

Holger Jessel

Leiblichkeit – Identität – Gewalt

Holger Jessel

Leiblichkeit – Identität – Gewalt

Der mehrperspektivische Ansatz der
psychomotorischen Gewaltprävention



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Zugl. Dissertation an der Philipps-Universität Marburg, 2008

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Dorothee Koch / Tanja Köhler

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörlenbach

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17560-7

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
Teil I: Theoretische Perspektiven	19
1 Erkenntnistheoretische Grundlagen der psychomotorischen Gewaltprävention	21
1.1 Der Radikale Konstruktivismus – wie erkennt der Mensch die Welt?	24
1.1.1 Der Radikale Konstruktivismus als Kognitionstheorie.....	25
1.1.2 Die Theorie autopoietischer Systeme	28
1.1.3 Intersubjektivität, Kommunikation und Viabilität	29
1.1.4 Konsequenzen des Radikalen Konstruktivismus	33
1.2 Der interaktionistische Konstruktivismus – wie gestaltet der Mensch Beziehungen?	37
1.2.1 Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale – drei Ebenen menschlichen Erlebens und Handelns	38
1.2.2 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion - drei Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik.....	44
1.2.3 Konsequenzen des interaktionistischen Konstruktivismus	47
1.3 Die Personzentrierte Systemtheorie – wie wird der Mensch zur Person?	50
1.3.1 Die Ordnung unserer Lebenswelt	51
1.3.2 Grundkonzepte der Synergetik	53
1.3.3 Prozesse der Sinnkonstruktion.....	56
1.3.4 Konsequenzen der Personzentrierten Systemtheorie	60
1.4 Die Theorie der fraktalen Affektlogik – wie denkt und fühlt der Mensch?.....	62
1.4.1 Grundannahmen.....	63
1.4.2 Der Zusammenhang von Affekt, Kognition und Logik.....	64
1.4.3 Fraktale Affektlogik	70
1.4.4 Konsequenzen der Theorie der fraktalen Affektlogik.....	72
1.5 Konsequenzen der erkenntnistheoretischen Einordnung	73
2 Identitätstheoretische Grundlagen der psychomotorischen Gewaltprävention	77
2.1 Postmoderne Herausforderungen - Verabschiedung von Einheitszwängen und Begrüßung von Pluralität.....	79
2.1.1 Gesellschaftliche Konsequenzen postmodernen Denkens.....	81

2.1.2	Individuelle Konsequenzen postmodernen Denkens	83
2.1.3	Theoretische und epistemologische Konsequenzen postmodernen Denkens.....	84
2.1.4	Die alltägliche Identitätsarbeit von Jugendlichen in postmodernen Gesellschaften	86
2.2	Die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen.....	91
2.2.1	Annäherungen an den Körper- und Leibbegriff.....	95
2.2.2	Der Mensch im Spannungsfeld von Leibsein und Körperhaben (Helmuth Plessner)	100
2.2.2.1	Der Begriff der Doppelaspektivität und das Wesen der Grenze.....	100
2.2.2.2	Die exzentrische Positionalität des Menschen	105
2.2.2.3	Identitätsentwicklung als Aufgabe.....	108
2.2.3	Die Bedeutung des leiblichen Zur-Welt-Seins für die Identitätsentwicklung (Maurice Merleau-Ponty)	110
2.2.3.1	Der Leib als Vermittler zwischen Ich und Welt	111
2.2.3.2	Die Dialektik von leiblicher Erfahrung und Reflexion	113
2.2.3.3	Leibliche Intersubjektivität.....	115
2.2.4	Die Bedeutung des leiblichen Spürens für die Identitätsentwicklung (Hermann Schmitz)	117
2.2.4.1	Der Leib als spürbare Erfahrung.....	118
2.2.4.2	Leibliche Disposition und spürende Aufmerksamkeit	119
2.2.4.3	Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit.....	121
2.2.4.4	Leibliche Kommunikation	124
2.2.5	Der Habitus als Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Strukturen und leiblich-körperlichen Handlungen (Pierre Bourdieu)	125
2.2.5.1	Leib, Körper und die soziale Entwicklung des Habitus.....	126
2.2.5.2	Bewältigungsverhalten - der Habitus als praxisgenerierender Spürsinn	128
2.2.5.3	Der Körper als Kapital und als Medium für die Identitätsarbeit von Jugendlichen	129
2.2.6	Reflexive Leiblichkeit: Ein Leib-Körperfundiertes Identitätsmodell	131
2.3	Die Bedeutung des Geschlechts für die Identitätsentwicklung.....	135
2.3.1	Bedingungsfaktoren des Geschlechterdualismus.....	137
2.3.2	Der Körper-, Leib- und Bewegungsaspekt der Zweigeschlechtlichkeit	141
2.4	Zur Relevanz sozialer Netzwerke für die Identitätsentwicklung	142
2.5	Der Prozess der Identitätsentwicklung	145
2.5.1	Identitätsarbeit als retro- und prospektiver Prozess	146
2.5.2	Identität als Passungsarbeit.....	147

2.5.3	Identität als Ressourcenarbeit.....	148
2.5.4	Identität als Narrationsarbeit.....	149
2.6	Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung	150
2.6.1	Die Bedeutung von Grundbedürfnissen für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen.....	151
2.6.1.1	Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle	152
2.6.1.2	Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung	154
2.6.1.3	Das Bedürfnis nach positiven zwischenmenschlichen Beziehungen	155
2.6.1.4	Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung.....	157
2.6.1.5	Das Konsistenzprinzip.....	159
2.6.2	Das Identitätsgefühl.....	162
2.6.3	Anerkennung und Autonomie.....	164
2.6.4	Authentizität und subjektive Stimmigkeit	166

3 Gewalttheoretische Grundlagen der psychomotorischen

	Gewaltprävention	169
3.1	Zur Relevanz der Thematik für die Psychomotorik.....	172
3.2	Zur Terminologie von Aggression und Gewalt	175
3.2.1	Der Aggressionsbegriff.....	177
3.2.2	Der Gewaltbegriff.....	180
3.3	Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt.....	188
3.3.1	Motivationale Hintergründe aggressiven und gewalttätigen Verhaltens.....	189
3.3.2	Individuelle und kollektive Aggressions- und Gewaltphänomene	191
3.3.3	Aggressions- und Gewaltphänomene in verschiedenen Kontexten	193
3.4	Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt	194
3.4.1	Postmoderne Herausforderungen als „Nährboden“ für Aggression und Gewalt? - Der modernisierungs- und individualisierungstheoretische Ansatz	196
3.4.2	Die Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung in Erklärungsansätzen von Aggression und Gewalt	200
3.4.2.1	Der Kreislauf von Gewalt und Missachtung.....	201
3.4.2.2	Die Theorie der Objektbeziehung und das Verhältnis von Anerkennung und Gewalt.....	206
3.4.2.3	Neurobiologische und evolutionspsychologische Erklärungsansätze	210
3.4.3	Geschlechtsspezifische Erklärungsansätze	215
3.4.4	Die Bedeutung sozialer Netzwerke für die Entstehung von Aggression und Gewalt	219
3.4.4.1	Das Familien-Risiko-Modell	220

3.4.4.2	Subkulturtheorien	226
3.4.4.3	Etikettierungstheorien.....	229
3.4.5	Prozesse, Integrations- und Differenzierungsleistungen der Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für die Entstehung von Aggression und Gewalt.....	231
3.4.5.1	Die Frustrations-Aggressions-Theorie.....	231
3.4.5.2	Die Theorie der Selbstkontrolle.....	234
3.4.5.3	Lerntheoretische Ansätze.....	237
3.5	Zusammenfassung und Konsequenzen für die Problemstellung	242
Teil II: Ansatzanalyse		247
4	Präventionstheoretische Grundlagen der psychomotorischen Gewaltprävention	249
4.1	Der Begriff der Prävention	250
4.2	Vom Präventionsgedanken zum Empowerment-Konzept	256
4.3	Der Begriff der Gewaltprävention	261
5	Zur Relevanz psychomotorischer Ansätze für die Gewaltprävention	269
5.1	Der Kompetenztheoretische Ansatz	269
5.2	Der Verstehende Ansatz	273
5.3	Systemisch-konstruktivistische Positionen.....	280
5.4	Praxeologische Konsequenzen	287
Teil III: Praxeologie: Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention.....		291
6	Integration und Differenzierung der theoretischen Zusammenhänge.....	293
6.1	Zum Verhältnis von Theorie und Praxis.....	294
6.2	Rekapitulation: Theoretische Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention	297
6.2.1	Die erkenntnistheoretische Perspektive.....	299
6.2.2	Die identitätstheoretische Perspektive.....	305
6.2.3	Die gewalttheoretische Perspektive	315
6.2.4	Die psychomotorische Perspektive.....	320
6.3	Die Bedeutung von Mehrperspektivität im Kontext ethischer Reflexionen	327
6.3.1	Zur Terminologie: Ethik oder Moral?	328
6.3.2	Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation.....	333
6.3.3	Ethik und Koexistenz.....	337
6.3.4	Ethik, Empathie und die Bedeutung der Spiegelneurone	339
6.3.5	Ethik und Anerkennung.....	341

6.4	Pädagogisch-therapeutische Grundhaltungen.....	345
6.5	Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention.....	359
6.5.1	Inkonsistenzreduktion durch Ressourcenaktivierung	363
6.5.2	Destabilisierung von Störungsattraktoren durch problemspezifische Interventionen.....	365
6.5.3	Inkonsistenzreduktion durch Veränderung motivationaler Schemata.....	368
6.6	Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention	373
6.7	Systematik der Perspektivenkombinationen.....	378
7	Psychomotorische Gewaltprävention in der Praxis.....	391
7.1	Zielgruppen der psychomotorischen Gewaltprävention	391
7.2	Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention in der Praxis	394
7.2.1	Die intrapersonale Problemperspektive.....	395
7.2.1.1	Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 1/2).....	395
7.2.1.2	Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 3/4).....	400
7.2.1.3	Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 5/6).....	404
7.2.1.4	Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 7/8).....	408
7.2.2	Die interpersonale Problemperspektive.....	410
7.2.2.1	Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 9/10).....	410
7.2.2.2	Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 11/12).....	414
7.2.2.3	Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 13/14).....	417
7.2.2.4	Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 15/16).....	421
7.2.3	Die intrapersonale Ressourcenperspektive.....	423
7.2.3.1	Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 17/18).....	424
7.2.3.2	Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 19/20).....	425
7.2.3.3	Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 21/22).....	426
7.2.3.4	Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 23/24).....	428
7.2.4	Die interpersonale Ressourcenperspektive	430

7.2.4.1	Der implizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 25/26).....	430
7.2.4.2	Der explizite Funktionsmodus in der motivationalen Perspektive (Feld 27/28).....	434
7.2.4.3	Der implizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 29/30).....	436
7.2.4.4	Der explizite Funktionsmodus in der potentialen Perspektive (Feld 31/32).....	438
7.3	Der Prozess der psychomotorischen Gewaltprävention	439
7.3.1	Klärung von Anlässen, Anliegen und Aufträgen	439
7.3.2	Prozessorientierte Diagnostik	445
7.3.3	Auswahl entwicklungsfördernder Settings	451
7.3.3.1	Familienbezogene Maßnahmen	452
7.3.3.2	Gruppenbezogene Maßnahmen	457
7.3.3.3	Individuumsbezogene Maßnahmen	460
7.3.4	Herstellung von Stabilitätsbedingungen	461
7.3.5	Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen	466
7.3.6	Selbst-Bemächtigung	471
7.3.7	Auswertung	476
Reflexion und Ausblick		479
Literaturverzeichnis		483
Abbildungsverzeichnis		504
Tabellenverzeichnis		505

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

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 Sachkundendidaktik 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).

Jugendlichen oder die Feststellung, dass sich die Qualität dieser Handlungen verändert habe (zu beiden Thesen lassen sich ohne Schwierigkeiten Gegenthesen finden; zu empirischen Ergebnissen, die diese Thesen stützen, existieren ebenfalls zahlreiche gegensätzliche Befunde (vgl. hierzu u.a. Jannan 2010, 16ff; Wahl/Hees 2009, 11 – 21), 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 umfassenden und differenzierten 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; Kilb 2010, 29f; Weidner/Kilb/Jehn 2003). Festzustellen ist bislang jedoch eine weitgehende Vernachlässigung psychomotorischer² Perspektiven – nicht nur im Rahmen konkreter Präventionskonzepte, sondern auch im Hinblick auf theoretische und metatheoretische Begründungszusammenhänge. Diese Beobachtung ist insbesondere deshalb erstaunlich, weil Gewalt ihrem Wesenskern nach unmittelbar an die Körperlichkeit, Leiblichkeit und Emotionalität der Akteure gebunden ist.

Diese enge Verschränkung betrifft nicht nur unterschiedlichste Gewaltformen (physische, psychische, verbale, sexualisierte und auch strukturelle Gewalt), sondern vor allem den übergeordneten und letztlich untrennbaren Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Denken, Fühlen und Handeln. Dieser innerhalb der psychomotorischen Konzeptentwicklung und Praxis seit jeher im Vordergrund stehende Zusammenhang liefert einen wichtigen Beitrag zu einem vertieften Verständnis sowie zur Prävention von Gewaltdynamiken und –karrieren.

Die aktuelle Gewaltforschung hat darüber hinaus gezeigt, dass die Genese von gewalttätigen Verhaltensweisen ebenfalls eng an die Körper- und Leiberfahrungen sämtlicher Beteiligter gekoppelt ist (vgl. u.a. Sutterlüty 2003; 2008). Missachtungs- und Ohnmachtserfahrungen stellen bedeutsame Risikofaktoren für die transgenerationale Übertragung von Gewalt sowie für den Kreislauf von familiären Gewalterfahrungen und außerfamiliärer Gewalt dar. Diese Erfahrungen hinterlassen in der Regel deutliche Spuren, häufig auf der basalen Ebene der leiblichen Integrität (vgl. van der Kolk 2006, IX). Das bedeutet jedoch zugleich, dass sich Menschen diesen

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.).

Spuren meist nicht vom Bewusstsein aus, gleichsam top-down gesteuert, nähern können, sondern – wie die Traumaforschung eindrücklich gezeigt hat (vgl. ebd.; Levine/Kline 2007; Opitz-Gerz 2008) – in erster Linie bottom-up gesteuert, nämlich über körperlich-leibliche Erfahrungen. Auch dieser Zusammenhang spricht für eine grundlegende Erweiterung der Gewalt(präventions)forschung um eine psychomotorische Perspektive.

Ein weiteres Motiv für eine solche Erweiterung resultiert aus der Beobachtung, dass körper- und bewegungsorientierte Ansätze direkt an einer wesentlichen Ressource von Kindern und Jugendlichen ansetzen, an deren leiblicher Verankerung in der Welt. Aus psychomotorischer Perspektive werden über Körper-, Leib- und Bewegungserfahrungen zugleich unmittelbare Erfahrungen der Kontrolle und Selbstwirksamkeit, des Lustgewinns, der Selbstwerterhöhung sowie positive zwischenmenschliche Erfahrungen ermöglicht. Diese ressourcen- und bedürfnisorientierten Qualitäten sind an sich bereits entwicklungsfördernd, sie stellen darüber hinaus jedoch die wesentlichen Voraussetzungen dafür dar, dass sich Kinder und Jugendliche auch schwierigen Entwicklungsthemen stellen wollen bzw. können (vgl. Grawe 1998).

Hier besteht ein Zusammenhang zu zwei weiteren Motiven: Die Unmittelbarkeit von Körpererfahrungen trägt nicht nur zur Bedürfnisbefriedigung bei, sondern ist zugleich klärend und bewussteinsschaffend und kann im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit zur Grundlage von individuell bedeutsamen Reflexionsprozessen werden. Darüber hinaus kann nicht genug betont werden, dass pädagogische und therapeutische Beziehungen immer zwischenleibliche Beziehungen sind. Dieses Phänomen gehört zu den klassischen Untersuchungsgegenständen der Psychomotorik und wird mit Hilfe der Konzepte des psychomotorischen bzw. tonischen Dialogs sowie der leiblich-szenischen Resonanz thematisiert.

Da der Begriff der Gewaltprävention auch im Titel dieser Arbeit auftaucht, soll seine Verwendung 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 Mehrperspektivität betrifft nicht nur die theoretische Konstruktion der Arbeit, sondern insbesondere auch die für den Kontext der Gewaltprävention grundlegende interdisziplinäre 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. Sie entspricht nicht nur den Prämissen des Radikalen Konstruktivismus (vgl. Kap. 1.1), sondern führt vor allem zu einer deutlichen Erweiterung des theoretischen und praxeologischen (gewaltpräventiven) Möglichkeitsraumes. In Erweiterung des Radikalen Konstruktivismus wird auf den Ansatz des interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. Reich 1998; 2002) zurückgegriffen, 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. Wegen 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; Greenspan/Shanker 2007).

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 – das ist eine zentrale Grundannahme 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 Gewaltproblematik betreffen), er eröffnet jedoch auch die prinzipielle Chance einer selbstbestimmten und aktiven Lebensgestaltung. Zur Bewältigung der verschiedenen Identitätsherausforderungen sind Jugendliche – dies ist eine weitere zentrale Grundannahme - 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 leiblichen 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 unmittelbar an die Körperlichkeit und Leiblichkeit der Akteure gebunden sind, eröffnet ein psychomotorischer Zugang zusätzliche und differenzierte Perspektiven sowohl für das Verständnis von Gewaltdynamiken als auch für die Gewaltprävention.

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, die wiederum nur vor dem Hintergrund

elementarer menschlicher Grundbedürfnisse zu verstehen sind (vgl. Grawe 1998, 383ff).

Auch wenn die Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen und Identitätsentwicklungsprozessen die Voraussetzung für die Konstruktion des vorliegenden Ansatzes darstellt, so wird in einem dritten Schritt dennoch ein differenzierter Blick auf gewalttheoretische Grundlagen geworfen (Kap. 3). Im Vordergrund steht dabei zunächst eine terminologische Klärung der Begrifflichkeiten, die erneut 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 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. Nur so kann gemeinsam mit den Beteiligten geklärt werden, wie diese Bedürfnisse auf gewaltfreie und nichtschädigende Art und Weise befriedigt werden können. Dies dürfte zugleich die entscheidende Voraussetzung für die Nachhaltigkeit jeglicher gewaltpräventiver, entwicklungsfördernder Maßnahmen darstellen.

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 den fortlaufenden Prozess der 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 I entwickelten theoretischen Grundlagen erfolgt in Teil 2 eine Auseinandersetzung mit dem Präventionsparadigma (Kap. 4) und darauf aufbauend eine Analyse ausgewählter psychomotorischer Ansätze (Kompetenz-theoretischer Ansatz, Verstehender Ansatz, systemisch-konstruktivistische Positionen) (Kap. 5), die deren Stellenwert für den Kontext der Gewaltprävention untersucht.

Teil 3 der Arbeit entfaltet die Praxeologie des mehrperspektivischen Ansatzes der psychomotorischen Gewaltprävention. 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 der Gewaltprävention bedeutsame Zusammenhang von Mehrperspektivität und Ethik diskutiert; erst dies ermöglicht die Formulierung pädagogisch-therapeutischer Grundhaltungen. In Kapitel 6.5 werden ergänzend dazu grundlegende Wirkkomponenten der psychomotorischen Gewaltprävention dargestellt. Dies mündet in eine

differenzierte Entfaltung von Dimensionen und Perspektiven der psychomotorischen Gewaltprävention, die anschließend in einer Systematik integriert werden. Kapitel sieben stellt schließlich den Möglichkeitsrahmen psychomotorischer Gewaltprävention in der Praxis vor; dies erfolgt anhand der Konkretisierung der einzelnen Dimensionen und Perspektiven sowie der Beschreibung des Prozesses der psychomotorischen Gewaltprävention.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei Begriffen, die nach Geschlecht differenziert werden können, durchgängig die männliche Form verwendet. Damit sind selbstverständlich immer beide Geschlechter angesprochen. 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 basiert vor allem auf leseökonomischen Motiven und schließt alle professionellen Psychomotoriker ausdrücklich ein.

Teil I: Theoretische Perspektiven

Im ersten Teil dieser Arbeit werden die für den mehrperspektivischen Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention grundlegenden theoretischen Zugänge dargestellt. 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 vorliegenden mehrperspektivischen Ansatz 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 – eine Erkenntnis, mit der sich auch die Gewalt(präventions)forschung auseinanderzusetzen hat -, 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 setzt Aggressions- und Gewaltphänomene in Beziehung zu jugendlichen Identitätsentwicklungsprozessen. Diese werden als eine Aufgabe konzipiert, die Jugendliche im Spannungsfeld von Individuation und Sozialisation zu bewältigen haben. In diesem Zuge werden grundlegende und differenzierte Argumente dafür vorgelegt, dass Körper, Leib und Bewegung als menschliche Existenziale (vgl. Seewald 2004, 29) die entscheidenden Voraussetzungen für diese Identitätsentwicklungsprozesse darstellen. Der menschliche Selbst- und Weltbezug ist auf basale Art und Weise körperlich-leiblich und insofern ist die Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit des Menschen kein zusätzliches Thema, sondern sie ist identitätstheoretischen Überlegungen zugrunde zu legen (vgl. Fuchs 2008, 98).

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 nicht nur auf der Handlungsebene beobachtbar und beschreibbar ist, sondern immer auch eine (zwischen)leibliche Komponente enthält.

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.

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.

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.).⁴ 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 epistemologischen⁵ Auseinandersetzung, denn durch sie wird die sogenannte „innere Landkarte“, d.h. das

⁴ 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.

⁵ Aus dem Griechischen: episteme = Wissen, Erkenntnis; Erkenntniswissenschaft, Erkenntnistheorie. Der Wissenschaftsbereich der Epistemologie „untersucht, auf welche Art und Weise und auf welcher

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).

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.⁶ 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.⁷

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).

Grundlage Organismen erkennen, denken und verhaltensbestimmende Entscheidungen treffen“ (Simon/Clement/Stierlin 2004, 80).

⁶ 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.

⁷ 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).

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’ 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). Das systemisch-konstruktivistische Paradigma zielt demnach 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).

Gegenstand der folgenden Kapitel sind insgesamt vier verschiedene Positionen innerhalb des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas, die jeweils in ihren Grundgedanken erläutert werden. 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: KonstruktivistInnen 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.

1.1 Der Radikale Konstruktivismus – wie erkennt der Mensch die Welt?

Der Radikale Konstruktivismus 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. Er 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 Neuropsychologie, 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.⁸

„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).⁹ 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.

⁸ 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 die Erfahrung im Vergleich mit den Erfahrungen anderer hinsichtlich ihrer Plausibilität generalisieren lässt“ (ebd., 29f).

⁹ 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).

1.1.1 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 demnach in erster Linie eine Kognitionstheorie dar, d.h. er konzentriert sich vor allem „auf den Erkenntnisvorgang, seine Wirkungen und Resultate“ (ebd.).

Im Gegensatz zu Maturana und Varela (vgl. 1987, 189), die Kognition bzw. Erkennen mit Leben gleichsetzen, soll in dieser Arbeit mit Gerhard Roth (vgl. 1987, 269f) eine differenziertere Position vertreten werden:

„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 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).¹⁰

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). Gleichmaßen 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,

¹⁰ 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).

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. Diesen Zusammenhang gilt es insbesondere im Hinblick auf biographische Aspekte gewalttätigen Verhaltens zu berücksichtigen (vgl. u.a. Sutterlüty 2003; 2008).

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). Damit sind Aussagen wie „Ich weiß, wie du dich fühlst!“ zwar formal möglich, sie können sich jedoch prinzipiell nicht auf ein tatsächliches Wissen beziehen (und werden mitunter auch als deutliche Grenzüberschreitung wahrgenommen).

1.1.2 Die Theorie autopoietischer Systeme

Die Grundidee der Theorie autopoietischer Systeme¹¹ 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 selbststückbezüglichen (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 organisationellen Geschlossenheit sind autopoietische Systeme gegenüber ihrer Umwelt autonom und sie

¹¹ Autopoiese: aus dem Griechischen wörtlich „Selbst-Erzeugung“.

bewahren sich eine spezifische Identität, die von Beobachtern des Systems als Individualität interpretiert werden kann (vgl. Schmidt 1987, 23).

Allerdings sind dabei zwei Aspekte gleichzeitig zu berücksichtigen: 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). Dies ist insbesondere im Zusammenhang mit Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern, die Gewaltdynamiken häufig zugrunde liegen, zu berücksichtigen.

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)).

1.1.3 Intersubjektivität, Kommunikation und Viabilität

Lebende Systeme sind immer auch *interagierende Systeme*, die trotz ihrer oben 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.).

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). Da es dem Menschen als lebendem System nicht ausschließlich um das Überleben in einer konkreten Umwelt geht, sondern insbesondere auch um ein Leben, das wesentliche Grundbedürfnisse befriedigt, 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 1997b, 23).¹² „Die Kriterien zur Bewertung neuer Orientierungssysteme liegen dabei ausschließlich im kognitiven

¹² Diese Auffassung enthält wichtige Anknüpfungspunkte zum Bedürfnismodell von Grawe (vgl. 1998; Kap. 2.6.1).

Bereich; nur dort kann über Erfolg und Mißerfolg hinsichtlich verfolgter Ziele und zugrundegelegter Werte entschieden werden“ (Schmidt 1987, 36).

Die grundlegende Annahme, dass die Frage nach der Übereinstimmung 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.¹³ 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 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).¹⁴

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. 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,

¹³ 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). In diesem Zusammenhang gilt es jedoch einer idealistischen Konzeption von Wahrnehmung vorzubeugen, da diese vergisst, „dass wir *leibliche Wesen, verkörperte Subjekte*, und nicht in unserem Bewusstsein eingeschlossen sind“ (Fuchs 2008, 31). Entscheidend ist hier, dass die Verkörperung nicht zur Wahrnehmung äußerlich hinzukommt, sondern ihr innewohnt: „Wir müssen schon leiblich in der Welt sein, mit ihr in Beziehung stehen, uns bewegen und agieren können, damit wir überhaupt etwas von ihr wahrnehmen. Es ist nur die Dominanz der 'optischen', auf dem Sehsinn basierenden Erkenntnistheorie und ihrer Metaphorik (Bild, Perspektive, Repräsentation etc.), die uns unsere Verkörperung vergessen lässt“ (ebd.).

¹⁴ 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).

für den der Radikale Konstruktivismus ein Modell darstellt, „das auf seine Nützlichkeit und nicht auf seine Wahrheit untersucht werden soll“ (Schmidt 1987, 43).

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass der Radikale Konstruktivismus ein „holistisch“ und „monistisch“ orientiertes Erkenntnismodell vertritt. 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 monistisch¹⁵ 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 Phylogenesen entwickeln“ (Rusch 1985, 210; zit. nach 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.

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).

¹⁵ 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 Großes Taschenlexikon, Bd. 15 (2001, 82)).

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. u.a. 1976) in seinem Äquilibrationsmodell 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). 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 evolvingen 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).¹⁶

1.1.4 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 Konstruk-

¹⁶ 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).