eine wichtige Grundlage für entwicklungsfördernde Feedback-Prozesse dar (vgl. Abb. 46). Zu beachten ist, dass die Feedback-Methode kein Instrument für effiziente Verhaltensmodifikationen darstellt, sondern dem Empfänger eine prinzipielle Freiheit im Umgang mit dem Feedback lässt.

<i>Beschreibend</i>	Nach Simon (1995, S. 17ff.) lassen sich grundsätzlich drei Arten des Bezeichnens unterscheiden: Beschreiben, Erklären und Bewerten. Feedback sollte sich soweit wie möglich auf Ersteres beschränken, da Erklärungen und Bewertungen in viel stärkerem Maße zu Verteidigung und Abwehr herausfordern als Beschreibungen.
<i>Konkret</i>	Konkrete Aussagen sind leichter nachvollziehbar als allgemeine Behauptungen und sie sind aufgrund des eingeschränkten Gültigkeitsbereichs auch annehmbarer, wenn sie kritische Aspekte ansprechen.
<i>Angemessen</i>	Im Gegensatz zum unangemessenen Feedback hat der Feedback-Geber beim angemessenen Feedback immer auch die Bedürfnisse der Person im Auge, auf die sich die Rückmeldung bezieht.
<i>Brauchbar</i>	Hilfreich kann Feedback nur dann sein, wenn der Empfänger eine Möglichkeit hat, Konsequenzen daraus zu ziehen, d.h. wenn er grundsätzlich dazu in der Lage ist, die bei ihm angesprochenen Verhaltensweisen zu verändern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang im Feedback zwischen Person und Verhalten zu unterscheiden.
<i>Erbeten</i>	Am nächsten liegt es, mit Hilfe des Feedback einen Beitrag zur Beantwortung von Fragen zu leisten, die der Empfänger selbst gestellt hat. In jedem Fall aber ist „die Grundhaltung der am Feedback Beteiligten die des Helfens und Sich-helfen-Lassens, nicht des Kämpfens und Recht-Behaltens“ (Däumling 1999, S. 20).
<i>Situativ</i>	Im Alltag erhalten wir Feedback oft erst sehr spät, dann aber mit umso größerer Heftigkeit. Hilfreicher aber ist eine Rückmeldung aus der „Hier-und-Jetzt-Beobachtung“, die „so nah wie möglich auf das auslösende Ereignis folgt“ (Yalom 1999, S. 510).
<i>Klar</i>	Kaum jemand ist in der Lage, mehrere bedeutsame Informationen gleichzeitig zu verarbeiten. Sinnvoller ist es daher, sich in einem Feedback auf einen zentralen Aspekt zu beschränken und diesen möglichst ohne Umschweife zum Ausdruck zu bringen.
<i>Überprüfbar</i>	Bezieht das Feedback sich auf Situationen, bei denen auch andere Gruppenmitglieder anwesend waren, dann können deren Wahrnehmungen in der Folge auch einbezogen werden und es entsteht ein reichhaltigeres Bild, als wenn die Rückmeldung sich auf in dieser Hinsicht nicht `überprüfbare` Dinge bezieht.

Abb. 46: Feedback-Kriterien (nach GUDJONS 1973, 109) (in: GILSDORF 2004, 345)

Die hier aufgeführten Feedback-Kriterien sind sowohl in der Arbeit mit Gruppen als auch in familienbezogenen Settings von Bedeutung. Entscheidend ist jeweils, die Feedback-Regeln bewusst zu erarbeiten und zu visualisieren und hinsichtlich ihrer Einhaltung und Umsetzung bestimmt, aber geduldig vorzugehen, da die Kriterien häufig nicht den alltäglichen Kommunikationsgewohnheiten der Klienten entsprechen. Darüber hinaus existieren zahlreiche spielerische Formen der Feedback-Methode, die auf kreative und phantasievolle Art bewusstseinserschaffend wirken und dementsprechend im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention gut einsetzbar sind (vgl. GUDJONS 1995, 137 – 155). Neben den angesprochenen Feedback-Methoden existieren zahlreiche weitere, sowohl verbal orientierte als auch körper- und bewegungsorientierte bzw. gestalterische Zugänge zu Reflexionsprozessen. Wichtige verbal orientierte Methoden sind das Sharing,

zirkuläre und reflexive Fragen sowie Dialoge über Dialoge (vgl. GILSDORF 2004, 488f; VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 137 - 163). Zu den körperorientierten Methoden gehören u.a. das Focusing (vgl. GENDLIN 1998; GENDLIN/WILTSCHKO 1999), das empathische Erforschen (vgl. GREENBERG/RICE/ELLIOTT 2003, 178ff) oder auch die Inszenierung von Dialogen in Rollenspielen (vgl. GILSDORF 2004, 489). Attraktive bewegungsorientierte bzw. gestalterische Reflexionsmethoden sind u.a. im Kontext der Abenteuer- und Erlebnispädagogik (vgl. GILSDORF/KISTNER 2001, 164 - 183; GILSDORF/KISTNER 2003, 153 – 179, REINERS 1993, 167 – 204) sowie im Rahmen der Interaktionserziehung (vgl. z.B. GUDJONS 1995) zusammengefasst worden.

Insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen, die sich aggressiv und gewalttätig verhalten, sind jedoch zusätzliche Methoden der wirksamen De-Eskalation von Konflikten und Gewalthandlungen zwischen zwei oder mehr Personen erforderlich. Hierzu sind zahlreiche Konzepte der Peer-Mediation (vgl. u.a. MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 193ff), der Streitschlichtung (vgl. u.a. JEFFERYS-DUDEN 2002; HAUKE-THORN 2002) und der De-Eskalation (vgl. z.B. FRÖHLICH-GILDHOFF 2006, 70ff) entwickelt worden, die sich in der Praxis gut bewährt haben.

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die in Gruppen auftretenden Konflikte nicht nur als Probleme, sondern vor allem auch als Lern- und Entwicklungschancen begriffen werden (vgl. MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 193). Voraussetzung hierfür ist, dass die Verantwortung für die Bewältigung eines Konfliktes bei den Konfliktpartnern belassen wird, „denn selbst gefundene Regelungen werden besser akzeptiert als fremdverordnete“ (ebd.). Der Ansatz der Peer-Mediation stellt dafür beispielsweise ein Verfahren zur eigenverantwortlichen Regelung von Konflikten zur Verfügung, das auf eine dritte Person, den Mediator, zurückgreift. Dieser hat die Aufgabe der Strukturierung und Moderation des Konfliktbewältigungsprozesses, der auf einigen zentralen Voraussetzungen und Regeln basiert; hierzu gehören: Die Freiwilligkeit aller Teilnehmer, die Selbstbestimmung der Beteiligten, die Vermittlung durch einen Mediator, dessen Neutralität bzw. Allparteilichkeit, die Einbeziehung aller Konfliktparteien, Vertraulichkeit, die Erarbeitung einer fairen und eigenverantwortlichen Vereinbarung zur Konfliktregelung, konstruktive Kooperation und Kommunikation, Gewaltfreiheit, Strukturiertheit und Prozesshaftigkeit (vgl. ebd., 194).

Mit der kurzen Schilderung dieses Ansatzes ist zugleich ein Aspekt angesprochen, der auch in der darauf folgenden Phase der psychomotorischen Gewaltprävention eine wesentliche Rolle spielt, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zur Selbststeuerung der eigenen Lebenszusammenhänge.

7.3.6 Selbst-Bemächtigung

Der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention zielt auf eine zunehmende Selbst-Bemächtigung der Klienten. Auch wenn diese Selbst-Bemächtigung in sämtlichen

Phasen der psychomotorischen Gewaltprävention von elementarer Bedeutung ist, so stellt die Qualität der Selbstorganisationskompetenzen der Klienten in dieser abschließenden Phase das entscheidende Kriterium dar, da sie letztendlich die Frage beantwortet, ob der Prozess an diesem Punkt beendet werden kann. Der Kern dieser Phase ergibt sich aus der bereits in Kapitel 4.1.2 angesprochenen Philosophie der Menschenstärken, die ein zentrales Element des Empowerment-Konzeptes darstellt (vgl. HERRIGER 2002, 70). Dieses Konzept entwirft ein Bild des Menschen als kompetenter Konstrukteur eines gelingenden Alltags, der aktiv handelnd „das lähmende Gewicht von Fremdbestimmung und Abhängigkeit“ (ebd.) ablegt und zunehmend zu einem Regisseur der eigenen Biographie wird. Seine besondere produktive und anregende Kraft entwickelt das Empowerment-Konzept nicht nur aus seinen methodischen Konsequenzen, sondern vor allem aus einem „Wechsel des pädagogischen Blicks von der Defizitdiagnose hin zur Spurensuche nach Stärken“ (ebd., 71). Damit ist in erster Linie eine Haltung verbunden, die „auf dem Glauben an die inneren Fähigkeiten für Wachstum und Wohlbefinden aufbaut“ (WEIK 1992, 24; zit. n. HERRIGER 2002, 71) und dementsprechend eines „sensiblen Gespürs für die Ressourcen der Menschen, ihre Talente, Erfahrungen und Ansprüche“ (ebd.) bedarf. Im Vordergrund dieser Phase steht folglich die gezielte Auseinandersetzung mit den personalen und sozialen Ressourcen für eine selbstorganisierte Lebensgestaltung, die die Klienten zunehmend von der Unterstützung durch den Motologen und andere Fachdienste unabhängig macht. Geleitet wird diese Vorgehensweise durch die folgenden sechs Prinzipien (vgl. ebd., 72ff):

1. Vertrauen in die Fähigkeit jedes einzelnen zu Selbstgestaltung und gelingendem Lebensmanagement.
2. Akzeptanz von Eigen-Sinn und Respekt auch vor unkonventionellen Lebensentwürfen der Klienten. Diese Toleranz ist jedoch selbstredend begrenzt: „Sie endet dort, wo Grundwerte von Interaktion und sozialem Austausch wie z.B. die Achtung vor der physischen und psychischen Integrität des anderen und der Verzicht auf schädigende Angriffe in Gefahr geraten“ (ebd., 74). Hier gilt es, wie bereits mehrfach gezeigt, unmissverständliche Grenzen zu setzen. Eine wesentliche Voraussetzung für die Beendigung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention ist vor diesem Hintergrund die Fähigkeit der Klienten, sich auf nichtschädigende (und im Idealfall produktive) Weise selbst zu steuern.
3. Respektieren der `eigenen Wege` und der `eigenen Zeit` des Klienten und Verzicht auf strukturierte Hilfepläne und eng gefasste Zeithorizonte. Dies erfordert Geduld und die Anerkennung von Umwegen, Rückschritten, Misserfolgen oder auch Stillstand sowie die Auseinandersetzung mit institutionellen Handlungsspielräumen.
4. Verzicht auf entmündigende Expertenurteile über die Definition von Lebensproblemen, Problemlösungen und wünschenswerten Lebenszukünften (vgl. hierzu auch Kap. 1.2.1, 6.3.1, 6.4 und 7.3.5). Im Vordergrund steht vielmehr ein verständigungsorientierter Dialog, der auf der persönlichen Glaubwürdigkeit und Authentizität des Motologen basiert. Dieser persönlichen Wahrhaftigkeit sind jedoch

einmal mehr Grenzen gesetzt: „Der Dialog über Lebenssinn darf sich nicht im Unverbindlichen verlieren. Kritik, Problematisierung, Grenzziehung gegenüber subjektiv nicht (mehr) tolerierbaren riskanten Lebensentwürfen sind unverzichtbare Bestandteile des pädagogischen Gesprächs“ (ebd., 76). Der Motologe befindet sich demnach auch hier auf einer Gratwanderung zwischen Anerkennung und Konfrontation, zwischen wertschätzendem Verstehen und eindeutiger Begrenzung sowie in einer permanenten ethischen Auseinandersetzung, die maßgeblich auf eine Verkörperung von Authentizität und Glaubwürdigkeit angewiesen ist.

5. Orientierung an der Lebenszukunft des Klienten. Die Aufmerksamkeit gilt insbesondere in dieser letzten Phase der Zukunft „und den Schritten, die in diese Zukunft hinein ein Mehr an Selbstbestimmung und produktivem Lebensmanagement möglich machen können“ (ebd., 77). Der Bezug auf biographische Erfahrungsbestände ist dabei nicht ausgeschlossen, aber eher selektiv.
6. Orientierung an einer „Rechte-Perspektive“ und ein parteiliches Eintreten für Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit. In diesem Zusammenhang geht es um die Anerkennung der unveräußerlichen Freiheitsrechte des Menschen (Recht auf freie Selbstbestimmung; rechtliche Gleichheit; Teilhabe an demokratischer Mitbestimmung und sozialer Gerechtigkeit).

Auch wenn sich Empowerment-Prozesse auf insgesamt drei Ebenen (der individuellen Ebene, der Gruppenebene und der institutionellen Ebene) initiieren lassen, so ist der Ansatzpunkt in dieser Phase der psychomotorischen Gewaltprävention in erster Linie die individuelle Ebene und ihr Ziel ein sogenanntes *psychologisches Empowerment*. Wie sich zeigen wird, geht es in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich um Beratungsprozesse, sondern vor allem um die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kontrolle (vgl. Kap. 2.6.1) und demnach auch um konkretes, leiblich spürbares Handeln. Im Hinblick auf ein psychologisches Empowerment sind zwei Methoden von besonderer Bedeutung, zum einen die Netzwerkberatung und zum anderen der Kompetenzdialog, der auf Ansätze der lösungsorientierten Beratung zurückgreift.

Netzwerkberatung zielt auf private soziale Netzwerke, „die auf gewachsenen familiären, verwandtschaftlichen oder freundschaftlichen Beziehungen beruhen und die ein relativ hohes Maß an Vertrautheit und geteilter Biographie aufweisen“ (HERRIGER 2002, 95). Das übergeordnete Ziel besteht darin, diejenigen Beziehungen, die sich im Laufe der Zeit gelockert haben, zu intensivieren, eventuell vorhandene Risse im Beziehungsgefüge auszubessern, emotional belastete Beziehungen zu bearbeiten und „die Unterstützungsbeiträge der Mitglieder des privaten Netzwerkes zu einem gemeinsamen Ganzen zu verbinden“ (ebd.). Aus der Perspektive der Netzwerkberatung ist demnach nicht nur der betroffene Jugendliche der Träger von Problemen und Stärken, an denen anzuknüpfen ist, sondern gleichermaßen sein soziales Netzwerk. „Soziale Netzwerke sind

mögliche Belastungsquellen und Problemursachen, aber ebenso auch Bewältigungsressourcen“ (NESTMANN 1991, 48; zit. n. HERRIGER 2002, 95).

Netzwerkberatung kann in eine analytische und eine vernetzende Dimension differenziert werden. Bei der einführenden Netzwerkanalyse geht es nach HERRIGER (vgl. 2002, 95) um subjektive Barrieren der Problemveröffentlichung und der Inanspruchnahme von privater Hilfe, um unausgesprochene, diffus-ungeklärte Vorbehalte, Ablehnungen und Verstrickungen, die die privaten Bindungen belasten, sowie um die Möglichkeiten und Grenzen der vom privaten Netzwerk zu erbringenden Unterstützungsleistungen. In der Phase der Vernetzung steht dann das Arrangement eines konkreten Ressourcen-Netzwerkes innerhalb der privaten Beziehungen im Vordergrund. Hierbei sollen die Unterstützungsbeiträge der Netzwerk-Mitglieder (hierzu können Partner, Familienangehörige, Freunde sowie weitere engagierte Personen gehören) in inhaltlicher und zeitlicher Hinsicht „zu einem stimmigen Gesamtpaket gebündelt werden“ (ebd.). Ein wichtiges methodisches Instrument dieses umfangreichen Unterstützungsmanagements ist die Netzwerk-Konferenz (vgl. STIMMER 2000, 72ff und 188ff).

Der *Kompetenzdialog* stellt eine Form des biographischen Arbeitens dar, die auf verschiedene Grundprinzipien der lösungsorientierten Beratung zurückgreift; hierzu gehören der Respekt vor der Lebensautonomie der Klienten, die Prozessorientierung der Beratung sowie die radikale Zukunftsorientierung des Beratungsprozesses (vgl. HERRIGER 2002, 112f). Vor dem Hintergrund dieser Grundüberzeugungen differenziert der Kompetenzdialog drei Arbeitsphasen, erstens die Zielfokussierung, zweitens das Reframing und drittens die stellvertretende Lebensdeutung und die Ko-Konstruktion von Lösungswegen.

Die erste Phase, die Zielfokussierung, ist bereits in der Diskussion der ersten Phase der psychomotorischen Gewaltprävention, der Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen, angeklungen. Im Kompetenzdialog geht es insbesondere darum, „den Blick des Klienten für die Zukunft erneut zu öffnen und die Erwartung von Veränderung zu schaffen. Am Beginn steht damit die Dekonstruktion von Attribuierungsmustern, die von einer Konstanz und Unverrückbarkeit von Lebensproblemen ausgehen“ (ebd., 114). Steve DE SHAZER, einer der Hauptvertreter der lösungsorientierten Kurzzeittherapie, schreibt hierzu: „Der Weg, möglichst bald in die Zukunft zu blicken, hat sich für uns als eine höchst effiziente Methode erwiesen, um den Klienten bei der Definition ihrer Ziele zu helfen und sie damit in die Lage zu versetzen, zu beschreiben, wie sie wissen, wann das Problem gelöst ist“ (DE SHAZER 2002, 24).

Die zweite Phase, das Reframing, fokussiert lebensgeschichtlich zurückliegende Zeiten und Kontexte des Lebensgelingens. „Die gemeinsame Suche gilt dem Auffinden von Zeiten und Lebensarrangements, die dem Betroffenen in der Vergangenheit signifikante Erfahrungen von Kompetenz, Gelingen und Erfolgreich-Sein haben vermitteln können“ (HERRIGER 2002, 115). Dieser Perspektivenwechsel auf die - mitunter auch nur kleinen - Erfolgsgeschichten hat bedeutsame Konsequenzen: Er transportiert erstens die Zuschreibung von Kompetenz durch den Motologen an die Klienten, er verändert damit

zweitens die Selbstwahrnehmung der Klienten im Sinne von Ermutigung und Selbstvertrauen und er bietet drittens Orientierung im Hinblick auf die weitere Vorgehensweise (vgl. ebd., 116). Das Reframing ist, wie Kapitel 6.4 gezeigt hat, nicht ausschließlich dieser Phase des Kompetenzdialogs vorbehalten, sondern durchzieht den gesamten Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention. In der Phase der Selbst-Bemächtigung spielt es jedoch eine besondere Rolle, da es hier um eine Intensivierung der eigenen Lebensverantwortung geht und diese vor allem auf die Wahrnehmung und auf das Bewusstsein eigener Kompetenzen angewiesen ist.

Die dritte Phase, die stellvertretende Lebensdeutung und die Ko-Konstruktion von Lösungswegen, dient im Anschluss daran der gemeinsamen Formulierung von konkreten und realistischen Lösungsschritten, die die Erreichung der zuvor festgelegten Ziele ermöglichen (vgl. hierzu auch Kap. 7.3.1). Der Motologe ist in dieser Phase in der Rolle des „erfahrenen und unterstützenden Wegbegleiters und Mentors“ (ebd.); hierzu benötigt er eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen, die sich mit HERRIGER (vgl. ebd., 116f) wie folgt zusammenfassen lassen:

- Vermittlung von subjektiven Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen: Betonung von Ressourcen, Korrektur negativer Erklärungsstile und Attributionsmuster, Vermittlung der Erfahrbarkeit und Veränderbarkeit der eigenen Lebensumstände, Stärkung des Selbstvertrauens.
- Stärkung von Veränderungsmotivationen: Emotionale Unterstützung im Umgang mit Erfahrungen von Bedrohung, Mut machen, Aktivierung, Abbau von Vermeidungstendenzen, Stärkung der Selbstverantwortlichkeit.
- Analyse von Widerständen: Gemeinsame Suche nach realistischen Lösungsstrategien.
- Unterstützung von Coping-Strategien: Entwicklung und Bewusstmachung von Ressourcen zur emotionalen, kognitiven und instrumentellen Bearbeitung von Belastungen.
- Stiften von Zusammenhängen: Herstellung von Zugängen zu hilfreichen Umweltkontexten, die soziales Eingebundensein und gemeinsame Handlungsfähigkeit vermitteln.

Die Darstellung weist eine hohe Übereinstimmung mit den Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention auf (vgl. Kap. 6.5). Gleichzeitig unterstreicht sie den Anregungscharakter sämtlicher Interventionen und damit die Selbstverantwortung der Klienten. Der Kompetenzdialog vertraut dabei insbesondere auf „die Kraft der kleinen Erfolge: Erfahrungen aus der Praxis der Empowerment-Arbeit zeigen, daß es für diese Kurswechsel in das Lebensgelingen vielfach nur kleiner Anstöße bedarf. Die Veränderung des Blickwinkels (reframing), das Aufbrechen der zirkulär-problembesetzten Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und die Entdeckung der eigenen Stärken stoßen in vielen Fällen eigendynamische Entwicklungsprozesse an, in denen die Betroffenen in relativ kurzen Zeithorizonten in die Rolle von autonomen

Regisseuren ihrer Lebensgeschichte zurückkehren und produktive Lebensformen in Selbstorganisation entwerfen“ (ebd., 117).

Die Ausführungen verdeutlichen einen elementaren Zusammenhang: Der zentrale Kern des psychologischen Empowerments ist die positive Beeinflussung der Kontrollmeinung bzw. Kontrollüberzeugung (auch: Selbstwirksamkeitsüberzeugung), d.h. derjenigen Dimension, die ANTONOVSKY (vgl. 1997) in seinem Salutogenese-Modell (vgl. Kap. 2.6.3) als Handhabbarkeit bezeichnet hat. „Diese Überzeugung, die Umwelt durch das eigene Handeln beeinflussen zu können, stärkt das Selbstwertempfinden der Person, sie vertieft das Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen und stiftet eine hohe Motivation, soziale Situationen aktiv zu beeinflussen“ (HERRIGER 2002, 183). Das in Kapitel 2.6.1 dargestellte Bedürfnismodell von GRAWE (vgl. 1998, 383ff) unterstreicht die besondere Bedeutung der Kontrollmeinung und es zeigt, dass das Bedürfnis nach Kontrolle als grundlegendstes Bedürfnis des Menschen aufzufassen ist.

Der Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention berücksichtigt dieses Bedürfnis nach Kontrolle in grundlegender Art und Weise, indem er Handlungs- und Erfahrungssituationen anbietet, die Einfluss-, Entscheidungs- und Kontrollmöglichkeiten für alle Beteiligten beinhalten. Wie FLAMMER (vgl. 1990, 194) zeigt, sind Erfahrungen, aus denen Informationen über die eigene Kontrolle abgeleitet werden können, für die Entwicklung der Kontrollmeinung von entscheidender Bedeutung. In Anlehnung an BANDURA (vgl. 1977) differenziert er die folgenden kontrollrelevanten Informationsquellen: Persönliche Erfahrung, stellvertretende Erfahrung, verbal vermittelte Überzeugungen, emotionale und physiologische Informationen und sozial repräsentiertes Kontingenz- und Kontrollwissen.

Persönliche Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen: Sie sind die wesentliche Grundlage für die Entwicklung der Kontrollmeinung. Allerdings haben sie nur dann einen Einfluss, wenn sie internal attribuiert werden und wenn sie sich auf individuell bedeutsame Entwicklungs- und Handlungsbereiche beziehen. Die Selbstbestimmung bzw. Mitbestimmung bei der Wahl und Gestaltung psychomotorischer Handlungssituationen ist demnach für die Entwicklung der Kontrollmeinung entscheidend. Darüber hinaus zielt der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention jedoch auch auf die Erweiterung von Kompetenzen (und damit wiederum auf die Erweiterung der Kontrollmeinung). Hierfür ist es unerlässlich, dass der Motologe im Verlauf des Prozesses Anregungen und Impulse gibt, die zu einer Auseinandersetzung mit neuen Situationen einladen. Diese Anregungen sollten ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Neuem, Bekanntem und Verstörendem enthalten, das jeweils auf die individuelle Entwicklungssituation der Klienten zugeschnitten ist. Für die Phase der Selbst-Bemächtigung maßgeblich sind jedoch vor allem Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Stellvertretende Erfahrungen: Über die Beobachtung anderer Personen als Modelle können ebenfalls Rückschlüsse auf eigene Kompetenzen gezogen werden („Wenn der das kann, kann ich das auch!“). Solche Erfahrungen sind vor allem im Gruppensetting realisierbar. Das entscheidende Kriterium für stellvertretende Erfahrungen ist dabei die

wahrgenommene Ähnlichkeit zu den jeweiligen Modellen. Zu berücksichtigen ist, dass Kontingenzinformationen nur durch tatsächliches Handeln in einer konkreten Situation zu Kompetenzinformationen werden (vgl. HAAS 1999, 140). Ist dieses Handeln für die entsprechende Person noch nicht abrufbar, so kann aus der stellvertretenden Erfahrung jedoch auch die Motivation zum Kompetenzerwerb und damit zu einer Auseinandersetzung mit neuen Situationen entstehen.

Verbal vermittelte Überzeugungen: Da die eigenen Kompetenzen von anderen Personen häufig klarer wahrgenommen werden, stellt das Gruppenprinzip eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer realistischen Kontrollmeinung dar. Die Qualität der Beziehung sowie die wahrgenommene Kompetenz der beurteilenden Person sind dabei maßgeblich. Die Information kann durch eine konkrete verbale Mitteilung erfolgen, sie kann jedoch auch vorgegebene Kausalattributionen nutzen oder über die Auswahl der Aufgaben inklusive der angebotenen Unterstützung erfolgen.

Physiologische Parameter: Das unmittelbare Körper- und Leiberleben (leibliches Empfinden, leiblich spürbare Erfahrung, leibliches Betroffensein, Muskeltonus, Atemfrequenz, konditionelle Fähigkeiten, motorische Fertigkeiten etc.) hat ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung der Kontrollmeinung. Es liefert einerseits direkte Rückmeldungen über die Kompetenzen der Situationsbewältigung, es kann andererseits jedoch auch emotionale bzw. motivationale Schemata verdeutlichen bzw. aktivieren, die das Aufsuchen bzw. die Vermeidung von Kontrollhandlungen zur Folge haben.

Sozial repräsentiertes Kontingenz- und Kontrollwissen: Dieses Wissen beinhaltet ebenfalls Aspekte, die für den Aufbau der Kontrollmeinung relevant sein können. Als häufig nicht mehr hinterfragtes Wissen taucht es beispielsweise in subjektiven Theorien oder in Sprichwörtern („Wie der Vater, so der Sohn!“) auf und ist besonders dann entwicklungshemmend, wenn dadurch nahegelegt wird, „daß bestimmte Handlungsziele nicht erreicht werden können“ (HAAS 1999, 142). Der Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention hat den Anspruch, genau solchen subjektiven Theorien ein Vertrauen in die Stärken, Bewältigungskompetenzen und Ressourcen von Menschen entgegenzusetzen.

7.3.7 Auswertung

Im Rahmen der psychomotorischen Gewaltprävention ist die Phase der Selbst-Bemächtigung in der Regel dann beendet, wenn die in der ersten Phase geäußerten Anliegen befriedigt, die formulierten Aufträge erfüllt und die daraus abgeleiteten Ziele erreicht wurden. Dies ist ein gemeinsamer Entscheidungsprozess zwischen dem Motologen, dem Jugendlichen, den Eltern und gegebenenfalls weiteren Auftraggebern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Prozess der Selbst-Bemächtigung nicht immer einen kontinuierlichen Verlauf nimmt, sondern häufig durch Brüche, Diskontinuitäten oder Rückschritte gekennzeichnet ist. Insofern ist die Phase der Auswertung als Zwischenbilanz

aufzufassen, die im günstigsten Fall keine weiteren Fördermaßnahmen nach sich zieht, die jedoch bei schwierigen Entwicklungsverläufen durchaus zu einer Wiederaufnahme des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention bzw. zu weiteren Maßnahmen führen kann. Die Auswertungsphase stellt eine bewussteinsschaffende Intervention dar, in der die Klärung der folgenden Aspekte im Vordergrund steht:

- Im Sinne eines Vergleichs der aktuellen Entwicklungssituation mit den Informationen, die in der ersten und in weiteren Phasen der prozessorientierten Diagnostik gewonnen wurden (vgl. Kap. 7.3.2) geht es insbesondere um eine erneute Einschätzung sämtlicher verfügbarer, wahrgenommener sowie genutzter Ressourcen und Kompetenzen. Diese Einschätzung bezieht sich sowohl auf einzelne Klienten als auch auf das jeweilige Problemsystem. Ziel dieser Phase ist es, den Klienten den Veränderungs- und Entwicklungsprozess zu verdeutlichen und diejenigen entwicklungsfördernden Ressourcen und Kompetenzen bewusst zu machen, auf die gegenwärtig und in Zukunft zurückgegriffen werden kann. Methodisch können hier wiederum die in Kapitel 7.3.4 beschriebenen Ressourcensterne oder die Ressourcenkarten eingesetzt werden, um den Vergleich im Zeitverlauf sowie potentielle Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu visualisieren.
- Neben einer solchen Ressourcenanalyse geht es jedoch auch um die Auseinandersetzung mit denjenigen Ressourcen- und Kompetenzdefiziten, die für einzelne Klienten oder für das Problemsystem gegenwärtig von Bedeutung sind. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Verschränkung der Ressourcen- und der Defizitperspektive, wobei die Bewusstmachung aktueller und zukünftiger intra- und interpersonaler Handlungsmöglichkeiten maßgeblich ist.
- Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Berücksichtigung emotionaler und motivationaler Schemata und die Verknüpfung der Ressourcen- und Defizitperspektive mit subjektiv relevanten Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Sinnfindungsprozessen. Im Vordergrund steht demnach unter anderem die Frage, in welchem Ausmaß die Klienten während des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention subjektiv wichtige Grundbedürfnisse befriedigen und inwiefern sie dabei konsistente Erfahrungen machen konnten. Diese Erfahrungen beziehen sich nicht ausschließlich auf das jeweilige psychomotorische Setting, sondern vor allem auf die konkreten Lebenswelten aller Beteiligten.
- Gleichzeitig ist in diesem Zusammenhang zu fragen, inwiefern die Beteiligten erwarten, auch in Zukunft bedürfnisbefriedigende Erfahrungen machen zu können und inwiefern sie diese Erwartungen mit bestimmten Person- und Umweltressourcen in Zusammenhang bringen.
- Darüber hinaus geht es in der Auswertungsphase auch um die Ermittlung der Zufriedenheit aller Beteiligten mit dem Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention. Diese Beurteilung bezieht sich einerseits auf die Einschätzung der

Zielerreichung sämtlicher Beteiligter, wobei hier wiederum die Selbst- mit der Fremdeinschätzung verglichen wird, und andererseits auf die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Gestaltung des Prozesses, der Inhalte und der Methoden durch den Motologen.

- Mit den zuletzt genannten Aspekten verbunden ist schließlich eine Auseinandersetzung mit Zielen, die nicht, noch nicht oder nur zum Teil erreicht wurden, wobei sich dies sowohl auf die Klienten als auch auf den Motologen sowie auf andere Experten bezieht. Dieser letzte Punkt enthält damit wesentliche Entwicklungspotentiale für alle Beteiligten.

Der soeben angesprochene Aspekt weist nicht zuletzt darauf hin, dass sich auch der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention in einem permanenten Entwicklungsprozess befindet, der jeweils in der konkreten Interaktion zwischen allen Beteiligten stattfindet. Im Rahmen von Entwicklungsprozessen ist es sinnvoll, sich immer wieder in Form von Zwischenbilanzen des aktuellen Entwicklungsstandes zu vergewissern. Das abschließende Kapitel dieser Arbeit bemüht sich um eine solche Zwischenbilanz im Sinne einer Reflexion und eines Ausblicks.

„Jenseits von richtig und falsch liegt ein Ort.
Dort treffen wir uns.“
(der Sufi-Poet RUMI)

Reflexion und Ausblick

Das hier wiedergegebene Zitat von RUMI transportiert einen fundamentalen Kerngedanken, der sich wie ein roter Faden durch die gesamte Arbeit zieht und der als Abkehr von Wahrheits- und Richtigkeitsansprüchen bezeichnet werden kann. Dieser Kerngedanke verweist zugleich auf eine Haltung, die nicht nur den Umgang mit theoretischen Konstrukten und interdisziplinären Wissensbeständen maßgeblich prägt, sondern auch die Prozess- und Beziehungsgestaltung mit den Klienten.

Das handlungsleitende Ziel dieser Arbeit war die Entwicklung eines mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention, der aufgrund der Beobachterabhängigkeit jeder Beobachtung auf jegliche Objektivitäts- und Wahrheitsambitionen verzichtet und sich stattdessen konsequent um Perspektivenvielfalt und im Zuge dessen insbesondere um die Integration einer psychomotorischen Perspektive bemüht. Im Rahmen dieser Reflexion ist nun einerseits zu fragen, inwiefern die Idee der Mehrperspektivität den theoretischen Ansprüchen nach Konsistenz, Plausibilität und Anregungspotential genügt, andererseits stellt sich jedoch auch die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen sowie nach den Chancen und Risiken, die mit der praktischen Umsetzung des vorliegenden Ansatzes verbunden sind. Diese letzte Frage ist zwar an dieser Stelle nicht abschließend beantwortbar, es sollen jedoch einige leitende Gedanken zu ihrer Klärung formuliert werden.

Die mehrperspektivische Ausrichtung dieser Arbeit wurde im ersten Kapitel durch Theorien begründet, die im Kontext des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas entwickelt wurden. Die Diskussion des Radikalen Konstruktivismus, des interaktionistischen Konstruktivismus, der Personzentrierten Systemtheorie und der Theorie der fraktalen Affektlogik machte deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Prozessen der Beobachtung, der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion, der Motivation, des Erlebens, des Verhaltens, der Entwicklung und der Beziehungsgestaltung durch zahlreiche Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen geprägt ist. Auch wenn die Darstellung einerseits wichtige Grundbedürfnisse nach sicherer Erkenntnis, nach eindeutiger Orientierung und nach Kontrolle deutlich erschüttert hat, so hat sie andererseits das Konsistenzprinzip im Hinblick auf die Einsicht in die Relativität der Wahrheit, die Bedeutung des Beobachters, der immer auch Beteiligter in beobachteten Systemen ist, sowie die Unschärfe von Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen (diese Annahmen werden von allen vier theoretischen Zugängen geteilt) nachdrücklich erfüllt (vgl. REICH 2002, IX).

Das zweite Kapitel lieferte grundlegende Argumente für die Annahme, dass die Entstehung von Gewaltdynamiken ohne die Berücksichtigung jugendlicher Identitätsentwicklungsprozesse nicht angemessen verstehbar ist. Die Auseinandersetzung mit den

körper- und leiborientierten Theorien von PLESSNER, MERLEAU-PONTY, SCHMITZ, BOURDIEU und GUGUTZER zeigte übereinstimmend, dass Körper, Leib und Bewegung für den Prozess der Identitätsentwicklung grundlegend sind und dass diese Existenziale demnach auch für das Verständnis von Aggression und Gewalt sowie für die Entwicklung von Gewaltpräventionsansätzen von zentraler Bedeutung sind. Die Diskussion unterschiedlicher Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt offenbarte allerdings, dass eine solche grundlegende Berücksichtigung körperlicher, leiblicher und bewegungsbezogener Beziehungs- und Entwicklungsdynamiken in der Mehrzahl der Erklärungsansätze nicht verwirklicht ist. Die Analyse ausgewählter Ansätze der Gewaltprävention zeigte in ähnlicher Weise, dass körper- und bewegungsorientierte Zugänge zwar existieren, dass diese jedoch in beinahe allen untersuchten Konzepten weder theoretisch entfaltet noch zu Identitätsentwicklungsprozessen in Bezug gesetzt werden. Diese Beobachtung stellte zugleich die wesentliche Begründung für die in diesem Ansatz vorgenommene psychomotorische Perspektivenerweiterung dar. Im Kern ging es dabei um eine Vermittlung der leiblichen mit der sprachlich-kognitiven Vernunft (vgl. SEEWALD 2004, 31) bzw. um das „Zusammenwirken von leiblichem Erleben, emotionaler Erfahrung und rationaler Einsicht in Bezogenheit, d.h. mit sozialer Bedeutsamkeit“ (WEISS/HARRER 2006, 278). Die Darstellung des Kompetenztheoretischen Ansatzes, des Verstehenden Ansatzes und der systemisch-konstruktivistischen Positionen eröffnete einerseits bedeutsame und bislang vernachlässigte Perspektiven für den Kontext der Gewaltprävention, sie enthüllte andererseits jedoch auch erhebliche Leerstellen in der bisherigen motologischen Theorieentwicklung, die insbesondere die weitgehende Vernachlässigung des Jugendalters sowie eine Ausblendung ethischer Fragestellungen betreffen. Nicht zuletzt diese Lücken galt es in der Entwicklung des vorliegenden Ansatzes zu schließen.

In Teil drei dieser Arbeit wurde auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten theoretischen und praxeologischen Wissensbestände ein eigenständiger mehrperspektivischer Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention entwickelt und begründet. Voraussetzung hierfür war zunächst die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Mehrperspektivität im Kontext ethischer Reflexionen. In Übereinstimmung mit den diskutierten erkenntnis- und identitätstheoretischen Überlegungen wurde deutlich, dass Beziehungen für das Wohlbefinden von Menschen von entscheidender Bedeutung sind, dass diese maßgeblich durch Emotionen und Bedürfnisse beeinflusst sind, dass Empathie und Anerkennung wesentliche Aspekte dieser Beziehungen darstellen und dass Beziehungen permanent aktiv gestaltet und ausgehandelt werden müssen. Vor diesem Hintergrund wurde moralisierenden Positionen eine eindeutige Absage erteilt; demgegenüber wurde differenziert begründet, dass sich eine ethische Haltung in einem fortlaufenden Fluss von Handlungen zwischen Menschen verwirklicht, die nicht durch eine übergeordnete Autorität gesteuert, sondern selbstverantwortlich gestaltet werden müssen. Hier zeigten sich wiederum deutliche Entsprechungen zu selbstorganisationstheoretischen Überlegungen (vgl. Kap. 1.2), die zudem eine wichtige Grundlage für die Formulierung

pädagogisch-therapeutischer Grundhaltungen sowie für die Begründung der Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention darstellten.

Bei der Integration und Differenzierung der einzelnen Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention spielte der Grundgedanke der Mehrperspektivität nochmals eine entscheidende Rolle. Mit der Unterscheidung in eine Ressourcen- und Problemperspektive in der Bewertungsdimension, eine intra- und interpersonale Perspektive in der Systemdimension, einen impliziten und expliziten Funktionsmodus, eine motivationale und potentielle Perspektive in der Bedeutungsdimension sowie eine Zustands- und Veränderungsperspektive in der Veränderungsdimension wurde auf ein Modell von GRAWE (vgl. 1998) zurückgegriffen, welches für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention im Hinblick auf dessen Plausibilität und Anregungscharakter eine außerordentlich große Bedeutung hat. Die Integration der verschiedenen theoretischen und praxeologischen Erkenntnisse sowie deren Differenzierung in insgesamt 32 Felder der psychomotorischen Gewaltprävention verdeutlichte die Vielfalt praktischer Handlungsmöglichkeiten, die sich aus der Einnahme unterschiedlicher Perspektiven ergibt. Auch in der abschließenden Darstellung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention wurde die Notwendigkeit und die Relevanz einer mehrperspektivischen Haltung und Vorgehensweise unterstrichen, wobei auch hier der Aspekt der Selbstorganisation eine entscheidende Rolle spielte.

Die Frage, inwiefern der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention den theoretischen Ansprüchen nach Konsistenz, Plausibilität und Anregungscharakter genügt, kann auf der Grundlage des hier formulierten Zwischenfazit eindeutig positiv beantwortet werden. Im Verlauf der Arbeit wurden nicht nur zahlreiche Gemeinsamkeiten der verschiedenen theoretischen und praxeologischen Zugänge deutlich, sondern auch bedeutsame Unterschiede, die jeweils ein anderes Licht auf Identitätsentwicklungsprozesse, auf die Phänomene Aggression und Gewalt sowie auf Möglichkeiten der Gewaltprävention bzw. der Selbst-Bemächtigung offenbarten. Dies spricht sowohl für die Konsistenz als auch für den Anregungscharakter des Konstruktes der Mehrperspektivität.

Die Idee der Mehrperspektivität eröffnet jedoch über die dargestellten Perspektiven hinaus naturgemäß unendlich viele Möglichkeiten der Perspektivenerweiterung, von denen die meisten noch nicht einmal angedacht sein dürften. Allerdings ist der vorliegende Ansatz auch in dieser Hinsicht konsistent, da er sich selbst trotz seiner mehrperspektivischen Anlage ebenfalls als lediglich eine Möglichkeit versteht, die Wirklichkeit der Gewaltprävention zu beobachten bzw. zu konstruieren. Insofern verfolgt er das übergeordnete Ziel, die Diskussion nicht nur anzuregen, sondern ebenso von ihr angeregt zu werden. Der Verfasser möchte die Leser vor dem Hintergrund dieser dialogischen Orientierung ausdrücklich zu Anregungen, Verstärkungen, Impulsen sowie zur Kommunikation weiterer Perspektiven einladen.

Die Arbeit zielt jedoch nicht nur auf einen theoretischen Dialog, sondern insbesondere auch auf den Dialog mit der Praxis. Im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen sowie auf die Chancen und Risiken der praktischen Umsetzung des vorliegenden Ansatzes ist zunächst der ausdrückliche Anspruch der Arbeit zu betonen, keine Rezepte oder konkreten Anleitungen zu formulieren, sondern Anregungen und Impulse, die der Motologe selbstorganisiert und eigenverantwortlich je nach Kontext, Setting, Zielgruppe, Entwicklungssituation und Prozessverlauf sowie im Hinblick auf seine persönlichen Kompetenzen und Bedürfnisse in praktisches Handeln übersetzt. Damit ist einerseits eine große individuelle Verantwortung verbunden, die unter anderem das Verhältnis von Verstärkung und Wertschätzung, von Konfrontation und Anerkennung, von Entwicklung und Stillstand, von Aktion und Reflexion (d.h. von körper-, leib- und bewegungsorientierten Angeboten einerseits und reflexiven Angeboten andererseits) sowie von Prozess- und Strukturorientierung betrifft und die ein hohes Maß an Selbstreflexionskompetenzen sowie regelmäßige Supervisionsmöglichkeiten erfordert. Andererseits hat der Motologe in der Umsetzung dieses Ansatzes jedoch auch zahlreiche Spielräume und Freiheiten, so beispielsweise hinsichtlich der methodischen und inhaltlichen Gestaltung des Prozesses. Hierbei hat er allerdings verschiedene Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die die Umsetzung des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention maßgeblich beeinflussen. An erster Stelle sind dabei seine eigenen Kompetenzen zu nennen, die sich unter anderem auf Vorerfahrungen mit dem jeweiligen Klientel, auf pädagogische, therapeutische oder beraterische Qualifikationen sowie auf den Aspekt der Eigenerfahrung beziehen. Darüber hinaus geht es aus interdisziplinärer Perspektive jedoch auch um Möglichkeiten der Vernetzung des psychomotorischen Ansatzes mit anderen pädagogisch-therapeutischen Angeboten in einer Einrichtung (z.B. innerhalb einer Wohngruppe mit traumapädagogischen Angeboten oder Verstärkerplänen) bzw. zwischen verschiedenen Einrichtungen (z.B. der Schule, der Jugendhilfe und der psychomotorischen Entwicklungsförderung) sowie um die grundlegende Frage des jeweiligen Settings der psychomotorischen Gewaltprävention (unter anderem im Hinblick auf Möglichkeiten der psychomotorischen Familienarbeit, niedrigschwelliger, aufsuchender Angebote, externer Angebote für bestimmte Einrichtungen etc.). Die verschiedenen Rahmenbedingungen konnten aufgrund ihrer Vielschichtigkeit im Zusammenhang dieser Arbeit nicht erschöpfend diskutiert werden. Für eine viable und entwicklungsfördernde Gestaltung dieser Rahmenbedingungen kann der Motologe allerdings auf die in Kapitel 6.3 dargestellten ethischen Reflexionen, auf die in Kapitel 6.4 diskutierten Grundhaltungen sowie auf die in Kapitel 7.3.1 beschriebenen grundlegenden Aspekte der Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen zurückgreifen.

Ähnlich wie die angewandte Motologie eine permanente Ausbalancierung von Prozess- und Strukturorientierung erfordert, muss auch die vorliegende Arbeit beide Aspekte zugleich berücksichtigen. Der Prozess der Formulierung einer Struktur kommt auf dieser Seite zu einem vorläufigen Ende. Diese Struktur hat jedoch nur dann eine Legitimation,

wenn sie in konkrete Prozesse der psychomotorischen Gewaltprävention einfließt. Insofern bleibt zu hoffen, dass durch die hier formulierten Ideen zahlreiche entwicklungsfördernde Prozesse angeregt werden und dass diese Prozesse wiederum die in dieser Arbeit vorgeschlagene Struktur anregen und deren Weiterentwicklung unterstützen.

Dank

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich an mehreren Stellen mit der elementaren Bedeutung von Grundbedürfnissen für das Erleben und Handeln sowie für die Entwicklung des Menschen auseinandergesetzt. Die vergangenen dreieinhalb Jahre haben mir nahezu permanent gezeigt, wie grundlegend die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse tatsächlich ist. Das Verfassen dieser Arbeit konfrontierte nicht nur mich selbst mit meinen Bedürfnissen nach Orientierung, Sicherheit und Kontrolle, nach positiven zwischenmenschlichen Beziehungen, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach Selbstwerterhöhung sowie nach Konsistenz, sondern zugleich auch meine unmittelbare Umgebung.

Mir ist nachdrücklich klar geworden, inwiefern das Anfertigen einer Dissertation einerseits mit der Befriedigung bzw. Verstärkung wichtiger Bedürfnisse unterschiedlicher Menschen einhergeht und andererseits selbst immer wieder Verstärkungen und Anregungen von außen erfährt.

Ich möchte mich an dieser Stelle von Herzen für alle Anregungen und Verstärkungen bedanken, die diese Arbeit von verschiedensten Seiten erhalten hat. Insbesondere möchte ich jedoch denjenigen Menschen danken, die meine eigenen – impliziten und expliziten - Verstärkungen während der vergangenen dreieinhalb Jahre ausgehalten und mitgetragen haben. Die vorliegende Arbeit hat viele Autorinnen und Autoren, auch wenn letztendlich ich dafür verantwortlich bin.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, A. (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden.
- ALBRECHT, G. (2002): Soziologische Erklärungsansätze individueller Gewalt und ihre empirische Bewährung. In: HEITMEYER, W./HAGAN, J. (Hg.) (2002): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden, 763 - 818.
- ANDERSON, E. (1999): *Code of the street: decency, violence and the moral life of the inner city*. New York.
- ANDERSON, H./GOOLISHIAN, H. (1992): Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. In: *Zeitschrift für systemische Therapie*, 10 (3), 176 – 189.
- ANHUT, R./HEITMEYER, W. (2000): Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In: HEITMEYER, W./ANHUT, R. (Hg.) (2000): *Bedrohte Gesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Weinheim, München, 17 – 75.
- ANTONOVSKY, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erw. Hrsg. von Alexa Franke. Tübingen.
- ARMBRUSTER, M. (2006): Eltern-AG. Das Empowerment-Programm für mehr Elternkompetenz in Problemfamilien. Heidelberg.
- BACH, G. R./GOLDBERG, H. (1974): *Keine Angst vor Aggression*. Düsseldorf.
- BALGO, R. (1998): Bewegung und Wahrnehmung als System. Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. Schorndorf.
- BALGO, R. (1999): Wir sehen mit unseren Armen und Beinen. Die Einheit der Bewegung und Wahrnehmung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: *Praxis der Psychomotorik*, 24 (1999) 2, 4 - 13.
- BALGO, R. (2004): Systemische Positionen im Kontext der Motologie. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund, 187 - 222.
- BALGO, R./VOß, R. (1995): "Kinder, die sich auffällig zeigen": Die systemisch-konstruktivistische Wende in der Psychomotorik. In: KIPHARD, E. J./OLBRICH, I. (Hg.) (1995): *Psychomotorik und Familie. Psychomotorische Förderpraxis im Umfeld von Therapie und Pädagogik*. Dortmund, 167 - 194.
- BALTES, P. B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: *Psychologische Rundschau*, 41, 1 - 24.
- BANDURA, A. (1976): *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84, 191 - 215.
- BANDURA, A. (1979): *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs.
- BATESON, G. (4. Aufl., 1995): *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt a. M.
- BATESON, G. (6. Aufl., 1996): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt a. M.
- BAUER, J. (2005): *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg.
- BAUER, J. (2006): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg.
- BAUMAN, Z. (1996): Gewalt – modern und postmodern. In: MILLER, M./SOEFFNER, H. G. (Hg.) (1996): *Modernität und Barbarei*. Frankfurt a. M., 36 – 67.
- BAUMAN, Z. (1997): *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg.
- BAUMAN, Z. (1999): *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg.

- BAUMAN, Z. (2005; im Orig. 1991): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Hamburg.
- BAUMEISTER, R. F./BUSHMAN, B. J. (2002): Emotionen und Aggressivität. In: HEITMEYER, W./HAGAN, J. (Hg.) (2002): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung.* Wiesbaden, 598 - 618.
- BAXA, G. L./ESSEN, CHR./KRESZMEIER, A. H. (Hg.) (2002): *Verkörperungen. Systemische Aufstellung, Körperarbeit und Ritual.* Heidelberg.
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.
- BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E. (Hg.) (1994): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften.* Frankfurt a. M.
- BECK, U./VOSSENKUHL, W./ZIEGLER, U. E. (Hg.) (1995): *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekanntere Gesellschaft, in der wir leben.* München.
- BECKER, H. S. (1981): *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens.* Frankfurt a. M.
- BECKER, B. (1998): Leiblichkeit und Kognition. Anmerkungen zum Programm der Kognitionswissenschaften. In: GOLD, P./ENGEL, A. K. (Hg.) (1998): *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften.* Frankfurt a. M., 270 – 288.
- BECKER, P./KOCH, J. (Hg.) (1999): *Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie.* Weinheim, München.
- BEINS, H.-J./LENSING-CONRADY, R./PÜTZ, G./SCHÖNRAD, S. (Hg.) (3. Aufl., 1999): *Wenn Kinder durchdrehen ... Vom Wert des „Fehlers“ in der Psychomotorik.* Dortmund.
- BELAND, K. (1988): *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1 – 3.* Seattle.
- BELAND, K. (1991): *Second Step. A violence-prevention curriculum. Preschoolkindergarten.* Seattle.
- BENGEL, J./STRITTMATTER, R./WILLMANN, H. (2001): *Was erhält Menschen Gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert.* Köln (BZgA).
- BERG, I. (2004): Aggressivität bei Kindern aus psychoanalytischer Sicht. Möglichkeiten sinnverstehender psychomotorischer Intervention. In: ECKERT, A. R./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie.* Lemgo, 97 – 119.
- BERG, I. K. (1992): *Familien – Zusammenhalt(en). Ein kurz-therapeutisches und lösungsorientiertes Arbeitsbuch.* Dortmund.
- BERKOWITZ, L. (1980): Aggression. In: ARNOLD, W./EYSENCK, H.-J./MEILI, R. (Hg.) (1980): *Lexikon der Psychologie.* Freiburg, 27 – 35.
- BERKOWITZ, L. (1993): *Aggression: Its causes, consequences and control.* New York.
- BERMAN, M. (1985): *Wiederverzauberung der Welt. Am Ende des Newtonschen Zeitalters.* Reinbek bei Hamburg.
- BETTE, K.-H. (1989): *Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit.* Berlin und New York.
- BETTE, K.-H. (1992): Kultobjekt Körper. In: HORAK, R./PENZ, O. (Hg.): *Sport, Kult, Kommerz.* Wien, 113 - 137.
- BETTE, K.-H. (2004): *X-treme. Zur Soziologie des Abenteuer- und Risikosports.* Bielefeld.
- BEUDELS, W./ANDERS, W. (2001): *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie.* Dortmund.
- BEUDELS, W./MAHNIG, K. (2007): Schlag auf Schlag ... und die Aggressionen über Bord. Rudern als Angebot in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: *Praxis der Psychomotorik*, 32 (2007) 2, 107 – 114.
- BIEDERMANN, T./PLAUM, E. (1999): *Aggressive Jugendliche: Fakten, Theorien, Hintergründe und methodische Zugangsweisen.* Wiesbaden.
- BIERHOFF, H. W./WAGNER, U. (Hg.) (1998): *Aggression und Gewalt: Phänomene, Ursachen und Interventionen.* Stuttgart, Berlin, Köln.
- BÖHNISCH, L. (1993): Schule als anomische Struktur. In: SCHUBARTH, W./MELZER, W. (Hg.) (1993): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus.* Opladen, 147 – 158.

- BÖHNISCH, L. (1994): Gewalt, die nicht nur von außen kommt. Die Schule in der Konfrontation mit sich selbst. In: HEITMEYER, W. (Hg.) (1994): *Das Gewalt-Dilemma*. Frankfurt a. M., 227 – 241.
- BÖHNISCH, L. (1997): Möglichkeitsräume des Mannseins: Zur sozialisationstheoretischen und historischen Begründung einer Jungen- und Männerarbeit. In: MÖLLER, K. (Hg.) (1997): *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München, 61 - 88.
- BÖHNISCH, L. (1998): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim, München.
- BÖHNISCH, L./WINTER, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München.
- BOHLEBER, W. (1997): Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität. In: KEUPP, H./HÖFER, R. (Hg.) (1997): *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt a. M., 93 – 119.
- BÖLLERT, K. (2001): Prävention und Intervention. In: OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hg.) (2001): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. Neuwied, 1394 – 1398.
- BÖTTGER, A. (1998): Gewalt und Biographie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen. Baden-Baden.
- BOURDIEU, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt*. Göttingen, 183 - 193.
- BOURDIEU, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
- BRETTSCHNEIDER, W.-D./BRANDL-BREDENBECK, H. P. (1997): Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept: eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA. Weinheim und München.
- BUFORD, B. (1994): Unter Hooligans. Geil auf Gewalt. München.
- BURSCHYK, L./SAMES, K.-H./WEIDNER, J. (2001): Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler, Forschungsergebnisse. In: WEIDNER, J./KILB, R./KREFT, D. (Hg.) (3., aktual. Aufl.; 2001): *Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. Weinheim und Basel, 74 - 90.
- CARNAP, G. v. (1986): Frau ist schön und Mann ist stark. Jugend-Ideale 1986. In: *Psychologie heute*, 13 (1986) 8, 52 - 57.
- CECCHIN, G. (1988): Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität. Eine Einladung zur Neugier. In: *Familiendynamik*, 13 (3), 190 – 203.
- CECCHIN, G./LANE, G./RAY, W. A. (1993): Respektlosigkeit – eine Überlebensstrategie für Therapeuten. Heidelberg.
- CHRISTIE, N. (2005): Wieviel Kriminalität braucht die Gesellschaft? München.
- CIERPKA, M. (Hg.) (1999): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen.
- CIERPKA, M. (Hg.) (2001a): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Handbuch. Göttingen.
- CIERPKA, M. (Hg.) (2001b): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Anweisungsheft. Göttingen.
- CIERPKA, M. (Hg.) (2002): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg.
- CIERPKA, M. (Hg.) (2005a): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen.

- CIERPKA, M. (2005b): „... und da hat er ihr einfach eine vors Schienbein gegeben, einfach so!“. Familiärer Kontext, individuelle Entwicklung und Gewalt. In: ders. (Hg.) (2005a): *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen, 13 - 35.
- CIERPKA, M. (2005c): Besser vorsorgen als nachsorgen. *Möglichkeiten der psychosozialen Prävention*. In: ders. (Hg.) (2005a): *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen, 59 - 85.
- CIERPKA, M. (2005d): FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg.
- CIOMPI, L. (1982): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart.
- CIOMPI, L. (2002): Symbolische Affektkanalisation – eine therapeutische Grundfunktion von Ritualen. In: WELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B. (Hg.) (2002): *Rituale – Vielfalt in Alltag und Therapie*. Heidelberg, 54 - 70.
- CIOMPI, L. (3. Aufl., 2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen.
- CONNELL, R. W. (1987): *Gender and Power*. Cambridge.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1992): *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart.
- CUBE, F. v./ALSHUTH, D. (1989): *Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung*. München.
- DALY, M./WILSON, M. (1988): *Homicide*. Hawthorne, NY.
- DAMASIO, A. R. (2005): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. Berlin.
- DERICHS, G./HÖGER, CHR. (2005): Informierte Zustimmung: Eine ethische Herausforderung bei der Behandlung von Kindern und Jugendlichen. In: ROTTHAUS, W. (Hg.) (3. Aufl., 2005): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg, 20 – 40.
- DER SPIEGEL (14/2006): Die verlorene Welt, 22 – 36.
- DÖRNER, K./PLOG, U. (1996): *Irren ist menschlich: Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie*. Bonn.
- DOLLARD, J./DOOB, L. W./MILLER, N. E./MOWRER, O. H./SEARS, R. R. (1939): *Frustration and Aggression*. New Haven, London.
- DORNES, M. (1993): *Der kompetente Säugling*. Frankfurt a. M.
- DORNES, M. (1997): *Die frühe Kindheit*. Frankfurt a. M.
- DORNES, M. (1999): Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko- und Schutzfaktoren. In: SUESS, G. J./PFEIFER, W.-K. P. (Hg.) (1999): *Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung*. Gießen, 25 - 64.
- DOUGLAS, M. (1981): *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in der Industriegesellschaft und Stammeskultur*. Frankfurt a. M.
- DREITZEL, H. P. (1998): *Emotionales Gewahrsein. Psychologische und gesellschaftliche Perspektiven in der Gestalttherapie*. München.
- ECKERT, A. R. (2004): Menschen psychomotorisch verstehen und begleiten. In: ECKERT, A. R./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie*. Lemgo, 59 - 73.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970): *Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen*. München.
- EIFLER, S. (2002): *Kriminalsoziologie*. Bielefeld.
- ELWERT, G. (2004): Biologische und sozialanthropologische Ansätze in der Konkurrenz der Perspektiven. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 436 – 472.
- EPSTEIN, S. (1993): Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Hg.) (1993): *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart, 15 - 45.
- EPSTEIN, S./MORLING, B. (1995): Is the self motivated to do more than enhance and/or verify itself? In: KERNIS, M. H. (Hg.) (1995): *Efficacy, agency and self-esteem*. New York, 9 – 29.

- ERIKSON, E. H. (18. Aufl., 2000; im Orig. 1959): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Frankfurt a. M.
- ERNST, H. (3. Aufl., 1997): Die Weisheit des Körpers. Kräfte der Selbstheilung. München, Zürich.
- ESSEN, S. (2002): Leibliches Verstehen. Wirkungen systemischer Inszenierungsarbeit. In: BAXA, G. L./ESSEN, CHR./KRESZMEIER, A. H. (Hg.) (2002): *Verkörperungen. Systemische Aufstellung, Körperarbeit und Ritual*. Heidelberg, 59 - 83.
- ESSER, J./DOMINIKOWSKI, T. (1993): Die Lust an der Gewalttätigkeit bei Jugendlichen. Frankfurt a. M.
- EULER, H. A. (1997): Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS, H. G./HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hg.) (1997): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. München, 191 - 206.
- EULER, H. A. (2004): Die Beitragsfähigkeit der evolutionären Psychologie zur Erklärung von Gewalt. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 411 - 435.
- FARRELLY, F./BRANDSMA, J. M. (1986): Provokative Therapie. Berlin.
- FEND, H. (1994): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 3. Bern, Göttingen, Toronto.
- FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen.
- FERRARA, A. (1998): Reflective authenticity. Rethinking the project of modernity. London.
- FINDEISEN, H.-V./KERSTEN, J. (1999): Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt. München.
- FISCHER, K. (2001): Einführung in die Psychomotorik. München, Basel.
- FLAMMER, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern, Stuttgart, Toronto.
- FLAMMER, A./ALSAKER, F. D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- FOERSTER, H. v. (1985): Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig und Wiesbaden.
- FOERSTER, H. v. (1993): KyberEthik. Berlin.
- FOERSTER, H. v. (1997): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: WATZLAWICK, P. (Hg.) (9. Aufl., 1997): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München, 39 - 60.
- FORSCHUNGSGRUPPE SCHULEVALUATION (1998): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen.
- FOSTER, H./HAGAN, J. (2002): Muster und Erklärungen der direkten physischen und indirekten nicht-physischen Aggressionen im Kindesalter. In: HEITMEYER, W./HAGAN, J. (Hg.) (2002): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden, 676 - 706.
- FOUCAULT, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.
- FRANKE, A. (1997): Zum Stand der konzeptionellen und empirischen Entwicklung des Salutogenesekonzepts. In: ANTONOVSKY, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Dt. erw. Hrsg. von Alexa Franke. Tübingen, 169 - 190.
- FREHSEE, D. (2001): Korruption der Jugendarbeit durch Kriminalprävention? Prävention als Leitprinzip der Sicherheitsgesellschaft. In: FREUND, TH./LINDNER, W. (Hg.) (2001): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen, 51 - 67.
- FREUD, S. (1930): Das Unbehagen in der Natur. Ges. Werke, Bd. 14. Frankfurt.
- FREUND, TH./LINDNER, W. (Hg.) (2001): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen.

- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2006): Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. Stuttgart.
- FUHR, R./GREMLER-FUHR, M. (1995): Gestalt-Ansatz. Grundkonzepte und –modelle aus neuer Perspektive. Köln.
- FUNK, W. (Hg.) (1995): Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg.
- GALL, R. (2001): „Verstehen, aber nicht einverstanden sein“. Coolness-Training für Schulen. In: WEIDNER, J./KILB, R./KREFT, D. (Hg.) (3., aktual. Aufl.; 2001): *Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. Weinheim und Basel, 150 – 171.
- GALTUNG, J. (1969): Violence, Peace and Peace Research. In: *Journal of Peace Research*, Vol. 6, 167 – 191.
- GALTUNG, J. (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek.
- GEIKEN, G. (2005): Systemisch ressourcenorientierte Interventionen in der stationären Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: ROTTHAUS, W. (Hg.) (3. Aufl., 2005): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg, 299 - 312.
- GENDLIN, E. T. (1998): Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme. Reinbek bei Hamburg.
- GENDLIN, E. T./WILTSCHKO, J. (1999): Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag. Stuttgart.
- GERGEN, K. (1990): Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. In: *Psychologische Rundschau* 41, 191 – 199.
- GERGEN, K. J. (1994): "Sinn ist nur als Ergebnis von Beziehungen denkbar". Interview mit K. Gergen. In: *Psychologie heute*, 1994 (10), 34 – 38.
- GERGEN, K. J. (1996): Das übersättigte Selbst: Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg.
- GEUTER, U. (2006a): Körperpsychotherapie – Teil 1. Der körperbezogene Ansatz im neueren wissenschaftlichen Diskurs der Psychotherapie. In: *Psychotherapeutenjournal*, 5 (2006) 2, 116 – 122.
- GEUTER, U. (2006b): Körperpsychotherapie – Der körperbezogene Ansatz im neueren wissenschaftlichen Diskurs der Psychotherapie. Teil 2. In: *Psychotherapeutenjournal*, 5 (2006) 3, 258 - 264.
- GEUTER, U./SCHRAUTH, N. (2001): Emotionen und Emotionsabwehr als Körperprozess. In: *Psychotherapie Forum*, 9 (2001), 4 – 19.
- GEUTER, U./SCHRAUTH, N. (2006): Die Rolle des Körpers bei seelischen Abwehrprozessen – Körperpsychotherapie und Emotionstheorie. In: MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York, 554 - 563.
- GILSDORF, R. (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. Bergisch Gladbach.
- GILSDORF, R./KISTNER, G. (2001): Kooperative Abenteuerspiele 2. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze-Velbert.
- GILSDORF, R./KISTNER, G. (11. Aufl., 2003): Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze-Velbert.
- GISSEL, N./SCHWIER, J. (Hg.) (2003): Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30.5. – 1.6.2002 in Gießen. Hamburg.
- GLASERSFELD, E. v. (1985): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: GUMIN, H./MOHLER, A. (Hg.) (1985): *Einführung in den Konstruktivismus*. München, 1 – 26.
- GLASERSFELD, E. v. (1991): Abschied von der Objektivität. In: WATZLAWICK, P./KRIEG, P. (Hg.) (1991): *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus*. München, 17 - 30.

- GLASERSFELD, E. v. (1995): Die Wurzeln des „Radikalen“ am Konstruktivismus. In: FISCHER, H. R. (Hg.) (1995): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma*. Heidelberg, 35 - 45.
- GLASERSFELD, E. v. (1997a): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P. (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* Beiträge zum Konstruktivismus. München, 16 - 38.
- GLASERSFELD, E. v. (1997b): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: FOERSTER, E. v./GLASERSFELD, E. v./HEJL, P. M. et al. (1997): *Einführung in den Konstruktivismus*. Zürich, 9 - 40.
- GOLEMAN, D. (16. Aufl.; 2004): *Emotionale Intelligenz*. München.
- GOOLISHIAN, H./ANDERSON, A. (1988): Menschliche Systeme. Vor welche Probleme sie uns stellen und wie wir mit ihnen arbeiten. In: REITER, L./BRUNNER, E./REITER-THEIL, S. (Hg.) (1988): *Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive*. Berlin, Heidelberg, 189 - 216.
- GOTTFREDSON, M. R./HIRSCHI, T. (1990): *A General Theory of Crime*. Stanford.
- GRAWE, K. (1998): *Psychologische Therapie*. Göttingen.
- GREENBERG, L. S./RICE, L. N./ELLIOTT, R. (2003; im Orig. 1993): Emotionale Veränderung fördern. Grundlagen einer prozeß- und erlebensorientierten Therapie. Paderborn.
- GRENSEMANN, D./SAMMAN, C. (2005): Ist die Beziehungsgestaltung das A und O in der Psychomotorik? In: *Praxis der Psychomotorik*, 30 (3) 2005, 144 - 149.
- GREVE, W. (1997): Sparsame Bewältigung - Perspektiven für eine ökonomische Taxonomie von Bewältigungsformen. In: TESCH-RÖMER, C./SALEWSKI, CHR./SCHWARZ, G. (Hg.) (1997): *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim, 18 - 41.
- GREVE, W. (Hg.) (2000): *Psychologie des Selbst*. Weinheim.
- GUDJONS, H. (6., überarb. Aufl.; 1995): *Spielbuch Interaktionserziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.
- GUGUTZER, R. (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden.
- HAAS, R. (1999): *Entwicklung und Bewegung. Der Entwurf einer angewandten Motologie des Erwachsenenalters*. Schorndorf.
- HABERMAS, J. (1973): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.
- HACKER, F. (1988): *Aggression: Die Brutalisierung unserer Welt*. Frankfurt a. M. und Berlin.
- HAFENEGER, B. (2002): Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In: HAFENEGER, B./HENKENBORG, P./SCHERR, A. (Hg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts, 45 - 62.
- HAFENEGER, B./HENKENBORG, P./SCHERR, A. (Hg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.
- HAGAN, J. (1989): Micro and Macro Structures of Delinquency Causation and a Power-Control Theory of Gender and Delinquency. In: MESSNER, S. F./KROHN, M. D./LISKA, A. E. (Hg.) (1989): *Theoretical Integration in the Study of Deviance and Crime. Problems and Prospects*. Albany, N. Y., 213 - 227.
- HAGAN, J./HEFLER, G./CLASSEN, G./MERKENS, H. (1998): Subterranean Sources of Subcultural Delinquency Beyond the American Dream. In: *Criminology*, 36, 309 - 339.
- HAINDORFF, G. (1997): Auf der Suche nach dem Feuervogel. Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität. In: MÖLLER, K. (Hg.) (1997): *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München, 109 - 146.
- HAKEN, H. (1984): *Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken*. Frankfurt a. M.
- HAKEN, H. (1990): *Synergetics. An introduction*. Berlin.

- HAMMER, R. (2004a): Der verstehende Ansatz in der Psychomotorik. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund, 164 - 186.
- HAMMER, R. (2004b): Bewegte Jugend – ein neues Arbeitsfeld in der Psychomotorik. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund, 494 - 509.
- HAMMER, R. (2004c): Der Kompetenztheoretische Ansatz in der Psychomotorik. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund, 43 - 55.
- HAMMER, R. (2004d): Psychomotorik an der Schule für Erziehungshilfe. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund, 430 - 447.
- HAMMER, R. (2004e): Statt eines Vorwortes: ein „überlebenspädagogischer Ansatz“. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund, 7 - 11.
- HAMMER, R./MÜLLER, W. (2001): Jugendliche und Gewalt. Ein Versuch, dieses Phänomen aus der Sicht der Psychomotorik zu verstehen und damit umzugehen. In: *Motorik*, 24 (2001) 2, 65 – 72.
- HAMMER, R./PAULUS, F. (2002) : Psychomotorische Familientherapie – Systeme in Bewegung. In: *Motorik*, 25 (2002) 1, 13 - 19.
- HAMPDEN-TURNER, C. (1982): Modelle des Menschen. Ein Handbuch des menschlichen Bewußtseins. Weinheim und Basel.
- HANEBERG, B. (1995): Leib und Identität. Die Bedeutung der Leiblichkeit für die Bildung der sozialen Identität. Würzburg.
- HANSCH, D. (2002): Evolution und Lebenskunst. Grundlagen der Psychosynergetik. Ein Selbstmanagement-Lehrbuch. Göttingen.
- HANSCH, D./HAKEN, H. (2004): Wie die Psyche sich selbst in Ordnung bringt. In *Psychologie heute*, 31 (2004) 7, 36 – 41.
- HANSEL, B. (1994): Gewalt? Begriff, Etikett, Ereignis. Frankfurt a. M.
- HARRINGTON, A. (2002): Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren: Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung. Reinbek bei Hamburg.
- HARSIEBER, R. (1993): Jenseits der Schulmedizin. Der Mensch als vernetztes System. Eine Recherche. Wien.
- HART, W. (1996): Die Kunst des Lebens. Vipassana-Meditation nach S. N. Goenka. Frankfurt a. M.
- HASSEBRAUCK, M./NIKETTA, R. (Hg.) (1993): Physische Attraktivität. Göttingen.
- HAUCKE, K. (2000): Plessner zur Einführung. Hamburg.
- HAUK-THORN, D. (3. Aufl., 2002): Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung. Mainz.
- HAUSMANN, B./NEDDERMEYER, R. (1996): Bewegt sein. Integrative Bewegungs- und Leibtherapie in der Praxis. Erlebnisaktivierung und Persönlichkeitsentwicklung. Paderborn.
- HEILEMANN, M./FISCHWASSER VON PROECK, G. (2003): Attraktivitäts-Training – Die Lehre von der „Guten Gestalt“. In: WEIDNER, J./KILB, R./JEHN, O. (Hg.) (2003): *Gewalt im Griff. Band 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. Weinheim, Basel, Berlin, 257 - 280.
- HEINRICHS, N./SABMANN, H./HAHLWEG, K./PERREZ, M. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: *Psychologische Rundschau*, 53 (2002) 4, 170 – 183.
- HEITMEYER, W. et al. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München.

- HEITMEYER, W./HAGAN, J. (Hg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden.
- HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt a. M.
- HEITMEYER, W./ULBRICH-HERRMANN, M. (1997): Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. In: HOLTAPPELS, H. G./HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hg.) (1997): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. München, 45 - 62.
- HELFFERICH, C. (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen.
- HELFFERICH, C. (2001): Jugendliches Risikoverhalten aus geschlechtsspezifischer Sicht. In: RAITHEL, J. (Hg.) (2001): *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention*. Opladen, 331 - 347.
- HELSPER, W. (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: HELSPER, W./WENZEL, H. (Hg.) (1995): *Pädagogik und Gewalt*. Opladen, 113 – 154.
- HERRIGER, N. (1998): Präventives Handeln und soziale Praxis. Konzepte zur Verhütung abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München.
- HERRIGER, N. (2001): Prävention und Empowerment. Brückenschläge für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. In: FREUND, TH./LINDNER, W. (Hg.) (2001): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen, 97 - 111.
- HERRIGER, N. (2. Aufl., 2002): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart.
- HERRIGER, N. (2005): Ressourcen in der sozialen Arbeit. Unveröffentl. Manuskript (zur Veröffentlichung vorbereitet). Düsseldorf. (www.empowerment.de/materialien_5.html).
- HILBERS, M. (2000): Zwischen Irritation und Transformation: Der Paradigmenwechsel und die Psychomotorik. In: *Motorik*, 23 (2000) 1, 27 - 33.
- HODGES, E. V. E./CARD, N. A./ISAACS, J. (2002): Das Erlernen von Aggression in Familie und Peergroup. In: HEITMEYER, W./HAGAN, J. (Hg.) (2002): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden, 619 - 638.
- HÖFER, R. (2000a): Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. Opladen.
- HÖFER, R. (2000b): Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte. In: WYDLER, H./KOLIP, P./ABEL, T. (Hg.) (2000): *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts*. Weinheim, München, 57-69.
- HÖLTER, G. (2005): Psychomotorik und Psychotherapie. Ähnlichkeiten und Unterschiede. In: *Motorik*, 28 (2005) 3, 130 – 137.
- HOLMES, D. S. (1990): The evidence for repression: An examination of sixty years of research. In: SINGER, J. L. (Hg.) (1990): *Repression and dissociation*. Chicago, 85 – 102.
- HOLTAPPELS, H. G. (1997): Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS, H. G./HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hg.) (1997): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. München, 27 - 43.
- HOLTAPPELS, H. G./HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hg.) (1997): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. München.
- HOLTAPPELS, H. G./MEIER, U. (1997): Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas. In: *Die Deutsche Schule*, 89 (1997) 1, 50 – 62.
- HONER, A. (1990): Körperträume und Traumkörper. Vom anderen Selbstverständnis des Bodybuilders. In: DIETRICH, K./HEINEMANN, K. (Hg.) (1990): *Der nicht-sportliche Sport. Beiträge zum Wandel im Sport*. Schorndorf, 64 - 71.

- HONNETH, A. (erw. Ausg., 2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a. M.
- HORNSTEIN, W. (2001): Was soll Jugendarbeit? Zwischen Prävention und Emanzipation. Ein Beitrag zur Aufgabenbestimmung der Jugendarbeit im Zeitalter der „radikalisierten Moderne“. In: FREUND, TH./LINDNER, W. (Hg.) (2001): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen, 15 – 50.
- HUNGERIGE, H./SABBOUH, K. (1995): Let`s talk about ethics. Ethik und Moral im konstruktivistischen Diskurs. In: RUSCH, G./SCHMIDT, S. J. (Hg.) (1995): *Konstruktivismus und Ethik*. Frankfurt a. M., 123 – 173.
- HURRELMANN, K. (1990): Gewalt in der Schule. In: SCHWIND, H.-D./BAUMANN, J. et al. (Hg.) (2., unveränd. Aufl.; 1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. III. Berlin, 363 – 379.
- HURRELMANN, K. (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim.
- HURRELMANN, K. (1996): Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In: HURRELMANN, K./RIXIUS, N/SCHIRP, H. (Hg.) (1996): *Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule*. Weinheim, 11 – 26.
- HURRELMANN, K./FREITAG, M. (1993): Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jungenproblem. Forschungsbericht. Universität Bielefeld.
- HURRELMANN, K./PALENTIN, C. (Hg.) (1995): Anti-Gewalt-Report: Handeln gegen Aggressionen in Familie, Schule und Freizeit. Weinheim.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (2. Aufl., 2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation. Weinheim, Basel, Berlin.
- ILLICH, I. (1984): Die Nemesis der Medizin. Von den Grenzen des Gesundheitswesens. Reinbek bei Hamburg.
- IMBUSCH, P. (2002): Der Gewaltbegriff. In: HEITMEYER, W./HAGAN, J. (Hg.) (2002): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden, 26 - 57.
- IMBUSCH, P. (2004): „Mainstreamer“ versus „Innovateure“ der Gewaltforschung. Eine kuriose Debatte. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 125 – 148.
- JEFFERYS-DUDEN, K. (2., unveränd. Aufl.; 2002): Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm. Weinheim und Basel.
- JEHN, O. (2003): Das AAT/CT im Spiegel der sozialwissenschaftlichen Fachdiskussion. In: WEIDNER, J./KILB, R./JEHN, O. (Hg.) (2003): *Gewalt im Griff. Band 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. Weinheim, Basel, Berlin, 77 - 83.
- JERVIS, G. (1980): Kritisches Handbuch der Psychiatrie. Frankfurt a. M.
- JOAS, H. (1997): Handlungstheorie und Gewaltdynamik. In: VOGT, W. R. (Hg.) (1997): *Gewalt und Konfliktbearbeitung*. Baden-Baden, 67 – 75.
- KANNING, U. P. (2000): Selbstwertmanagement. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- KARDORFF, E. v. (1995): Prävention: wissenschaftliche und politische Desiderate. In: *Diskurs*, 1 (1995), 6 – 14.
- KARL, H. (1996): Der ehrenhafte Abschied des Panzersoldaten. Grundlagen antisexistischer Jungenarbeit. In: GLÜCKS, E./OTTEMEYER-GLÜCKS, F. G. (Hg.) (2. Aufl., 1996): *Geschlechtsbezogene Pädagogik*. Münster, 133 - 154.
- KEGAN, R. (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München.
- KEUPP, H. (1999): Die Hoffnung auf den Körper. Jugendliche Lebensbewältigung als riskante Chance. In: BECKER, P./KOCH, J. (Hg.) (1999): *Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendlichenpsychiatrie*. Weinheim, München, 47 – 62.
- KEUPP, H. (2000): Identitäten in Bewegung – und die illusionäre Hoffnung auf den Körper. In: *Motorik*, 23 (2000) 3, 113 – 122.

- KEUPP, H./AHBE, T./GMÜR, W./HÖFER, R./MITZSCHERLICH, B./KRAUS, W./STRAUS, F. (2. Aufl., 2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg.
- KEUPP, H./BILDEN, H. (Hg.) (1989): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Münchner Universitätschriften Psychologie und Pädagogik. Göttingen.
- KEUPP, H./KRAUS, W./STRAUS, F. (1999): Civics matters. Motivlagen, Hemmnisse und Fördermöglichkeiten für bürgerschaftliches Engagement. In: BECK, U. (Hg.) (1999): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt a. M.
- KILB, R. (2001): Ein Einblick in die Gewaltdiskussion, die Gewaltforschung und die „neuen“ Ansätze pädagogischer Arbeit mit Gewalt. In: WEIDNER, J./KILB, R./KREFT, D. (Hg.) (3., aktual. Aufl.; 2001): *Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. Weinheim und Basel, 20 - 42.
- KILB, R. (2003): Gewaltphänomene bei Kindern und Jugendlichen und ihre Ursachen. In: WEIDNER, J./KILB, R./JEHN, O. (Hg.) (2003): *Gewalt im Griff. Band 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. Weinheim, Basel, Berlin, 34 - 56.
- KILB, R. (2006a): Einleitung: Eine Methode aus der Straffälligenhilfe für die Schule? In: KILB, R./WEIDNER, J./GALL, R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim und München, 9 - 12.
- KILB, R. (2006b): Weshalb und wozu „Konfrontative Pädagogik“, AAT und CT? Der Versuch einer kritisch-theoretischen Verortung. In: KILB, R./WEIDNER, J./GALL, R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim und München, 45 - 74.
- KILB, R./WEIDNER, J./GALL, R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim und München.
- KINZINGER, W. (1995): Vorsicht Familientherapie? Möglichkeiten und Grenzen familientherapeutischer Interventionen in psychomotorischen Arbeitsfeldern. In: KIPHARD, E. J./OLBRICH, I. (Hg.) (1995): *Psychomotorik und Familie. Psychomotorische Förderpraxis im Umfeld von Therapie und Pädagogik*. Dortmund, 149 - 166.
- KIPHARD, E. J. (9., verb. & aktual. Aufl.; 2001): *Motopädagogik*. Dortmund.
- KIRCHHEIM, C. (2005): Gewaltprävention in Schulen. In: SEIFFGE-KRENKE, I. (Hg.) (2005): *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen, 309 - 344.
- KLAES, R./WALTHES, R. (1995): Über Sinn und Unsinn von Bewegungsstörungen. In: PROHL, R./SEEWALD, J. (Hg.) (1995): *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre*. Schorndorf, 237 - 262.
- KLAES, R./WALTHES, R. (1996): Störung ist so gut wie Kaviar. In: AMFT, S./SEEWALD, J. (Hg.) (1996): *Perspektiven der Motologie*. Schorndorf, 41 - 52.
- KLEES, K./MARZ, F./MONING-KONTER, E. (Hg.) (2003): *Gewaltprävention. Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule*. Weinheim und München.
- KLEMENZ, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. Tübingen.
- KLEVE, H. (2006): Zwischen Unwahrscheinlichkeit und Möglichkeit – Zur Ambivalenz des Erfolgs in der sozialen Arbeit. In: BALGO, R./LINDEMANN, H. (Hg.) (2006): *Theorie und Praxis systemischer Pädagogik*. Heidelberg, 134 – 151.
- KOCH, J. (1999): „Normal ist, wer die Komponenten vernünftig mischt“. Der riskierte Körper im Schnittpunkt des jugendlichen und institutionellen Normalisierungshandelns. In: BECKER, P./KOCH, J. (Hg.) (1999): *Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendlichenpsychiatrie*. Weinheim, München, 127 - 147.
- KOHLBERG, L./TURIEL, E. (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hg.) (1978): *Sozialisation und Moral*. Weinheim.
- KORN, J./MÜCKE, T. (2000): *Gewalt im Griff. Band 2: Deeskalations- und Mediationstraining*. Weinheim & Basel.
- KRAPPMANN, L. (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart.

- KRISHNAMURTI, J. (1999): *Jenseits der Gewalt*. Berlin.
- KRIZ, J. (1994): Personenzentrierter Ansatz und Systemtheorie. In: *Personenzentriert 1*, 1994, 17 – 70.
- KRIZ, J. (1997): *Chaos, Angst und Ordnung. Wie wir unsere Lebenswelt gestalten*. Göttingen.
- KRIZ, J. (1999): *Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner*. Wien.
- KRIZ, J. (2004): Personenzentrierte Systemtheorie – Grundfragen und Kernaspekte. In: SCHLIPPE, A. v./ KRIZ, W. CHR. (Hg.) (2004): *Personenzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln*. Göttingen, 13 - 67.
- KROHN, A./HINRICHS, J./MAUCH, S. (2006): Konfrontatives Soziales Training in einer Schule im Sozialen Brennpunkt. In: KILB, R./WEIDNER, J./GALL, R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim und München, 143 - 160.
- KRÜGER, A./WEDEMEYER, B. (Hg.) (1995): *Kraftkörper – Körperkraft: Zum Verständnis von Körperkult und Fitness gestern und heute*. Begleitheft zur Ausstellung in der Eingangshalle der neuen Universitätsbibliothek. Göttingen.
- KÜNG, H./KUSCHEL, K.-J. (Hg.) (1993): *Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen*. München.
- KUGELMANN, C. (1996): Koedukation im Sportunterricht - 20 Jahre Diskussion und kein Ende. In: *Sportwissenschaft (3)* 1996, 272 - 289.
- LACAN, J. (1990): *Das Seminar von Jacques Lacan, Buch I (1953 – 54): Freuds technische Schriften*. Weinheim, Berlin.
- LAMNEK, S. (1993): *Theorien abweichenden Verhaltens*. München.
- LAMNEK, S. (1994): *Neue Theorien abweichenden Verhaltens*. München.
- LAMNEK, S./OTTERMANN, R. (2004): *Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext*. Opladen.
- LANDESINSTITUT SCHLESWIG-HOLSTEIN FÜR PRAXIS UND THEORIE DER SCHULE et al. (1995): *88 Impulse zur Gewaltprävention*. Kiel.
- LAZARUS, R. S./FOLKMAN, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York.
- LEMERISE, E. A./ARSENIO, W. F. (2000): An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. In: *Child Development 71*, 107 – 118.
- LINDEMANN, G. (1999): Zeichentheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Körper und Leib. In: BARKHAUS, A./MAYER, M./ROUGHLEY, N./THÜRBAU, D. (Hg.) (2. Aufl., 1999): *Identität, Leiblichkeit, Normativität: neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a. M., 146 – 175.
- LINDEMANN, H. (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München.
- LINDNER, W./FREUND, TH. (2001): Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: FREUND, TH./LINDNER, W. (Hg.) (2001): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen, 69 - 96.
- LORENZ, K. (1974; im Orig. 1963): *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. München.
- LOTH, W. (2005): „Einiges könnte ganz schön anders sein“ – Systemische Grundlagen für das Klären von Aufträgen. In: SCHINDLER, H./SCHLIPPE, A. v. (Hg.) (2005): *Anwendungsfelder systemischer Praxis. Ein Handbuch*. Dortmund, 25 – 54.
- LOWEN, A. (1998): *Bioenergetik. Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper*. Reinbek bei Hamburg.
- LÖSEL, F./AVERBECK, M./BLIESENER, TH. (1997): Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. In: *Empirische Pädagogik 11*, 327 – 349.
- LUDEWIG, K. (1992): *Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis*. Stuttgart.
- LUDEWIG, K. (2002): *Leitmotive systemischer Therapie*. Stuttgart.

- LÜDERS, CH. (1995): Prävention in der Jugendhilfe. Alte Probleme und neue Herausforderungen. In: *Diskurs*, 1 (1995), 42 – 49.
- LÜPKE, H. v./VOß, R. (Hg.) (3., überarb. Aufl.; 2000): Entwicklung im Netzwerk: Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Neuwied, Kriftel.
- LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.
- LUHMANN, N. (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt a. M.
- LUHMANN, N. (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen.
- LYOTARD, J.-F. (1979) : La condition postmoderne. Paris; dt. (1986): Das postmoderne Wissen. Graz, Wien.
- MANSEL, J. (2001): Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu jugendlichen Opfern und Tätern. Weinheim und München.
- MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): Handbuch der Körperpsychotherapie. Stuttgart, New York.
- MARQUARD, O. (Hg.) (1979): Identität. München.
- MATTNER, D. (1985): Angewandte Motologie als ganzheitliche Therapie. In: *Motorik*, 8 (1985) 2, 67 - 72.
- MATTNER, D. (1987): Zum Problem der Ganzheitlichkeit innerhalb der Motologie. In: *Motorik*, 10 (1987) 1, 19 – 29.
- MATURANA, H. R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig, Wiesbaden.
- MATURANA, H. R. (1987): Kognition. In: SCHMIDT, S. J. (Hg.) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M., 89 – 118.
- MATURANA, H. R./VARELA, F. J. (1979): Autopoiesis and Cognition. Boston studies in the philosophy of science. Boston.
- MATURANA, H. R./VARELA, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München und Wien.
- MEAD, G. H. (1973; im Orig. 1934): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- MECHLING, H. (1987): Ganzheitlichkeit oder der Wille zur heilen Welt. In: *Motorik*, 10 (1987) 1, 1 - 3.
- MEIER, U. (2004): Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima. Münster.
- MELZER, W./SCHUBARTH, W./EHNINGER, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn.
- MELZER, W./SCHUBARTH, W./TILLMANN, K.-J. (1995): Gewalt in der Schule – zum Forschungsstand eines (wieder) aktuellen Themas. In: SCHUBARTH, W./MELZER, W. (Hg.) (1995): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Opladen, 15 – 38.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966; im Orig. 1945): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- MERLEAU-PONTY, M. (1967): Der Philosoph und sein Schatten. In: ders. (Hg.) (1967): *Das Auge und der Geist*. Reinbek, 45 – 67.
- MEYER, P. (2004): Grundlagen menschlicher Gewaltbereitschaft. Beiträge evolutionärer Forschung. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 383 – 410.
- MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON (8., durchges. & akt. Aufl.; 2001): 25 Bände. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- MICHAELIS, B./TERWEY, M. (2003): Keep Cool!?! Systemisch-konfrontatives Arbeiten mit männlichen Jugendlichen. In: WEIDNER, J./KILB, R./JEHN, O. (Hg.) (2003): *Gewalt im Griff. Band 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. Weinheim, Basel, Berlin, 226 - 246.

- MIETHLING, W. D. (1990): Zum Körperkonzept von Jugendlichen: seine Struktur und Entwicklung. In: BRETTSCHEIDER, W.-D./BRÄUTIGAM, M. (1990): *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen - Forschungsbericht*. Düsseldorf, 107 - 113.
- MOFFITT, T. E. (1993): Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior. In: *Psychological Review* 100, 674 – 701.
- MOLTER, H./HARGENS, J. (2002): Ich – du – wir – und wer sonst noch dazugehört. Systemisches Arbeiten mit und in Gruppen. Dortmund.
- MORATH, R./RAU, S./RAU, T./RECK, W. (2004): Schlaglos Schlagfertig. Der Gewalt entgegentreten. I. Bleib Cool, II. Anti-Aggressivitäts-Training. Trainings für gewalttätige und aggressive Kinder und Jugendliche. München.
- MÖLLER, K. (1995): Gewalt, Männlichkeit und Pädagogik. In: *Pädagogik*, 10 (1995), 50 – 52.
- MÖLLER, K. (Hg.) (1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim und München.
- MÖLLER, K. (2001): Coole Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters. Opladen.
- MÖLLER, K. (2002): Anerkennungsorientierung als pädagogische Antwort auf den Konnex von Männlichkeit und Gewalt – Grundlegende Skizzen. In: HAFENEGER, B./HENKENBORG, P./SCHERR, A. (Hg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts, 249 - 268.
- MÜCKE, K. (2., völlig überarb. & erw. Aufl.; 2001): Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz. Potsdam.
- MÜNCHMEIER, R. (2003): Aufwachsen unter veränderten Bedingungen – Zur Situation und Zukunft von Jugend. In: LEHMKUHL, U. (Hg.) (2003): *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung*. Göttingen, 57 – 77.
- MUMMENDEY, A./BORNEWASSER, M./LÖSCHPER, G./LINNEWEBER, V. (1982): Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 177 – 193.
- NEDELMANN, B. (1997): Gewaltsoziologie am Scheideweg. Die Auseinandersetzungen in der gegenwärtigen und Wege der künftigen Gewaltforschung. In: TROTHA, T. v. (Hg.) (1997): *Soziologie der Gewalt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 37*. Opladen und Wiesbaden, 59 - 85.
- NEIDHARDT, F. (1973): Aggressivität und Gewalt in der modernen Gesellschaft. In: ders. (1973): *Aggression und Gewalt in unserer Gesellschaft*. Weinheim und München, 15 – 37.
- NEIDHARDT, F. (1986): Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs. In: BKA (Hg.) (1986): *Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff. Bd. 1*. Wiesbaden, 109 – 147.
- NEIDHÖFER, L. (erw. Neuaufl., 1998): Intuitive Körperarbeit. Hamburg.
- NEUMANN, P. (2004): Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In: NEUMANN, P./BALZ, E. (Hg.) (2004): *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf, 7 - 18.
- NEUMANN, P./BALZ, E. (Hg.) (2004): Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele. Schorndorf.
- NISSEN, G. (Hg.) (1995): Aggressivität und Gewalt. Prävention und Therapie. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- NOLTING, H.-P. (1993): Aggression ist nicht gleich Aggression. In: WEHLING, H. G. (Red.) (1993): *Aggression und Gewalt*. Stuttgart, 9 – 23.
- NOLTING, H.-P. (20. Aufl., 2001): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung. Reinbek bei Hamburg.
- NOLTING, H.-P. (vollst. überarb. & erw. Neuausg., 2005): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

- NUNNER-WINKLER, G. (2004): Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 21 – 61.
- OLWEUS, D. (1995): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern.
- OMER, H./ALON, N./SCHLIPPE, A. v. (2006): *Feindbilder – Psychologie der Dämonisierung*. Göttingen.
- OMER, H./SCHLIPPE, A. v. (2002): *Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. Elterliche Präsenz als systemisches Konzept*. Göttingen.
- OMER, H./SCHLIPPE, A. v. (2004): *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen.
- OPP, G./FINGERLE, M./FREYTAG, A. (Hg.) (1999): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, Basel.
- OSER, F./ALTHOFF, W. (1994): *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart.
- PETERMANN, F./PETERMANN, U. (1992): *Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. Weinheim.
- PETERMANN, F./PETERMANN, U. (8. Aufl.; 1997): *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim.
- PETERMANN, F./DÖPFNER, M./SCHMIDT, M. H. (2001): *Aggressiv-dissoziale Störungen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- PETZOLD, H. (Hg.) (1985): *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*. Paderborn.
- PETZOLD, H. (1993): *Integrative fokale Kurzzeittherapie (IFK) und Fokaldiagnostik – Prinzipien, Methoden, Techniken*. In: PETZOLD, H./SIEPER, J. (Hg.) (1993): *Integration und Kreation, Bd. 1*. Paderborn, 267 – 339.
- PETZOLD, H. (2006): *Der "informierte Leib": "embodied and embedded" – ein Metakzept für die Leibtherapie*. In: MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York, 100 – 118.
- PFEIFFER, CHR. et al. (1998): *Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen*. In: DVJJ, *Sonderdruck zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag*. Hamburg.
- PFEIFFER, CHR. (2004): *„Diese Jugendlichen haben keine Lebenserfolge“*. Interview in *Psychologie heute*, 6/2004, 40 – 43.
- PFEIFFER, CHR./WETZELS, P. (1999): *Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bd. 26 (1999), 3 – 22.
- PHILIPPI-EISENBURGER, M. (1990): *Bewegungsarbeit mit älteren und alten Menschen. Theorie und Praxis der Motogeragogik*. Schorndorf.
- PIAGET, J. (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart.
- PILZ, G. A. (1993): *Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus. Möglichkeiten und Notwendigkeiten politischen, polizeilichen und (sozial-)pädagogischen Handelns*. Hannover.
- PINQUART, M./SILBEREISEN, R. K. (2000): *Das Selbst im Jugendalter*. In: GREVE, W. (Hg.) (2000): *Psychologie des Selbst*. Weinheim, 75 - 95.
- PLESSNER, H. (1964): *Conditio humana*. Pfullingen.
- PLESSNER, H. (1975; im Orig. 1928): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin, New York.
- POPP, U. (1997): *Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen*. In: HOLTAPPELS, H. G./HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hg.) (1997): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. München, 207 - 223.

- POPP, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim, München.
- PRECHTL, S. (1986): Kommt der Aspekt des subjektiven Bewegungserlebens in der Theorie der Motopädagogik zu kurz? In: *Motorik* 9 (1986) 4, 120 - 126.
- PROHL, R. (1999): Grundriß der Sportpädagogik. Wiebelsheim.
- PROHL, R./SCHEID, V. (1990): Das „Ganze“ und die „Teile“ – ein Beitrag zur Relativierung der Erklären/Verstehen-Kontroverse in der Motologie. In: *Motorik*, 13 (1990) 2, 79 - 89.
- PSYCHOLOGIE HEUTE (2006): 33. Jahrgang, Heft 6.
- RAITH, W. (1991): Opfer im Abseits. Die Gewalt des Schweigens. Köln.
- RAUCHFLEISCH, U. (1992): Allgegenwart von Gewalt. Göttingen.
- REICH, K. (1998): Die Ordnung der Blicke: Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied.
- REICH, K. (4., durchges. Aufl.; 2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied, Kriftel.
- REINERS, A. (3. Aufl., 1993): Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. München.
- RESCH, F./PARZER, P. (2005): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Psychopathologie. In: SEIFFGE-KRENKE, I. (Hg.) (2005): *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen, 41 - 65.
- RICHTER, J. (2005): Ich bin, was du bist, wenn du möchtest, das(s) ich bin. Bist du auch? Über das Arbeiten in und mit der Übertragung innerhalb des „Verstehenden Ansatzes“. In: *Praxis der Psychomotorik*, 30 (2005) 2, 76 – 85.
- RODERBURG, S. (2005): Systemische Familientherapie bei Jugenddelinquenz. In: ROTTHAUS, W. (Hg.) (3. Aufl., 2005): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg, 205 - 224.
- ROGERS, C. (1983): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a. M.
- ROGGE, J.-U. (2005): Wut tut gut. Warum Kinder aggressiv sein dürfen. Reinbek bei Hamburg.
- ROHNKE, K. (1984): Silver Bullets. A guide to initiative problems, adventure games and trust activities. Dubuque.
- ROHNKE, K. (1989): Cowstails and Cobras II. A guide to games, initiatives, ropes courses and adventure curriculum. Dubuque.
- ROSE, L. (1992): Sportwissenschaften und feministische Körperdebatte. In: *Sportwissenschaft* (1) 1992, 46 - 59.
- ROSENBERG, M. B. (4. Aufl., 2003): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn.
- ROSENBERG, M. B. (2004): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn.
- ROSENBERG, M. B. (2006): Die Sprache des Friedens sprechen – in einer konfliktreichen Welt. Paderborn.
- ROTH, G. (1986): Selbstorganisation – Selbsterhaltung – Selbstreferentialität: Prinzipien der Organisation der Lebewesen und ihre Folgen für die Beziehung zwischen Organismus und Umwelt. In: DRESS, A. et al. (1986): *Selbstorganisation. Die Entstehung von Ordnung in Natur und Gesellschaft*. München, 149 – 180.
- ROTH, G. (1987): Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: SCHMIDT, S. J. (Hg.) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M., 256 – 286.
- ROTH, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.

- ROTH, G. (2002): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M.
- ROTH, M./SEIFFGE-KRENKE, I. (2005): Die Relevanz von familiären Belastungen und aggressivem, antisozialem Verhalten in Kindheit und Jugend für Delinquenz im Erwachsenenalter: Eine Studie an „leichten“ und „schweren Jungs“ in Haftanstalten. In: SEIFFGE-KRENKE, I. (Hg.) (2005): *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen, 283 - 308.
- ROTHHAUS, W. (2. Aufl., 1999): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg.
- ROTHHAUS, W. (2005): Zur Einführung: Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – eine Erweiterung der therapeutischen Handlungskompetenz. In: ROTHHAUS, W. (Hg.) (3. Aufl., 2005): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg, 9 – 17.
- SCHÄFER, I. (1998): Von der psychomotorischen Idee zu den Gründungsjahren des Aktionskreises Psychomotorik. In: *Motorik*, 21 (1998) 3, 82 – 86.
- SCHARFFENBERG, A. (2003): Mototherapeutische Interventionsformen bei Kindern und Jugendlichen mit aggressiven Verhaltensstörungen. In: *Praxis der Psychomotorik*, 28 (2003) 4, 240 – 248.
- SCHEITHAUER, H./PETERMANN, F. (2004): Aggressiv-dissoziales Verhalten. In: PETERMANN, F./NIEBANK, K./SCHEITHAUER, H. (Hg.) (2004): *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg, 367 - 406.
- SCHERR, A. (2002): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: HAFENEGER, B./HENKENBORG, P./SCHERR, A. (Hg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts, 26 – 44.
- SCHERR, A. (2004): Körperlichkeit, Gewalt und soziale Ausgrenzung in der `postindustriellen Wissensgesellschaft`. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 202 – 223.
- SCHICK, A./CIERPKA, M. (2005): Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. In: CIERPKA, M. (Hg.) (2005a): *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen, 230 - 247.
- SCHIEPEK, G. (1991): Systemtheorie der Klinischen Psychologie. Beiträge zu ausgewählten Problemstellungen. Braunschweig, Wiesbaden.
- SCHIEPEK, G. (1999): Die Grundlagen der systemischen Therapie. Göttingen.
- SCHIEPEK, G. (2004): Synergetisches Prozessmanagement – ein Beitrag zu Theorie und Praxis der Psychotherapie. In: SCHLIPPE, A. v./KRIZ, W. CHR. (Hg.) (2004): *Personzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln*. Göttingen, 252 - 268.
- SCHILLING, F. (1973): Motodiagnostik des Kindesalters. Berlin.
- SCHILLING, F. (1976): Untersuchungen zum Bewegungsverhalten hirngeschädigter Kinder. In: HELM, J. et al. (Hg.) (1976): *Klinisch-psychologische Forschungen*. Berlin, 366 – 380.
- SCHILLING, F. (1986): Ansätze einer Konzeption der Mototherapie. In: *Motorik*, 9 (1986) 2, 59 – 67.
- SCHILLING, F. (1990): Das Konzept der Psychomotorik – Entwicklung, wissenschaftliche Analysen, Perspektiven. In: HUBER, G./RIEDER, H./NEUHÄUSER, G. (Hg.) (1990): *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik*. Dortmund, 57 – 78.
- SCHILLING, F. (2002a): Motodiagnostisches Konzept zur Planung von psychomotorischer Förderung und Behandlung. In: *Motorik*, 25 (2002) 2, 50 – 58.
- SCHILLING, F. (2002b): Zur Diskussion gestellt – Diskussionen zur “PISA-Studie” – Motologie als möglicher Wegweiser? In: *Motorik*, 25 (2002) 4, 171 – 178.
- SCHLIPPE, A. v. (1995): „Tu, was du willst“. Eine integrative Perspektive auf die systemische Therapie. In: *Kontext* 26 (1), 19 – 32.

- SCHLIPPE, A. v./ KRIZ, W. CHR. (Hg.) (2004): Personzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln. Göttingen.
- SCHLIPPE, A. v./SCHWEITZER, J. (7. Aufl., 2000): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- SCHMID, W. (6. Aufl., 2000): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M.
- SCHMIDT, S. J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: ders. (Hg.) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M., 11 – 88.
- SCHMIDT, S. J. (Hg.) (1992a): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- SCHMIDT, S. J. (Hg.) (1992b): Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen. In: KROHN, W./KÜPPERS, G. (Hg.) (1992): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M., 293 – 333.
- SCHMIDT, S. J. (1998): Die Zählung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft. Frankfurt a. M.
- SCHMIDTCHEN, S. (2004): Das Spiel als psychotherapeutische Interventionsform. In: IRMISCHER, T./HAMMER, R./WENDLER, M./HOFFMANN, S. (Hg.) (2004): *Spielen in der Psychomotorik*. Lemgo, 63 - 76.
- SCHMITZ, H. (1964): Die Gegenwart. Bonn.
- SCHMITZ, H. (1965): Der Leib. Bonn.
- SCHMITZ, H. (1985): Phänomenologie der Leiblichkeit. In: PETZOLD, H. (Hg.) (1985): *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*. Paderborn, 71 - 106.
- SCHMITZ, H. (1990): Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie. Bonn.
- SCHMOOKLER, A. B. (1988): Out of Weakness: Healing the Wounds that Drive Us to War. New York.
- SCHREIBER, W. (1999): Subjektorientierte Sozialpädagogik. Zur Mehrperspektivität leiblicher Interaktion und sinnlicher Wahrnehmung. Münster, New York, München, Wien.
- SCHROER, M. (2004): Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse. In: HEITMEYER, W./SOEFFNER, H.-G. (Hg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a. M., 151 – 173.
- SCHUBARTH, W. (1998): Analyse und Prävention von Gewalt. Der Beitrag interdisziplinärer Forschung zur Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Habilitationsschrift. Technische Universität Dresden.
- SCHUBARTH, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied, Kriftel.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981): Miteinander reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- SCHULZ VON THUN, F. (1998): Miteinander reden. Bd. 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- SCHWARZ, A. (1997): „Neue Jungen braucht das Land!“ Überlegungen zu pädagogischem Arbeiten an der sexuellen Identität von Jungen aus der Perspektive feministischer Mädchenarbeit. In: MÖLLER, K. (Hg.) (1997): *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München, 301 – 318.
- SCHWEITZER, J. (1997): Systemische Beratung bei Dissozialität, Delinquenz und Gewalt. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46 (1997), 215 – 227.
- SCHWEITZER, J. (2005): Systemische Jugendlichenpsychotherapie: Ein Multi-System-Ansatz bei dissozialem, delinquentem und gewalttätigem Verhalten Jugendlicher. In: ROTTHAUS, W. (Hg.) (3. Aufl., 2005): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg, 185 - 204.

- SCHWEITZER, J./RETZER, A./FISCHER, H. R. (Hg.) (1992): Systemische Praxis und Postmoderne. Frankfurt a. M.
- SCHWEITZER, J./SCHLIPPE, A. v. (2006): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen. Göttingen.
- SCHWIND, H.-D./BAUMANN, J./LÖSEL, F./REMSCHMIDT, H./ECKERT, R./KERNER, H.-J./STÜMPER, A./WASSERMANN, R./OTTO, H./RUDOLF, W. (Hg.) (1990a): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. I: Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen. Berlin.
- dies. (Hg.) (1990b): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. II: Erstgutachten der Unterkommissionen. Berlin.
- SEEWALD, J. (1989): Leiblichkeit und symbolische Entwicklung. Inaugural-Dissertation. Marburg.
- SEEWALD, J. (1991): Von der Psychomotorik zur Motologie. Über den Prozeß der Verwissenschaftlichung einer Meisterlehre. In: *Motorik*, 14 (1991) 1, 3 – 16.
- SEEWALD, J. (1992a): Leib und Symbol: ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München.
- SEEWALD, J. (1992b): Kritische Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Motologie. In: *Motorik*, 15 (1992) 2, 80 – 93.
- SEEWALD, J. (1992c): Vorläufiges zu einer „Verstehenden Motologie“. In: *Motorik*, 15 (1992) 4, 204 – 221.
- SEEWALD, J. (1995): „Entstörungsversuche“ – Bewegung motologisch verstehen. In: PROHL, R./SEEWALD, J. (Hg.) (1995): *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre*. Schorndorf, 199 – 235.
- SEEWALD, J. (1996): Philosophische Anthropologie – Leiblichkeit/Körperlichkeit des Menschen. In: HAAG, H. (Hg.) (1996): *Sportphilosophie: ein Handbuch*. Schorndorf, 21 – 49.
- SEEWALD, J. (1997): Der "Verstehende Ansatz" und seine Stellung in der Theorielandschaft der Psychomotorik. In: *Praxis der Psychomotorik*, 22 (1997) 1, 4 – 15.
- SEEWALD, J. (1998a): Bewegungsmodelle und ihre Menschenbilder in verschiedenen Ansätzen der Psychomotorik. In: *Motorik*, 21 (1998) 4, 151 – 158.
- SEEWALD, J. (1998b): Zwischen Pädagogik und Therapie – Entwicklungsförderung als Paradigma der Psychomotorik. In: *Praxis der Psychomotorik*, 23 (1998) 3, 136 – 143.
- SEEWALD, J. (2000a): Durch Bewegung zur Identität? Motologische Sichten auf das Identitätsproblem. In: *Motorik*, 23 (2000) 3, 94 – 101.
- SEEWALD, J. (2000b): Von Elefanten, U-Booten und blinden Wanderern. Systemisch-konstruktivistischer und verstehender Ansatz im Dialog. In: *Praxis der Psychomotorik*, 25 (2000) 3, 132 – 136.
- SEEWALD, J. (2001): Die Verstehen-Erklären-Kontroverse in der Motologie. In: FISCHER, K./HOLLAND-MORITZ, H. (Red.) (2001): *Mosaiksteine der Motologie*. Schorndorf, 147 – 161.
- SEEWALD, J. (2003): Körper und Bewegung als Reflexionsgegenstände der Motologie. In: WEIß, O./ULLMANN, J. (Hg.) (2003): *Motopädagogik*. Wien, 83 – 95.
- SEEWALD, J. (2004): Über die Genese des „Verstehenden Ansatzes“ in der Motologie. In: ECKERT, R. A./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie*. Lemgo, 27 – 58.
- SEEWALD, J. (2006): Gesundheitsförderung als neues Paradigma der Motologie? In: FISCHER, K./KNAB, E./BEHRENS, M. (Hg.) (2006): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo, 282 – 290.
- SEEWALD, J. (2007): Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München, Basel.

- SEHRINGER, W. (1988): Entwicklung und Lösung von Konflikten, dargestellt am Beispiel von Schulsituationen. In: PFISTER, H.-J. (Hg.): Die Entwicklung des Seelischen. Weinheim, 103-168.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (Hg.) (2005): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Göttingen.
- SELG, H./MESS, U./BERG, D. (1988): Psychologie der Aggressivität. Göttingen.
- SFB 227 (1985): Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Finanzierungsantrag für die erste Forschungsphase. Universität Bielfeld. Bielefeld.
- SFB 227 (1994): Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Finanzierungsantrag für die vierte Forschungsphase. Universität Bielfeld. Bielefeld.
- SHAZER, ST. de (7., korr. Aufl.; 2002; im Orig. 1988): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg.
- SIEVERDING, M. (1993): Geschlecht und physische Attraktivität. In: HASSEBRAUCK, M./NIKETTA, R. (Hg.) (1993): *Physische Attraktivität*. Göttingen, 235 - 269.
- SILBEREISEN, R. K. (1996): Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele. In: SCHUMANN-HENGSTELER, R./TRAUTNER, H. M. (Hg.) (1996): *Entwicklung im Jugendalter*. Göttingen, 5 - 23.
- SIMON, F. B. (2006): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg.
- SIMON, F. B./CLEMENT, U./STIERLIN, H. (6., überarb. & erw. Aufl.; 2004): Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. Stuttgart.
- SIMON, T./KUNSTREICH, T./SCHERR, A./WINKLER, M. (2003): Die AAT/CT-Debatte. In: *Sozialextra*, 4 (2003).
- SIMON, F. B./RECH-SIMON, CHR. (4. Aufl., 2001): Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen: Ein Lernbuch. Heidelberg.
- SOBIECH, G. (1994): Grenzüberschreitungen: Körperstrategien von Frauen in modernen Gesellschaften. Opladen.
- SOFISKY, W. (1996): Traktat über die Gewalt. Frankfurt a. M.
- SONSINO, B. (2002): Coolness-Training. Zum konstruktiven Umgang mit aggressiven Jugendlichen an Schulen und in Jugendeinrichtungen. In: VOGT-HILLMANN, M./BURR, W. (Hg.) (2002): *Lösungen im Jugendstil. Systemisch-lösungsorientierte Kreative Kinder- und Jugendlichen-therapie*. Dortmund, 275 - 289.
- SPENCER-BROWN, G. (1997; im Orig. 1969): Gesetze der Form. Lübeck.
- STEHN, M./EGGERT, D. (1987): „Ganzheitlichkeit“. Zur Verwendung gestalt- und ganzheitspsychologischer Konzepte in der Psychomotorik. In: *Motorik*, 10 (1987) 1, 4 - 18.
- STELTER, R. (1996): Du bist wie dein Sport: Studien zur Entwicklung von Selbstkonzept und Identität. Schorndorf.
- STERN, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart.
- STIERLIN, H. (1978): Delegation und Familie. Frankfurt.
- STIMMER, F. (2000): Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
- STOCKMEYER, A.-CHR. (2004): Identität und Körper in der (post)modernen Gesellschaft. Zum Stellenwert der Körper/Leib-Thematik in Identitätstheorien. Marburg.
- SUESS, G. J./PFEIFER, W.-K. P. (Hg.) (1999): Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Gießen.
- SUESS, G. J./SCHEUERER-ENGLISCH, H./PFEIFER, W.-K. P. (Hg.) (2001): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. Gießen.
- SUESS, G. J./SCHEUERER-ENGLISCH, H./PFEIFER, W.-K. P. (Hg.) (2003): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. Gießen.
- SUESS, G. J./KIBGEN, R. (2005): Frühe Hilfen zur Förderung der Resilienz auf dem Hintergrund der Bindungstheorie: das STEEP™-Modell. In: CIERPKA, M. (Hg.) (2005a): *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen, 135 - 152.

- SUTHERLAND, E. H. (1968): Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: SACK, F./KÖNIG, R. (Hg.) (1968): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt a. M., 395 – 399.
- SUTTERLÜTY, F. (2., durchges. Aufl.; 2003): *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt a. M.
- SYKES, G. M./MATZA, D. (1979): Techniken der Neutralisierung: Eine Theorie der Delinquenz. In: SACK, F./KÖNIG, R. (Hg.) (1979): *Kriminalsoziologie*. Wiesbaden, 360 – 371.
- TAYLOR, C. (1993): Die Politik der Anerkennung. In: ders. (Hg.) (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M., 13 – 78.
- TENZER, E. (2004): Eltern im gewaltfreien Widerstand. In: *Psychologie heute*, 4/2004, 36 – 40.
- TESCH-RÖMER, C./SALEWSKI, CHR./SCHWARZ, G. (Hg.) (1997): *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim.
- THIELE, J. (1995): „Mit anderen Augen“ – Bewegung als Phänomen verstehen. In: PROHL, R./SEEWALD, J. (Hg.) (1995): *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre*. Schorndorf, 57 - 76.
- THIELE, J. (1996): Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft? St. Augustin.
- THOME, H. (1992): Gesellschaftliche Modernisierung und Kriminalität. Zum Stand der sozialhistorischen Kriminalitätsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 21 (1992), 212 – 228.
- THOME, J./RIEDERER, P. (1995): Neurobiologie der Aggressivität. In: NISSEN, G. (Hg.) (1995): *Aggressivität und Gewalt. Prävention und Therapie*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 29 - 38.
- TILLMANN, K.-J. (1995): Gewalt – was ist das eigentlich? Präzisierung eines schwierigen Begriffs. In: *GewaltLösungen. Friedrich-Jahresheft „Schüler 1995“*. Velber, 10 – 13.
- TILLMANN, K.-J./HOLLER-NOWITZKI, B./HOLTAPPELS, H. G./MEIER, U./POPP, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim & München.
- TITTLE, C. R. (1995): *Control Balance. Toward a General Theory of Deviance*. Boulder/Col. und Oxford.
- TROTHA, T. v. (Hg.) (1997): *Soziologie der Gewalt*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 37. Opladen und Wiesbaden.
- ULICH, D. (1997): Was ist eine Aggression? Anmerkungen zur Definitionsproblematik. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 77. Augsburg.
- UNGER, F. (2003): *Kritik des Konstruktivismus*. Heidelberg.
- VALTIN, R. (1995): Der Beitrag der Grundschule zur Entstehung und Verminderung von Gewalt – Einleitende Überlegungen. In: VALTIN, R./PORTMANN, R. (Hg.) (1995): *Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule*. Frankfurt a. M., 7 – 20.
- VAN DER KOLK, B. A. (2006): Geleitwort II. In: MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York, VII - XII.
- VARELA, F. J. (1994): *Ethisches Können*. Frankfurt a. M.
- VEIEL, A. (2007): *Der Kick. Ein Lehrstück über Gewalt*. München.
- VOGT-HILLMANN, M. (2002): Ressourcen- und Kompetenzsterne in der Diagnostik von Kindern und Jugendlichen. In: VOGT-HILLMANN, M./BURR, W. (Hg.) (2002): *Lösungen im Jugendstil. Systemisch-lösungsorientierte Kreative Kinder- und Jugendlichentherapie*. Dortmund, 123 - 149.
- VOGT-HILLMANN, M./BURR, W. (Hg.) (2002): *Lösungen im Jugendstil. Systemisch-lösungsorientierte Kreative Kinder- und Jugendlichentherapie*. Dortmund.
- VOGT, M./CABY, F. (2002): Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile – systemisch-lösungsorientierte Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen. In: MOLTER, H./HARGENS, J. (2002): *Ich – du – wir – und wer sonst noch dazugehört. Systemisches Arbeiten mit und in Gruppen*. Dortmund, 33 - 54.

- WAIBEL, E. M. (2. Aufl., 1998): Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Donauwörth.
- WALDENFELS, B. (1980): Der Spielraum des Verhaltens. Frankfurt a. M.
- WALDENFELS, B. (1985a): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.
- WALDENFELS, B. (1985b): Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty. In: PETZOLD, H. (Hg.) (1985): *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*. Paderborn, 149 - 172.
- WALDENFELS, B. (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.
- WALDENFELS, B. (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.
- WATZLAWICK, P. (5. Aufl., 1992): Lösungen: zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Göttingen und Toronto.
- WATZLAWICK, P. (1997): Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: ders. (Hg.) (9. Aufl., 1997): *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München, 91 - 110.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart und Wien.
- WEBER, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen.
- WEHOWSKY, A. (2006): Wirkprinzipien der Körperpsychotherapie. In: MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York, 188 - 201.
- WEIDNER, J. (3., erw. Aufl.; 1995): Anti-Aggressivitätstraining für Gewalttäter. Ein delikt spezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug. Bonn.
- WEIDNER, J. (1997): Jungen – Männer – Aggression. Über geschlechtsreflektierende Gewalt-Intervention mit dem Anti-Aggressivitäts-Training. In: MÖLLER, K. (Hg.) (1997): *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München, 257 - 271.
- WEIDNER, J. (2006): Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag. In: KILB, R./WEIDNER, J./GALL, R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim und München, 29 - 43.
- WEIDNER, J./GALL, R. (2003): Das Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training – zum theoretischen Rahmen konfrontativ orientierter Methodiken. In: WEIDNER, J./KILB, R./JEHN, O. (Hg.) (2003): *Gewalt im Griff. Band 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. Weinheim, Basel, Berlin, 10 - 33.
- WEIDNER, J./KILB, R./JEHN, O. (Hg.) (2003): Gewalt im Griff. Band 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim, Basel, Berlin.
- WEIDNER, J./KILB, R./KREFT, D. (Hg.) (3., aktual. Aufl.; 2001): Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel.
- WEIDNER, J./MALZAHN, U. (2001): Zum Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und Männer. In: WEIDNER, J./KILB, R./KREFT, D. (Hg.) (3., aktual. Aufl.; 2001): *Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. Weinheim und Basel, 43 - 47.
- WEISS, H. (2006): Bewusstsein, Gewahrsein und Achtsamkeit. In: MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York, 406 - 413.
- WEISS, H./HARRER, M. (2006): Der Körper und die Wahrheit. In: MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York, 273 - 280.
- WELSCH, W. (1987): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim.
- WELSCH, W. (1992): Topoi der Postmoderne. In: FISCHER, H. R./RETZER, A./SCHWEITZER, J. (1992): *Das Ende der großen Entwürfe*. Frankfurt a. M., 35 - 55.
- WELSCH, W. (2., durchges. Aufl.; 1994): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim.

- WELSCH, W. (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M.
- WELTER-ENDERLIN, R. (2005): „Die Zentrierung auf die frühe Kindheit ist falsch“. Ein Interview in: *Psychologie Heute* 9/2005, 25 – 27.
- WELTER-ENDERLIN, R. (2006): Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: WELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B. (Hg.) (2006): *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg, 7 – 19.
- WETZELS, P. (1997): *Gewalterfahrungen in der Kindheit. Sexueller Missbrauch, körperliche Misshandlung und deren langfristige Konsequenzen*. Baden-Baden.
- WILBER, K. (1997): *The eye of spirit. An integral vision for a world gone slightly mad*. Boston, London.
- WILLEMS, H. (1993): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. In: OTTO, H.-U./MERTEN, R. (Hg.) (1993): *Rechttradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch*. Bonn, 88 – 108.
- WILLENBROCK, H. (2005): Pubertät: Warum Heranwachsende so seltsam sind. Und warum ihr Wandel immer früher kommt. In: *GEO*, 09/2005, 134 – 158.
- WILLKE, H. (1992): *Ironie des Staates. Grundzüge einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- WINKLER METZKE, CHR./STEINHAUSEN, H.-CHR. (2002): Bewältigungsstrategien im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (4), 216 – 226.
- WINNICOTT, D. W. (1988): *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. Stuttgart.
- WINTER, R. (1997): Jungenarbeit ist keine Zauberei. In: MÖLLER, K. (Hg.) (1997): *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München, 147 - 163.
- WINTER, R./NEUBAUER, G. (2006): Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In: STURZENHECKER, B./WINTER, R. (Hg.) (2. Aufl., 2006): *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München, 27 – 35.
- WOESLER-DE PANAFIEU, C. (1983): Körper. In: BEYER, J. et al. (Hg.) (1983): *Frauenhandlexikon*. München, 147 - 154.
- WÖLFL, E. (2001): *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik*. München und Basel.
- ZEUS, A. (2005): *Leibliche Zugänge zur Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen – am Beispiel bewegungsorientierter Erfahrungsangebote in Deutschland und Südafrika*. Unveröffentl. Dissertation. Marburg.
- ZIMA, P. V. (2000): *Theorie des Subjekts: Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen, Basel.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Leib, Körper und Gefühl (nach GUGUTZER 2002, 93) _____	127
Abb. 2:	Orientierungsdimensionen des Bewältigungsverhaltens (vgl. GREVE 1997, 33) _____	170
Abb. 3:	Das Verhältnis der Begriffe Aggression und Gewalt (in: NOLTING 2001, 26) _____	194
Abb. 4:	Aggressions- bzw. Gewaltformen nach Art der Motivation (vgl. NOLTING 2001, 151; modifiziert) _____	207
Abb. 5:	Typische Unterschiede zwischen individueller und kollektiver Aggression (vgl. NOLTING 2005, 141) _____	209
Abb. 6:	Das Familien-Risiko-Modell (in: CIERPKA 2005b, 21) _____	236
Abb. 7:	Ressourcen – eine Taxonomie (vgl. HERRIGER 2005, 2ff) _____	273
Abb. 8:	Vier Interventionstypen bei Gewalt in der Schule (in: HURRELMANN 1990, 370) _____	275
Abb. 9:	Präventionsebenen in der Jugendarbeit (in: LANDESINSTITUT SCHLESWIG-HOLSTEIN FÜR PRAXIS UND THEORIE DER SCHULE et al. 1995, 13) _____	276
Abb. 10:	Allgemeines Modell der Gewaltprävention und -intervention (in: MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2004, 159) _____	277
Abb. 11:	Präventionsansätze für die Jugendhilfe (in: SCHUBARTH 2000, 168) _____	280
Abb. 12:	Das Curriculum des Coolness-Trainings (in: GALL 2001, 169ff) _____	288
Abb. 13:	Möglichkeiten der Intervention im Kreismodell von LEMERISE und ARSENIO (2000) (in: CIERPKA 2005c, 66) _____	305
Abb. 14:	Theoretische Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention _____	372
Abb. 15:	Die Perspektive des Radikalen Konstruktivismus und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	374
Abb. 16:	Die Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	375
Abb. 17:	Die Perspektive der Personzentrierten Systemtheorie und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	376
Abb. 18:	Die Perspektive der Theorie der fraktalen Affektlogik und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	377
Abb. 19:	Die Perspektive der Postmoderne und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	378
Abb. 20:	Die Perspektive der Philosophischen Anthropologie und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	380
Abb. 21:	Die Perspektive der Leibphänomenologie MERLEAU-PONTYS und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	380
Abb. 22:	Die Perspektive der Leibphänomenologie von SCHMITZ und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	381
Abb. 23:	Die Perspektive der Habitustheorie und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	382
Abb. 24:	Der Prozess der Identitätsentwicklung und seine Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	383
Abb. 25:	Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	384
Abb. 26:	Kernannahmen der gewalttheoretischen Perspektive und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	386
Abb. 27:	Erklärungsmodelle der Entstehung von Gewalt und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	389
Abb. 28:	Die Perspektive des Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Trainings (CT) und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	391

Abb. 29:	Die Perspektive des Gewaltlosen Widerstands (GLW) und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	392
Abb. 30:	Die Perspektive des FAUSTLOS-Curriculums und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	393
Abb. 31:	Die Perspektive der geschlechtsspezifischen Ansätze und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	395
Abb. 32:	Die Perspektive des Kompetenztheoretischen Ansatzes und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	397
Abb. 33:	Die Perspektive des Verstehenden Ansatzes und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	398
Abb. 34:	Die Perspektive der systemisch-konstruktivistischen Positionen und ihre Konsequenzen für die psychomotorische Gewaltprävention _____	400
Abb. 35:	Dreikomponentenmodell der Wirkungsweise von Psychotherapie (in: GRAWE 1998, 582) _	446
Abb. 36:	Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention (in Anlehnung an GRAWE 1998, 591) _____	448
Abb. 37:	Systematik der Perspektivenkombinationen in Form einer 32-Felder-Matrix (in: GRAWE 1998, 602) _____	453
Abb. 38:	Die intrapersonale Problemperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention _____	456
Abb. 39:	Die interpersonale Problemperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention _____	457
Abb. 40:	Die intrapersonale Ressourcenperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention _	458
Abb. 41:	Die interpersonale Ressourcenperspektive der psychomotorischen Gewaltprävention _	459
Abb. 42:	Thematische Orientierung von Bewegungsangeboten für Erwachsene (in: HAAS 1999, 221) _____	505
Abb. 43:	„Drei A“ auf einen Blick (in: LOTH 2005, 40f) _____	516
Abb. 44:	Merkmale der multiaxialen und multimodalen Ressourcendiagnostik (in Anlehnung an KLEMENZ 2003, 136; modifiziert) _____	518
Abb. 45:	Auftrags- und Ressourcenklärung und die Wahl eines kooperationsfördernden Settings (in: SCHWEITZER 2005, 195) _____	525
Abb. 46:	Feedback-Kriterien (nach GUDJONS 1973, 109) (in: GILSDORF 2004, 345) _____	540

Erklärung

„Hiermit bestätige ich, Holger Jessel, dass ich die vorliegende Dissertation eigenständig und unter Verwendung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Ich habe sie weder gleichzeitig an anderer Stelle eingereicht, noch in der gleichen oder in einer ähnlichen Form bereits zuvor an einer in- oder ausländischen Hochschule im Zusammenhang mit einem wissenschaftlichen Examen bzw. zum Erwerb eines akademischen Grades vorgelegt.“

Heidelberg, den 15. Juni 2007
