

POLYLOGE

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

2001 gegründet und herausgegeben von:

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

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

Ausgabe 09/2015

**„Bruce Lee ey...bester Mann!“ - oder:
Martial Arts in der Jugendhilfe?**

**An martial arts studies orientierte Vorüberlegungen zu
Herausforderungen kampfkunstpädagogischer Maßnahmen**

*Alexander Ewald **

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

**„Bruce Lee ey...bester Mann!“ - oder:
Martial Arts in der Jugendhilfe?
An martial arts studies orientierte Vorüberlegungen zu
Herausforderungen kampfkunstpädagogischer Maßnahmen
- Von Alexander Ewald (12. Juli 2015) -**

0.1 Inhaltsverzeichnis

0. Kapitel: Überblick

0.1 Inhaltsverzeichnis	2
0.2 Über den Autor	3
0.3 Danksagungen	4
0.4 Zusammenfassung/Summary	4
0.5 Schlüsselwörter/Keywords	5
0.6 Kurze Vorbemerkungen	6

1. Kapitel: Theoretische Grundlagen **9**

1.1 Martial Arts allgemein	9
1.1.1 Arbeitsdefinitionsversuche	9
1.1.2 Kulturnaturhistorische Narrationen zu Kampf und Martial Arts	15
1.1.2.1 Narrationen zu Kampf	15
1.1.2.2 Narrationen zu asiatischen Kampfkünsten	31
1.2 Martial Arts und Pädagogik allgemein	50
1.3 Martial Arts konkret	74
1.3.1 Jeet Kune Do & Bruce Lee	74
1.3.2 Inosanto Kali	81
1.3.3 Krav Maga & S.P.E.A.R.	83
1.4 Martial Arts und Pädagogik (allgemein-)konkret	87

**2. Kapitel: Martial Arts in der K.O.T. Mechernich als
Einrichtung der freien Jugendhilfe** **92**

2.1 Begründung der Auswahl	93
2.2 Vorkenntnisse der Jugendlichen	95
2.3 Umgang mit vermuteten Schwierigkeiten	95
2.4 Kompetenzarbeit	98

2.4.1 Sachkompetenz	100
2.4.2 Selbstkompetenz	100
2.4.3 Sozialkompetenz	101
<u>3. Kapitel: Methodische Erwägungen</u>	102
3.1 Vorgaben der Ausbildungsstätte	102
3.2 Zur Aktionsform	103
3.3 Zur Sozialform	105
3.4 Zu audiovisuellen „Medien“	106
3.5 Zur Gestaltung der Rahmenbedingungen	107
<u>4. Kapitel: Zur Reflexion</u>	108
<u>5. Kapitel: Quellenverzeichnis</u>	109
5.1 Literaturverzeichnis	109
5.2 Verzeichnis audiovisueller „Medien“	127

0.2 Über den Autor

Alexander Ewald, geboren 1986, studierte von 2008-2012 Philosophie und Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln, wobei Kampfkünste mit pädagogisch-philosophischen Aspekten Forschungsthema waren (vgl. Ewald (2009)). Nach dem Hochschulstudium erfolgte ein FSJ im sozialen Bereich und seit 2013 absolviert er die Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher an der Fachschule für Sozialpädagogik des Thomas Eßer Berufskollegs in Euskirchen und arbeitet ab August 2015 an einer Grundschule. Seit 2013 ist er als zertifizierter Fitness-Masseur selbstständig tätig. Kampfkunstmäßig praktiziert er seit 2004 Jun Fan Kung Fu und Inosanto Kali als Basis für ein mögliches Jeet Kune Do, wo Herbst 2015 die erste Instruktorausbildung an der JunFan/JeetKuneDo & Filipino Kali Akademie Deutschland beginnt. Er durfte darüber hinaus von 2009-2012 Tai Chi Chuan im Yang-Stil kennen lernen, was ab Herbst 2015 erneut aufgegriffen werden kann und durch das Training in Baguazhang ergänzt werden soll. Des Weiteren trainiert er seit 2013 Krav Maga. Seine "Kampfkunst"erfahrungen" vertieft er durch Besuche vielfältiger Seminare oder bei Klosteraufenthalten (2010). Dabei haben die praktizierten Kampfkünste schon mehrfach Eingang in Projekte gefunden, wie bspw. das partizipatorische Kunstprojekt "Future Perfect" der Künstlerin Iris Hoppe in Euskirchen (Juni 2014) oder die Mechernicher Kinderstadt „Mecki“ (Juli 2014). Ab August 2015 leitet er darüber hinaus seine erste Kampfkunsttrainingsgruppe beim SSC Satyvez 1920 e.V.

0.3 Danksagungen

Mein allererster Dank geht an die jugendlichen Besuchenden der K.O.T. in Mechernich, von denen ich im Rahmen meines 8-wöchigen Blockpraktikums in der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher kurz vor Ende der schriftlichen Abschlussprüfungen einiges lernen konnte. Gleichwertig sei den Fachkräften der K.O.T., Anja Lehmann, Gunnar Simon und Sigi Gehring, für vielfältige, geduldige Unterstützung gedankt. Ebenso wäre ohne die tatkräftige Unterstützung meiner Kampfkunst-Lehrer Winfried Unger, Norbert Pichler (beide TuS Arloff-Kirspenich 1905 e.V.) und Dominik Lansen (Krav Maga Euskirchen) dieses Vorhaben so nicht umzusetzen gewesen; die konkrete Ausgestaltung und Durchführung mit allen Schwächen obliegt dabei allein mir. Ebenso danke ich Prof. Dr. mult. Hilarion Petzold und den Usern des Kampfkunstboards (KKB) für nachwirkende inhaltliche Anregungen.

0.4 Zusammenfassung/Summary

„Wir haben in dieser Arbeit nicht vertiefend [...] über Kindergruppen, 'Pubers', Adoleszente, über Rangen und Rabauken, gewaltgefährdete und -bereite Jugendliche geschrieben, sonst würden pädagogische Lernkonzepte darzustellen, ggf. heilpädagogische, sozialpädagogische Überlegungen anzustellen sein; ja sie wären unverzichtbar. Wir wollten aber hier keine spezifischen Ausführungen zu einer modernen Budopädagogik machen“ (Petzold/Bloem/Moget, 2004: 78).

Dieses, in vielschichtige Ausführungen eingebettete, Zitat, über das ich vor Jahren (2009) stolperte, markiert prägnant den Startpunkt der vorliegenden Ausarbeitung. Es wird aber nicht der Anspruch einer theoretischen Fundierung einer modernen Budopädagogik aufgestellt, aber es finden sich, wenngleich auch weniger anspruchsvoll, verschiedene Umkreisungen und Einblicke in die obige Richtung. Dabei werden Kampfkünste bzw. Martial Arts umfassend beleuchtet, wobei sich an Vorgehensweisen der vielleicht noch in Geburtswehen liegenden martial arts studies (vgl. Bowman (2015)) orientiert wird, wenn es um Arbeitsdefinitionsversuche und naturkulturhistorische Narrationen geht, wo „Spiegel oder Splitter der Irritation“ auftauchen, die – bildlich gesprochen – nebeneinander stehen oder im zaghaften Tanz zu- mit- und ineinander in der Auflösung begriffen sind.

Ebenso werden bestehende kampfkunstpädagogische Ansätze oder Reflexionen dazu (Funke-Wieneke (2013); Wolters (2014); Zajonc (2013)), oder vergleichende Kampfkunstwissenschaft (Wetzler (2014)) herangezogen, kritisch rezipiert und kontextualisiert. Die Arbeitsergebnisse dieses Prozesses werden dann mit den vom Verfasser betriebenen Kampfkünsten bzw. SV-Systemen, die unter den Namen Jeet

Kune Do, Jun Fan Kung Fu, Inosanto Kali und Krav Maga firmieren, ins Gespräch gebracht. Dabei werden Herausforderungen als Grenzen und für Möglichkeiten eines kampf-kunstpädagogischen Konzepts und Projektes in der freien Jugendhilfe nach SGB VIII kontextualisiert erarbeitet oder angedeutet (vgl. auch Barnickel (2009), Staeglich (2010)). Das Projekt wird durchgeführt und reflektiert – aus Ausbildungsschutz heraus werden lediglich Leitfragen zur Reflexion vorgelegt.

“We have not written in-depth about childhoodgroups, 'pubers', adolescents as wrestlers or strugglers or as in danger of or prone to violence or action violently in these article,otherwise you would have to argue necessarily for pedagogical concepts of learning, and, where applicable, considerations of curative or social pedagogy. But we do not want to carry out a modern kind of budo pedagogy“ (Petzold/Bloem/Moget, 2004: 78 – translation by A.E.).

This quotation, which I stumbled upon in 2009 and which is embedded into a complex argumentation, marks the starting point of this paper. However, there is no claim to a theoretical foundation of a modern budo pedagogy. Nevertheless, different approaches and insights into this direction will be provided. That way, martial arts will be covered in detail based on the approaches of martial arts studies (cf. Bowman 2015). These are relatively new not just concerning working definitions and natural-cultural-historical narrations but also in the context of “mirrors or fragments of irritation” that appear and figuratively stand next to each other or are facing dissolution in a timid dance to, with, and into each other.

Furthermore, existing pedagogical concepts and reflections regarding martial arts (cf. Funke-Wieneke 2013; Wolters 2014; Zajonc 2013), or comparative martial arts science (cf. Wetzler 2014) will be drawn upon, critically discussed and contextualized. The results of these processes will then be discussed in the context of the martial arts and self-defense systems put into practice by the author. These systems are called Jeet Kune Do, Jun Fan Kung Fu, Inosanto Kali, and Krav Maga. Simultaneously, challenges as limitations and possibilities of a pedagogical martial arts concept and project for the youth welfare service following SGB VIII will be contextualized, identified or hinted at (cf. also Barnickel 2009; Staeglich 2010). The project will be executed and reflected – because of “Ausbildungsschutz” only guiding questions for a reflection will be provided.

0.5 Schlüsselwörter/Keywords

martial arts studies, Jeet Kune Do, Budopädagogik, Jugendhilfe, Erzieherberuf

martial arts studies, Jeet Kune Do, pedagogy of budo, youth welfare service, educator

0.6 Kurze Vorbemerkungen

Eine schriftliche Unterrichtsplanung wird in der Literatur als Aufdeckungsmittel für Planungsfehler angesehen und erlaubt kontinuierlichen Anschluss sowie Dokumentation, was auch für „simultan-begleitende“ Planungen ausgebildet werden sollte (vgl. Peterßen, 2009: 24-26). Durch die Unterrichtsorientierung sollte die Sachanalyse pädagogisch geleitet sein, was außerhalb aufgebrochen werden kann (vgl. Peterßen, 2009: 21-23) – die hiesige Ausarbeitung liegt vermutlich quer dazu.

Nach Jank & Meyer (2011: 223f., 360f.) ist Sachanalyse im pädagogischen Zusammenhang nie eine reine Sachanalyse, sondern durch die Fragen nach der aktuellen und zukünftigen Bedeutung des Inhalts/Themas gerahmt. Als Grundkategorien des Unterrichts oder pädagogischer Lehr-Lernsituationen benennen Jank & Meyer (2011: 51-61) Ziele, Inhalte und Methoden:

Ziele sind gewünschte, nicht tatsächliche Ergebnisse eines Lehr-Lern-Prozesses und können in vom Lehrenden oder deren Vorgesetzten gesetzte Lehrziele und in die von den Lernenden selbst gesetzte Handlungsziele unterschieden werden, die beide unter „Lehr-Lern-Ziele“ angesprochen werden. Mit Kremer (2001: 80) kann allerdings die vollständige Zieloperationalisierbarkeit angefragt werden. Ziele stehen darüber hinaus mit Normen in Zusammenhang, allerdings ist eine direkte Ableitung konkreter Ziele aus Normen nicht möglich und für eine „konsistente Legitimierung von Normen“ betont Lehmer (2009: 115f.), die Unmöglichkeit gemäß des Münchhausen-Trilemmas, da dies entweder in einen unendlichen Regress führt, ein Verfahren an einem angeblich evidenten Punkt abgebrochen wird oder ein Zirkelschluss vorliegt, was uns lehrt, dass Begründungen auf Unbegründbarem aufbauen (vgl. dazu: Wienbruch (2000)). Damit wird das Normproblem in der Pädagogik und Didaktik berührt (vgl. Jank & Meyer, 2011: 116-122): Trotz postmoderner philosophischer Kritik, die Nachfolgendes ebenfalls als „Erzählung“ auf gleicher Ebene wie andere, zurückgewiesene Bestimmungsversuche, ausweist, schließen die Autoren an die Vorstellung von Aufklärung und Mündigkeit als „vernünftigste [Norm] von allen“ an: An der Mündigkeit zeigt sich eine Kernschwierigkeit der Pädagogik, die in der Frage besteht, wie ein sich-selbst-überflüssig-machen funktionieren soll und ob dabei das prozesshafte Geschehen nicht die Kernaufgabe ausmacht. Umgangen werden könnte dies vmtl. durch den Ansatz, Mündigkeit nicht zu erlangen, sondern auf eine gewisse Art und Weise diese bereits zu besitzen (vgl. ähnlich Roth, 1971: 180)? Vielleicht geht es bei Pädagogik um Transformationen und Grenzprozesse eines bewussten Umwelt oder „Welt“-Bezuges, wobei letzteres nicht argumentativ beobachterunabhängig ausgewiesen oder bewusst vollzogen werden kann (vgl. Reich (2002), Wienbruch

(2000)), da es unzugängliche, grenzscheinhafte Selbst-Weltverhältnisse als Reales begrenzt? Die Ausführungen der Postmoderne, die Gleichartigkeit als Erzählung betonen, könnten mit „Wessen Erzählung?“ angefragt werden, womit das Thema Subjektivität als ebenfalls großes Thema der Postmoderne erreicht wäre (vgl. dazu u.a. Pauen (1999), Wienbruch (2000) und insb. Steinweg (2010)).

Aus der obersten Zielvorgabe allerdings konkrete, vollständig operationalisierte Ziele, Inhalte oder Methoden abzuleiten, misslingt durch „leibhaftige Subjekte mit eigenen Interessen und Kompetenzen“, so dass Jank und Meyer (2011: 125f., 362f.) ein mittleres Abstraktionsniveau vorschlagen, das via emotional-interpretativem Prozess gewonnen wurde und Prämissenerahnung wie Handlungsorientierung beinhaltet.

Inhaltsbezogen wird zwischen „Thema“ (Unterrichtsgegenstand -> Zielstellung) und „Inhalt“ (Unterrichtsgegenstand -> Unterrichtsprozess“) differenziert, so dass „Sinngebungen“ erarbeitet werden.

Als Methoden für Lehrende und Lernende gelten Verfahren, mit denen gesellschaftliche oder natürliche Wirklichkeiten vermittelt und angeeignet werden.

Für Ziele, Inhalte und Methoden wird eine stets stattfindende, verschiedenartig ausgeprägte Wechselwirkung angenommen, wobei „auf ihre Stimmigkeit zu achten ist“ (vgl. Jank & Meyer, 2011: 55-58). Planungsmäßig kann eine Ausrichtung an Lernzielen erfolgen, von der man sich eine „angemessenere Planung“ verspricht (vgl. Peterßen, 2009: 23f.).

Für die hier vorgelegte AG wird daher planungsmäßig folgendes vorgeschlagen:

- Was ist das Ziel?

Leibhaftig Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz stärken.

- Was ist das Thema?

Durch verschiedene asiatische Kampfkünste bzw. Hybrid-SV-Systeme werden die Jugendlichen auf eine ruhige Art an die Themen Kampf, Aggression und Selbstverteidigung herangeführt.

Bevor dies in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich entfaltet wird, scheint es sinnvoll, einige Worte zum Theorie-Praxis-Verständnis zu verlieren:

Bei der konkreten Umsetzung der AG stellt sich unweigerlich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, die gerne landläufig unmittelbar miteinander verzahnt werden sollen und wollen (vgl. Herzog, 1999: 366). Herzog (1999: 356f., 366) gibt zu bedenken, dass Praxis niemals „als solche“ vorzufinden ist, sondern stets in Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis nur als Überlegung vorkommen kann, wobei folgendes durchscheint:

- Theorie im wissenschaftlichen Sinne begreift sich als „Anweisung zur Herstellung von Wirklichkeit“ (vgl. Herzog, 1999: 342-345, 360-363).

- Die direkte Umsetzung erweist sich als schwierig (vgl. Herzog, 1999: 345-347): Ein Grund ist aristotelisches Verständnis: Theorie ist allgemein und zeitenthoben, Praxis durch besondere und zeitgebundene Aspekte gekennzeichnet, die grundsätzlich nicht theoretisch einholbar sind.

- Sigusch (2013: 17-23) fordert einen theoretischen Pessimismus und praktischen Optimismus, wobei Theorie und Praxis zusammengehören und nötig werden, wenn es um den Umgang mit individueller Not geht. Theorie geht durch Beziehungsordnung über Auflistungen hinaus und vollzieht sich geprägt-prägend in einer Gesellschaft zu einer Zeit. Dabei ist jedes Denken festhaltend und Begriffe sind „in sich selbst gebrochen“ (Sigusch, 2013: 20).

- Herzog (1999: 355-366) spricht sich für eine „Theorie der Praxis“ aus, die als dritte Instanz zwischen Theorie und Praxis mit Blick für Differenzen vermitteln soll, da diese aufgrund ihrer Verschiedenartigkeit nicht direkt verzahnbar sind. Dieser Theorie geht es um ein konstruierendes, Verständnis der Praxis als Denkform, was nicht auf „die Verwendung wissenschaftlichen Wissens“ abzielt, sondern entgegengesetzt nach den strukturbedingten Grenzen der Anwendung theoretischen Wissens fragt. Die praktische Denkform (vgl. Herzog, 1999: 360-366) betont singuläre Probleme und praktisches Handeln folgt zwar durchaus Regeln, die aber allein nicht ausreichen. Praxis mit ihren Narrationen und kasuistischen Erfahrungen sollte aus Verlierungsgründen durch Theorie „im Zügel gehalten werden“, kann aber strukturbedingt nicht ersetzt oder vollständig eingeholt werden (vgl. Herzog, 1999: 362f., 365).

Von daher ist es für die vorliegende Ausarbeitung das Mindeste, wenn auf Irritationen bzgl. der Vorhaben und Grundsätze der praktischen Denkform nicht überrascht oder gar ablehnend reagiert, sondern vielleicht gerade dann vielschichtig hingesehen wird, um zu schauen, ob einem Sachverhalte ins Auge fallen.

1. Kapitel: Theoretische Grundlagen

1.1 Martial Arts allgemein

1.1.1 Arbeitsdefinitionsversuche

Martial Arts ist, obwohl ein geläufiger Begriff, dennoch schwierig zu definieren, was griffig an einer geplanten Studie zu Martial Arts of the World der UNESCO um die Jahrtausendwende herum gezeigt werden kann: Diese kam nicht zustande, da sich die Autoren nicht auf eine Arbeitsdefinition einigen konnten (vgl. Bowman, 2010a: 435). Dennoch lassen sich Koordinaten ausweisen - auch wenn mit einer Analogie zu Foucaults Machtanalyse die Anfrage nach dem Vorrang eines Wie statt einem Was auftaucht, da letzteres Substanziationsunklarheiten birgt (vgl. ÄdE: 92) - und so umreißen Green & Svinth (2010a: 331) Martial Arts als “systematic bodies of knowledge, belief, and practice that are associated with methods of attack and defense against human adversaries and their extrahuman allies“. Die Definition wird als von Raum, Zeit, Kultur oder Weltsicht abhängig und als strukturiertes Mischphänomen betrachtet, welches über reine, zufällige physische Reaktionen oder Aktionen hinausgeht (vgl. Green & Svinth, 2010b: xviii-xix): “Only after the technique becomes codified does it start moving toward becoming part of a martial art“. Die so verstandenen Martial Arts werden von Menschen aus verschiedenen Gründen praktiziert - agonistisches Verhalten, Charakterschulung, Gruppensolidarität, (para)militärisches Training oder aus und für Traditionen heraus sind nur einige mögliche (vgl. Svinth (2010)). Dabei ist zu beachten, dass diese Definition als vielschichtiger „Wandteppich“ (Wetzler, 2014: 61) innerhalb der “martial arts studies“ Ausdruck von Diskursen ist - Diskurse als “meaning the expectations that help order the texts and images of martial bodily training and its entourage [Begleitung, Gefolge - A.E.] of cultural side effects“ (Farrer & Whalen-Bridge, 2011a: 2), wobei die Martial Arts Studies versuchsweise “approach martial arts training in relation to historically specific cultural contexts (that are themselves both magnified and threatened by transnational flows and globalization) in terms cognizant [bewusst - A.E.] of the embodied cultural contributions offered by these unique forms of bodily, psychological, and spiritual training“ (Farrer & Whalen-Bridge, 2011a: 21). Dabei werden disziplinerschütternde inter- oder gar transdisziplinäre Grenzgänge aus poststrukturalistischen und postkolonialistischen Richtungen sowie Kreisen der Cultural und Media Studies unternommen (vgl. Bowman (2015)) oder aber Beschreibungen, Deutungen mit Unterscheidung zwischen Meta- und Objektsprache sowie Vergleiche mit Ähnlichkeits- und Beziehungsblick gefordert (vgl. Wetzler, 2014: 62-65).

Darüber hinaus erlaubt die Definition das Begreifen eines Phänomens innerhalb der sog. (süd)asiatischen Kampfkünste, wenn dort keine Trennung zwischen Körper und Geist oder zwischen Martial Arts und Religion erfolgt, so dass "devotionalism, meditation, and the martial arts are, perhaps, best seen as part of the same basic complex rather than as interdependent variables" (Alter, 2010a: 357). Martial Arts stellen sich demnach als vielschichtige Ensemble dar, die im Rahmen menschlicher Kodierungsprozesse, die beobachterabhängig (vgl. Reich (2002)) und „life-style“¹ bzw. hominitätsgebunden² (vgl. Petzold/Bloem/Moget 2004: 27, 48) ablaufen dürften, konstruiert werden. In diesem Zusammenhang besonders zu erwähnen sind Martial Arts als etwaig zu dekonstruierende Spiegel und Elemente dynamischer und mit sozialen Veränderungen respondierenden "Expressive Culture" (vgl. Green, 2010a; 2010c: 428) mit folklorischen Narrationen (vgl. Green (2010b); Wetzler (2013)) und "invented traditions" (vgl. Green (2010c)) sowie "Embodied Knowledge" (vgl. Farrer & Whalen-Bridge (2011)). Embodiment "is an existential condition in which the body is the subjective source or intersubjective ground of experience" (Farrer & Whalen-Bridge, 2011a: 1). Dies wird diskursiv bzw. performativ ethnografisch sich ereignend thematisiert (vgl. Farrer & Whalen-Bridge, 2011a: 11), weshalb Channon & Jennings (2014: 1) in ihrer Literaturrecherche embodiment "define as research centred on the living, moving and feeling social experiences of human beings". Noch einen Schritt weiter geht Farrer (2015), da er einen Paradigmenwechsel emporhebt: Weg von Agency, Embodiment, Interact und Represent als Ausdruck eines Study of hin zu Animacy, Movement, Performance, Correspond, Make eines study-with. Der Grund einer anthropologischen Vorgehensweise, die hinter Diskussionen um Embodiment, agency oder Habitus als "things or materials" geht, liegt darin, dass solche Zuschreibungen eher emic statt etic sind (vgl. Farrer, 2015: 41f.). Mit Kottak (2006: 47) lassen sich emic und etic-Ansätze wie folgt differenzieren: "The emic approach investigates how local people think" [...] The etic [...] approach shifts the focus from local observations, categories, explanations, and interpretations to those of the anthropologist. The etic approach realizes that members of a culture often are too involved in what they are doing to interpret their cultures impartially. When using the etic approach, the ethnographer emphasizes what he or she considers important"

1 „Life Styles sind durch Menschen in sozialen Gruppen, sozialen Mikro- und Mesowelten über eine hinlängliche Synchronisierung von kollektiven Kognitionen, Emotionen und Volltionen inszenierte Formen des sozialen Lebens“ (Petzold et al., 2004: 48).

2 „Hominität bezeichnet die Menschennatur auf der individuellen und kollektiven Ebene in ihrer biopsychosozialen Verfasstheit und ihrer ökologischen, aber auch kulturellen Eingebundenheit mit ihrer Potenzialität zur Destruktivität/Inhumanität und zur Dignität/Humanität. Das Hominitätskonzept sieht den Menschen als Natur- und Kulturwesen in permanenter Entwicklung durch Selbstüberschreitung“ (Petzold et al., 2004: 27).

Ebenfalls geraten mit dieser Definition die Frage nach Schwerpunkten und/oder Grenzgängen der "systematic bodies" in den Blick, wie diese in Kategorisierungsversuchen der Martial Arts aufscheinen: Bozellis (2008: 115-140) Konzeption, die eine mögliche Strukturierung darstellt, gliedert Martial Arts in ihren Verhältnissen zueinander entlang möglicher Ausübungsziele und bevorzugter Trainingsmethoden und lässt Mehrfachzuordnungen zu: Dabei werden fünf Kategorien gebildet und zwar ästhetische Performance Arts, chi- und selbsterfüllungsbezogene Internal Arts, waffenprimäre Weapons Arts, auf Selbstverteidigung ausgerichtete Self-Defense-Arts und sportlich-sparringsbezogene Combat Sports.

Ein älterer Ansatz stammt von Deborah Klens-Bigman (2002), in dem Performanz als zuschauerbezogenes (man selbst oder andere) Ausführen zentral ist (vgl. Klens-Bigman, 2002: 1). Harrison (2007) kritisiert diesen Ansatz, sofern er als Generalisierung verstanden wird und moniert, dass Klens-Bigman simplifizierend Martial Arts mit Performance assoziiert und bspw. übersieht, dass sich Beziehungen zwischen Performenden und Betrachtenden verschieben und ändern können oder - mit Bourdieu gesprochen - man die Relationsprinzipien zum Objekt diesem selbst einschreibt und sich somit mit dem Bezug zu Drama & Action selbst limitiert. Ferner sei kein wirklicher Anschluss an Begriffsausarbeitungen zur Performanz vorhanden. Zumindest diese Lücke sei hier behoben, indem weitreichender auf Performativität verwiesen wird, die „auf die Selbstbezüglichkeit von Handlungen und ihre wirklichkeitskonstituierende Kraft ab[hebt]“ (Fischer-Lichte, 2012: 29). In einer Replik weist Klens-Bigman (2007) den Generalisierungsaspekt zurück und spricht sich für Anwendbarkeit als Beurteilungskriterium limitierender-limitierter Theorien aus, wohingegen Harrison (2011: 32-37) eine Selbstanwendung auf ihre Theorie anfragt und folgende allgemeine Überlegungen anbringt:

Unter Rückgriff auf Joseph Natoli wird Theorie als ein mit anderen Diskursen verwobener Diskurs verstanden und eine Martial-Arts-Theorie sollte Verbindungen zwischen Kampfkünsten sowie die ausgewiesenen trennscharfen Unterschiede der vielen Martial Arts befragen. Dabei gilt es - mit Bezug zu Heidegger und als Argument gegen Klens-Bigmann (2002; 2007) gewand - darum, Projektionen von Vorverständnissen auf Phänomene, wie bspw. betrachtete Martial Arts zu vermeiden, was Heidegger (zit. n. Harrison, 2011: 33) durch "working out these fore-structures in terms of the things themselves" zu gelingen meint - ähnlich agiert Happ (2011: 15) bei der Brücke zwischen Phänomenologie und Pädagogik. Dazu kritisch äußert sich mein Lehrer Ulrich Wienbruch (2000: 49-51, 66, 76f.): So finden wir Menschen uns in einem in sich gegliederten, bewussten Vollzug vor. Im bewussten sich-vollziehen setzt

sich ein Mensch perspektiv- wie geltungshaft etwas entgegen, indem er eine eindeutige Beziehung zwischen dem, was und dem wie er es sich entgegen setzt, herstellt (vgl. Wienbruch, 2000: 10f.). Vielleicht zeigt sich an dessen Grenzen, dass das Erfassen selbst nicht wahrnehmbar ist (vgl. Wienbruch, 2000: 90) und dass Mensch (2005: 122f.) von Erleben als ein sich ereignen, ein Erscheinen ohne Etwas als ein Erscheinen-als sondern vornehmlich ein geschehenes ‚Wirken‘ schreibt. Mit Sychowskis (2012: 3ff.), unter starkem Bezug zu Helmuth Plessners relationaler Anthropologie stehender korrelativen Leibkonzeption, kann die Ur-Relation „ich - mich“ betont werden. Als kleines Korrektiv muss zur Sprachbezogenheit einer Ich-Ausweisung mit Helmbrechts (2004) sprachwissenschaftlicher Analyse betont werden, dass das Pronomen Ich durch einen kommunikativen Hörerbezug bzw. einer Referenz zum aktuellen Sprecher gekennzeichnet, aber nicht unumstößlich für psychische Persönlichkeitsinstanzen ist: So gibt es im Japanischen keine Personalpronomen in diesem Sinne, sondern Selbstreferentialität erfolgt auf anderen, kontextgebunden Sprachäußerungen und psychologische Selbstreferentialität, die schon im vorsprachlichen Stadium einsetzt und Handlungsbezüge aufweist, entsteht als kognitive Referenz in der Interaktion mit anderen als sprachunabhängiges Phänomen. Es erscheint möglich, Wienbruchs (2000) bewussten Urteilsvollzug als diese psychologische und nicht zwingend sprachliche Selbstreferentialität auszuweisen und somit mit Wienbruch (2000: 10-17) über Wienbruchs (2000: 13, 33, 77) sprachbezogene Einmaligkeit des Ich hinauszugehen. Vielleicht ist dies durch ein Seelenverständnis, das auf „Empfindungen an der Skelettmuskulatur und der Haut“ basiert (vgl. Pohl, 2010: 53f., 77-79, 99-102), leistbar (vgl. Wienbruch, 2000: 16f.)? Wenn dies gelingen sollte, gelten Wienbruchs (2000: 10-28, 32f., 49-52, 66, 71f., 77-80, 84-86, 90-96) Ausführungen zum bewussten sich-vollziehen, wo ein zeit- wie perspektivgebundener Urteilsbezug nur durch eine leibliche, organismische Verfasstheit einer psychologischen Selbstreferentialität unbestreitbar und unhintergebar ausgewiesen werden könnte – auch Hartnack (2014: 188) betont die Unmöglichkeit der Trennung von Wissenschaftler und Beobachtetem. Dies unberücksichtigend fährt Harrison (2011: 35f.) damit fort, über den Begriff "practice" als Wissen, wie eine bestimmte Aktivität als Aktivität (!) und wie sie als sozialbezogene (!) Aktivität angemessen auszuführen ist, Verbindungen der Martial Arts herauszuschälen: "A comprehensive theory asks us to interrogate and undo the current understanding of martial arts, and requires us to recognize martial arts as having both forms of savoir-faire – knowing both how to do and how to act – and at the same time not privileging either knowledge or action" (Harrison, 2011: 37).

In der obigen Definition sind durch den Bezug auf Angriff & Verteidigung die Phänomene des Kämpfens sowie der Gewalt und Aggression markant, die nachfolgend in ihrer anthropologischen Relevanz kurz beleuchtet werden:

Kampf wird seitens Binhack (1998: 21f., 42) durch das „Metakonstitutivum“ einer Dualität von zwei Trägern konstituiert, welche die dreigliedrigere Formalstruktur des Kampfes mit Beziehungs-, Träger- und Inhaltsaspekt durchzieht.

Für die Beziehungsseite (vgl. Binhack, 1998: 22-30) gilt eine wehrhafte, aktiv-anschlussfähige Dynamik der beiden Seiten, die sich antagonistisch und ambivalent ausprägt. Antagonistisches Vorgehen zeigt sich in der Absicht, die Kampffähigkeit des Anderen zu reduzieren und zu zerstören, wobei gelegentlich das duale Kampfphänomen an seine Grenze geführt oder auch überschritten wird, indem die Vernichtung des Gegeners beabsichtigt oder durchgeführt wird (vgl. auch: Binhack, 1998: 36), denn: „Mit einem toten Gegner kann man nicht (mehr) kämpfen“ (Binhack, 1998: 24). Die Ambivalenz im Kampf zeigt sich einerseits in dessen destruktiver Seite, aber andererseits zeigt sich im Kampf positiv konstituierendes (vgl. auch Bowman, 2010: 125): Zum einen die formale verbindene Beziehung des Kampfes zwischen den beiden Kontrahenten, wo soziale Beziehungserfahrungen hinsichtlich Unterschiedlichkeit aber auch einer Gleichheit im wahrsten Wortsinn hautnah ermöglicht werden und zum Anderen ergeben sich, je nach Ausgang des Kampfes, neue Herrschaftsverhältnisse, Hierarchien und soziale Strukturen.

Der Trägeraspekt (vgl. Binhack, 1998: 30-33) ist strukturell wie tendenziell durch willentliche „Entscheidungsorientiertheit“ auf das (tendenziell schnellstmögliche) parteivorteilhafte Ende des Kampfes sowie durch „Tendenzielle energetische Totalität“, was die Mobilisation und Energie-Transformation aller als kampfrelevant erachteten psychophysischen Ressourcen und Potentiale bezeichnet, gekennzeichnet.

Der Inhaltsaspekt wird bei Binhack (1998: 34-42) durch „Zweckgerichtetheit“ und „Riskante Offenheit“ bestimmt. Erstere meint diejenigen parteibezogenen, rational zugänglichen Aspekte, um die gekämpft wird und welche, abgesehen vom Kampf als Schauspiel oder Spiel, außerhalb der eigentlichen Kampfhandlungen liegen, wohingegen letztere mögliche Niederlagen vermeintlicher Sieger innehat.

Gewalt wird aktuell eher als Forschungsfeld denn als begrifflich scharf zu umreißen Gegenstand gesehen, da wissenschaftlich kein Konsens vorliegt, was genau als Gewalt zu verstehen ist, Forschung durch ihre Gegenstandsbestimmung diese hervorbringt, darüber hinaus intersubjektive, sprachlich unüberwindbare Verstehensgrenzen durch erlittene Schmerzen vorliegen und es daher vielfältige Strukturierungsversuche mit physischer, struktureller, direkter, symbolischer Gewalt gibt, so dass es Sinn machen

könnte, Gewalt als das zu verstehen, was von Menschen dafür gehalten wird, wenn diese sich zur Welt ins Verhältnis setzen (vgl. Christ & Gudehus, 2013: 1-4, 9, 13f.). Im Rahmen der Psychologie ist weniger Gewalt, meist und trotz des Begriffs „psychische Gewalt“ als körperlicher Schaden konstruiert, sondern vielmehr Aggression als Verhalten oder Handlung mit Schädigungsfokus Thema (vgl. Gudehus & Weierstall, 2013: 354f.). Gewalt (violence) kann durchaus mit Aggression verbunden sein – dies ist aber strukturell unzwingend (vgl. Petzold in: Bloem/Moget/Petzold, 2004: 118).

Aggression (vgl. Petzold et al., 2004: 30f.) hat eine wissenschaftlich, lexikalisch und pragmatisch weit verbreitete destruktive Bedeutungszuschreibung als angreifend und feindlich gesinnt und Befürworter sog. „positiver Aggression“ werden auf den Begriff „Durchsetzungsvermögen“ („assertiveness“) als abdeckend verwiesen. Ein Blick in den Duden (2000: 55) offenbart unklare etymologische Wurzeln im lateinischen „aggressio 'Angriff' zu aggredi 'herangehen, angreifen'“. Folgt man Petzold (vgl. Petzold et al., 2004: 30-34 und Petzold in Bloem et al., 2004: 116-140) stellt Aggression als evolutionsbiologisch überlebensfunktionales, genetisch dispositioniertes, sozial biographisch situiert-(mit)geformtes Verhaltensdispositiv ein evolutionäres Narrativ dar, welche in Beziehungen zwischen Organismen und für sie 'relevanten Umwelten' konstruiert werden. Das Aggressionsdispositiv hat die Funktion, Lebewesen, deren Identität, Besitztümer oder Ressourcen zu überwältigen, zu attackieren, zu schädigen oder zu zerstören. Aggression verdeutlicht sich als Geschehen physiologisch, emotional, volitional, kognitiv, aktional und behavioral und ist daher nicht als bloße Emotion zu begreifen: Eher können [oder müssen, da sonst die Gewaltabgrenzung nicht funktioniert? - A.E.] verschiedene Emotionen an der prozessualen Performanz Anteil haben, so dass bspw prä-aggressive, peri-aggressive und post-aggressive Emotionen auszumachen sind. Differenzmarkierend wirkt die Art des Aggressionsgeflechts, d.h. ob es proaktiv auf Selektions- oder auch Ressourcenvorteile oder reaktiv auf Defensive abzielt, die in verschiedene, spezifische Aggressionsformen aufgefächert werden können, wie bspw. prädatorische, parentale, territoriale, irritationale, konkurrenz- oder auch verteidigungsbezogene Aggression (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 138f.). Eine einfache Dichotomie aber, nach reaktiver und instrumenteller, d.h. auf Macht, Status oder andere sekundäre Verstärker abzielende Aggression ist unhaltbar, da solche Verstärker auch durch reaktive Aggression erringbar sind. Weiterführend kann eine auf Erregung und Valenz fußende Einteilung in erleichternde, einen aversiven Zustand reduzierende sowie eine appetitive Aggression, die anderen schadet, um selbst in einen Zustand positiver Erregung zu gelangen, sein (vgl. Gudehus & Weierstall, 2013: 358). Insgesamt ist Aggressionen respektive Gewalt

- neben Verharren und Angst - eine mögliche Reaktion auf vermeinte Bedrohungen und in diesem Stressgeschehen neurobiologisch über Hormone, neuronale, plastische Netzwerke oder die „Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse“ mitfundiert (vgl. Petzold in Bloem et al., 2004: 120-140).

Bei den evolutionsbiologischen Aspekten ist aber zu berücksichtigen, dass die Evolution nicht seit der menschlichen Frühzeit ausgesetzt hat, sondern wir Menschen mit neuronaler Plastizität und der Fähigkeit zur (Hyper)Exzentrizität und einem evolutionär hinlänglich freien Willen im Rahmen der uns naturvermittelnden Kulturarbeit fähig sind, die Evolution „unter unserer Beteiligung [...] fortzuschreiben um [unter Wahrung und Achtung des atavistischen Potenzials] eine friedlichere und gerechtere Welt zu schaffen“ (Petzold et al., 2004: 34). Um dies einzuschätzen ist diese Humanevolution mit Fokus auf Kampf+Martial Arts Thema des nächsten Kapitels.

1.1.2 Kulturnaturhistorische Narrationen zu Kampf & Martial Arts

Insgesamt gesehen liegen die Anfänge der Martial Arts im traditions- und legenverwobenen Dunkeln, deutlicher lässt es sich für den Bereich „Kampf“ ausführen:

1.1.2.1 Narrationen zu Kampf

Historisch gilt – plausibilisiert durch archäologische Funde –, dass die ersten Menschen der Selbstverteidigung, der Jagd und des Kampfes wie Krieges methodisch fähig und fertig waren, um bspw. Tiere zu jagen oder sich ihrer oder anderer Menschen(gruppen) zu erwehren (vgl. Petzold et al, 2004: 44). Mit Binhack (1998: 75-91) kann ergänzt werden, dass der frühe Mensch und seine Vorfahren in der damals fortschreitenden Versteppung mit fehlender biologischer direkter Wehrhaftigkeit unter einem „Körperanpassungsprinzip“ standen und somit eher Gejagte waren als Jäger, die durch frühzeitiges Erkennen, wie es bspw. der aufrechte Gang ermöglichte, und Fliehen überleben konnten. Der Vollzug zum (erfolgreichen) Jäger, der seine auserkorene Beute aufspürt, verfolgt und ihrer habhaft zu werden versucht (vgl. Binhack, 1998: 37) ist dabei auf ein „bewußt kämpferisches Moment“ angewiesen, das Aggression bündelt, den Fluchtimpuls unterdrückt und zielgerichtete Intelligenz beinhaltet. Denkbar wäre, dass Fluchtverhalten unwillkürlich durch Ereignisse ausgesetzt wurde (beispielsweise eine Steinlawine, die Verfolger aufhält), so dass distanzierende Mittel aufscheinen, die immer gezielter aufgesucht und ausgebildet wurden, so dass es zu einem „Körperausschaltungsprinzip“ kam und sich Verschiebungen ergaben, wobei Kampf und Frühformen der Jagd sehr eng miteinander verzahnt waren (vgl. Binhack, 1998: 38).

Die Evolutionstheorie proklamiert sich als Erklärung für die Entwicklung der Arten und verweist dabei zentralerweise auf Adaptionen, d.h. das Angepasst-sein. Das Angepasst-sein äußert sich im Fortpflanzungserfolg als gelungene Weitergabe der eigenen Gene (fitness), die heute als inklusive Fitness verstanden wird und die Summe aus eigenen und genetisch verwandten Artgenossennachkommen, die allesamt reproduzierte Gene tragen, umfasst. Adaption ergibt sich aus Reproduktion, durch sexuelle Rekombination und Mutation hervorgerufene Variation des Erbguts, sexuelle wie natürliche Selektion mit Selektionsdruck und umfasst physische Eigenschaften, wird aber auch auf „anatomische, morphologische und physiologische Grundlagen“ von Verhaltensweisen miteinbezogen (vgl. insg. Hoffrage & Vitouch, 2008: 632-639). Folgt man dem Ansatz, Komplexität in Fauna und Flora nur durch erbliche Variabilität und selektive Reproduktion zu ermöglichen und versteht den Menschen als komplex, so ist auch der Mensch ein Produkt der Evolution, welches nach proximativen Mechanismen (Wie und unter welchen Bedingungen erreicht ein Organismus eine Merkmalsausprägung und -funktion?) oder ergänzend, aber logisch vorgelagert, nach ultimativen Ursachen (Welchen Vorteil bietet ein Merkmal seinem Träger?) befragt werden kann. Dies kann aber nicht nur den Menschen als Ganzes sondern auch Subsysteme wie Wahrnehmung, Gedächtnis oder Emotionen umgreifen und gelangt damit in den Bereich der Evolutionspsychologie (vgl. insg. Hoffrage & Vitouch, 2008: 638f.).

Für den Bereich der Kultur (vgl. Hoffrage & Vitouch, 2008: 660-662, auch: Kather, 2003: 139-181), der in der Evolution des Menschen in dessen Ausfüllen einer „kognitiven Nische“ mit Vorformen und fließenden Übergängen zwischen Mensch und Tier sich ergab und selbst als evolutiv angesehen wird, gibt es verschiedene Verzahnungen zwischen biologischer und kultureller Evolution: Einige Ansätze sehen Kultur als für die biologische Evolution funktionales Adaptionsprodukt; in diese Richtung schwächere Zusammenhänge werden bei koevolutiven Ansätzen vertreten, die allerdings auch eine Beeinflussung der Gene durch kulturelle Entwicklung ausweisen.

Die Evolutionspsychologie hat in den Bereichen Reproduktion, Sozialverbände, Kognition, Entwicklungs- und auch klinische Psychologie weiterführende Anregungen gegeben und wird auch in Ingenieurwissenschaften und in der Philosophie berücksichtigt (vgl. Hoffrage & Vitouch, 2009: 639ff. 662), allerdings ist kritisch anzumerken, dass die Tragweite des Erklärungsansatzes fraglich ist und nach evtl. anderen Mechanismen gefragt werden kann (vgl. Hoffrage & Vitouch, 2008: 652, 664, 668f., weiterführender: Kather, 2003: 84-138):

So verweist Roth (2003: 6) bzgl. Wahrnehmung und Überleben auf eine zirkuläre Begründung, wenn für Überleben auf angepasste Wahrnehmung und als Beleg für die Wahrnehmung auf das (Über)Leben verwiesen wird. Dies ist nicht aufzulösen, da wir dem Gebundensein an eine Perspektive im Gebrauch und nicht im Vorhinein nicht enttrinnen können (vgl. Roth (2003); Wienbruch (2000)). Darüber hinaus gibt Becker (2006: 139-142) bzgl. der Gehirnentwicklung und -arbeit zu bedenken, dass „sich die Vorstellung von evolutionär älteren und evolutionär jüngeren Hirnabschnitten, die weitestgehend unabhängig voneinander arbeiten, als nicht haltbar erwiesen hat“ (Becker, 2006: 142).

Bedeutsam ist ebenfalls der Bereich der menschlichen Ethik, wo im Sinne einer evolutionären Ethik versucht wird, die Genese ethischen Verhaltens, dessen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, passende ethische Prinzipien und Ziele zu erfassen sowie eine Meta-Ethik zu formulieren (vgl. Quante, 2008: 116-119). Dabei wird die evolutionäre Ethik durchaus dem ethischen Naturalismus - verstanden als dennoch adäquate Reduktion/Rekonstruktion des Ethischen auf eine natur(wissenschaftliche) Basistheorie - eingeschrieben (vgl. Quante, 2008: 110-119), hat dabei aber mit verschiedenen Schwierigkeiten zu kämpfen (vgl. Quante, 2008: 120-124). Für die Naturalismuseinschreibung ist vor allem die Meta-Ethik-Forderung zentral, diese scheitert aber zum einen am Humes Gesetz, das besagt, dass aus rein deskriptiven Ist-Aussagen keine Sollens-Aussagen erhaltbar sind und es für die Ableitung von Sollens-Aussagen normativer oder präskriptiver Bestandteile wie „dichte“ Begriffe wie „grausam“ oder „beleidigend“ bedarf. Zum Anderen kann der sog. Naturalistische Fehlschluss von Moore bemüht werden, der aber Zusatzannahmen benutzt und besagt, dass „gut“ undefinierbar ist, da wir bei jedem Definitionsversuch von „gut“ durch „p“ sinnvoll fragen können: „Dieser Gegenstand ist p, aber ist er auch gut?“ und somit diese offene Frage an ein Mitgefühl bzw Begründer einer ethischen Praxis stets gestellt werden kann bzw. übrig bleibt, so dass darauf verwiesen wird, dass wir mit ethischen Begriffen mehr meinen als mit einer rein naturwissenschaftlichen Sprache ausgewiesen werden kann und darüber hinaus Kausalerklärungen (Ursachen) nicht mit Gründen im Sinnbereich verwechselt werden dürfen (vgl. Quante, 2008: 121-125, 149).

Die bisherigen Äußerungen sollen darauf hinweisen, dass Natur und Kultur, auch im Kontext Kampf, oft thematisiert und herangezogen werden. Nachfolgend werden einige „Spiegel oder Splitter der Irritation“³ aufgestellt, um Natur-Kultur-Verhältnisse aus verschiedenen Spektren zu anzufragen:

³ Diese werden durch Unterstreichung markiert.

Zum einen gilt, das sich auch bei evolutionsbiologischen Ausführungen, der Beobachterabhängigkeit von Beobachten (vgl. Reich (2002)) nicht entzogen werden kann, was seitens konstruktivistischer Ansätze verstärkt betont wird. Reich (2001b: 361-368; 2002: 91-94) stellt heraus, dass es nicht DEN Konstruktivismus sondern viele Konstruktivismen gibt, die aber Erschütterungen eines Zugangs zu einer unabhängigen Realität in Form einer „letztbegründeten und universellen Wahrheit“ teilen (vgl. Reich, 2004: 35-41). Häufig wird im Umfeld zu Konstruktivismen zum Beweis der gesamten Wirklichkeitskonstruktion des Menschen auf autopoietische Gehirnstrukturen verwiesen, allerdings ist eine simple Rückführung kultureller Systeme auf biologische Strukturen unzulässig, da der Beweis „immer schon mit der Behauptung (als Konstrukt) für ein anderes Konstrukt, das nun wie von außen bewiesen werden soll [operiert]“ (Reich, o.J.). Mit Bühl (2004: 1-4, 16) kann ergänzend betont werden, dass das Gehirn nicht autopoietisch sondern höchstens selbstreferentiell ist und Autopoiesis als Selbsterstellung nur der einzelnen Zelle zukommt. Bezogen auf Evolutions oder (Quasi)Evolutionsgeschehnisse mag zwar Autopoiesis „die kausale Grundlage der Adaption“ sein, allerdings werden adaptive Prozesse dadurch nicht eingeholt (vgl. Bühl, 2004: 14-20).

Der von Kersten Reich konzipierte interaktionistische Konstruktivismus (vgl. Reich, 2001a: 59-64; 2001b: 366f.) hebt Interaktion als Konstruktionsbedingung hervor und „rekonstruiert die erkenntniskritische Kränkung des Absoluten und Relativen dadurch, daß er das Konstrukt eines Soseins von Dingen ohne Beziehungen zu anderen überhaupt verwirft und als nicht hinreichend viabel für die Konstruktionen von Beobachtern und Beobachtungen beschreibt“ (Reich, 2001b: 55). Diese starke Betonung der Beobachterabhängigkeit darf nicht mit einfacher Bestreitung einer unabhängigen Welt verwechselt werden - bestritten wird der einholbare Zugang zu diesem „Realen“ als „eine Grenze zur äußeren Welt“ (Reich, 2002: 94). Konstruktionen und Viabilitätsaushandlungen erfolgen in Verständigungsgemeinschaften (vgl. Reich, 2001a: 56-58; 2004: 43f.), wobei diese Arbeit der Verständigungsgemeinschaft nicht Beliebigkeit oder fehlende Universalisierung, Menschenbild oder Ethik bedeutet (vgl. Reich, 2001a: 64-68; 2002). Siefkes (o.J.: 36f.) konfrontiert konstruktivistische Ansätze, vor allem radikale, mit Anfragen, verwechselt aber deren Zugangsbestreitung und fragt mit dem Vorwurf eines Kategorienfehlers der Verwechslung von Wirklichkeit mit deren Wahrnehmung und Interpretation an: „Das Wissen der Semiotik über Zeichenprozesse und Wahrnehmungsphänomene wird nicht ernst genommen“ (Siefkes, o.J.: 37).

Ein weiterer Spiegelsplitter für Natur-Kultur-Verschrankungen lässt sich mit Norbert Elias und Donna Haraway skizzieren:

Elias (1986) betont, dass der menschliche Wissensschatz Veränderungen in Form von Begriffssynthetisierungen durchmacht, die nicht auf eine Außenweltübereinstimmung abzielt, sondern ob sie als „soziale Symbole [...] eine sichere Orientierung in der Welt ermöglichen“ (Elias (1986)). Umfasst man die menschliche Vergangenheit geschichtlich, sind Synthesebegriffe als „diagnostische Hilfsmittel“ entbehrlich – anders sieht dies beim entwicklungsbezogenen Blick aus (vgl. Elias (1986)). Der Begriff der Natur ist dabei ein komplexer Synthesebegriff, der zur Sinnfüllung einer Sicherheit bedarf, die „niemand durch individuelle Erfahrung und Reflexion allein [erwirbt]“, sondern dies läuft – als ausgewiesene, notwendige aber nicht hinreichende Bedingung – über generationsenübergreifende Wissensweitergabe (vgl. Elias (1986)). Historisch taucht ein Naturbegriff als *physis* im antiken Griechenland im Rahmen eines „ersten Säkularisierungsschubes“ auf, der im Mittelalter als minderwertiger Schöpfungsteil negativ erweitert wurde und seit dem zweiten Säkularisierungsschub steht er im engen Zusammenhang mit den Naturwissenschaften. Der zeitgenössische Naturbegriff unterliegt dabei einer Doppelfunktion, die er erwarb oder behielt, nämlich als „Relation von Engagement und Distanzierung“, wobei ersteres Antworten auf menschliche Gefühlsbedürfnisse bezeichnet (vgl. Elias (1986)). Elias (1986) schließt damit, dass der Begriff „Natur“ aus Zeiten entstammt, die irrigerweise meinten, Prozesse auf Statisches reduzieren zu können und hebt ein kosmologisches Prozessmodell des Weltalls hervor, dass „aller Wahrscheinlichkeit nach das eines anfanglosen, sich selbst perpetuierenden Prozesses sein [wird]“ (Elias (1986)).

Abgerundet werden kann das Ganze mit Donna Haraway (1995), wonach die Mensch-Tier-Dichotomie zugunsten einer „sehr realen Verbundenheit“ erschüttert wurde, was sich zu prozesshaftem „becoming with“ und „naturecultures“ fortführte (vgl. Böhm, 2013: 100f.) und dabei indirekt mit dem arbeitet, was Derrida Dissemination nannte: Eine Irritation als „a continual flickering, spilling, and diffusing of meaning“ (Vanderwees, 2009: 65). Haraway wendet sich auch gegen Deleuze und Guattaris – auf die noch zu sprechen kommen sein wird – „Molekular-werden“, welches „affektive Fähigkeiten“ statt Organe oder Gestalten in einem „Block des Werdens“ betont, wo Bewegungen von Bewegung, Ruhe, Schnelligkeit, Langsamkeit ablaufen (vgl. Kurth, 2013). Haraway wirft den beiden Franzosen eine „Philosophie des Sublimen“ vor, die „in ihrer Kritik an allem Irdisch-Banalen und Domestizierten“ tatsächliche Tiere und Begegnungen nicht ernst nimmt (vgl. Böhm, 2013: 103f.).

Aber die Natur-Kultur-Dichotomie kann nicht nur vom Naturbegriff aus her angefragt werden – auch der Kulturbegriff gibt Anlass:

Grimm (1997) beschreibt die sog. “Postcolonial Studies“ als eine zwischen allgemein kulturtheoretischen und literaturwissenschaftlichen Ansätzen sich bewegende Forschungsrichtung, die sich im weitesten Sinne mit der Geschichte des Kolonialismus beschäftigt und klassische Kulturbegriffe - „der Westen“, „der Osten“ und alle möglichen, damit einhergehenden Formen von Dualismen, wie bspw. Täter-Opfer-Dualismen - die essentialistische Züge aufweisen, kritisch angehen und dekonstruieren möchte - begrifflich kommen hier die Begriffe “Other“ und “Othering“ ins Spiel:

Der Begriff des Anderen/Other ruht in Formen einer Selbst-Anderen-Angrenzung als Startpunkt einer notwendig perspektivgebundenen Interpretation (vgl. Brons, 2015: 77f.) und drei Formen des Other wurden sehr markant dargelegt (vgl. Brons, 2015: 73-77): Levinas’ nachbarschaftliches other, wonach “another mind (and body) that is (largely) unknowable to the interpreting self“, das vor allem den Anderen als Nicht-Selbst kennzeichnet, was auch für Lacans großen Anderen/big Other gilt, das andere Subjekte und institutionalisierte Beziehungen betrifft, dabei als radikal Anderes Aspekte “something (more than someone) outside of and/or in some way opposed to the self“ umfasst und seitens Lacan von einem little Other als “reflection and projection of the self (of the ,ego‘, in particular)“ unterschieden wird (vgl. Brons, 2015: 73, 77, 82f.). Darüber hinaus gibt es ein Other als Abgrenzung, wie es bspw. De Beauvoir oder Sartre betonen (vgl. Brons, 2015: 74, 77), wobei postmoderne Ansätze mit ihren Dekonstruktionen beide Aspekte beinhalten – Derrida stärkt Lacans big Other und arbeitet sich dekonstruktiv an hierarchischen Oppositionen ab (vgl. Brons, 2015: 74f.).

Brons (2015: 77-83, 86f.) skizziert mit starkem Hegelbezug “crude othering“ als Distanzbetonung zwischen Selbst und Anderem und “sophisticated othering“ als teilweise auf “self-other-identification“ zwei Formen des Othering, was grundsätzlich als “attribution of relative inferiority and/or radical alienness to some other/out-group“ (Brons, 2015: 83) verstanden wird:

Crude othering (vgl. Brons, 2015: 80f., 83, 86f.) teilt sich mit sophisticated othering (vgl. Brons, 2015: 81-83) die Annahme einer festen Eigenschaftszuschreibung (vgl. Brons, 2015: 80f., 83, 86f.); beide unterscheiden sich in der Form des Arguments - ersteres ist logisch gültig, wobei die Prämissen angefragt werden können und letzteres weist unzulässige Verallgemeinerungen auf (vgl. Brons, 2015: 82f., 85). Diese teilt das sophisticated othering mit dem von Brons (2015: 83-87) ins Spiel gebrachte quasi-othering, das aber gerade die feste Eigenschaftszuschreibung und die Konklusion

ablehnt und daher kein Othering ist – sophisticated othering und quasi-othering sind aber beide bei Hegel zu finden (vgl. Brons, 2015: 83, 86f. – zum hegelschen sophisticated othering vgl. auch Lemke (2010a)). Letzten Endes (vgl. Brons, 2015: 84-87) geht es um eine Transzendierung des Othering, wo man mit sich selbst und den unhintergehbaren Zeichen und Konzepten eines Selbst-Welt-Verhältnisses in Kontakt kommt (vgl. Brons, 2015: 78-80, 86f.): “Indeed, (quasi-) othering creates the other as mirror image, but that means that as soon as it unravels and reveals itself as a case of (quasi-) othering, the interpreter/self can start to see herself in that mirror. Ideally, such a transcendence of (quasi-) othering corrects both the interpretation of the other/out-group and that of the self/in-group” (Brons, 2015: 85).

Ein weiterer Ansatzpunkt sind die Arbeiten Homi Bhabhas (*1949), der sich des Konzepts der „Hybridisierung“ als „eine dem kolonialen Diskurs inhärente Ambivalenz“ bediente und zentral auf Michail Bachtins Romantheorie zurückgriff, wonach jede sprachliche Äußerung, sogar ein einzelnes Wort, „zweistimmig“ sein kann (vgl. Grimm (1997)). Nach Grimm (1997) haben sich Hybridisierungskonzepte in den Postcolonial Studies mittlerweile durchgesetzt, wobei sie durchaus auch kritisch dekonstruiert werden, da sie selbst Essentialismen anheim fallen können (vgl. Reuter & Villa, 2010: 30f.): „Die Betonung von ›kultureller Differenz‹ – bei ihrer gleichzeitigen Infragestellung und Problematisierung – verleitet dazu, sämtliche Differenzen und vor allem auch Ungleichheiten als kulturelle Konstruktion zu beschreiben und dadurch ›Kultur‹ selbst zu ontologisieren“ (Reuter & Villa, 2010: 31). Die Postcolonial studies sind dabei – vgl. Reuter & Villa (2010: 16-19) – keine einheitliche Theorieschule, sondern eine Vielzahl von theoretisch-methodischen widerständischen Vorgehensweisen, die alle die folgende Annahme teilen: „Keine Bedeutung und keine Kategorie ist selbstevident, keine ist zwingend – insbesondere nicht vermeintlich selbstverständliche“ (Reuter & Villa, 2010: 16). Postkoloniale Ansätze sind durch Transformation und Rekonfiguration gekennzeichnet und operieren oft von den Rändern, den „Peripherien“ von Macht-Wissens-Geflechten – was sie von postmodernen Vorgehensweisen unterscheidet – und zielen auf beide Seiten einer Dichtotomie; mit den Worten Stuart Halls “The West and the Rest“ und machten dabei verschiedene Phasen der Schwerpunktsetzung durch (vgl. Reuter und Villa, 2010: 19-23). Durchaus wichtige Bezugspunkte sind französische Philosophen wie Michel Foucault oder Jacques Derrida, dies unterliegt aber der Reproduktionsgefahr einer europäischen Perspektive (vgl. Reuter & Villa, 2010: 32). Gegen Kulturkonzeptionen mit klar ausgewiesenen Strukturen eines “knowing that“ geht es um “knowing how“ mit intra- und interakturalen Praktiken (vgl. Reuter & Villa, 2010: 36).

Die bisherigen kritischen Vorbehalte gegen eine simple Natur-Kultur-Dichotomie, wonach es „leicht sei, die Welt als »Natur« zu erleben, dass jeder es könne, ohne Lernen und unabhängig von allen anderen Menschen“ (Elias (1986)), können eingeführt werden in die Kulturtheorie der Integrativen Therapie nach Petzold (2004: 32-38):

Kultur ist dabei mehr oder minder starkes, erarbeitetes, wandelbares Netz von Bezügen, „ein Gesamt von archivierten und tradierten kollektiven Wissensständen, Kenntnissen, Erfahrungen, Techniken und ihrer aktuell vollzogene Umsetzung in kollektiven bzw. kollektiv imprägnierten Kognitionen, übergreifenden emotionalen und volitiven Lagen und Lebenspraxen von Gruppen und Einzelpersonen“ (Petzold, 2004: 36). Lebendige Kulturen sind feldbezogen, in denen sie nur wahrnehmbar sind und verschiedene Felddimensionen (Gesellschaft, Persönlichkeit) aus- und erhellen. Ein Feld ist dabei ein dynamischer Raum und dieser „ist aus sozioökologischer, sozioökonomischer und sozialkonstruktiver Perspektive ein von gesellschaftlichen Gruppen/Gruppierungen wahrgenommener, in ihren Interaktionen definierter, interpretierter, bewerteter, mit kollektiven Kognitionen, Emotionen und Handlungen erfüllter Raum (ein sozial, ökologisch, ökonomisch, physikalisch und metaphorisch und dabei immer temporalisiert aufzufassender 'Lebensraum')“. Lebensräume sind dabei durch Feldkräfte gekennzeichnet, wie bspw. Kapitalsorten (Bourdieu) oder Machtdiskurse und -dispositive (Foucault) (vgl. Petzold, 2004: 32f., auch Farrer (2015)). Weitere Analysemöglichkeiten zum Verhältnis zwischen Natur und Kultur, aber ebenso für Martial Arts, wie später kurz angezeigt wird, ergeben sich durch die erwähnten französischen Philosophen Michel Foucault, Jacques Derrida und Gilles Deleuze, deren für diese Ausarbeitung relevanten Ausführungen nachfolgend dargelegt werden, wobei sich um Prägnanz bemüht wird:

Foucault schreibt knapp in „Der Wille zum Wissen“ (WW: 180f.): „Weit entfernt von jeder Ausradierung des Körpers geht es darum, ihn in einer Analyse sichtbar zu machen, in der das Biologische und das Historische nicht wie im Evolutionismus der alten Soziologen aufeinander folgen, sondern sich in einer Komplexität verschränken, die im gleichen Maße wächst, wie sich die modernen Lebens-Macht-Technologien entwickeln“.

Michel Foucault (1926-1984) wurde im Jahr 1970 Professor am berühmten, reputablen College de France und er nannte seinen Forschungs- und Lehreschwerpunkt „Geschichte der Denksysteme“. Er wollte, wie er es einmal sinngemäß in einem Interview ausdrückte, die Geschichte einer „Bühne“, eines „Theaters“ schreiben, wo „Wahrheitsspiele“ aufgeführt werden – für das Theater selbst greift die Wahr/Falsch-Differenz daneben, weil es sonst nicht funktionieren würde (vgl. ÄdE: 220ff., DeE III: 718ff.).⁴ In einem 1983 erschienenen Interview („Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit“ - vgl. ÄdE:191ff.) erläutert Foucault, dass es für die genealogische Analysen drei thematisch miteinander verschränkte Bereiche/Achsen gebe, die er einigen seiner Bücher zuordnet (vgl. ÄdE: 188f. 202f.):

- Wahrheitsachse: Wie konstituieren wir uns als Erkenntnissubjekte?

(bspw. Die Geburt der Klinik und Archäologie des Wissens)

- Machtachse: Wie konstituieren wir uns als Subjekte auf einem Machtfeld?

(bspw. Überwachen und Strafen)

- Moralachse: Wie konstituieren wir uns als ethisch Handelnde? (Sexualität & Wahrheit)

Saar (2008: 327) warnt dafür, die Tragweite dieses Modells zu überschätzen, aber als heuristische Orientierung dafür, wie sich Subjekte in den verschiedenen, wandelbaren, Feldern von Wissen, Macht und Selbstverhältnissen zu bestimmten Zeiten auf welche Art und Weise konstituieren sei es taugend. Auch Foucault selbst nahm eine Präzisierung vor, nachdem ihm gerne der „Tod des Subjekts“ nachgesagt wurde – in seinem Text „Subjekt und Macht“ (1982), schreibt er⁵: „Das umfassende Thema meiner Arbeit ist also nicht die Macht, sondern das Subjekt“ (ÄdE: 81) und arbeitet einige weiterführende Gedanken zur Beziehung zwischen Macht und Subjekt heraus (vgl. ÄdE: 92-101): Er behandelt Objektivierungsformen, die Menschen zu Subjekten machen und fragt „ob wir uns Macht als etwas vorstellen dürfen, das ein Was, ein Wie und ein Warum in sich vereint“ und geht dabei auf Grund von Substanziialisierungunklarheiten von der Frage des Wie aus: Machtausübung wird relational als Strukturierungsversuche von Handlungsfeldern anderer Menschen begriffen und in/als frühere Bedeutungen des Regierungsbegriffs erahnbar, worunter Foucault auch Technologien des Selbst fasste (vgl. Beljan, 2008: 284). Ferner braucht Macht Widerstand [besser: Gegenmacht – A.E.] und ist ein sozialproduktives, unentrinnbares, nicht zwingend repressives Netz; sie durchläuft und produziert Dinge, Sachverhalte, Wissen oder Diskurse (vgl. DeE III: 197). Dabei konturierte Foucault verschiedene Machttypen heraus, wie Disziplinarmacht (ÜuS) oder Biomacht (WW).

4 Die Schriften Foucaults werden aus Arbeitsvereinfachung nach Siglen mit Seitenangaben zitiert.

5 Foucault setzte sich in seinem Leben auch mit dem Begriff des Autors auseinander und hatte seine Probleme damit, da man bspw. Beim Lesen immer Bezüge zum Autor herstelle, anstatt sich direkt auf den Text einzulassen - vgl. ÄdE: 284ff.; OdD: 20-22.

Für Diskurse, gibt Foucault keine ausführliche, direkte Definition (vgl. Konersmann, 2007: 77), sie können aber erahnt werden als gesellschaftlich kontrollierte und strukturierte, diskontinuierliche, sich selbst kontrollierende Praktiken, die Augenblick, Subjekt und mechanistische Kausalität zersetzen, den Dingen aufgezwungen werden und sich aber kein lesbares Weltgesicht zeigen kann und sichtbar werden „als geregelte und diskrete Serien von Ereignissen“ (OdD: 17, 34-38). neben diskursiven Praktiken werden auch nicht-diskursive Praktiken angeführt – dies führt zum Begriff des Dispositivs: Foucault verstand unter Dispositiv das Diskurse und Subjekte übersteigende, einordnende Netz zwischen Elementen mit besonderer Betonung dieser Verbindungen, um strategisch auf einen dringlichen Notstand zu antworten (vgl. Bührmann & Schneider, 2010: 267; Rieger-Ladich, 2012: 69) und die Dispositivanalyse beruht ebenfalls nicht auf einer „zugrundeliegenden Realität“ (Foucault), da unentwirrbare Formierungen bestehen (vgl. Wimmer, 2012). Foucaults Ausführungen zum Dispositiv blieb dabei nicht unwidersprochen: Sigusch (2005: 192f.) kritisiert, dass Foucaults Machttheorie des Dispositivs „den Faden der Kritik der Politischen Ökonomie abreißen lässt“ und Wimmer (2012) akzentuiert Verschiebungen bspw. bei Agamben, der Bezüge zu Hegels Positivität aufführt und weitere Ausführungen zum Dispositiv macht: Nach Rieger-Ladich (2012: 69f.) der uneingeschränkte Zustimmung zu Agamben bekundet, führt Agamben aus, „dass jedem Dispositiv eine bestimmte Form der Subjektivierung entspricht“ und schematisch gesprochen, „zwei große Klassen, die Lebewesen [...] und die Dispositive“ auszumachen sind und Subjekte aus dem „Nahkampf“ hervorgehen. Bührmann & Schneider (2010: 269-276) geben bei ihrer ausführlichen Darlegung einer Dispositivanalyse als Forschungsperspektive gegen das Nahkampfverständnis der Subjektivierung dessen Erkenntniszielcharakter zu bedenken, deren Verhältnis zu Siguschs (2013: 22) Kritik einseitiger Theorien allerdings für mich unklar bleibt. Abschließend sei für Foucault auf Lemke (2010b: 15f.) hingewiesen, der Foucault mit der Idee einer Freiheit als tägliche Praxis aufgreift.

Jacques Derrida (1930-2004) war ein einflussreicher französischer Philosoph, dessen philosophische Idee oft um Dekonstruktion, Sprache, Differenz und das Andere kreisen Derrida greift u.a. auf Heidegger und de Saussure zurück und für ihn ist Differenz zentral (vgl. nachfolgend Kerber (2000)): Nach de Saussure ist Sprache eine Übereinkunft und die „Zeichen haben keinen repräsentationalen Charakter“, sondern sind als Überlieferungen zu verstehen. Derrida greift nun in An- wie Abgrenzung zu de Saussure die Willkürlichkeit von Zeichen auf, priorisiert aber die Schrift gegenüber der Sprache. Dies merk-würdig anmutende Vorgehen beruht darauf, dass sich für Derrida „in der Hierarchie von Malen über die Keil- zur Buchstabenschrift ein [...]

Logozentrismus“ besteht, der „einlinig und ursprungstheoretisch“ ist, was Derrida einer Dekonstruktion unterzieht (vgl. Kerber, 2000: 4ff.): Bisweilen erscheint Sprache als "eingesäumt vom unendlichen Signifikat, das über die Sprache hinauszugehen schien" (Derrida), welches vorsprachlich ist und als das "inkonsistente Doppel eines höheren Signifikanten, den Signifikanten des Signifikanten" (Derrida) ausgewiesen wird - wie bspw. Hegels absolutes Subjekt. In diesen Ausführungen ist die Schrift „Hilfsform der Sprache“, was Derrida aufgrund der Differenzinhärenz umkehrt und "différance" (Derrida) ins Spiel bringt, die „weder ein bestimmtes Wort noch einen Begriff meint“ und daher ursprungslos, sondern eine Bewegung "der différence (mit a) zwischen zwei différences oder zwischen zwei Buchstaben" (Derrida) bzw. "aufschieben/verzögern" und "verschieden sein" ist - damit verabschiedet Derrida den Identitätsbegriff, da „die Identität von der Differenz, der Alterität durchzogen [ist]“ (Zirfas, 2002: 65), was gegen Hegels „Identität von Identität und Differenz“ gewendet ist und ebenso den „einer vollen Gegenwärtigkeit“:

"Ein Intervall muß es (das Element, A.E.) von dem trennen, was es nicht ist, damit es selbst sei, aber dieses Intervall, das es als Gegenwart konstituiert, muß gleichzeitig die Gegenwart von sich selbst trennen, und so mit der Gegenwart alles scheiden, was man von ihr her denken kann, das heißt in unserer metaphysischen Sprache, jedes Seiende, besonders die Substanz oder das Subjekt" (Derrida).

Die Schrift löst sich von der Sprache und Derrida plädiert für "eine neue Logik des 'Supplements'". Durch die Dekonstruktion und Umkehrung des Verhältnisses zwischen Sprache und Schrift stammt die radikalste Schrift "nicht mehr aus einem Logos" und unterliegt so nicht dem sonstigen Bestand, wo das „Sinnliche, der Signifikant, [...] nur der Ausdruck des Intelligiblen [ist]“. Gegenüber Heidegger formuliert Derrida einen Logozenismusvorwurf - der Sinn des heidegger'schen Seins ist zwar nicht im Begriff und im Wort enthalten, aber es ist dennoch ein „Urwort“ (Derrida), wohingegen er den Sinn von Sein als "signifikante Spur" ausweist und "différance" als „reines Kunstwort“ statt als Urwort ausweist - älter als das Sein (vgl. dazu auch: Zirfas (2002: 65f.)).

Wenn in der nicht-phonetischen Schrift „Relationen, nicht Benennungen“ (Derrida) beschrieben werden, so betont Kerber (2000: 6), dann wird die Relation „nur im Sinne eines allgemeinen Begriffes von Verschiebungen und Aufschiebungen des Signifikanten eingeführt. Die Vorrangigkeit des Objekts, die jeden materialistischen Einspruch gegen die idealistische Kategorie der Aufhebung motiviert, wird darin nicht thematisch“. Zirfas (2002: 65) hält prägnant für Derrida fest: „Die Dekonstruktion folgert daraus, dass wir, indem wir zu uns ‚ich‘ sagen, uns nicht gleichsam auf unser Wesen beziehen können, das uns wiederum die Wahrheit unser selbst unmittelbar

präsent macht. Es gibt keine Identität ohne die Differenz mit sich selbst“. Derrida verabschiedet den Begriff Identität zugunsten der Singularität, die aber nicht „auf einen Kern“ zurückzuführen ist, „sondern die Verbindungen der diversen sich überkreuzenden Ereignishaftigkeiten des Humanen selbst zu beschreiben“ (Zirfas, 2002: 66). Derrida geht dabei über den frühen Foucault mit dessen onto-theologisch begründetem Wahnsinnsbegriff hinaus und vollzieht den Schritt zum Poststrukturalismus und „es eignet dem Sinn des Unendlichen, keine ontische Bestimmung unter anderen sein zu können“ (Derrida) (vgl. Gruber, 2011: 10).

Darüber hinaus wurden Derridas Kritikversuche an der Präsenz auch mit buddhistischen Herangehensweisen konfrontiert – bspw. von David Loy, der letztgenannten den Vorzug gab, was allerdings dahingehend zu kritisieren ist, dass Loy dabei von einem Innen-Außen-Dualismus Gebrauch macht (vgl. Ng, 2014: 14) und Ng (2014: 14-18) sich für ein Achten des “shared ethos of unconditional unconditionality unconditionally [unbedingt-unbedingte- Unbedingtheit – A.E.]“ zwischen Buddhismus und Derridas difference ausspricht, welches insbesondere beim Umgang mit dem Tod oder der Erleuchtung bzw. des nirwanischen Erlöschens erahnbar wird. Im Umgang mit Derrida gibtes auch kritische Stimmen, die andere Philosophen bemühen: Adorno scheut Historisierung nicht, der Derrida mit Bezug zur difference zu entgehen meint, was aber misslingt als „dem Rationalismus abholder Rationalismus“ (Zenklusen, 2002: 94), dessen „neostrukturalistische Zeichen- und Signifikantenverliebtheit [...] etwas von einer [...] entwirklichenden Spiegelfechtereier, immerzu empiristische, dialektische und sonstige Reduktionismen abwehrend [hat]“ (Zenklusen, 2002: 96) und einen radikalen semiotisch-strukturalen Absolutismus ausdrückt (vgl. Zenklusen, 2002: 93).

Auch für Deleuze ist Differenz anstelle von Identität zentral und dies „noch dezidierter“ als bei Derrida (vgl. Kerber, 2000: 8): Für Deleuze geht es um Differenz und Wiederholung, wobei letztere nicht durch Allgemeinheit gekennzeichnet ist und physische, mechanische oder nackte Wiederholungen hierin gründen [! - A.E.] – alles geschieht durch Verschiebungen, da jede Wiederholung eine Differenz zu dem, was wiederholt wird, was selbst wiederholt ist, aufzeigt und es nach Deleuze kein „Letzt- bzw. Erst-Verschobenes“ gibt. Wiederholung hat nichts mit einem reinen Ich zu tun und Ich meint Gedächtnis, das alles umfaßt. Wiederholung wäre hier "Pseudo-Wiederholung der besonderen Fälle" (ebd., 23). Wiederholung hingegen unter dem Gesichtspunkt der Differenz meint als Zweites "nicht ein zweites Mal" dasselbe "sondern das Unendliche, das von einem einzigen Male ausgesagt wird, die Ewigkeit, die von einem Augenblick, das Unbewußte, das vom Bewußtsein ausgesagt wird, die

n-te Potenz" und dabei "Transformationen von Termen und Modifikationen imaginärer Beziehungen [zwischen koexistierenden Realreihen bestimmt - A.E.]". Deleuze arbeitet sich mit seinen Wiederholungen an Hegel ab, bei dem Vermittlung als Aufhebungskategorie zentral war, die besagt „daß jedes Ding mit seinem eigenen Unterschied einhergeht und eben Vermittlung die Kategorie ist, in der die Unterschiedenen, ohne daß der Unterschied preisgegeben wird, aufeinander bezogen sind, dann allerdings aber auch in einer höheren Einheit aufgehoben werden“. Deleuze wirft Hegel vor, dass dessen Vermittlungsansatz mit dem Aufheben von Gegensätzen, Wiederholungen „überdecken und verbergen“ (Deleuze), und vor allem Gegensätze Differenz voraussetzen und nicht umgekehrt, so dass sich Differenz „nicht auf den Widerspruch reduzieren [lässt]“ (Deleuze). Deleuze thematisiert auch das Verhältnis zwischen Begriff und Begriffsinhalt zu, da sich Prädikate als „besondere Eigenschaftszuschreibungen“ „als Momente des Begriffs‘ bewahren ‚und (...) im Subjekt‘ ‚wirken‘, ‚dem sie sich zuschreiben‘“ (Kerber, 2008: 10). Hegel führte dies auf den Begriff des „identischen Subjekt-Objekt“, da in einem Urteil sowohl die Subjekte, als auch die Prädikate „zueinander eingegrenzter und weiter sind“ und über das konkrete Urteil hinausweisen. Für Deleuze ist der Inhalt eines Begriffs unendlich, da er – je nach Subjekt des Urteils – „eine je unterschiedliche Valenz annimmt [d.h. Ergänzungen fordert, bzw. Leerstellen darlegt - A.E.] und andererseits doch unveränderlich bleibt“. Es gibt allerdings nach Deleuze zwei Begriffsblockierungen – eine künstliche und eine natürliche (vgl. Kerber, 2000: 10): Künstliche Blockierungen „widerstreiten dem inhaltlichen Vorgang der Veränderung des Prädikats je nach dem Satzsubjekt“ und sind nach Deleuze eine „Ähnlichkeitsordnung im Denken“. Die natürliche Blockierung weist auf eine „Dialektik der Existenz“, nach der „es im Begriff eine Identität gibt, die in der Existenz als Wiederholung erscheint“. Da Begriffe und Wiederholungen zusammengebracht werden, betont Deleuze, ähnlich wie Derrida, eine Unmöglichkeit einer vollen Gegenwärtigkeit und „nicht-begriffliche, innere Differenzen“ als Ausgangspunkt: „Raum und Zeit sind selbst Medien der Wiederholung“ (Deleuze) und: „Das Ego, wenn man denn davon ausgeht, sanktioniert immer nur das schon Vergangene, ohne es [...] zu einem Gegenwärtigen erheben zu können“. In punkto natürliche Blockaden benennt Deleuze "das Diskrete (Kant, H. K.), das Entfremdete (Hegel, H. K.), das Verdrängte (Freud, H. K.) (...) [als] die drei Fälle von natürlicher Blockierung, die den Nominalbegriffen, den Naturbegriffen und den Freiheitsbegriffen entsprechen", wobei alle drei sich bzgl. der Wiederholung auf "die Form des Identischen im Begriff", die dann durch eine „indifferente Differenz“ als Begriffseinheit versöhnt werden, berufen. Deleuze hingegen betont Die „natürliche

Blockierung bedarf selbst einer überbegrifflichen positiven (!) Kraft, die sie und mit ihr zusammen die Wiederholung zu explizieren vermag". Nach Deleuze ist es daher fehlerhaft in der Philosophie gewesen, dass „sich mit der Einschreibung der Differenz in den Begriff überhaupt begnügt [wurde]“. Nach Deleuze lässt sich „kein erster Term“ ausweisen, der stets wiederholt wird, weshalb die Frage nach Wahrheit und Unwahrheit obsolet wird und der lineare, rückführende Baum des Wissens durch das Rhizom abgelöst wird (Kerber, 2000: 11ff.). Zirfas (2002: 67) hält für das Rhizom fest, dass diesbezüglich die „Idee des Menschen“ nicht „eine prinzipielle Einheit“ auskonturiert, sondern auf „Dimensionen diverser Zeichensysteme, auf Linien und Spuren von Segmentierungen und Schichtungen [verweist]“. Wenn es – so Kerber (2000: 11) keinen ersten Term, nichts absolut Vorgängiges gibt, das wiederholt wird, gilt: "Insofern beziehen sich Verkleidungen und Masken, bzw. 'Verschiebungen' nicht auf ein Eigentliches, das in ihnen verkleidet und verschoben bzw. wiederholt wird, sondern sie sind ‚die inneren genetischen Elemente der Wiederholung selbst‘". So geht es nicht um Aufklären oder Bewußtmachen da „keine Urszene nachgespielt [wird]“ – sondern in Wiederholung zeigt sich "das selektive Spiel unserer Krankheit und unserer Gesundheit“. Beim Künstler bzw. in dessen Ausgestaltung eines Kunstwerks gibt es ständige Verschiebungen, so dass es ein „Mehr der Wirkungen im Verhältnis zu den Ursachen gibt“. Verschiebungen sind „ein Prozeß der Signalisierung“ mit Signalen und Zeichen: Ein Signal ist ein „System von asymmetrischen Elementen und Ordnungen von disparaten Größen“ und ein Zeichen ist "was in einem derartigen System geschieht, was im Intervall aufblitzt" (Deleuze), so dass das Zeichen nicht etwas repräsentiert sondern: „Das Zeichen ist die jeweilige Wirkung als Ausdruck der Asymmetrie und dem Versuch ihrer Aufhebung. Das Zeichen selbst impliziert so ‚eine innere Differenz‘.“ So bringt Deleuze seine Darlegungen zu Wiederholungen und Verschiebungen mit ihrem Differenzbezug auf den Punkt (vgl. Kerber, 2000: 14): Es geht um "Nichtentsprechung von Differenz und Wiederholung" (Deleuze).

Zirfas (2002: 68ff.) skizziert abschließend mehrere Konsequenzen für eine Allgemeine Pädagogik, die das *vorliegende Angebot [kursiv gesetzt] mitstrukturieren*:

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

Auch im Rahmen der sog. childhood studies wird vermehrt auf die erwähnten französische Philosophen zurückgegriffen; vielleicht können diese Ausführungen auch auf die Arbeit mit Jugendlichen übertragen werden und Anregungen wie Zirfas liefern? In der pädagogischen Arbeit mit Kindern wird vermehrt vom selbsttätigen, aktiven, kompetenten, seine Wirklichkeit konstruierenden, in soziale Netzwerke und Umwelt eingebundenen Kind ausgegangen (vgl. Mienert, 2007: 10f.) Nach Dahlberg (2009: 228ff.) sind diese Prinzipien "are viewed as contributing to children's well-being and desire and curiosity for learning, as well as building confidence in their own learning process". Allerdings mahnt Dahlberg (2009: 231f.) Vorsicht an, da die Gefahr der erneuten, subtileren Selbstregierung bzw. beim „regarding the active, autonomous, competent and flexible child“ besteht. Fort-führend skizziert sie mehrere poststrukturalistische Studien (vgl. Dahlberg, 2009: 232ff.): In Anschluss an Foucault, oder Deleuze und Guattaris Rhizomanalyse wurden Rekonstruktionen alltäglicher Arbeit, Beobachtung, Analyse und Dokumentation kindlichen Lernens und Agierens unternommen. So stellten Taylor und Richardson 2005 heraus, wie in der architektonischen Gestaltung einer "home corner" in einer Kita in Australien Prämissen wie kindhafte Unschuld, "domestic natural order and development appropriateness" eingeschrieben sind und Kindern als Disziplinierungs- oder Kontrollmechanismus bestimmte Spielweisen nahe legen. Im freien Spiel unterlaufen Kinder allerdings das intendierte Design. Aus dem gleichen Jahr entstammt eine Studie aus Schweden von Ulla Lind, die - ebenfalls an Deleuze anschließend - nach "body regimes" fragt, die Kinder in Spielen hervorbringen. Ihr Ergebnis lautet, dass "the body, rather than being seen as an organic totality capable of wholesale expression of subjectivity, can be seen more as an assemblage of processes, pleasures, passions, activities and behaviours, linked by fine lines and unpredictable networks to other elements, segments and assemblages". Ähnlich verschiebend wirkt auch die Studie von Olsson aus dem Jahr 2009. Sie bezieht sich auf das Konzept "assemblage of desire" von Deleuze und Guattari, die unter assemblage ein „kontingentes Ensemble von Praktiken und Gegenständen, zwischen denen unterschieden werden kann“ verstehen, welche „entlang den Achsen von Territorialität und Entterritorialisierung ausgerichtet [werden können]“ (Deleuze & Guattari). Darüber hinaus ist ein assemblage dadurch gekennzeichnet, dass es "has only itself, in connection with other assemblages" (Malins, 2004: 84). Olsson wendet sich dem Lernen "with a focus on unconscious desire as the production of the real instead of the psychoanalytical definition of desire as fantasized lack" zu und fordert dazu auf, nicht dannach zu fragen, was Kinder brauchen, sondern mit welchen Arten von "assemblage of desire" sie experimentieren

(können). Dahlberg (2009: 234f.) schließt damit, dass Deleuze fruchtbar gemacht werden kann, da er nicht fragt, was ein Kind ist, sondern den Blick richtet "towards encounter, connections, transformations and becomings".

Abschließend noch zwei kurze Zusammenführungen und Anmerkungen:

Hofbauer (o.J.), der Derrida [und vielleicht auch mit Ausstrahlung auf Deleuze? - A.E.] zurechtbiegen möchte, fragt Derridas institutionsbezogenes Vorgehen mit Kritik der absoluten Präsenz, wonach „[k]ein Begriff ist, was er ist, aus sich selbst heraus“ (Hofbauer, o.J.: 1f.), kritisch an, indem er den Begriffsrahmen relativiert und „ [e]in begrenztes Bewusstsein, eine bescheidene Subjektfähigkeit des Menschen, so wie sie in Wirklichkeit tatsächlich sind“ fragend hervorhebt (vgl. Hofbauer, o.J.: 8f.).

Beendet wird das Kapitel mit dem Philosophen Marcus Steinweg (2010: bes. 43, 88, 116), der pointiert in der Liebe einander unverfügbare Subjekte betont, die an einer durch trennen verbindenden Grenze teilhaben und Subjekte dadurch sind, dass sie [zirkulär oder eher als Zulassen „das Unmögliche zu affirmieren“ (Steinweg, 2010: 130)“? - A.E.] Affirmationen zur eigenen Unterminierung ihres Subjektstatus bejahen. Zu einigen der o.g. Philosophen bemerkt Steinweg (2010: 126): „Die deleuze'sche Intensitätsdifferenz kann mit Derridas *differance* überblendet werden und mit Heideggers ontologischer Differenz. Sie markiert den Riss, der zur Konstitution von Wirklichkeit gehört“. Und damit werden diese verschiedenen temperierten Ansätze einander unverfügbar verbunden, ohne ein „maximales Minimum an Distanz“ (Steinweg, 2010: 43) zu vergessen.

Abschließend muss zu poststrukturalistischen Ansätzen auf deren Kritikimmunisierung bei der Frage nach einer Urszene sowie auf die Aporie des poststrukturalistischen Denkens hingewiesen werden, „die darin besteht, daß die radikale Dezentriertheit, welche das Seiner-selbst-nicht-mächtig-Sein des Denkens und die Unmöglichkeit von Selbstreflexivität konstituiert, ihrerseits nur denkend und damit reflexiv behauptet werden kann“ und somit letztendlich als „Krisenlösungsideologie“ durch/mit/in der Differenz einen „modernen Mythos“ setzen möchte, der gesellschaftlich produziert ist und „in der der Einzelne unmittelbar mit der Alterität genannten Objektivität zusammenfällt, sich in einfühlender Übereinstimmung mit ihr befindet“ (vgl. Gruber, 2011: 14-17).

Ziel dieses Kapitelteils war die Darlegung kampfbezogener natur(-)kulturellen Überlegungen und etwaiger „Spiegel oder Splitter der Irritation“, wobei – so die in nachfolgenden Kapiteln durch Verknüpfungen belegte These – sich auch Martial Arts oder Pädagogik nicht entziehen können und das ganze Vorhaben hier betroffen ist.

1.1.2.2 Narrationen zu asiatischen Kampfkünsten

Nach den Ausführungen zu Kampf soll das Ganze in diesem Kapitelteil für asiatische Kampfkünste konkretisiert werden, wobei sich die Ausführungen zu Diskursen auch in die "martial arts studies" erstrecken, was sich prägnant an Einbeziehungen foucaultscher Disziplinierungen (vgl. Bowman, 2014a: 14-19) oder Diskursarbeit (vgl. Bowman (2010), Hintelmann (2009)) zeigt - vgl. dazu auch: Ewald (2009)).

So ist Vorsicht geboten, nicht in "strategic essentialism" zu verfallen, wenn Kampfkunstdiskurse als "ways of describing and interpreting the practices that are more than mere supports to the practices themselves" (Farrer & Whalen-Bridge, 2011a: 5) thematisiert werden. Als Anker für das Narrationskapitel 1.1.2 sei eine Anmerkung Greens (2003: 1) beigelegt, ohne dies allerdings so zu entscheiden, da es aus postmoderner Perspektive eher um Reinterpretationen von Interpretationen gehen dürfte (vgl. Kapitel 1.1.2.1). So schreibt Green zur Geschichtsforschung: "Although one could argue that history (of any sort) is infused with point of view and driven by special interests, most recent history is reasonably verifiable" (Green, 2003: 1).

Nachfolgend wird sich an den drei wirkmächtigen Regionen bzw. Ländern Indien, China und Japan orientiert, da gerade Zuschreibungen ins Asiatische für Kampfkünste häufig vorkommen - Wolters (1992: 67f.) betont, dass Entstehung und Ausbreitung spezifischer Kampfkünste spekulativ sei, vieles für Ursprung im indischen Yoga und chinesischen Chuan-Fa spreche - und sollten als solche vorsichtig wie sorgsam angegangen werden (vgl. Farrer & Whalen-Bridge, 2011a: 2f.).

Dabei werden andere Regionen nicht unterschlagen: Es gibt bspw. archäologische Freskenfunde aus Ägypten, die auf rund 2000 Jahre v. Chr. datiert werden und sehr minutiös Stock- und Wrestlingtechniken abbilden (vgl. Green, 2010a: 422). In diesem Zusammenhang nebulös unklar sind weitere bemühte Abgrenzungen: Lind (2001: 490) versucht am Beispiel Chinas Unterschiede zwischen Kampf- und Bewegungssystemen und Kampfkünsten festzumachen: Während erstere bspw. der Soldatenausbildung oder therapeutischen Zwecken dienten, wie das mit Wuqinxi des daoistischen Arztes Hua Tuo aus dem 2. Jh. n. Chr., welches den Tiger (虎 hǔ), den Affen (猴 hóu), den Hirsch (鹿 lù), den Bär (熊 xióng) und den Kranich (鹤 hè) nachahmt, wurde das Kampfsystem der Shaolin, dessen Wuxingxi die Formen des Tigers, des Drachen (龙 lóng), des Leoparden (豹 bào), der Schlange (蛇 shé) und des Kranichs beinhaltet und auf dem Wuqinxi aufbaut, eine Kampfkunst, da dort effiziente Kampftechniken mit Atem- und Psychotechniken und religiös-ethischen Werten verbunden waren. Kritisch bzgl. solcher originären Ausweisungen äußert sich Wetzler (2014: 58f.), ohne allerdings (platzbedingt?) tiefergehende Dekonstruktionsarbeit in seinem Vortrag zu leisten. Erste Schritte in diese Richtung seien nachfolgend versuchshaft unternommen:

Indien

Nach Dolin (1988: 22) sei Indien dank des psychophysischen, friedfertigen Yoga „die Urheimat der Kampfkünste des Ostens“, welches sich in den indischen Kampfkünsten Kalarippayat und Varma Kalai als „dynamisch angewandte Spielart“ zeige und fortgeführt wurde, so dass ohne Yoga eine spezifische Entwicklung asiatischer Kampfkünste unmöglich gewesen sei und durch diesen Yogabezug wird ein Friedensbezug hergestellt (vgl. Wolters, 1992: 69-75). Yoga findet in altindischen Veden Erwähnung und ist im „Yogasutra“ von Patanjali seit dem 2. Jahrhundert v.Chr. auskonturiert (vgl. Petzold et al., 2004: 81).

Allgemein lassen sich (einleitende) yogische Elemente - „Moralhygiene“, Körperhaltungen, Atemtechniken - gut in die Sprache & Übungen der Kampfkünste übersetzen, - dies wird nachfolgend genauer dargelegt (vgl. insg. Alter (2010a; 2010b) sowie Zarrilli (1992, 1994, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d)):

Zuerst die Kampfkunsttradition aus der südwestindischen Region Kerala, die heute als Kalarippayattu bezeichnet wird und seit dem 12. Jahrhundert n. Chr. in stark ähnlicher Weise praktiziert wird: In dieser Tradition, die ihre eigene Spielart des Yoga hat, geht es um Zusammenhänge zwischen Körper, Seele & Geist. Dabei lassen sich yogische, religiöse, ayurvedische Elemente finden, die eher als Teile desselben Basiskomplexes, wo gemeinsame Grundannahmen geteilt werden, statt als getrennte Bereiche betrachtet werden können. Ein Beispiel ist die Annahme eines im Körper befindlichen inneren Körpers („suksma-sarira“), dessen Entdeckung eine mögliche Folge der Praktizierung von Yoga oder eben auch Kalarippayattu ist. Ein anderes wäre die Verknüpfung zum Ayurveda, die sich darin zeigt, dass viele Kalarippayattu-Meister auch Meister des Ayurveda und deren Behandlungsverfahren sind. Häufig wiederkehrend in diesen verschränkten Bereichen ist z. B. das Zölibat, sexuelle Enthaltbarkeit, welches sich in der Kampfkunst (z.B. im indischen Wrestling), im Yoga, in religiösen Schriften (hinduistischen Veden) findet und häufig mit dem Lebenskraftkonzept (Shakti, artverwandt mit Prana) in Verbindung steht. Auch die noch weiter zurückgehende Tradition des Sanskrit Dhanur Veda (Wissen des Bogenschießens) bekundet in einem erhaltenen Textfragment aus dem 8. Jahrhundert n. Chr. Vorteile einer Verbindung von Karma-Yoga (ein Yoga-Weg, wo es um selbstloses Handeln geht) und der Kampfkunst des Bogenschießens. Darüber hinaus soll Sanskrit Dhanur Veda das Kalarippayattu beeinflusst haben. Wie weit das Sanskrit Dhanur Veda zurückreicht ist umstritten. Hier ist vor allem von Bedeutung, dass die beiden großen indischen Nationalepen - Mahabharata und Ramayana -, die auf Sanskrit Dhanur Veda Bezug nehmen, schwer zu datieren sind und sich mehrere hundert Jahre Streuung

ergeben. Ebenfalls bei der in der südlichen Kerala-Region praktizierten Kampfkunst Varma Ati, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit dem traditionellen Kalarippayattu aufweist und wo der Umgang mit Vitalpunkten zentral ist, gibt es Textverknüpfungen zum Yoga. Diese Texte entstammen der, neben dem Dhanur Veda, zweiten großen Tradition – Tamil genannt und gehen auf mündliche Überlieferung zurück, wonach Yoga notwendig für ein volles Verständnis des Varma Ati mit 108 Vitalpunkten ist. Auch in altindischen Texten tauchen verschiedene Paradigmen des Kampfes, also Ansichten über Training und Kampf, auf. Vermittelt wird dies im Epos Mahabharata durch die zwei Brüder Bhima und Arjuna: Bhima setzt auf Muskelkraft & Masse; Arjuna erreicht hohe Kampffähig- und Kampffertigkeiten im Bogenschießen durch Meditation und ist damit „unübertroffen“. Es gibt auch heutzutage unterschiedliche Akzente, was die Befolgung der Paradigmen angeht (vgl. Zarrilli, 1994: 11f., 2001a: 173 und 2001d: 750). Die Verbindung zwischen Yoga & Kalarippayattu ist demnach “only one of several paradigms that shape practice of the martial art“ (Zarrilli, 1994: 12). Die indischen Kampfkünste haben sich dann vermutlich nach China hin ausgebreitet (vgl. Petzold et al., 2004: 40).

China

Die chinesischen Kampfkünste werden, insbesondere außerhalb Chinas, sehr häufig mit bestimmten religiösen Strömungen – vor allem Taoismus und (jap. Zen bzw. chin. Chan-) Buddhismus – oder gelegentlichen Geheimgesellschaften verknüpft bzw. gar als von diesen durchwoben ausgewiesen (vgl. Henning, 2010a: 338f.). Konkreten Ausdruck findet dies bspw. in der Legende um den soweit sicher existent gewesenen, buddhistischen Mönch Bodhidharma, der als Begründer des Zen (cin. Chan) Buddhismus gilt und dabei das Shaolin-Kloster aufgesucht (vgl. Hintelmann, 2009: 67-70) und dort Kampfkunstübungen zur Ertüchtigung der Mönche verankert haben soll – wie das „Shiba Luohanshou (18 Hände der Buddha-Schüler)“ (vgl. Dolin, 1988: 159; Filipiak, 2001: 261; Lind, 2001: 490) und in der Legende um die Wudang-Berge mit Zhang Sanfeng, dem die Begründung des Tai Chi Chuan zugeschrieben wird (vgl. Filipiak, 2001: 24f.). Für beide Legenden gibt es aber nach der vorliegenden Literatur (vgl. Filipiak, 2001: 23f.; 35f.) keinen eindeutigen Beleg für eine Verbindung dieser Menschen zu etwaigen Kampfkünsten, die anhaltende Popularität solcher „Begründungslegende[n]“ (Petzold et al, 2004: 40) legt aber „von der enormen psychologischen Tiefenwirkung traditioneller Geschichtsauffassungen“ (Filipiak, 2001: 126) Zeugnis ab (vgl. zu Narrationen auch Wetzler (2013)). Oft mit den Legenden einhergehend ist die Unterscheidung in sog. innere, traditionell taoistische und äußere,

traditionell buddhistische Stile, die gemeinhin so unterschieden werden (vgl. Filipiak, 2001: 22-28; 233f.; Green, 2001a: 120): In der äußeren Schule, als deren Hauptvertreter die Shaolin gelten, werden körperliche Aspekte in den Vordergrund gestellt, wohingegen in der inneren Schule, wo häufig Tai Chi Chuan, Xingyiquan und Baguaquan genannt werden, die Pflege des qi⁶ Primat besitzt. Insgesamt wird eine strikte Trennung und stringente Zuordnung zu dieser Differenz nicht mehr vorgenommen, da es historisch nicht einordbare Kampfstile gibt, die qi-Pflege auch in Shaolin betrieben wurde oder es kraftvolle Ausführungen in Tai Chi Stilen gibt (vgl. Filipiak, 2001: 28; Green, 2001a: 121; Henning, 2010b: 90f.).

Für das buddhistische Shaolin-Kloster führt Filipiak (2001: 32-92) eine historische Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung des Shaolin-Klosters und dessen Kampfkunst durch und merkt an, dass die Mönche des Klosters, gegründet im Jahr 495 während des Besuchs des indischen, buddhistischen Mönches Bhadra und bis heute am Berg Shaoshishan in der zeitgenössischen Provinz Henan gelegen, sich nach zeitgenössischen Quellen wohl von Anfang an mit Zweikampfformen beschäftigt haben und sich ab der Tang-Zeit (618-907 n. Chr.) aus einer Verteidigung gegen eine drohende Eroberung durch Wang Shichong politisch positioniert haben (vgl. Filipiak, 2001: 32-40; Henning, 2010a: 340). Bis zur Ming-Zeit (1368-1644) sind kaum Informationen über eine Kampfkunstpraxis der Shaolin vorhanden, aber in dieser „erlangte das Kloster einen legendären Ruf in der Kampfkunst“ - wobei Quellen sowohl von einer spezifischen Stockkampfkunst sprechen aber auch „several styles“ zulassen (vgl. Henning, 2010a: 541f.) - was sich allerdings in der Qing-Zeit (1644-1911) so nicht fortsetzte, da gesetzliche Verbote zur Ausübung von Kampfkünsten und den Gebrauch von Waffen durch die militärstarken Qing-Kaiser erlassen wurden, so dass die Shaolinmönche ihre Kampfkunst im Geheimen praktizierten (vgl. Filipiak, 2001: 40-62). Unklar ist allerdings, ab wann von einer spezifischen Schule gesprochen werden kann - die Mönche waren zwar von Anfang an in der Zweikampfmessung aktiv, aber dies reicht nach Filipiak (2001: 34) nicht aus, um von einer speziellen Shaolinkampfkunst zu sprechen; historisch erste Versuche finden sich in der auf die Tang-Zeit Bezug nehmende Volkserzählung „Dreizehn Stockmönche retten den Herrscher der Tang“. Die historischen Quellen sprechen zwar nicht von Stockmönchen, was sich als Projektion aus der Ming-Zeit erweisen könnte, aber die zahlenmäßige Unterlegenheit hätte durch kämpferische Überlegenheit wettgemacht werden können (vgl. Filipiak, 2001: 37-39) - aber selbst wenn, wäre die Frage zu stellen, ob die Mönche nicht aus

⁶ Qi, Chi (jap. Ki), eine Art alles durchfließende Lebenskraft, die naturwissenschaftlich nicht erfasst werden konnte, weshalb Petzold/Bloem/Moget, (2004: 63-66) zur Zurückhaltung aufrufen, Vitalitätsempfindungen unumwunden als Chi auszu- sowie auf weltanschauliche, kulturell-religiöse Kontexte hinweisen. Schmidt (2013) versucht quantenphysikalische Annäherungen.

den weit verbreiteten Kampffertigkeiten in ländlichen Regionen profitierten, die Einzug in Klöster hielten, die von Reisenden aufgesucht werden konnten (vgl. Henning, 2010a: 339-341)? Filipiak (2001: 258-263) diskutiert die wechselseitige Ergänzungsfähigkeit von Chan-Buddhismus und Kampfkünsten, betont aber: „Für China ist eine solche Synthese nur schwer nachweisbar“ (Filipiak, 2001: 262).

Für religiösen Taoismus gibt es – historisch vor dem 20. Jahrhundert gesehen – wenig Evidenz für eine über durch einzelne Individuen hinausgehende ernste Verbindung mit Kampfkünsten, obwohl dies seit dem 20. Jahrhundert für einige Kampfkünste behauptet wird (vgl. Henning, 2010a: 342f.). Die historisch trüchtige Quelle „Epitaph for Wang Zhengnan“ aus dem Jahr 1669, die die Schule der Shaolin gegen die Schule des Zhang Sanfeng aus den Wudang-Bergen positioniert, ist aber, im politischen Kontext betrachtet, eher deutbar als ein politisches Statement gegen das Manchu-Regime (vgl. Henning, 2010a: 342). Des Weiteren ist Zhang Sanfeng, dem das Tai Chi Chuan zugeschrieben wird, historisch unsicher (vgl. Filipiak, 2001: 125-147).

Henning (2010a: 339, 342, 344) merkt an, dass zwar chinesische Kampfkünste auf der dort weitverbreiteten Yin-Yang-Kosmologie fußen und sicherlich Vertreter religiöser Gruppen Kampfkünste praktizieren und ggf. in ihre religiösen Systeme miteinbezogen haben, aber Kampfkünste historisch zuallererst säkulare Praktiken waren und “martial arts probably more often entered monastires and temples from outside rather than vice versa“ (Henning, 2010a: 339). Filipiak (2001: 32; 233f.) verortet diese Verbindung zwischen Kampfkünsten und traditionellen chinesischen Weltanschauungen und Vorstellungen als weitreichende Verbindung in und nach die Qing-Zeit (1644-1911), da sich für die Ming-Zeit (1368-1644) nur sehr wenige Belege finden lassen. Henning (2010d: 105f.) benennt aber eine Geschichte aus den “Spring and Autumn Annals of Wu and Yue“ (ca. 100 n. Chr.) und bezeichnet darin enthaltene Ansichten mit Yin-Yang, (äußerlich) ruhigem Geist, Feindesverwirrung als “the core of Chinese martial arts“ (Henning, 2010d: 106). An anderer Stelle (vgl. Henning, 2010c: 92f., 98) führt Henning aus, dass Formen des “hand-to-hand-combat“ schon in vorchristlicher Zeit existierten, wie Schriften wie bspw. die “Spring and Autumn Annals“ (481 v. Chr.) belegen, und dies evtl. gar seit der Shang Periode (1600-1100 v. Chr.). Diese wurden verschiedenartig bezeichnet und es gab auch inhaltliche Unterschiede (vgl. Filipiak, 2001: 15) – das bekannte Wort Kung Fu bezeichnet „harte Arbeit“ und wurde erst im 18. Jahrhundert durch einen französischen Jesuitenmönch aufgegriffen. Populär wurde es durch die TV-Serie Kung Fu aus den 1960ern, allerdings ist dieser Shaolinbezug eher “a disorted image of these arts, whose origins go back much farther and whose practice was far more widespread than this image evokes“ (Henning, 2010c: 98).

Japan

Das Land Japan dürfte als eins der exotischsten Länder anmuten. Viele Phänomene erscheinen uns fremd und erklärungsbedürftig – exotisch japanisch eben. Vielleicht geraten – Bierwirth (2005) folgend und abstrakt gesprochen – aber gerade durch Erklären-wollen oder durch starke Parallelitätssuche Dinge aus dem Blickfeld? Bierwirth schreibt in diesem Zusammenhang, dass häufig dann, wenn gemeint wird, man müsse Japan erklären, auf das Thema „Samurai“ zurückgegriffen werde – er selbst steht diesen Versuchen wegen einer der Samuraierzählung inhärenten Ambivalenz kritisch gegenüber und plädiert für ein permanentes Wechseln zwischen Ost & West (vgl. Bierwirth, 2005: 13, 20, 29, 49, 75-143). Diese Samuraibezogenheit, die sich bis in budopädagogische Konzeptionen mit dem „friedvollen Krieger“ expressis verbis fortsetzt (vgl. Wolters, 1992: 86-89; 2014: 2-4), ist der Grund, warum Japan nachfolgend ausführlicher behandelt werden soll als China und Indien und dabei in die Schwerpunkte Samurai und Budo unterschieden wird. In großen Teilen entstammt diese Darstellung Ewald (2009: 25-33 und 37-41), wurde aber durch aktuellere Quellen in für die hiesige Thematik bedeutsamen Bereichen ergänzt:

a) Samurai & 'ihr' Bushido

Für Japan ist festzuhalten, dass es seit seiner historischen Fassbarkeit beständig „nie nur Japan“ war, „sondern eine mehr oder weniger gut gelingende Synthese von endogenen und exogenen Faktoren“ (Bierwirth, 2005: 75): Beziehungen zu anderen Ländern lassen sich bspw. für Korea und China seit dem 7. Jh. n. Chr., ein holländischer und portugiesischer Einfluss ab dem 16. Jahrhundert n. Chr. und seit dem 20. Jahrhundert n. Chr. verstärkte Kontakte zu Europa und den USA nachweisen und auch die Samurai können, spätestens seit dem 17. Jahrhundert n. Chr. nicht als „rein japanisches Phänomen“ begriffen werden, da sich einige strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Bushido und dem Duell in Deutschland finden lassen (vgl. Bierwirth, 2005: 75-92). Für die japanischen waffenlosen Kampfkünste (Sumo, Ju Jutsu, Judo) lassen sich ebenfalls verschiedenartig große Einflüsse aus China plausibilisieren (vgl. Henning, 2001). Bodiford (2010b: 382) führt Japan als Beleg für die Aussage Jonathan Z. Smith an, wonach Religion „is a category imposed from the outside on some aspect of native culture“

Folgt man den mythologischen Überlieferungen des Shintoismus (vereinfacht gesagt eine gemeinhin als indigen japanisch angesehene Natur“religion“ mit einem Glauben an Götter (jap. Kami)) sollen die Inseln Japans aus der Vereinigung eines Gottespaares entstanden sein und die Sonnengöttin Amaterasu soll ihrem Enkel Hikoho no Ninigi

aufgetragen haben, das Land zu regieren. An diesen ‚göttlichen Auftrag‘ soll sich der Enkel Ninigis und somit direkter Nachfahre der Sonnengöttin, Kamu Yamato Iwarehito, erinnern und einen Eroberungsfeldzug begonnen haben. Iwarehito, auch Jimmu Tenno genannt, war dann der erste Kaiser und Herrscher Japans und bis heute wird immer wieder durch Rückführung des jeweiligen Kaisers auf Jimmu Tenno ein direkter Gottesbezug hergestellt. Historisch um das 3. bis 4. Jh. v. Christus begann der Yamato-Klan mit Landeinnahmen und versuchte, sich zu etablieren und sein Herrschaftsgebiet auszuweiten. Um das größer werdende Gebiet einigermaßen zu kontrollieren, wurde es in verschiedenartig, z.B. durch Hofangehörige, buddhistische Tempel⁷, verwaltete Bezirke eingeteilt, in denen fortwährend Autonomiebestrebungen und Kämpfe erfolgten. Um die kaiserliche Macht zu festigen und sich selbst zu schützen, grenzten die Bezirksverwalter Teilgebiete für sich ab und ließen diese von Kriegerscharen (jap. Bushidan) verteidigen, wobei dabei durchaus eigene Kriegerinteressen im Vordergrund standen, da in der vorfeudalen Heian-Zeit (794-1165) kämpferische Einzelleistungen materiell belohnt wurden (vgl. Bierwirth, 2005: 81f.; 90f.). Im Laufe der Zeit und mit andauernden, neuen blutigen Territorial- und Machtkämpfen, u.a. auch bedingt durch die Ferne zum Regierungszentrum, gewannen Krieger mit den entstehenden und notwendigerweise betriebenen Kriegskünsten mehr Bedeutung, und entwickelten sich aus den einfachen Bauernkriegen heraus. Mit fortschreitender Etablierung soll sich aus Armeen im 11. Jh. n. Chr. eine spezifische, vor allem shintoistisch geprägte Militär- bzw. Kriegerkaste herausgebildet haben. Diese sah sich, wegen der Nähe zum Kaiser, als götterbeschützt an und bildete vermeintlich ein Ideal heraus, welches später gemeinhin den Samurai ausmachen sollte (vgl. insg. Bescherer, o.J.: 28ff. ; Friday, 2001: 514; Leffler, 2007: 13; Möller, 1998: 18-25; Petzold/Bloem/Moget, 2004: 44f.; historisch ausführlicher Ron, 2001: 181-183. und hier bes. Tolle, 1996: 33f.).

Im Mittelalter, grob gesagt vom 10 bis zum 12. Jh., kam es zu kaiserhofinternen, machtpolitischen Konflikten und Schwierigkeiten, insbesondere durch die sich immer mehr etablierende Kriegerklasse. Im 12. Jh. wurde ein Militärregime mit einem Shogun an der Spitze eingesetzt, der die Krieger und die entfernten Provinzen beaufsichtigen sollte. Die direkte Überwachung war aber schwierig durchzuführen, es traten Machtfragen zwischen Kaiser & Shogunat auf und faktisch wurde letzten Endes die Herrschaft des Kaiserhofes abgelöst. Der Kaiser versank bis zur sog. Meiji-Restauration 1868 weitestgehend in der machtpolitischen Bedeutungslosigkeit und in dieser Zeit

⁷ Der Buddhismus kam vmtl. über Kontakte mit China und vor allem mit Korea ungefähr im 6. Jh. v. Chr. nach Japan und konnte dort hauptsächlich, u.a. durch eine Vermischung mit dem Shinto, als Staatsreligion die politische Macht absichernd etabliert werden - vgl. Vollmer (1997: 189; 2001: 152-154).

der Shogunherrschaft begann die Vorherrschaft der aristokratischen Kriegerklasse mit einem sich dann etablierenden jeweiligen Vasall-Lehnsherr-Verhältnis während des Mittelalters (vgl. Bescherer: 30; Bierwirth, 2005: 92. differenzierter als hier: Friday, 2001b: 516f.; Kiku, 2004: 157f.; Möller, 1998: 25-27; Petzold/Bloem/Moget, 2004: 52; ebenfalls ausführlicher: Ron, 2001: 183ff.; Tolle, 1996: 34; Vollmer, 1997: 192; Wolters, 1992: 85f.). In diesen Machtverstrickungen begann eine erste Verknüpfung zwischen den Samurai und dem Zen-Buddhismus, genauer gesagt, der von Eisai (1141-1215) begründeten Schule des Rinzai-Zen und der politischen Macht in Japan, was sich in China anders, nämlich distanzierter gestaltete (vgl. Vollmer, 1997: 186-192). Der Zen-Buddhismus (inklusive seiner beiden bedeutensten Schulen des Rinzai und des Soto, die sich in Auffassungen zur „Erleuchtung“ unterschieden – vgl. Sach/Faust, 2008: 41f.) etablierte sich im 13. Jahrhundert in Japan und Vollmer (1997: 191-194) führt dies weniger auf eine direkte Nähe zwischen Zen & Kriegshandwerk der Samurai als vielmehr auf eben die historische Tatsache zurück, dass alte buddhistische Schulen, die die neuen Richtungen des Zen ablehnten, in Japan eng mit dem Kaiserhof verbunden waren, mit dem die Samurai als Militäradel in Spannung standen. Die sich so mit der Herrschaft arrangierenden, ihr nahe stehenden Zen-Klöster wurden – analog zu den vorherigen buddhistischen Schulen in der Tenno-Herrschaft – wichtige, politisch, wirtschaftlich und kulturell einflussreiche Zentren. In diesen Zentren wurden, bedingt durch den Austausch mit China, auch zunehmend Studien des Konfuzianismus getätigt, der schnell in die Nähe einer starken Betonung von Hierarchien gesetzt werden kann und damit, so Vollmer weiter, den japanischen Vorstellungen einer gesellschaftlichen Ordnung sehr entgegenkam (vgl. Vollmer, 1997: 192f. Zum Zusammenhang zwischen Krieger & aristokratischer Kultur auch: Ron, 2001: 196-199). Gemeinhin wird im Verhältnis zwischen den Samurai & dem Zen weniger auf den Aspekt der politischen Macht (vgl. Bierwirth, 2005: 105f.) oder gesellschaftlichen Praktiken wie Beerdigungszeremonien (vgl. Bodiford, 2001: 488) sondern eher auf eine inhaltliche Nähe verwiesen: Die Überwindung des „Ich-Wahns“ (Tiwald, 2008), das aufmerksame Wahrnehmen und primär intuitive, angemessene Agieren und eine Gelassenheit vor dem Tod – diese Zen-„Erfahrungsmöglichkeiten“ sowie eine vorkommende strenge Lebenshaltung dürften Zen inhaltlich für das Kriegshandwerk der Samurai interessant gemacht haben (vgl. insg. Bescherer, o.J.: 33f.; Potrafki, 1996: 74. Sach/Faust, 2008: 220f.; Sonoda, 1998: 53; Stein, 1996: 107; Wolters, 1992: 85f.). Im 15. und 16. Jahrhundert kollabierte das relativ zentralisierte Machtsystem, das Land wurde von Kriegen und Kämpfen weiter heimgesucht, so dass das Lernen „kampforientierter Fähigkeiten eine übergeordnete Notwendigkeit“

(Petzold/Bloem/Moget, 2004: 45) war, die sich auch in der Schwertherstellung niederschlug (vgl. Tolle, 1996: 36ff.). Dass Japan als Land relativ „zur Ruhe kam“, erfolgte im frühen 17. Jahrhundert durch den Shogun Tokugawa Ieyasu. Dieser band die Anführer der jeweiligen Regionen – die Daimyos – mit ihren Familien wohnmässig an die Hauptstadt, wodurch die permanenten Auseinandersetzungen und Kriege sich beruhigten und die kriegsbezogene Notwendigkeit eines Lernens der Kriegskünste wegfiel. Daraufhin begann die relativ friedensstabile Tokugawa- oder Edo-Periode (1603-1868), wo die Samurai per Gesetz als privilegierte Klasse (Schwert als Klassenkennzeichen) von anderen festgeschriebenen Klassen (Bauern, Handwerker und Kaufleute) klar abgegrenzt wurden (vgl. insg. Friday, 2001: 516-518; Kiku, 2004: 157-160; Möller, 1998: 31. Petzold/Bloem/Moget, 2004: 45. Potrafki, 1996: 68. ausführlicher: Ron, 2001: 187-189; Wolters, 1992: 86-91). In dieser Zeit, wo der Neo-Konfuzianismus (vgl. Nemeth (1992)) einen starken Einfluss ausübte, entfiel die bisherige Bestimmung der Samurai als Krieger, sie mussten nicht mehr kämpfen, verloren ihren Landbesitz und wurden in die urbanen Regionen gezogen, wo sie durch die Obrigkeit in bürokratische, verwaltungstechnische Prozesse eingebunden wurden. Bildungsmässig wurde „die Parole ‚Schwert und Buch‘ (bubun ichi) stärker propagiert“ (Bierwirth, 2005: 106.) – geistige Tätigkeit und Bildung vermehrten sich: „Die Ausbildung in literarischen, künstlerischen und vor allem auch verwaltungstechnischen Wissensgebieten trat in den Vordergrund, während das kämpferisch-nüchterne Ideal verblasste.“ (Stein, 1996: 108). Auch auf die Befassung mit Zen durch die Samurai soll in dieser Friedensepoche praktiziert worden sein, aber weniger als schlachtfeldbezogener Nutzen sondern für viele Samurai als dem „letzten Zufluchtsort ihrer Identität“ (Bescherer, o.J.: 35). Mit dieser Verschiebung ergab sich auch, dass das Gewalt in einem anderen Licht gesehen wurde – sowohl bezogen auf die Samurai als auch auf die japanischen Kampfkünste als Bugei und Bujutsu (vgl. Kiku, 2004: 158f.): Gehörte gerade in den vergangenen Jahrhunderten die „view of honour in violence“ als partielles Symbol zur Krieger- und Kampfestätigkeit der Samurai dazu, änderte sich die Konnotation im Kontext der bürokratischen Einbindung und Gewaltlosigkeit kam als soziales Statussymbol der bürokratischen Samurai auf. Potrafki (1996: 78) stellt heraus, dass der Erfolg der „Versuche der Militärregierung, den Krieger zum ‚Herrscher als Edelmann‘ mit Vorbildfunktion umzuerziehen, zweifelhaft“ war und sich immer mehr ein Missverhältnis „zwischen wirtschaftlicher und machtpolitischer Realität“ abzuzeichnen begann (vgl. insg. Bescherer, o.J.: 35f.; Bierwirth, 2005: 82, 106f.; Kiku, 2004: 157-161; Möller, 1998: 31-37; Petzold/Bloem/Moget, 2004: 45f.; Potrafki, 1996: 78; Ron, 2001: 190, 193-198; Stein, 1996: 108).

Die relativ friedsame Tokugawa-Zeit dauerte über 200 Jahre bis, u.a. durch ausländischen Druck, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen sich die kritischen Stimmen gegenüber des Shogunats häuften und im Jahre 1868 zwangen bewaffnete Armeen den Shogun zur Aufgabe und verkündeten die Wiederanknüpfung und Wiedererstarkung der kaiserlichen Herrschaft – die sog. Meiji-Restauration. Diese läutete zugleich das Ende der Samurai-Klasse ein: Den Samurai wurden nach und nach ihre Privilegien (z.B. das Recht einen Nachnamen zu führen, Schwerter in der Öffentlichkeit zu tragen, ökonomische Privilegien) entzogen und die Samurai verschwanden schlussendlich als soziale Klasse (vgl. Bescherer: 39. Friday, 2001b: S. 518. weiterführend: Kiku, 2004: 161ff. Potrafki, 1996: 78f.). In der Meiji-Zeit musste sich Japan dem Westen öffnen, übernahm westliche Technologien und es gab, hinsichtlich des erstarkenden Kontaktes mit dem Ausland bald Bestrebungen, eine nationale Identität als Ankerpunkt zu finden (vgl. Bierwirth, 2005: 46). Im Versuch eine „urjapanische Identität“ aufzubauen, wurde der Shintoismus populär, politisch zurechtgeschnitten und zweckgerichtet und passend dazu wurde die Souveränität des auf Götter direkt zurückführbar seienden Kaisers (s.o.) wiederhergestellt. Der sich jahrhundertlang etablierte Buddhismus wurde als etwas ursprünglich Fremdes (s.o.) abgelehnt und verfolgt und musste versuchen, mit diesem Nationalismusbezug umzugehen – „die weit überwiegende Mehrheit der Vertreter des japanischen Buddhismus sahen in dieser Situation keine andere Möglichkeit, als auch auf den bereits rollenden Zug von Nationalismus und Chauvinismus aufzuspringen“ (vgl. Bierwirth, 2005: 46, 92. ausführlicher: Bodiford, 2001: 474-485; Vollmer, 1997: 190 (Zitat)). Diese Identitätsfunktion sowie eine „kompensatorische und herrschaftslegitimierende Maßnahme für die als soziale Klasse entmachteten, aber de facto als Bürokraten herrschenden Samurai“ schreibt Bierwirth der zu dieser Zeit stark aufkommenden Aufmerksamkeit auf die Samurai und der beginnenden Popularität des Bushido, einer Ethik der Samurai, zu (vgl. Bierwirth, 2005: 13ff., 39, bes. 45-49, 81f. 126. Dazu auch: Bescherer: 39. Hoff, 1998: 71; Kiku, 2004: 161-167; Möller, 1998: 38f.).

Im Laufe der Jahrhunderte soll sich unter den Samurai durch Shintoismus, Konfuzianismus und (Zen-) Buddhismus langsam ein ungeschriebener, sich verändernder Ehrenkodex herausgebildet haben – der später als Bushido, der Weg des Kriegers bezeichnet wurde. Es wird als „Vorläufer“ auf den „Kyuba-no-michi“ („Der Pfad von Bogen und Pferd“) verwiesen, der sich namenstechnisch aus der Kampfweise im Mittelalter, wo – vereinfacht gesagt (vgl. differenziert: Stein (1996)) - Pferde & Bögen zentral waren und durch besondere Lanzen (Naginas) (vgl. Bachmann

(1996)), das Schwert (Katana) ergänzt und abgelöst wurden, erklärt. In der Kamakura-Zeit (1185-1333), in der sich die shintoistisch geprägte Kriegerklasse etabliert hatte und – wie oben angerissen – der Zen-Buddhismus bedeutsam wurde, war – Sonoda (1998: 53) zufolge – die Bezeichnung „Bushi“ für Krieger nicht geläufig, sondern diese wurden in Bezug auf ihre Waffe, die häufigste war derzeit Pfeil & Bogen, bspw. Mononohu [sic!] benannt⁸. Weiterhin verweist Sonoda ohne genaueren Bezug auf Literaturstellen wie „die Sitte dessen, der Bogen und Pfeile trägt“.

Hartman (2010: 153f.) verweist darauf, dass das Bogenschießen im antiken China eine der „Six Gentlemanly Arts“ war, welches im einen der fünf Klassiker des Konfuzianismus „The Record of Rites“ aus dem zweiten Jahrhundert vor Christus dahingehend ausgeführt wurde, dass „a pure spirit in shooting“ zum Gelingen gehört und, dass der Charakter des Schützen an seiner Bogenhandhabung beim Schießen deutlich werde. Dieser konfuzianische Aspekt wurde in Japan prägend aufgenommen⁹. Dieser sich wandelnde, shintoistisch ideell geprägte Ehrenkodex soll zu Beginn der Edo-Periode unter verstärktem Einfluss des Zen und des damals stark werdende Neo-Konfuzianismus konkrete Gestalt angenommen haben – die Samurai mussten nicht mehr kämpfen, wurden insb. Verwaltungsbezogen in die Städte abgezogen (brauchten vlt. „Zugeständnisse“? – vgl. Ron, 2001: 195) und die ersten Selbstdarstellungen entstanden. Gemeinhin wird Bushido als „Werteset“ aufgefasst, dass Werte wie Selbstkontrolle, Hilfsbereitschaft, Bescheidenheit, Gerechtigkeit, Güte, Höflichkeit, Wahrhaftigkeit und Loyalität umfasst – Kiku (2004: 160.) verweist auf eine ästhetische Umgangsform mit dem Tod und Selbstkontrolle (vgl. Bescherer, o.J.: 33; Bierwirth, 2005: 39¹⁰, 69; Kiku, 2004: 159ff.; Leffler, 2007: 26ff.; Lind, 2007: 281ff.;

8 In einem E-Mail-Austausch zwischen dem Verfasser und Karl Friday im August 2010 schrieb dieser dazu: „'bushi' and 'mononofu' are in fact the same word in written form--that is two readings for the same set of characters. There is in fact no way to be certain how this compound was most commonly read during the Kamakura period, but there is evidence that the 'bushi' pronunciation was already in use. Moreover, 'mononofu/bushi' was only one of a half-dozen or so terms used to refer to warriors during the Kamakura period“.

9 Karl Friday per E-Mail (Hartmans Text war allerdings nicht explizite Diskussionsgrundlage): „There was also, however, very clearly at least some level of self-conscious reflection among warriors concerning what constitutes proper warrior behavior. But there are no treatises expounding on this subject--nothing like the sorts of texts that we see in the Tokugawa period [...]. Awareness of a status and writing about it are very different things. Members of high school cliques and the like can be self-conscious about rules and mores pertaining to their status, but they don't write essays explaining them. This was (or appears to have been) true of Heian and Kamakura warriors as well. We actually have no descriptions of warrior behavior written by warriors (except, perhaps, the Azuma Kagami), so we have to derive insights about warrior behavior and values from descriptions written by others [...]. 'Kyuba no michi', 'yumiya no michi' and other similar phrases refer to the profession of arms itself--the art of being a warrior--not to the ethical codes and values of those who practiced this profession. There is, as I noted above, no direct account of the latter from any period prior to the Tokugawa age--when samurai were no longer fighting and therefore became obsessed with defining what they were and what their role in society should be“.

10 Bierwirth schreibt dem Bushido an dieser Stelle sogar erst ab dem Zeitpunkt eine Gestalt zu, als die Samurai als Kaste verschwunden waren. Vmtl. meint er damit die Meiji-Zeit ab 1868, wo dem Bushido als Ideologie besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Später stellt Bierwirth heraus,

Petzold/Bloem/Moget, 2004: 45ff.; ausführlich: Potrafki, 1996: 76; ausführlich: Ron, 2001: 193ff.; Sonoda, 1998: 53ff.; Tolle, 1996: 34; Wolters, 1992: 86ff.). Möller (1998: 38) dazu kritisch: „Schriftliche Verhaltensmaximen für die Krieger lassen sich zudem erst mit dem ‚Budô shohinshu‘ und dem ‚Hagakure‘ für die Edo-Zeit nachweisen. Die Bedeutung dieser beiden Schriften in der Zeit ihrer Entstehung wird wohl häufig überschätzt. Erst im 19. und 20. Jahrhundert verklärte man sie zu den Schriften, die die Essence der Ethik der Krieger kodifizieren. Auch der Begriff des Bushidô scheint in früheren Jahrhunderten eher eine untergeordnete Rolle gespielt zu haben“.

Hurst III (1990) führt dazu aus, dass der Begriff Bushido in vereinzelt Quellen der Tokugawa-Zeit auftauche, aber nicht in einem solchen Sinne, dass Samurai eine Akademie mit dem Titel „Hall of Bushido Study“ betreten oder dem Bushido-Werteset folgen. Wenn der Begriff Bushido dann nicht so weit trägt, könnte man aber dennoch fragen, ob nicht dennoch einen Ehrenkodex inhaltlicher Art, egal wie er geheißen haben mag, vorhanden war? Saldern (2009a: 13-25) verweist auf „Giri“ und „Chu“ als für alle sozialen Klassen geltende Prinzipien, die bei der Kriegerklasse und den Samurai aufgrund ihres Schwertbesitzes anders umgesetzt wurden. In den wenigen Werken der Tokugawa-Zeit gab es einen Bezug auf Ideale wie Loyalität, Pflicht und Tapferkeit, sowie einen Todesbezug. Allerdings gab es unterschiedliche Auffassungen über diese Begriffe und ihre Bedeutung, so dass bspw. die Auffassungen eines „Weges“ für die Samurai im „Hagakure“ von denen neokonfuzianischer Gelehrter der damaligen Zeit abwichen (vgl. Hurst III, 1990). Zur häufig angeführten Loyalität der Samurai lässt sich folgendes sagen: Die Loyalität des Samurai (vgl. Kiku, 2004: 160) und die nächst angegebenen Quellen) gegenüber seinem direkten Herrn (Bierwirth, 2005: 26) ist ein weit diskutiertes Thema. Häufige Auffassung (vgl. (archetypisch: Bolelli, 2008: 88ff.) Leffler (2007); Petzold/Bloem/ Moget, 2004: 45-55) ist die Hervorhebung der Gefahren, die sich aus einer absoluten Loyalität (des Samurai gegenüber des Vasallen) ergeben können und die reflektiert werden müssen. Als Strengezeichen des Kodexes wird auch gemeinhin auf die Selbsttötung – das seppuku – verwiesen. Seppuku hat, wie Bierwirth (2005: 113-117) zeigt, aber mehrere Bedeutungen von denen einige deutliche Konnotationen von Sich-Entziehen und von Kritik aufweisen (vgl. dazu aber die Überlegung Salderns (2009a: 11f.)) und es war oft auch die Möglichkeit der Vorwegnahme einer Hinrichtung (vgl. zu Seppuku und Samurai auch Hurst III (1990) und Saldern, 2009a: 17-25). Ebenso führt Bierwirth als Relativierung vor, dass die Vasallentreue „[w]eniger als ethisches denn als

dass es verschiedene historische Varianten des Bushido oder besser: der Samurai-Erzählung gab, die je nach Absicht in den Blick genommen werden – vgl. Bierwirth, 2005: 81f. Und 126. Darüber hinaus erwähnt er Forschungsversuche, die eine „einheitliche Samurai-Ethik“ in Frage stellen – vgl. ebd. 16, 116 bzw. hier auch Hurst III (1990).

ökonomisches Desiderat“ auftauchte (Bierwirth, 2005: 121), wobei Hurst III (1990) die Vasallentreue als vertraglich und persönlich bezeichnet (vgl. dazu auch Bierwirths Überlegungen zur versteckten Homoerotik - Bierwirth 2005: 129, 133). Darüber hinaus könnte die faktische Disloyalität als Frage in den Blick geraten, um die Differenz zwischen Sollen und Sein (vgl. Hurst III, 1990) aufzuzeigen: Möller (1998: 29f.) weist darauf hin, dass in den Kriegerepen für die Zeit von 1192-1600 häufige „unedle“, „unritterliche“ Verhaltensweisen wie Überlaufen, Flucht oder Meuchelmorde geschildert werden und stellt den wohl relativierenden Hinweis voran, dass zum 17. Jahrhundert das Kriegszeitalter ‚wehmütig mystifiziert‘ worden sei (zur Thematik der (Nicht-)Loyalität vgl auch: Bierwirth, 2005: 13-16; Friday (1994; 2001c), Hurst III (1990) sowie Ron, 2001: 193f. und Saldern, 2009a: 12).

Als ein historisches Beispiel für die Loyalität wird häufig die Legende der 47 Ronin von Ako herangezogen. Das Handeln der Samurai mit einem Zeitverzug von 2 Jahren und ihre geringe Zahl relativieren diese Sicht allerdings (vgl. Ron, 2001: 195f. Zu den 47 Ronin & einem Zusammenhang zwischen „Krise und Selbstbild“ vgl. auch: Bierwirth, 2005: 32, 36, 44ff. 116f.). Unklar ist, wie weit man eine solche Relativierung in Form wehmütiger Mystifizierung oder Verkennung ökonomischer Aspekte treiben sollte: Fallen darunter auch Bühnenstücke der Tokugawa-Zeit „die um die Geschichte von ewiger Treue, unkündbarer Loyalität und bis in den Tod reichender Opferbereitschaft (*junshi*) kreisten.“ (Möller, 1998: 35)? Oder was ist mit den archetypisch als Gegenspieler zu Samurai konzipierten Ninja (vgl. Bolelli, 2008: 91ff.), für deren Ninjutsu-Tradition Petzold et al. (2004: 45) historisch mit Rekurs auf Masaaki Hatsumi und dessen Schüler Stephen Hayes der Togakure-ryu festhalten: „Ihr zentrales Anliegen: die Entwicklung einer eigenständigen, höchst unabhängigen Persönlichkeit mit einer meditativ-reflexiven, frei entschiedenen Lebenshaltung, ohne die Ankettung der Loyalität an einen Herrn bis zur Selbstaufgabe, die den Samurai kennzeichnete“. Diese „Schattenkämpfer“ waren demnach keine Killer, wie dies heutzutage medienwirksam inszeniert wird, sondern sind durch ihren Freiheitsgeist Korrektiv der die Ninjas zuweilen hart bekämpfenden Samurai (vgl. Petzold et al., 2004: 45). Die durch Hayes verbreitete Togakure-ryu wurde von diesem als aus der Iga-Region Japans stammend ausgewiesen und es erfolgten Abgrenzungen durch „would-be ninja“ als Koga-ryu, wobei beide Regionen Japans aneinander grenzen und eher durch Gemeinsamkeiten als durch starke Differenzen und Auseinandersetzungen geprägt sein sollen, weshalb „Iga and Koga were perhaps the cradle of the birth of what was later to become known as ninjutsu due to a wide variety of circumstances“ (vgl. Roley (o.J.)). Ebenfalls mit der Iga-Kōka Ninja Tradition und ihren Anbahnungen in früher

Tokugawa- bzw. später Sengoku-Periode (Konsens für 1467-1603 als Zeit großer Bürgerkriege) beschäftigt sich – durchaus selbstkritisch bzgl. früherer Publikationen – Turnbull (2014): Turnbull (2014: 10-21) untersucht, ob die Iga-Kōka Ninja Tradition nicht eher eine sog. “invented tradition“ nach Hobsbawm und Ranger darstellt, die als Set von Praktiken einen Vergangenheitsbezug herzustellen versucht und untersucht für eine historische Fundierung die Kriterien eines eher von Spezialisten behandelten Korpus an Techniken, der vor allem mit der Iga-Kōka-Region verbunden ist. Im Ergebnis hält Turnbull (2014: 21-25) fest, dass angesichts der von ihm herangezogenen Quellen, eher von “elite warriors but not a cult-like warrior elite from a distant province who served as mercenaries“ (Turnbull, 2014: 22) gesprochen werden sollte und mit Ninja oder besser: shinobi eher Tätigkeiten als Tätige zu bezeichnen sind, wonach solche Tätigkeiten auch von Kriegern im Dienste eines daimyō ausgeübt werden konnten. Und vielleicht lässt sich als ein Faktbezug für die alles andere als einzigartige Iga-Kōka Ninja Tradition festhalten: “In Iga and Kōka there must have been some genuine belief in a unique local expertise that was bolstered by folk memories and old soldiers’ tales, and the best that can be said for their plagiarism of other people’s exploits is that it supports one great ninja stereotype: they were very good at stealing things!“ (Turnbull, 2014: 25) – weiterführend Ron, 2010: 163-168. Doch zurück zu den Samurai: Gerade im Zusammenhang mit den Samurai und dem Bushido liest man nicht selten Aussagen dergestalt, dass die Samurai, die zwar in der Edo-Zeit kriegs- und kampflös waren und sich daher geistig betätigten, in der Bürokratie eingebunden waren und einen gesellschaftlich hohen Stand hatten, einen Einfluss auf die gesamte japanische Gesellschaft ausgeübt hätten (vgl. bspw. Lind, 2007: 281ff. Petzold/Bloem/Moget, 2004: 52f. Wolters, 1992: 86-94). Nicht selten taucht dabei der Name Nitobe (1862-1933) auf, der um 1900 herum das Buch „Bushido – The Soul of Japan“ schrieb und irrtümlicherweise zuerst dachte, den Begriff Bushido erfunden zu haben – Nitobe ist mit seinem westlich erzogenen Hintergrund, seinen mangelnden Kenntnissen der japanischen Geschichte und seinem “almost universal“ Werteset allerdings problematisch (vgl. Bierwirth, 2005: 19-24; Hurst III (1990); Nitobe, 2009: 36-58). Abschließend liebt Bierwirth (2005: 97-143) sogenannte Urtexte des Bushido (D. Yuzans Budoshoshinshu; M. Musashis Gorin-no-sho und Y. Tsunetomos Hagakure) mit anderen Texten gegen, um „japanische Individualität an den Orten ihrer scheinbar vollständigen Abwesenheit [aufzuspüren]“ (Bierwirth, 2005: 99). Tragend für diesen „Dekonstruktivismus avant la lettre“ (Bierwirth, 2005: 98) nach Edgar Allan Poe ist die Feststellung: „jeder Text ist Text und Meta-Text zugleich“ (Bierwirth, 2005: 97 – s.a. Grimm (1997)). Dabei thematisiert Bierwirth bspw. die Todesmetapher und

Loyalitätsmetapher als Metaphern und zeigt deren verwobene Komplexität auf, die sich gegenseitig irritieren, decken, erden, schützen und unterlaufen.

Bierwirth (2005) befasst sich ebenfalls mit der Frage, wie plausibel prägende Auswirkungen der Samurai auf die Gesamtgesellschaft Japans (z.B. im Sinne einer Ehrauffassung) seien und richtet dabei besonderes Augenmerk auf eine Studie von Ikegami, welche auch von Kiku (2004: 157ff.) herangezogen wird¹¹: Ikegami versucht bei den Samurai einen ehrbezogenen Individualismus - honorific individualism - nachzuweisen und spricht sich für eine Wirkung der Samurai auf die japanische Gesellschaft aus (vgl. Bierwirth, 2005: 10, 78-96). Bierwirth (2005: 10, 34-48,, 78-96) kommt in der Frage, ob eine Ethik der Samurai von anderen Klassen übernommen worden sei und auch in heutigen Gesellschaftsteilen (z.B. des Ehrbegriffs, oder arbeitsmäßige Loyalität) weiterwirke, zu einem weitestgehend (vgl. Bierwirth, 2005: 43f.) skeptischen Ergebnis: Im Bereich der Arbeit sei die lebenslange Einstellung nachweislich erst zu Zeiten der Schwerindustrie aufgekommen und habe nichts mit der Samurai-Loyalität zu tun. Ikegamis Versuche, (aktuelles) Gruppenverhalten durch Samurai oder das Lehnsherr-Vassall-Verhältnis zu erklären, sei aus schulpädagogischen (das Thema Bushido und Samurai ist in der gegenwärtigen jap. Schule beinahe gar nicht vertreten) bzw. damals quantitativen Gründen (nur wenige Japaner unterstanden einem Lehnsherr-Vassallen-Verhältnis) unplausibel, ebenso wie eine Übernahme eines Ehrbegriffs: Da Ehre an einen guten Namen und die Fähigkeit diesen verteidigen zu können geknüpft war, außer den Samurai bis zur Meiji-Restauration aber niemand Eigennamen führen durfte, lehnt Bierwirth auch diese Überlegung ab und führt zu Ikegamis Studie an, dass diese durch und mit ihrer Niedergangsbeschreibung der Ehrenkultur den gravierendsten Einwand gegen ihre These vom ‚honorific individualism‘ als Quelle japanischer Staatsbildung selbst beisteuert. Da ein weiteres Nachforschen meine Kompetenzen überschreitet, möchte ich es im Bereich Bushido bewenden lassen (vgl. weiter zum Bushido: Benesch (2011); Friday (1994; 2001b); Hurst III (1990); Saldern (2009)). Nachfolgend wird sich den japanischen Kampfkünsten, die oft und spezifisch mit dem Begriff Budo verbunden sind (vgl. bspw. Petzold et al., 2004: 42f.; Wolters (2008a)) zugewandt.

¹¹ Bierwirth (2005: 81f.) schreibt, dass Ikegami ihr bereitgestelltes Material nicht produktiv mache (ein Beispiel dafür scheint in der Tabelle 10.1 bei Kiku, 2004: 157 zu sein) und man in den vorfeudalen materiellen Individualismus-Bedingungen „nach einem materiellen Substrat für die Ausformung der Samurai-Individualität“ schauen müsste.

b) Budo – japanische Kampfkünste

Nach Petzold et al. (2004: 42f.) firmieren japanische Kampfkünste allgemein unter „Bugei“ und spezifische Aspekte werden in den Begriffen „Bujutsu“ (combatartige Systeme) und „Budo“ („Schulung des Geistes“) ausgedrückt – Friday (2010a: 369f.) weist diese Auffächerung als modern aus und für vormoderne Zeiten durch die verbreitete Austauschbarkeit als „anachronistic“ zurück.

Am 23. April 1987 wurde von einem Sonderausschuss der Japanischen Budo Vereinigung (Nippon Budo Shingikai) die sog. „Budo-Charta“ vorgelegt, an der namenhafte Vertreter der verschiedensten Kampfkunst-Verbände (Judo, Aikido, Kyudo, Kendo...) mitgewirkt hatten, um, wie es heißt, „die Mitgliedsverbände der Japanischen Budo Vereinigung zu einer angemessenen Entwicklung des Budo zu ermutigen“. In der Präambel heißt es (vgl. Hoff, 1998: 76-78):

„Budo, verwurzelt im Geist der Krieger des alten Japan, ist ein Aspekt seiner traditionellen Kultur, in der sich in einer über Jahrhunderte dauernden historischen und sozialen Entwicklung die Kriegskünste vom 'jutsu' zum 'do' entwickelt haben“. Die Bezeichnung „Budo“ (武道) setzt sich aus den zwei japanischen Teilen *Bu* (武) und *Dō* (道) zusammen. Während „Do“ gemeinhin als „Weg“ übersetzt wird und auf eine tiefere Bedeutungsebene, eine Philosophie (nicht selten Zen) der Vervollkommnung oder Personen transformierende oder gar transpersonale Prozesse hinweist (vgl. aber als Korrektiv: Lemke, 2008: 94-97), gibt es für „Bu“ mehrere Lesarten: Die übliche liest es als „Militär“ oder „kriegerisch“, eine alternative Lesart sieht „Bu“ aus zwei Schriftzeichen zusammengesetzt, die „die Lanze auf-/anhalten“ bedeuten können – eine friedensbetonende Lesart, die in der Budopädagogik vorkommt (vgl. Müller, 2002: 91; Wolters, 2008a: 16f.). Recherchen im Internetwörterbuch „Wiktionary“¹² ergaben, dass ein polysemischer Ausdruck vorliegt, wonach eine Bedeutung, die bspw. im japanischen Wörterbuch Kanjigen (漢字源) erwähnt wird, in „a man on foot with a spear“ liegt und die Stop-Bedeutung einerseits im Film „No retreat, no surrender“ (1985) berühmt gemacht wurde aber ebenfalls in den „Spring and Autumn Annals (481 v. Chr.) zu finden sei. Saldern (2011a: 10f.) greift auf Friday & Humitake (1997) und Sinologieforschungen zurück, wonach in der altchinesischen Tierknochenorakelschrift (14.-1. Jahrhundert v. Chr.) die Bedeutung „Fuß“ vorgeherrscht und sich zu „aufhören“ gewandelt hat.

Bodiford (2001: 484f.) greift die „Budo-Charta“ und die Verwendung des „do“-Suffix, zu dessen Verbreitung der amerikanische Kampfkünstler Donn F. Draeger (1922-1982) mit seinen Büchern über die Geschichte der Kampfkünste nicht unerheblich beigetragen

¹² Vgl. <http://en.wiktionary.org/wiki/武> (2015-01-03).

hat, auf. Nach Draeger liegt der Unterschied zwischen "do"- und "jutsu"-Kampfkünsten in der Ausrichtung – "jutsu" zielt auf Technik und Selbstverteidigung, wohingegen "do" auf geistig-moralische Systeme mit dem Ziel der Charakter- und Persönlichkeitsvervollkommnung resp. ihrer immanenten Transzendenz verweise. Trotz der weiten Verbreitung dieser Unterscheidung bemängelt Bodiford ihre fehlende historische Evidenz: Rein begrifflich betrachtet, sind Worte wie Budo oder Judo um das 13. Jahrhundert herum und auch danach belegt, aber trennscharfe Definition oder allgemeine religiöse, technische Bezüge sind historisch nicht haltbar: Budo wurde eher mehrdeutig verwendet, in der Tokugawa-Zeit gabs es einzelne Systematisierungsversuche¹³ aber Einteilungen aus der Vor-Meiji-Zeit "betrayed no discernible systematization" (Friday, 2010: 370); "jutsu" und "do"-Suffixe wurden synonym gebraucht und ausgetauscht. Erst seit der Meiji-Zeit wird versucht, analytisch zu differenzieren und in den 20er, 30er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden Kampfkünste aufgegriffen und in öffentlichen Diskursen namens- und bedeutungstechnisch als "something-do" ausgewiesen und aufgefasst; dies allerdings im Kontext von Nationalismus und Militarismus, wie Bodiford (2001: 484f.) hervorhebt und schließt: "If or how any martial arts constituted ‚spiritual systems for self-perfection‘ prior to the advent of government-sponsored programs of nationalistic spiritual education is the issue that must now be considered".

Historisch betrachtet war Japan bis zur Meiji-Zeit kein geeintes Land; es gab regionale und soziale Unterschiede und Akzentverschiebungen zum Beispiel in Bezug auf „Religionen“, sprich: Shinto, Buddhismus, Konfuzianismus, Daoismus, die sich eher gegenseitig beeinflussten, in der Gesellschaft wirkten und weniger in solch starken religiösen Kämpfen um Vorherrschaft standen, wie man dies aus Europa kennt.

Selbst die Samurai als Krieger waren nicht die einzigen, die Kampfkunsttätigkeiten ausübten – für die es verschiedene, wechselnde Bezeichnungen gab – weder in den Kriegszeiten vor noch während der Tokugawa-Periode, ähnliches gilt für Verwebungen oder die Tragweite geteilter Grundannahmen mit weltanschaulichen Systemen (vgl. Bodiford, 2001: 472, 485ff. 495ff.; Friday (2010)): Nach Bodiford (2010a: 371) begann die Ausprägung systematischer Kampfstile und -richtungen vermutlich in der Zeit vom 13.-17. Jahrhundert nach Christus, vor allem durch Kriegerfamilien (buke) aber auch bei anderen Gruppierungen. Für das Verwobensein mit dem Buddhismus gibt Bodiford (2010a: 374f.) zu bedenken, dass gesellschaftsbedingt bis zum 17. Jahrhundert viele Dokumente von buddhistischen Priestern geschrieben wurden und diese durchaus "used Buddhist vocabulary to describe fighting techniques that lacked any relationship

¹³ Stein (1996: 110f.) führt mit Morikawa Kozan ein Einzelbeispiel an, der bereits um 1660 Kyudo mit persönlichkeitsbildender Differenz zum Kyujutsu bezeichnet haben soll.

to Buddhist doctrines or practices“. Ebenso gab es – auch ab dem 17. Jahrhundert n. Chr. – zahlreiche Abgrenzungen mit Bezug zur Kampfkunstpraxis: So grenzten sich taoistische und zen-buddhistische Vertreter bzgl. praktizierter Atemtechniken voneinander ab (vgl. Bodiford, 2010a: 376). Gatling (2010:120f.) führt Jujutsu als „first and foremost a battlefield art“ auf japanische Schlachtfeldmethoden, die ab 720 v.Chr. aufgezeichnet wurden, zurück wobei sich ab 1530 Systeme in Schullinien (ryu) ausbildeten und sich durchaus durchhalten, wie die im Jahr 1532 begründete Takeuchi ryu. Dabei wurde und wird im Laufe der Geschichte immer wieder auf bspw. buddhistische oder schamanistische Konzepte zurückgegriffen, aber nichtsdestotrotz sind „religious concepts [...] not an essential (or even common) central theme in jujutsu“ (Gatling, 2010: 125). Diese komplizierte historischen Situationen sollen bitte beim folgenden Abschnitt berücksichtigt werden, um einer Verzerrung des Bildes durch die formale „Gleichung“ „jap. Kampfkünste = Zen“ entgegenzuwirken:

Der Frieden in der Tokugawa-Periode hatte auch Auswirkungen auf die Kampfkünste: Der (Neo-)Konfuzianismus wirkte in dieser Zeit stark – sowohl auf die Samurai als auch auf Kampfkünste (vgl. Bodiford, 2010a: 376f.) und viele Gelehrte jener Zeit gehörten zu den zu der Zeit kriegslosen Samurai, die nun als Klasse neue Aufgaben brauchten und sich somit der geistigen Übung widmen sollten – dies hatte auch Auswirkungen auf die Kampfkünste der Samurai (vgl. Möller, 1998: 35; Potrafki, 1996: 69ff.; Stein, 1996: 109): Diese wurden nun ebenfalls in Sinne der geistigen Vervollkommnung, Selbstkultivierung und Gewaltreduktion weitreichend (!) (mit)gedeutet. Zwar gab es weiterhin funktionale Kampftechnik, aber persönlichkeitsbildende, ästhetische Facetten wurde ebenfalls ausgewiesen (vgl. weiterführend Bodiford, 2001: 493ff.; Gatling, 2010: 121-123; zur Gewaltreduktion: Kiku, 2004: 157-160; Petzold/Bloem/Moget, 2004: 42-55 Wolters, 1992: 86-94)¹⁴.

Zu Beginn der Meiji-Zeit wurden die traditionellen japanischen Kampfkünste im Licht der westlichen Einflüsse als etwas „Altes“ angesehen, was zu Transformationen führte bspw. beim häufig mit Zen assoziierten Yamaoka Tesshu (1836-1888), dessen “Zen practice was an external supplement to his fencing, not something intrinsic

14 U.a. Wolters bringt hier das weiter oben diskutierte Wechselspiel von „Bujutsu“ zum „Budo“ für die Tokugawa-Zeit, was weiter oben mit Bezug auf Friday (2010) und Bodiford (2001: bes. 484f.) als historische Genese kritisch betrachtet werden müsste – analoges gilt bspw. für Bescherer: 37, Tolle, 1996: 39f. Zur Budo-Frage ist auch zu sagen, dass Petzold et al. (2004: 42-78, bes. 44, 54 und 76f.) sich gegen eine einfache Umdeutung von Bushido zum Budo als Friedensarbeit aussprechen und auf die Notwendigkeit einer Analyse im Budo – mit Rekurs auf Foucault – verweisen, mit der die (verdeckte) Bedeutung „kryptomilitärischer und kryptobellizistischer Elemente in Ideologie und Praxis der Budokünste“ und der Einfluss des Bushido geklärt werden müsse. Darüber hinaus nehmen sie eine Differenzierung vor: Die in der Tokugawa-Periode entstandenen Budoarten werden gegenwärtig als „Ko-Budo“ bezeichnet, im Gegensatz zu später entstandenen „Shin-Budo“-Arten. Außer in dieser Quelle taucht die Unterscheidung noch bei Bodiford (2001: 484) auf, der diese ebenfalls auf Don Draeger zurückführt.

within it“ (vgl. Bodiford, 2010a: 379f.). Als aber zunehmend gegen Ende des 19. Jahrhunderts n. Chr. ein Nationalismus einsetzte, wurde sich aus Identitätsgründen auch auf die japanischen Kampfkünste bezogen (vgl. Gatling, 2010: 123). Gerade vor dem Aspekt des Nationalismus, aber auch im paramilitärischen Sinne wurden passend erachtete Kampfkünste in den Schulunterricht integriert und breiten Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht (vgl. Bodiford, 2010b: 383).

Um das Verhältnis zwischen Zen und den japanischen Kampfkünsten etwas differenzierter einbetten zu können, seien grob einige inhaltliche Aspekte referiert: Petzold/Bloem/Moget (2004: 50) halten mit Rekurs auf Coquet, Donohue und Kwon fest: „Allgemein sind die japanischen Kampfkünste, und damit vor allem die Budoformen, von einer Mischung aus Shinto, konfuzianischer, (zen-)buddhistischer und auch daoistischer Ideen inspiriert [...], die im Budo mit einer Form persönlicher und geistiger Entwicklung verbunden werden“. Der Trainingsort der Budokünste wird heute allgemein als „Dojo“ (Ort der Erleuchtung) bezeichnet und soll – Herrigel zufolge – seinen Ursprung im Zen-Buddhismus haben und ist als Ort schlicht eingerichtet. Meist ist eine Seite des Dojos gewidmet eingerichtet, so dass sich dort Bildnisse o.ä. von Stilbegründern, Buddha, Bodhidharma oder Shinto-Göttern finden (vgl. Potrafki, 1996: 72-75; Wolters, 1992: 116f.). Bodiford (2001: 482) verweist auf Begebenheiten in der Showa-Zeit: Ab den 1920er Jahren wurde im Rahmen eines selektiven 'Staats-Shintoismus' überprüft, ob in Kampfkunst-Trainingshallen Shinto-Altäre, für bestimmte Shinto-Götter, vorhanden waren und ab den 1930er Jahren wurden die Kampfkunsthallen landläufig als Dojo bezeichnet. Die Etikette der Budo-Künste, wie die Statuszuweisungen und -behandlungen im Dojo weist konfuzianistische Elemente auf (vgl. Potrafki, 1996: 76f. Wolters, 1992: 115ff.), wobei das heutzutage weit verbreitete Rangsystem mit farbigen Gürteln eine Erfindung der Moderne ist (vgl. Gatling, 2010: 125; Green (2001b)). Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist weitestgehend asymmetrisch, die zwar in Richtung Gleichberechtigung verläuft und sich letzten Endes aufhebt (weshalb Potrafki (1996: 75) in dieser Beziehung mehr den Zen-Buddhismus anstatt den Konfuzianismus mit seinen [angeblich – A.E.] „starren“, „undurchlässigen“ „Klassen- und Rangstufen“ plausibel macht), allerdings „wird sich, konform mit der hierarchischen Struktur des Budo, nicht eine Beziehung auf der Basis von Gegenseitigkeit [...] entwickeln“. Und im „Budo ist es eine ungeschriebene Regel – und vielleicht auch auf ihre Sinnhaftigkeit oft zu wenig reflektierte Regel, die nur, wenn sie kein mechanischer Automatismus ist, sinn-voll bleibt -, so lange Schüler/Lernender zu bleiben, wie es jemanden mit einem höheren Rang gibt“ (Petzold/Bloem/Moget, 2004: 49, 57f.). Die Ausführungen sollten die Verschränkung weltanschaulicher Strömungen und politisch-gesellschaftlicher Bedingungen skizzieren, was für die nachfolgende Budo-Pädagogik hilfreich schien.

1.2 Martial Arts und Pädagogik allgemein

Für die Budo-Künste gab es in der Kampfkunsthistorie Hinweise auf positive Effekte. Seit einiger Zeit sind die Budo-Kampfkünste in den Blick verschiedenster Wissenschaften geraten und fanden dort Eingang hinsichtlich ihrer Effekte und Bedingungen (vgl. Bloem et al. (2004)), was kurz dargelegt wird:

Wolters (1992) legt eine empirische Studie vor, über ein vom ihm durchgeführtes Anti-Aggressions-Projekt in der Justizanstalt Hameln. Dabei kam das von ihm erlebnispädagogisch, sporttherapeutisch, stilübergreifend ausgerichtete Shorinji-Ryu (Karate) als delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahme bei Gewaltstraftätern zum Einsatz. Mit Elementen aus verschiedenen Bereichen (Zen, das Shorinji-Ryu hat Verbindungen zu Shaolin und kann damit auf den spekulativen Bodhidharma zurückgeführt werden, Tai Chi, Yoga und Karate-Formen) fand das Shorinji-Ryu bei Gewalttätern Anwendung, die hauptsächlich Gewalt zum „Zweck der Statusbalance“, also ihre Opfer als eine Art „Tankstelle für das Selbstbewusstsein“ nutzen. Wolters setzt mit seinem Shorinji-Ryu an dieser Stelle an und versucht, durch sein Projekt, wo Aggressivität, Gewalt, unkontrollierte Wut als negative Rückkopplung erlebbar wurden (so waren Schläge stets vor dem Ziel zu stoppen, ein Treffen galt als Misslingen der Übung) und Kampf als Mittel/Medium nicht als Zweck diente, andere Formen des Selbstbewusstseins und eine Frustrationstoleranz auf- und Aggressionsbereitschaft abzubauen. Im Ergebnis gab es für die Testgruppe signifikante Abnahmen der operationalisierten Aggressionen.

Mittlerweile etabliert sich die Budo-Pädagogik, in der Budo-Kampfkünste und pädagogische Prozesse miteinander verschränkt sind (vgl. Wolters & Fußmann (2008)) – es geht dabei nicht um eine selbstzweckliche Vermittlung der Weglehre des Budo, sondern darum „via Budo-Pädagogik ein ganz bestimmtes pädagogisches Ziel wie z.B. positives Sozialverhalten o.Ä. zu erreichen“ (Wolters, 2008: 25). Auch wenn dabei die Budo-Pädagogik in der Budo-Praxis (vgl. Wolters, 1992: 94-100; Wolters, 2014: 3) von der transpersonalen Achtsamkeit des Do (vgl. Möhle, 2011: 46-107) mit Schwerpunkt Zen (vgl. Queckenstedt (2008) – zu Zen: Han (2002)) ohne „Ich-Wahn“ (vgl. Tiwald, 2008: 43-93) aber der „Meisterung des Ichs“ (Saldern (2011)) durchzogen ist.

Im therapeutischen Umfeld ist diese Differenz prägnant für die Integrative Therapie sichtbar, die den Menschen als „Körper-Seele-Geist-Wesen“ (Hömann-Kost & Siegele, 2004: 17) ansieht und sich Anschlusschwierigkeiten zu buddhistischer Philosophie ergeben (vgl. Petzold et al., 2004: 73) – vlt. lassen sich diese über ein Seelenverständnis, das auf „Empfindungen an der Skelettmuskulatur und der Haut“ basiert (vgl. Pohl, 2010: 53f., 77-79, 99-102), angehen?

So werden Budo-Künste wie z.B. Aikido therapeutisch eingesetzt, z.B. bei Drogenabhängigen: Es wird durch Übung, wo Überwindungen und Überschreitungen sich ereignen können, andere Verhältnisse zu sich selbst mit Zunahme persönlicher Souveränität zum eigenen Körper, gar Leib, zu Empfindungen zu Nähe & Distanz, Abhängigkeit und Bezogenheit, aufgebaut; Aggressionskompetenz (die Wahrnehmung aber Steuerung des Impulses) wird behandelt und dergleichen mehr (vgl. u.a. Höhmann-Kost & Siegele (2008), Roth (1993) und Petzold et al., 2004: 81-84) – all dies durch konkrete leibliche „Erfahrung“ (vgl. Waibl & Jakob-Krieger (2009)).

Beim pädagogisch-therapeutischen Arbeiten (vgl. auch Barnickel (2009), Staeglich (2010)) wird immer wieder herausgestellt, dass dem geistigen Hintergrund eine wichtige Rolle zukommt, wenn es um positive psychosoziale Effekte durch Kampfkünste geht: Wolters (1992: 94-100; 2014: 1-3) setzt sich für eine Differenzierung zwischen Kampfkunst und Kampfsport ein, um mit Kampfkunst Konzepte der „Meisterung des Ichs“ (Saldern (2011)) zu betonen – vgl. auch: Wetzler, 2014: 59). Bloem et al. (2004: 102, 114f., 132) heben die „traditionelle Dimension der Budopraxis“ hervor, betonen aber einschränkend, dass auch traditionelle Stile „äußerst aggressiv gelehrt werden können“. Auch Zajonc (2011: 152-168) greift diese Aspekte auf und arbeitet heraus, dass Kampfsport nicht grundsätzlich destruktiv sondern ambivalent ist. Für gewaltpräventive Wirkungen – auch im Bereich Kampfsport/Kampfkunst – sind positive Lebenskonzepte relevant, in denen „kämpferische Aktivitäten in kultivierter Form und nach klaren Spielregeln sinnvoll und notwendig für unsere Gesellschaft sind“ (Zajonc, 2011: 164), wobei pädagogische Ansätze als Identitäts- und Erziehungsarbeit Spiel und Kampf in Form des Kampfspiels bzw. grundsätzlich ohne „Beschädigungscharakter“ (Zajonc, 2011: 165) ablaufen sollten, um nicht schädigend umzuschlagen (vgl. die exemplarische Ausführung in Bloem et al., 2004: 113f.; Wolters (2014)). Ein Ankerpunkt für die interdisziplinäre Arbeit und dem Nutzen in der Sozial- und Sport-Pädagogik, könnte im Einsatz „zentraler Elemente und Prinzipien der traditionell-fernöstlichen WEG-Lehre in Kampfkünsten“ (Zajonc, 2011: 168) liegen.

Wie in Kapitel 1.1.2.2 herausgearbeitet, ist die Geschichte des Budo und der Kampfkünste, des Bushido hochkomplex – vor Jahren habe ich mich deshalb an anderer Stelle (Ewald, 2009: 41-43) bereits für eine, als erste, begrifflich-bewusste Annäherung für die Differenz zwischen Geschichtlichkeit und Geltung ausgesprochen. Wenn dies für konkrete Kampfkunstprojekte wie das vorliegende mittragen soll, gilt es dabei einiges zu beachten und damit wäre auch der Bereich der Trainingsgestaltung erreicht:

- Auch solche Vorhaben stehen als bedeutsame nicht außerhalb von Diskursen (vgl. Kapitel 1.1.2.1); Bowman (2010: 228f.) hat dies für Bruce Lee dargelegt.

- Petzold et al. (2004: 52-55, 70-82) sprechen sich für eine fortwährende, kritische Reflexion dieser Strukturen aus, um damit zu verhindern, dass sie „in antiquierten ggf. autoritären Traditionalismen erstarren“ (Petzold, et al., 2004: 58). Sie sprechen sich kritisch gegen „eine einfache Umdeutung in 'Friedensarbeit'“ (Petzold et al., 2004: 52), wie sie bspw. Wolters proklamiert, aus, da bei den Samurai auch bellizistisches Gut vorherrschte, so dass zwischen Bushido und Buddhismus „letztlich tief gehende Unvereinbarkeiten“ (Petzold, et al., 2004: 76) herrschen und eine simple Romantisierung oder simple Ablehnung verkennt ersteren als „ein Tugendbrevier aus kriegerischen Zeiten“ (Petzold et al., 2004: 54). Dabei können die kritischen Ausführungen Petzolds et al. (2004, 52-55, 76f.) zum Bushido durch die der Samurai-Erzählung selbst „innewohnende Ambivalenz“ (Bierwirth, 2005: 49) ergänzt werden¹⁵. So geht es um problematisierende Dekonstruktionen aus Ost und West (vgl. Petzold, et al., 2004: 52, 70-77), um zu einem Kampfkunstverständnis jenseits simpler Romantisierungen und Ablehnungen zu gelangen, wobei es um „Budo als Friedensarbeit“ (Petzold et al., 2004: 35-39) gehen kann.

- Dabei gilt, dass Weltfriede aufgrund der Kontextgebundenheit im Plural auftritt (vgl. Dietrich et al. (2014)) und es werden letztendlich transrationale Frieden, die Ethik und Ästhetik entwirren, keiner festbindenden und daher unfriedhaften „absolute notion of good and bad“ anhaften und Menschen als relational-schwingende Netzwerke umreißen, angeführt (vgl. Dietrich, 2014: 14f.).

May (2014: 236-238) führt auf den Weg, relativen Frieden als transkulturelle, transnationale und translinguistische Praxis zu erahnen, die durch aus sozialer Kompetenz und persönlicher Erfahrung erwachsende „Communities of Practice“ gelebt wird. Eine vlt. zentrale Facette dieser Friedensspraxen könnte sich als „serenity“ (Shirin Ibadi) erweisen, wobei May (2014: 237-243) dies mit Martial Arts Communities auf Okinawa beleuchtet und grundlegend für (traditionelle) Martial Arts auf aggressionssenkende, negative Emotionsregulation und Achtsamkeit und Bewusstseinssebenen verweist: „The benefits of mindfulness and enhanced LOC would be extremely useful in the peace-building process“ (May, 2014: 241). Dabei können traditionelle wie moderne Methoden der 'Übung' (Formen) und des 'Kampfes' (Fluss) in Lern- und Auseinandersetzungsprozessen mit sich und anderen zu einer „fundamentalen Budoerfahrung“ führen, die als „Torloses Tor“ unerzwingbar wie unerübbar ist (vgl. Petzold, et al., 2004: 74-81).

¹⁵ Siehe dazu auch Kapitel 1.1.2.

- Nach Petzold et al. (2004: 74) kommt man auch bei einer säkularen Budo-Praxis nicht gänzlich um eine Auseinandersetzung mit deren geisteshaltlichen Strömungen aus Daoismus, Konfuzianismus, Shintoismus, Buddhismus bzw. Neo-Konfuzianismus (vgl. Nemeth (1992)) herum, inkl. Transfer- oder Passungsfragen (vgl. Saldern, 2014: 23f.). Eine Möglichkeit für das vorliegende Projekt wäre über Bruce Lee eine Verknüpfung zu Zen herstellen. Dies ist zu Recht als vorschnell kritisiert und Diskursen zugeordnet worden (vgl. Bowman, 2010: 228f.), aber vlt. ereignet sich immanente Transzendenz mit Leere und Niemand (vgl. Han, 2002: 43-81; thematisch Kather, 2003: 189-194, kritisch Petzold (2009))? Unklar bleibt, wie tragfähig Alternativdeutungen, wie sie Lemke (2008) durchaus ansprechend und zumindest inhaltlich über sich hinausgehend (vgl. Röttgers, 2009: 38-45, 230-234), da vielfältig (ethisch, ästhetisch, diätetisch, anthropologisch) und aufs Kochen anstatt Kämpfen oder budh. Meditation bezogen, für Dogen und dessen Kochbuch vornimmt, sind. Als Grund gilt, wie Kochtätigkeit (vgl. Lemke (2008)) und prozessuales Leibverständnis (vgl. Lemke, 2010a: 52-54) aus Veränderung und Veranderung, wo „alles unserer selbst ist anders und doch unser Selbst“ gilt, zur modernen Physik passt (vgl. Lemke, 2008: 102 und zu einer buddhistischen Kopplung: Paetow, 2004: 156-181): In dieser werden auch absolut-zeitlose Relationen ohne Relata diskutiert (vgl. Marshall & Bain (2013)) – oder mit Dietrich (2014: 14) gesprochen: “There are no things but only networks and interrelation“. Halten sich vlt. Strukturfunktionalitäten durch? Aber vlt. sind solche Zeitkonzepte zum Lebendigen eher unpassend (vgl. Kather, 2003: 115f.)?

- Zuallererst aber finden sich dispositiv-formierte, kampfkünstlerische Subjekte und es gibt Transformations- oder gar übersteigende Prozesse, womit das Geflecht zwischen Subjektivität, Ich-Bewusstsein und Identität berührt wird:

Subjektivität oder besser weil prozessural, Subjektivierung wird mittlerweile als Inter-Subjektivierung verstanden, da wir uns – mit dem Worten Butlers – von anderen her als Subjekte erlernen, ohne deren Produkt zu sein, was Ricken (2012: 103-107) als nicht weiter zerlegbaren Zusammenhang mitausweist und – falls überhaupt – relationale Identität und Alterität betont; Reuter & Villa (2010: 36) heben hervor, dass keine Individuen ihre Identität bauen, sondern diese Arbeit ist ein Kampf um Bedeutung in machtvollen Diskurse. Kritisch zur Identität äußert sich Kaiser (2008), da die Bestimmung von etwas als etwas konstitutiv des Vergleichs mit Vorangegangenem und daher zwingend Anderem bedarf, aber Wienbruch (2000: 12f., 49-52) anmerkt, dass Identität, Kontinuität nicht ohne Selbstwiderspruch bestritten oder hintergangen werden können. So oder so führt dies zum „anthropologischen Strukturproblem“ mit „Beständigkeit und Wandel in der Zeit“ (vgl. Petzold, 2004: 10) als Inhalt:

Nach der Identitäts- und Entwicklungstheorie der Integrativen Therapie (vgl. Petzold, 2004: 22-26) entsteht persönliche Identität durch Ich-Prozesse – denen allerdings nach Lacan bei Spiegelerkenntnis eine Innen/Außen Verfehlung zu Grunde liegt (vgl. Bowman, 2010: 149, aber Wienbruch (2000)) – die einerseits Fremdzuschreibungen wahrnehmen und bewerten und darüber hinaus Selbstzuschreibungen aufbauen. Beide werden emotional bewertet, kognitiv eingeschätzt und dadurch in biografische Sinnzusammenhänge eingeordnet, wobei sich Identität in „sozialen Welten“ leibhaftig ereignet und dort insgesamt organismisch (mit)fußt. Ohne Eurozentrismus kann mit Bierwirth (2005: 61-65) Individualität in und durch Teilhabe am und Widerstand gegen das Allgemeine ergänzt werden. Petzold (2004: 5-7) bettet dies verschiedenartig ein: Evolutionstheoretisch mit Bewusstsein als „durch die Übernahme und Verinnerlichung anderer Bewußtseinslagen plural[es]“ und Identitätsarbeit als Zusammenspiel von Einzigartigkeit und Vielfalt. Diese zeitgebundenen, feldinternen Identitätsprozesse sind auch ethisch als Arbeit an sich selbst anschlussfähig (vgl. Petzold, 2004: 7-10, 32-38). Ebenso werden Identität, Selbstheit und Selbigkeit philosophisch entfaltet (vgl. Petzold, 2004: 10-14): Das „anthropologische Strukturproblem“ zu „Beständigkeit und Wandel in der Zeit“ wird vor allem mit Paul Ricœur angegangen und dreht sich um Selbigkeit (derselbe bleiben und meist auf den Körper bezogen) und Selbstheit: Ricœur differenziert zwischen Selbigkeit „als – numerisch aufzufassende – Idem-Identität [...] (Beständigkeit, die in der Zeit gegenüber Differentem, Veränderlichem [...] bleibt)“ sowie Selbstheit „als – qualitativ aufzufassende – Ipse-Identität [...] (als Wandelbares, Veränderliches, ohne überdauernden Kern und mit der Qualität eines Vergleiches)“. Ricœurs phänomenologisches, sprachanalytisches Vorgehen thematisiert ein handelndes Subjekt und konturiert die „narrative Identität [...] im Spiel von idem und ipse“. Petzold (2004: 12f.): „Das Selbst als identisches mit verschiedenen ‚Identitätsqualitäten‘ (Selbstheit, Selbigkeit) ist damit nicht eine unmittelbare fundierende Gegebenheit, wie das ‚Ich‘ als in der Sprache aufscheinendes Handlungssubjekt, sondern etwas sich verdeckt Zeigendes, in den Handlungen und Ereignissen Impliziertes: ‚Selbst sagen ist nicht Ich sagen. Das Ich setzt sich oder es wird abgesetzt. Das Selbst ist in den Operationen in reflexiver Weise impliziert, deren Analyse der Rückkehr zu sich selbst vorausgeht‘[...]. Selbst ist damit als kein ‚identisches Etwas‘ zu sehen, das es als ein ‚invarianter Selbstkern‘ zu identifizieren gilt. Das ist auch von der Neurobiologie des Körpers/Leibes her so zu sehen [...]. Selbstheit und Selbigkeit sind Operationsmodi, in denen das Selbst Identität realisiert“. Als lediglich benannte Grenze sei auf Paetows (2004) Studie zu Nichtidentität im (Mahayana)Buddhismus und Petzold (2009: 455f., 472-479) verwiesen.

- Petzold et al. (2004: 84) weisen auf das Kernproblem hin, wie in einer modernen Art Frieden durch einen wie auch immer gearteten „Weg des Kampfes“ erreicht wird, da die Gefahr eines Ziel-Mittel-Konfliktes besteht. Durch einen einfachen Rekurs auf Liebe der Shinto-Kami, christliche Barmherzigkeit oder buddhistische Gewaltlosigkeit kann dieses Problem wohl „in einer säkularisierten bzw. sich zunehmend säkularisierenden Welt [nicht] überwunden werden“: Die Gefahr eines schädlichen Umschlags ergibt sich nach Zajonc (2011) wenn positive Lebenskonzepte missachtet werden: (Kampf-)Sport führt dann in Kult des Körpers, des Siegens oder der Gewalt, bei denen keine Förderung auf den mit natural, personal und sozial ausgewiesenen kulturellen „Dimensionsebenen“ (Zajonc, 2011: 158) erfolgt. Für die Gewaltprävention – egal ob diese im Vorhinein (primär), bei ersten Gewalttendenzen (sekundär) oder bei bereits verfestigten Gewaltformen (tertiär) erfolgt – wird angenommen, dass „gewalttätiges Handeln seinen Ursprung in gesellschaftlichen Bedingungen hat und in direktem Bezug sowie in Abhängigkeit zu strukturellen Lebensbedingungen entsteht und geschieht“ (Zajonc, 2011: 162). Dabei sind situative und biografische Aspekte ineinander verwoben und diese wurden in der Jugendgewaltforschung (Sutterlüty) durch biographisch-narrative Analyse von konkreten Gewalthandlungen wie folgt erschlossen: Bei Gewalthandlungen als „wildgewordene Selbsterhaltung“ (Sutterlüty) zeigen sich intrinsische Gewaltmotive, wobei Handlungen durch eine nicht-automatische Sensibilisierung für Situationen durch Opfererfahrungen mit Anerkennungsversagen und biografische „gewaltaffine Interpretationsregime“ greifbar werden (vgl. Silkenbeumer, 2013: 319f.).

- Petzold gibt in einem von ihm verfassten Unterkapitel in Bloem et al. (2014: 116-140) allgemeine Hinweise zur Gestaltung und Herausforderungen des Kampfkunsttrainings unter dem Schwerpunkt der Aggression:

Aggression als komplexes, evolutiv verankertes affektiv-behaviorales Musterbündel stellt, neben Verharren und Angst/Furcht eine reaktive Organismusantwort auf eine wahrgenommene Bedrohungslage dar, wobei im Stressgeschehen ein funktional-evolutives Programm mit besonderem Gewicht der „Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse“ partiell ich-bewusstseinsüberholend aktiv wird, wobei Cortisol durch Einwirkung auf den Glukosestoffwechsel zentraler Energielieferant für Kampf- oder Fluchtreaktionen ist (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 116, 127f., 130, 133-135, 140). Etwaige Kampf-, Flucht, oder Erstarrungsreaktionen sind aber personenspezifisch, da biografische Erfahrungen bis in die Genexpression hineinwirken und somit wahrnehmungsprägend sind. Dabei sind Stresssituationen immer auch Lernsituationen, in denen der mit plastischen neuronalen Netzwerken

versehene Organismus amygdaloid bzw. in komplexen Prozessen mit neuro- oder biophysiolgischem Markieren, emotionalen Bewerten und ggf. mit kognitiven Einschätzungen lernt (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 120f., 127, 129-131, 135). Besonders prägend sind dabei aufgrund ihrer Wirkung auf Regulation und Expression neuronaler Transmitter und Gene, kontextuell-biographische Lernerfahrungen. Weitere durchaus wichtige Einflussfaktoren bzw. Erklärungen für Aggressionen sind Frustrationen (auch wenn die Frustrations-Aggressions-Theorie aus Yale einseitig ist und durch Schlüsselreize und Erregungsquellen ausdifferenziert werden muss), aber auch weitere Lerneffekte wie mediale, wenn bestimmte Aspekte wie Zuschauerempfänglichkeit, Realbezüge und eine normative und effektive Gewalt gezeigt werden (vgl. Petzold in: Bloem, et al., 2004: 118, 133). Auch wenn wir Menschen evolutionär für den Umgang mit Stress oder gar Hyperstress fähig sind, kann anhaltender Stress das Leibgedächtnis in Form der Amygdala hypersensibilisieren, die HPA-Achse umkonditionieren, insbesondere dann, wenn stresspuffernde Faktoren, wie sichere Beziehungen oder emotionale Geborgenheit, den Dauerstress nicht wirksam abfedern können (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 123f., 134f.). Daraus ergibt sich für eine Kampfkunstpraxis ein Bewusstsein, das biographische Erfahrungsrekonstruktionen einer Gewalt-, Aggressions- oder „Stressgeschichte“ ernst nimmt und eine „Umprogrammierung“ dieser Spirale auf Leibebene in Angriff nehmen kann. So wird der Eindruck eines als Anfänger durch stupides Üben vom Kampfgeschehen, das evtl. sogar noch bei anderen beobachtet werden kann, abgeschnittenen Übenden verhindert, Kampfsituationen gesichert und gemeinsames, leibliches Lernen sowie das Wecken von Funktions- und Geschicklichkeitsfreude, Kraft und Vitalität achtendes, hartes Yin Training in Form von Konditions- oder mentaler Arbeit im Wechsel mit sanften Yang-Training sowie Synchronisierung von Ex- und Zentrität betont (vgl. Petzold in Bloem et al., 2004: 119f., 122-124, 129, 132, 136f.) Aufkommende Aggressionen bspw. bei sozialen Konflikte, sind dabei zu unterbinden, ohne es beim Unterbrechen zu belassen, da der Affekt so nicht gemeistert wird, was eine Anstrengungsleistung ist und eine andere „Regulationsperformanz“ erfordert. Dies kann bspw. Kata-Arbeit beinhalten, aber diese kann zur effektlosen „pseudomeditativen 'Beruhigungsbewegung'“ werden, wenn Erlittenes (Beschämungen, Kampfverletzungen, Vorwürfe) nicht geachtet wird (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 122, 130, 139). Als besonders problematisch in puncto Aggressionsmodulation werden Trainingsaktionen mit „Beschädigungscharakter“ (Zajonc, 2011: 165) oder Desensibilisierung gesehen, womit Aggression nicht gemeistert sondern gebahnt wird (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 125f., 137).

- Beim Lernen als Integration von Außen- und Innensteuerung wird Übung - verstanden als häufige, ggf. systematisch abgeänderte Ausführung von bekannten Lernhandlungen - als „die Basis sämtlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl im kognitiven als auch im Verhalten“ angesehen, wobei das Üben sowohl mechanisch (Drills, Pauken) aber auch elaborierend und damit Bedeutungsstrukturen betonend erfolgen kann. Als Herausforderung gilt dabei die Kombination beider Formen oder gar die Ersetzung mechanischer Übungsformen durch elaborierende (vgl. Edelman & Wittmann, 2012: 205-223). Höhmann-Kost und Siegele (2004: 8, 15-18) beleuchten insbesondere die Arbeit an sich selbst, die beim Üben sich ereignen kann und führen aus, dass das Wort üben bzw. Übung verschiedene Bedeutungen hat: Seit dem 15. Jahrhundert n. Chr. gilt laut Duden die Bedeutung „etwas zum Erwerben einer Fähigkeit wiederholt tun“; frühere mittelhochdeutsche - „hegen, pflegen, sorgsam umgehen“ - oder altdeutsche - „einen Festtag begehen“ - lassen Anknüpfungspunkte zur Arbeit an sich selbst zu, indem Erlebnisschimmer erahnbar werden, „wenn eine Übung uns weitergebracht hat“ (Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 16). Ferner beinhaltet Üben Momente der Hoffnung auf gutes Gelingen und des Trostes, wenn ein Annehmen von Gefühlen des Mislingens erfolgen kann (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 18). Zum sog., oft proklamierten „gehirngerechten Lernen“ (vgl. Becker, 2006: 100-167), die verweist Becker (2006: 160-162) auf Schwierigkeiten, dass optimale Hirnnutzung nicht mit hohem Energieverbrauch einhergehen muss, dass Hinweise für einen bevorzugten Sinneskanal nicht zutreffen und das Übung bedeutsam ist, allerdings aus neurobiologischen Forschungen, die belegen, dass Übung durchaus bedeutsam ist, keine Schlüsse gezogen werden können darauf, wie die Übung zu gestalten ist. Dies lässt sich auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, wo neurowissenschaftliches Wissen - im Unterschied zur Ratgeberliteratur - „inhaltlich korrekt referiert“ (Becker, 2006: 204) - rezipiert wird (vgl. Becker, 2006: 168-209) durchaus zeigen: Prägnantes Beispiel ist die neuronale Plastizität, die in bildungstheoretischen Diskursen mit neurobiologischen Anbindungsversuchen bemüht wird (vgl. Becker, 2006: 172-181): Dort gibt es zum einen Positionen, die Umwelteinflüsse hervorheben, andere hingegen betonen, dass die Umweltreizverarbeitung nach internen Kriterien erfolgt (vgl. Becker, 2006: 176). Auch bei konstruktivistischen Ansätzen (vgl. Becker, 2006: 191-194) treten Lücken zwischen der Darlegung neurowissenschaftlicher Forschungen und pädagogischer Handlungsempfehlungen auf und neurodidaktische Ansätze wie die von Friedrich und Preiß (vgl. Becker, 2006: 195-200) oder von Arnold (vgl. Becker, 2006: 200-204) sind, inkonsistent und mit unklaren Analogien arbeiten (vgl. Becker, 2006: 199, 203).

Becker (2006: 204-209) warnt dabei vor einfachen und vorschnellen Konzipierungen, da didaktische Schlussfolgerungen aus neurowissenschaftlichen Ansätzen zum einen Lernen mit Lehre verwechseln, deskriptive Aussagen über Lernen keinen normativen Aussagen, wie bspw. Umwelten gestaltet werden sollen, zulassen oder auch konkrete positiv formulierte Umgangsstrategien, die bspw. beim Thema Stress über eine bloße Vermeidungsforderung hinausgehen, nicht aus neurowissenschaftlichen Forschungen ableiten lassen (vgl. Becker, 2006: 207). Ein Dialog zwischen Erziehungs- und Neurowissenschaften sollte daher sich um begriffliche Klarheit bemühen, spezifische Forschungsanfragen aus der Erziehungswissenschaft heraus stellen und sich der Grenzen bewusst sein (vgl. Becker, 2006: 210-230): So können Neurowissenschaften grundsätzlich nur höchstens hinweishaft verwendbare deskriptive Aussagen erarbeiten, deren Heranziehung zu weiteren Prämissen, um Empfehlungen zu erhalten, transparent gemacht werden sollte und ein direkter „Durchgriff von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf die pädagogische Praxis“ (Becker, 2006: 230) ist unmöglich, da Wissenstandsbeherrschung nicht zwingend Praxisbewährung bedeutet (vgl. Becker, 2006: 45f., 54f., 230, Herzog (1999) als Spiegel zu Petzolds (in: Bloem et al., 2004: 136) Betonung von Sicherheit bei amygdaloider Neukonditionierung).

Klauer & Leutner (2012: 80-82, 209f.) bringen die Differenz zwischen „Overlearning“ - etwas wird weitergeübt, obwohl es praktiziert werden kann, um auch später verfügbar und abrufbar zu sein - und „Mastery Learning“ - Lernprozesse werden so lange fortgesetzt bis jede lernende Person das Ziel erreicht hat¹⁶ - ins Spiel. Wenn diese Lernprozesse in zeitlich stark begrenzten, tatsächlichen Lernzeiten ablaufen, kann das „Mastery Learning“ an Grenzen kommen und es führt in den Bereich der „zieldifferenten Lehrgänge“ (Klauer & Leutner, 2012: 81).

Nach diesen Skizzen zu Üben, Lernen und Lehre, die später, vermittelt durch Petzold et al. (2004) für den Budobereich aufgegriffen und fort(-)geführt werden, stellt sich die Frage nach dem, was in Kampfkünsten, Kampfsport, Budo gelernt wird - auf den ersten Blick (siehe dazu ebenfalls die noch folgende Fort(-)Führung zu Petzold et al. (2004)) fallen Fertigkeiten ins Auge oder Aspekte der Kraft- und Ausdauerleistung oder das Einschleifen von Bewegungsabläufen (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 19f.):

Kiesel & Koch (2012: 107) definieren Fertigkeit als „gelernte (d.h. nicht angeborene) Fähigkeit“ und unterscheiden perzeptuelle, motorische und kognitive Fertigkeiten: Perzeptuelle Fertigkeiten zielen vor allem auf vielschichtige Interpretation direkt wahrnehmbarer Informationen, kognitive Fertigkeiten heben auf Denken und

¹⁶ Bezüglich konstruktivistischer Ansätze merken Klauer und Leutner (2012: 16, 208f.) an, dass diese Mode nicht neu ist und begrüßen die stärkere Betonung der Lernenden sehen aber auch die Gefahr einer Überschätzung. Zu konstruktivistischen Ansätzen siehe auch Kapitel 1.1.2.1.

Vorausplanung ab und motorische Fertigkeiten weisen Bewegungsausführung als Schwerpunkt auf und werden, wenn perzeptuelle Muster miteinbezogen werden, als psychomotorische Fertigkeiten bezeichnet (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 107f.). Motorische Fertigkeiten können darüber hinaus über muskuläre Aspekte (Grob- oder Feinmotorik), über „Unterscheidbarkeit der Bewegung“ (eher kontinuierlich oder diskret wahrnehmbar?) oder Timingkontrolle und Umgebungsstabilität kategorisiert werden, wobei Mehrfachzuordnungen möglich sind (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 108f.). Bei der Ausführung von Bewegungen kommt es dabei zu intrinsischem (zwanghafte Folge der Bewegung in Form von visueller, auditiver, taktiler oder propriozeptiver Informationen) oder extrinsischem (bezogen auf Bewegungsausführung oder Bewegungsergebnis) Feedback, für die Praxis der Hinweis gegeben wird, extrinsisches Feedback in der Häufigkeit zurückzunehmen und als Anbahnung besserer Nutzung des intrinsischen Feedbacks anzusehen, um Leistungsverschlechterungen entgegenzuwirken (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 110-112). Bei der Ausführung von Bewegungen kann zwischen Regulation mit geschlossenen Feedbackschleifen und nicht auf solche Feedbackschleifen angewiesene Steuerung unterschieden werden (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 109f., 112f.) – in der praktischen Ausführung lässt sich aber durchaus beides finden: „Zum Beispiel werde ich bei einem Tischtennismatch einzelne hochgeübte Schläge (open-loop) in eine Gesamtstrategie einbetten, um die eigenen Stärken relativ zu den Schlägen des Gegners besonders zur Geltung zu bringen, wobei letzteres kontinuierlich durch eine Rückmeldungsschleife (closed-loop) adjustiert wird“ (Kiesel & Koch, 2012: 114). Für die praktische Gestaltung von Übungsprozessen empfiehlt Brand (2010: 133-135) weiterhin, bei Instruktionen mit verschiedenen Sinnessystemen und Kodierungsformen auf einen eher externalen denn internalen Aufmerksamkeitsfokus bei den Bewegungen achten (beim Jonglieren: Flugbahn der Bälle anstatt Handbewegungen – exemplarisch Inosanto-Kali: X-Bahn des Stockes statt Handführung des Stockes). Für verlaufs- oder ergebnisbezogene Rückmeldungsprozesse (vgl. insg. Brand, 2010: 135-140) sollten sensorische Eigeninformationen geachtet und durch Fremdinformationen sinnvoll ergänzt werden, wobei gerade zu Beginn von Lernprozessen simultane Rückmeldungen überfordern können, wobei die Menge der Rückmeldungen systematisch zu reduzieren ist, um Abhängigkeiten zu vermeiden und eigene, sensorische Rückmeldungen heranziehen zu können. Externe Rückmeldungen sollten nach der Bewegungsausführung nach einer Verarbeitung und vor dem Verblasen eigener Bewegungseindrücke (ca 5-30 Sekunden) einsetzen und vor einer erneuten Bewegungsausführung muss Zeit (mind. 5 Sekunden) gegeben werden, diese Informationen für einen neuen Ausführungsplan zu nutzen (vgl. Brand, 2010: 138f.).

Der durchaus neuronal basierende (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 119f.) Fertigkeitserwerb kann dabei theoretisch mit Anderson (2000; vgl. Kiesel & Koch, 2012: 115f.) als dreistufiger Prozess aufgefasst werden, bei dem zuerst verbalisierbare Instruktionen motorisch umgesetzt werden, was von einer assoziativen, mit chunks bzw. Gedächtnisrepräsentationen (in der Forschung gibt es Ansätze mit Abrufschema & Wiedererkennensschema oder mit vorwärts oder invers gerichteten Modelle – vgl. Kiesel & Koch, 2012: 116f.) verknüpften Stufe gefolgt wird, um in der autonomen Stufe mit wenig Aufmerksamkeit und kaum bewusst ausgeführt zu werden. In der Forschung wird dabei diskutiert, ob eine automatisierte Fertigkeitserwerb auch ohne vorangegangene bewusste, kognitive Repräsentation möglich ist (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 121). Sportpsychologisch konkretisiert werden kann der Fertigkeitserwerb bzw. das motorische Lernen als aktive Umweltauseinandersetzung, die nicht durch Reife, Wachstum, Zufall oder Anpassung eingeholt werden kann, durch das 3-Phasen-Modell von Meinel & Schnabel mit Grobkoordination, Feinkoordination und Stabilisierung & Ausprägung, wobei der Erwerb, nicht aber die stagnieren-könnende, an Aha-Erlebnisse gebundene Güte der Ausführungsleistung zwingend linear verläuft (vgl. insg. Brand, 2010: 128-132).

Ein weiterer Bereich, der damit verknüpfbar ist, ist die Expertiseforschung (vgl. Kiesel & Koch, 2012: 123-131; Edelman & Wittmann, 2012: 224-226), die Expertise als „das Vorhandensein von herausragenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem klar umrissenen Bereich“ (Edelman & Wittmann, 2012: 224) begreift. In der Expertiseforschung gibt es den „Expert-Performance-Approach“ (vgl. Ericsson & Hagemann (2007)): Historisch ging er aus der Abgrenzung und Kritik früherer Expertiseforschung mit ihren Annahmen einer Hardware-Software-Einschreibung für Gehirn und Wissen und einer Gedächtnispräferenz hervor und setzt auf repräsentative Laboraufgaben, „um die kognitiven, physiologischen und anatomischen Mechanismen [des Expertiseerwerbs] zu isolieren“ (Ericsson & Hagemann, 2007: 18). Dabei wurde auch die Domäne des Sports zu erschließen versucht und es ergab sich Folgendes (vgl. Ericsson & Hagemann, 2007: 24-27): Leistung verbessert sich kontinuierlich und meist dann, wenn „gut definierte Aufgaben“, „ausreichend“ Übungszeit und Feedback vorhanden war und weiterführend wird Expertiseleistung in den untersuchten Sportdomänen wie Tennis, Hockey, durch deliberate practice erklärt (vgl. Ericsson & Hagemann, 2007: 27-36, auch Kiesel & Koch, 2012: 131): Diese anspruchsvolle, gar anstrengende, durchaus täglich erfolgende Übungsform ist dadurch gekennzeichnet, dass sie 1) sich an Leistungsfähigkeit, Konzentrationsniveau und Belastungsgrenzen orientiert, 2) auf Leistungssteigerung abzielt, 3) Domänenrelevanz besitzt, 4)

unangenehm ist und durchaus alleine und jahrelang ausgeführt wird (Punkte 2-4: Hagemann et al., 2007: 11) und 5) vor allem automatisieren Experten ihre Fertigkeiten auf höchstem Niveau nicht vollständig, sondern entwickeln „komplexe mentale Repräsentationen“ (Ericsson & Hagemann, 2007: 31). Diese können vor allem bei komplex-darstellenden Aufgaben mit Trainern erarbeitet worden sein oder erlauben relativ eigenständige Verbesserungen durch Antizipationen in weniger darstellungslastigen Bereichen wie Schnelligkeit (Bsp. Schwimmen, Hockey, Baseball) oder Handlungsplanung durch Herausheben von Schwachstellen, so dass „selbst die talentiertesten Personen ihre außergewöhnlichen Leistungen schrittweise durch umfangreiches deliberate practice erzielen“ (Ericsson & Hagemann, 2007: 36). Deliberate practice wurde vielfältig im Sport getestet und es ergaben sich Differenzen, so dass eine 10-Jahres-Regel bestätigt, eine 10000-Stunden-Regel verworfen wurde, relevante Übungen mussten nicht zwingend alleine und unangenehm verbracht werden, aber vor allem scheinen Art und Zeitumfang einer Übungsausführung sportartabhängig (vgl. Hagemann et al., 2007: 11f.). Auch Janelle et al. (2007) beziehen das deliberate practice in ihre Ausführungen ein, wenden sich aber genetischen Faktoren zu und kommen zu dem Fazit (vgl. Janelle et al., 2007: 56), dass Experten- und Novizen sich, genetisch mitbedingt, physio-, morpho-, psychologisch und biomechanisch unterscheiden und es somit bei gleichem Engagement ungleiche Erfolgswahrscheinlichkeiten gibt. Zwar ist deliberate practice entscheidend, aber auch wichtig ist, „dass die richtigen Rahmenbedingungen und die persönliche Motivation zu deliberate practice und Training vorhanden sind, damit die genetischen Faktoren zum Tragen kommen“ (Janelle et al., 2007: 52; vgl. auch Kiesel & Koch, 2012: 123, 131). Petzold et al. (2004: 56f.) skizziert den Lernweg des Budo anhand der vier Stufen gyo, shugyo, jutsu und do: Das erste Stadium (gyo) als „Stadium der Disziplin“ besteht im wiederholten Durchführen von Übungen, während der Lehrer nur kleine Anweisungen und Ermutigungen gibt. Der japanische Begriff für Übung lautet „geiko“, der wortwörtlich „die Handlung überdenken“, so dass Handeln und Nachdenken sich als verwobenes Geflecht erweisen (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 17) – analog zu Emotion und Kognition (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 128). Im zweiten Stadium (shugyo) gilt es durch diszipliniertes Üben blockierende Gedanken abfallen zu lassen, indem „limbische Steuerung aus leiblicher Zentrität und präfontale Distanznahme in Exzentrität“ zusammengebracht werden. Neben dem psychologischen Lernen am Modell kann das sich ereignende Lernen neurobiologisch durch Spiegelneurone ergänzt werden, wobei durch eine erlebbare „Korrektur der Performanz“ mit einem vorbildlichen Vormachen Fehleinschleifungen vermieden werden. Vorbildliches

Vormachen in verschiedenen Distanzräumen wird auch auf Stufe 3 (jutsu) als „Stadium der Technik“ gegenüber bloßem, häufig anzutreffendem, vermehrtem Üben betont, wobei dies sowohl in „bewusstseinscharfer Beobachtung“ als auch in nicht-passiver, rezeptiver Wahrnehmung, bei der mir etwas ins Auge fällt, erfolgen kann und damit vielfältige Aufbaumöglichkeiten bietet. Stadium 4 des do beinhaltet weitreichende Lernaufgaben um „mit physischem, emotionalem Schmerz, Erfolgen und Niederlagen umzugehen“. Ergänzt werden diese Lernprozesse im Budo durch Shuhari, ein Weg der Übergänge vom Schüler zum Meister, deren Phasen nicht strikt linear zu begreifen sind (vgl. Petzold et al., 2004: 57): Shu meint dabei das „Lernen in der Tradition“, „Ha“ verweist auf „das Loslassen der Tradition“ zugunsten einer eigenen Lebensweise, was im erleuchtungshaften „Ri“ transzendiert wird und evtl. als 'Erleben' „eines Horizontes von Grenzenlosigkeit und Unendlichkeit in der zugleich realen und hienieden [auf dieser Erde - A.E.] unentkommbar Begrenztheit unserer leibgebunden Endlichkeit“ erahnbar wird.

- Ebenfalls ereignet sich ein Beziehungslernen, wobei Saldern (2014) sich für eine Differenz zwischen Trainer, Lehrer und Meister ausspricht. Zu beachtende Aspekte sind Fragen des eher personenbezogenen Meistermodells und des Kompetenzmodells und kultureller Zugänge, wonach sich der japanische Meisterbegriff von dem in der BRD durch eine im Budo anzutreffende Verwebung von Konfuzianismus, Daoismus, Buddhismus und Shintoismus unterscheidet. Dabei entwickelt sich im hierarchisch organisierten Budo in letzter Konsequenz keine Gegenseitigkeitsbeziehung zwischen Meister und Schüler. Ebenso existiert im Budo unter den Schülern eine Rangfolge, die zwischen gewöhnlichen Schülern (Students), fortgeschrittenen Schülern (Disciples), denen bis auf letzte Geheimnisse das gesamte Programm bekannt ist, was sie von „lineage Disciples“ unterscheidet (vgl. Petzold et al., 2004: 57f.). Bei all diesen Machtbeziehungen können als unvorteilhaft gesehene Traditionalismen dekonstruiert werden (vgl. Petzold et al., 2004: 58, 78f.):

Diese Dekonstruktionen erlauben Einsichten in die Unverfügbarkeit des Anderen, fragen „Meistergehabt“ an und entfalten ein durch „Feinspürigkeit und Feinwahrnehmung“ und vor allem Arbeit an sich selbst getragenes Rangverständnis. Saldern (2014: 24f.) greift auf das Bubishi, das zur gleichen Zeit wie das Hagakure, aber unabhängig davon entstand und von China über Okinawa nach Japan gelangte, und die Budo-Charta zurück, um zu betonen, dass Frieden und Harmonie im Weg stehender Charakter durch meisterliche Förderung einer Körper-Geist-Beherrschung anzugehen ist. Vielleicht geht es - insbesondere im pädagogischen Kontext - bei diesen sozial begleiteten Lernprozessen um eine physisch-geistige „Einrüstung“

(Bruner), womit man Empfehlungen Wygotskis folgt, weil man „Zonen der nächstmöglichen Entwicklung“ im Blick hat. Wygotski formulierte einen sozialkulturell-konstruktivistischen Ansatz, wo Lernende sich im Kontakt mit anderen und durch kulturelle Werkzeuge, wie beispielsweise die bedeutsame Sprache, „ihr Verständnis von den Ereignissen der Welt, in der sie leben [konstruieren]“ (vgl. Mietzel, 2007: 107-118). Dabei formuliert Wygotski durchaus objektivistische Ansprüche für Entwicklungslogiken und steht damit in der Gefahr, zu übersehen, dass keine Kultur oder Zeit „vollständig durch eingrenzbar Gesetze bestimmt und durch Letztbegründungen erfassbar [ist]“ (Reich, 2001b: 363). Andres (2014: 241f., 244) legt am Beispiel des Mr. Miyagi aus den Karate-Kid-Filmen nahe, dass der Meister/Lehrer als Wegweiser für Ganzheit steht, die bei Transzendierung von Lücken, „die generell durch Unterscheidungen evoziert werden“ und die der Mensch als „Lückenwesen“ selbst schafft, ‚wieder‘ entsteht. Andres (2014: 241) nennt dies eine Urgrundsehnsucht und bezeichnet die Schriften Ken Wilbers als „fruchtbringend“; ich mag Steinwegs (2010: 88, 115f.) Untersuchung zu einem die Verlustigkeit des eigenen Bodens anerkennenden Subjekts mit Teilhabe an durch Trennen verbindende Grenzen, die Ausführungen meines Lehrers Ulrich Wienbruch (2000) zum bewussten Vollzug sowie Lemkes (2008; 2010) ‚gastro‘-, ‚buddhistische‘ Ausführungen anbei stellen – unfähig, exakte Grenzen mit Han (2002) und Paetow (2004) zu ziehen, aber vielleicht ist dies eine Lebensaufgabe, bei mir währt sie zumindest seit mehr als einem halben Jahrzehnt in dieser expliziten Form und findet Ruhe im Kampfkunsttraining sowie beim kochen. Vielleicht zeichnet bei Selbstregulationprozessen (vgl. diesbezüglich zu östlichen Kampfkünsten Niepagen (2011); Vos (2011)) genau diese Affirmation und das nicht-sperrende zulassen oder besser: sich ereignen (vgl. Marquardt, 2014: 103) meisterhaftes als Prozess aus, wo eine nicht zu beklagende Ruhe und Einsamkeit mit ihrer tiefen und daher klingenden Stille sich ereignen (vgl. Saldern, 2014: 22)?

- In der sozialpädagogischen Arbeit müssen Kampfkunstkonzepte entsprechend profiliert werden und Aggressionsreduktion ist weder Selbstläufer (vgl. Funk-Wienecke, 2013: 21f.) noch auf Kampfkunst beschränkt (vgl. Rieder et al., 2011: 155):

Eine Möglichkeit skizziert Marquardt (2014) mit der sog. KampfkunstArena für Schulklassen, die vor allem phänomenologisch auf sich-ereignendes, geschehenes ohne ein sich durchhaltendes „Etwas“ setzt und verschiedene Kampfkünste einblickshaft einbezieht. Dabei wird einem Dilettantismus in Form reiner Technikbezogenheit durch den Schwerpunkt von „Sensibilisierungsprozessen“ und „awareness“ begegnet.

Petzold (in Bloem, 2004: 137f.) betont für Zielgruppen mit der Lernaufgabe der Impulsregulation versichernde Aspekte als bedeutsam und weist für kleine Kinder auf spielerische Tätigkeiten hin. Im sportpädagogischen Kontext drückt sich dies in Fragen des Ringens, Rangels und Raufens als Bewegungsfeld (vgl. Beudels & Anders (2014)) und deren Definition (vgl. Hartnack, 2014: 192) verbunden mit (vgl. Hartnack (2012)) dem durchaus konträr diskutierten (vgl. Klein & Frenger, 2013: 187f.) Einbezug von Distanzkampfsystemen in kanalisierten Formen (Soundkarate, kein Körperkontakt mit Distanzwaffen, sondern auf Schlagpolster, Leichtkontakt), um Verantwortung einzufordern, an multimediale Lebenswirklichkeiten anzuschließen (vgl. Hartnack (2013a)) oder als Bewegungskunst erfahrbar zu werden (vgl. Klein & Frenger (2013)) – all dies allerdings in einer sensiblen, gruppenspezifischen Art und Weise (vgl. Hartnack, 2013b: 185f.). Damit wäre das Feld der Motive und Motivation mit berührt, das mit Brand (2010: 18-23) zu differenzieren und mit attributionalen Aspekten zu betrachten ist. Dabei gilt es, individuelle Besonderheiten zu berücksichtigen, wie beispielsweise ein über Attributionssysteme mit Blick auf Erfolg oder Misserfolg zustande kommendes Leistungsmotiv, Fragen des sich-als-kompetent-erlebens, eigener Angst- und Stressgeschichten, oder Zuschreibungen zur Handlungs- oder Lageorientierung, um Ziele umzusetzen – kurz: das Ineinandergreifen motivationaler wie volitionaler Prozesse, wie es bspw. im Rubikon-Modell nach Heckhausen von Statten geht, das auch um sportpsychologische Motivationstrainingsaspekte anknüpfend ergänzt werden kann (vgl. insg. Brand, 2010: 18-47). Weitergehende Forschungsansätze der Motivationspsychologie versuchen auch Umweltfaktoren, sowie emotionale und persönlichkeitsbildende Aspekte stärker mit einzubeziehen und thematisieren neben der „Warum-Frage“ auch die Zielrealisierung (vgl. weiterführend Krapp & Hascher, 2014: 240ff., bes. 249f.). Allerdings ist mit Musahl (1997: 134ff., bes. 144 und 173) auf einen Rückfall in Motivpsychologie sowie die Gefahr eines Zirkelschlusses (Verhalten als Folge und Anführung/Beleg für Motive und umgekehrt) zu achten.

Funke-Wieneke (2013) entfaltet in diesem Zusammenhang drei Paradigmen: Zum einen das des naiven Funktionalismus, der ausschließlich beim Erziehungsmedium der/s Kampfkunst/Kampfsports mit automatistischen Wirkungen ansetzt (vgl. Funke-Wieneke, 2013: 16f.). Der aufgeklärte Funktionalismus hingegen bestreitet diesen Automatismus und setzt auf eine intransitiv gedachte Erziehung, bei der Menschen „aufgrund der Bedeutung, die die Dinge, Ereignisse, Aussichten und Widerstände für sie besitzen“ (Funke-Wieneke, 2013: 17). Zu Letzt geht der Pädagogische Intentionalismus den Weg der „Übungen“ und geht über en passant vermeintlich

förderndes „Sporttreiben“ hinaus: „Es muss nicht nur – mit ungewissen Ergebnissen – im Handeln erfahren und bewährt, es muss von den Schülern bewusst geübt werden, und zwar so, dass sie sich wirklich ändern“ (Funke-Wienecke, 2013: 18f.). Diese Aufteilung in funktionalistische vs. intentionalistische Lager mit diversen Vorwürfen und Zuschreibungen relativiert Funke-Wienecke (2013:21- 24) in ihrer Gültigkeit zum einen dadurch, dass nicht der Sport sondern das Milieu erzieht, zum anderen durch die Einsicht, dass Menschen aufgrund einer vermeinten Bedeutung tätig werden und zuletzt durch Bedeutungsrelationen in einem „Netzwerk von Bedeutungen“ in denen sich Bewegungsdialoge – verstanden als relationales Geschehen, wo weder Willkür noch zwangsläufige Mechanik absolut herrschen – sich vollzieht. Und diese Bedeutungshorizonte können verschieden sein, was dann Intentionalisten und Funktionalisten eint. Zuletzt schließt Funke-Wienecke (2013: 25) mit einer Betonung der „Verbindung von Absicht und Können“, das Milleuerfahrungen irritieren, aber nicht zwingend aufzubrechen vermag (vgl. zur Bedeutung der Trainerpersönlichkeit auch Barnickel, 2009: 37).. Zajonc (2013: 46-48) gibt verschiedene Erscheinungsformen des Kämpfens zu bedenken und fächert diese wie folgt auf (vgl. Zajonc, 2013: 46f.):

- „klassisch-traditionelle Kunst“: Starke Orientierung an fernöstlichen Weltanschauungen mit ritualisierten, am kriegerischen Kampf angelehnten, aber ohne Trefferwirkung vollzogenen Kampfhandlungen
 - „westlich-moderne Kunst“: Orientierung an westlichen Sportnormen und geringerer Einfluss fernöstlicher Weltanschauungen, wobei Kampfhandlungen tendenziell nicht als „Beschädigungskampf“ praktiziert werden, aber eine Siegorientierung aufweisen
 - „Kämpfen als Sport“: Orientierung an westlichen Sportnormen als Beschädigungskampf mit einer übergeordneten, einseitigen Siegorientierung
 - „Kämpfen als Kampfspiel“: Orientierung an Spielnormen, so dass es in dem Hin-und-her um Win-win-Situationen „jenseits sportiver Technikbezogenheit und Regelungen“ geht
 - „Kämpfen als Extrem-Sport“: Orientierung an westlichen Sportnormen und vor allem am kriegerischen Kampf, so dass ein kaum reglementierter „Beschädigungs- oder Vernichtungskampf“ mit dazu effektiven Techniken geführt wird
 - „Kämpfen als (Selbst-)Verteidigung“: Zur Bewahrung der eigenen Integrität werden effektive Techniken für einen „Beschädigungs- oder Vernichtungskampf“ trainiert
- Mit Blick auf Gewaltpräventionsprojekten verweigert sich Zajonc (2013: 37f.) einfacher Zuordnungen wegen der Komplexität des Dachbegriffs „Kämpfen“ und wirft einen Blick auf Bedingungen (vgl. Zajonc, 2013: 38-42): (Kampf)Sport kann Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eröffnen, wenn er in das Spielphänomen integriert und dadurch

sowie durch Regeln in seiner Destruktivität begrenzt wird und dabei fortschreitender „Entkörperung“ (Hüther) entgegenwirkt. Werden solche Aspekte vernachlässigt, besteht die Gefahr von Verkerungen oder Kulturen, die sich negativ auf die psychosoziale Gesundheit des Menschen auswirken, aber nicht auf Kampf-Sport begrenzt sind, sondern denen der gesamte Sport als Gefahr unterliegt (vgl. Zajonc, 2013: 39f.). Kampfspezifische Problematiken zeigen sich dahingegen in der riskanten Struktur der Kampfes, wo immer auch um etwas gekämpft wird¹⁷, was die Gefahr einer Eskalation birgt, und in der Gefahr einer „persönlichen Aufrüstung der Kämpfenden“, was Anleitende vor Schwierigkeiten stellt – mit Funke-Wieneke (2013: 22) sei auf das Milieu verwiesen und Zajonc (2013: 41) greift auf Gugel & Mijic zurück, die eine Auseinandersetzung mit „mit eigenen aggressiven Verhaltenspotenzialen“ der Anleitenden zur deren Lernfähigkeit betonen. Ein einfacher Rekurs auf Budo unterliegt nach Zajonc (2013: 41f.) aber den Schwierigkeiten einer gesehene kulturellen Entfernung und ob nicht „grundlegende Prinzipien“ in und durch eine Instrumentalisierung verloren gehen. Davon ausgehend entwickelt Zajonc (2013: 42-45) Anforderungen an pädagogisch-gewaltpräventiv orientierte Kampfprojekte auf personaler wie struktureller Ebene und dies mündet in die nachfolgende Tabelle, die dabei aber strukturell von theoretischem Überbau und Anschluss bzgl. Gewaltfunktionen und -ursachen sowie von einem fachlichen Handlungskonzept und einer Evaluation gerahmt sein sollte (vgl. Zajonc, 2013: 43f.; Tabelle von S. 45):

<p>„Das Kampfgeschehen...</p> <ul style="list-style-type: none"> - weist ein grundlegend spielerisches Wesen auf, - findet im Leicht-(Semi-)Kontaktmodus statt - fördert den partnerschaftlichen Dialog und das wechselseitige Hin und Her der KämpferInnen, - fördert die Entstehung des Flow-Erlebnisses, - ermöglicht Wagnis-, Risikoverhalten und Spannung im kontrollierten Maß. <p>Die Regelungen...</p> <ul style="list-style-type: none"> - mindern die Tendenzen zur Eskalation des Kampfgeschehens, - stellen die Abwehr vom Echkampf und von realen Gewaltsituationen sicher und verhindern Beschädigungskämpfe (durch Unterlassen von Vollkontakt-Treffern), - Verhindern die persönliche Aufrüstung - Ein rein an der Anwendung orientiertes Techniktraining findet nicht statt. <p>Die Anleiterin / Der Anleiter...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sorgt für zielgruppenbezogene Anreize, eine angemessene Motivation, - berücksichtigt unterschiedliche geschlechtsspezifische Bedürfnisse, - bietet ein ausgewogenes Verhältnis zw. sportivem Techniktraining und pädagogischen Inhalten, - ermöglicht Leistungsvergleich im positiv-fördernden Maß, - vermeidet die Überbetonung des Wettkampfgedankens und der Siegorientierung, - schützt das Aktionsfeld, indem das Einbrechen der Alltagswirklichkeit verhindert wird, - fördert die Achtsamkeit der KämpferInnen im Umgang miteinander, - sichert die körperliche und seelisch-geistige Integrität der KämpferInnen, - stützt sich in seinem Handeln auf fachliche Grundlagen, - lebt eingeforderte Werte und Normen persönlich vor, - ist selbstreflektiert, authentisch im Handeln und kennt seine/ihren eigenen Grenzen. <p>Die Kampfsport/-kunstspezifische Etikette...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sorgt für den deutlich erkennbaren Anfang und das Ende der Handlungen, - rahmt das Kampfgeschehen durch gezielte Inszenierung und klaren Fokus ein, - trägt zur Entstehung einer[!] vertrauensvollen und ggf. feierlichen Atmosphäre bei, - deklariert Achtsamkeit, Wachsamkeit und Wertschätzung als hohe Ziele und Werte, - stützt sich auf aktive konkrete Handlungen (statt rein auf verbale Gebote oder Appelle)“

¹⁷ Zajonc (2013) bezieht sich auf Binhack (1998) – siehe daher auch Kapitel 1.1.1.

Nach Knab (1984) gibt es für Sport vier, sich überschneidende Einsatzmöglichkeiten in der stationären Erziehungshilfe – den Freizeitbereich, den leistungsorientierten Bereich, sonderpädagogisch-psychotherapeutische Einsätze oder medizinsch-therapeutische Angebote, wobei Esser (2010: 134-151) über dieses Modell hinausgeht: Für die stationäre Erziehungshilfe wie die freie Jugendarbeit wäre die erste Möglichkeit, Kampfkunst als freizeitpädagogisches Ausgleichsangebot ohne dezidierte Erziehungszielverfolgung und ggf. in Kooperation mit ortsansässigen Vereinen, anzubieten, was allerdings eher selten passiert (vgl. Esser, 2010: 135). Vollzieht man den Schritt und verfolgt mit Kampfkunst Erziehungsziele, kann man sie zu anderen Ansätzen, wie Sportpädagogik oder Psychomotorik, die nicht „lupenrein“ abgrenzbar sind (vgl. Esser, 2010: 134), in ein Verhältnis zu setzen: Für die Psychomotorik als auf den ganzen Menschen, mit Verzahnung von Wahrnehmen, Erfahren, Erleben und Handeln, gerichteter Ansatz (vgl. Esser, 2010: 142f.) gilt eine humanistische Grundsicht, wonach Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene oder Senioren durch negative Umweltbedingungen in ihrer Entwicklung gehindert werden oder früher wurden und orientiert sich an der vermeinten Bedürfnisstruktur der Zielgruppe und die Lehrkraft begreift sich als Angebote unterbreitender Helfer, während die Schüler durch Handlungserfolg belohnt werden (vgl. Jung, 2008: 120-128). Jung (2008: 120-128) arbeitet demgegenüber Parallelen und Unterschiede zur Budopädagogik heraus und sieht beide Ansätze als erzieherische, verhaltenstherapeutische Ansätze, deren Endziel die Autonomie sei, aber die Budopädagogik behandelt „Ich-Haftigkeit“ und stützt sich auf Budo verstanden als Oberbegriff für „alle originär spirituellen (Körper-Geist)-Wege“ (Jung, 2008: 128; siehe auch Kapitel 1.1.2.2) mit entsprechend auf Authentizität bedachten Budo-Pädagogen und der gewaltpräventiven Arbeit mit Bewegungsabfolgen, Meditation und Gesprächen.

In der auf Kurth Hahn (1886-1974) als „Urvater“ zurückgehenden Erlebnispädagogik/Erlebnistherapie werden Natur, Erlebnis und Gemeinschaft als zentrale Medien der Erziehungsarbeit angesehen, wobei handlungsorientiert in und durch Erlebnisse – verstanden als „ein Bewusstseinsvorgang [...], der den Menschen im Kern seiner Persönlichkeit betrifft und der ihn tief innerlich und ganzheitlich von der Sinn und Wertfülle eines Gegenstandes ergreift“ – in der Bewährung in unterschiedlichen Schwerpunkten wie bspw. Sport, Natur & Ökologie, Gemeinschaftlichkeit, gelernt wird (vgl. Esser, 2010: 135-138). Vergleiche zwischen Budo-Pädagogik nach Wolters und der Erlebnispädagogik als „Nachbardisziplin“ existieren ebenfalls (vgl. Huber, 2008: 27-41) und Huber sieht Unterschiede in den Ansätzen, die aber „in der Praxis ähnlich sein [können]“ (Huber, 2008: 40) im

Leitungsverständnis, wo mit östlich geprägten Budo-Meister-Schüler-Beziehungen, die vor diesem Hintergrund dennoch partnerschaftlich sind und westlich, demokratisch geprägten Leitungsstrukturen, die zur Gefahrenabwehr autoritäres Agieren zulassen. In der Kinder- und Jugendhilfe können erlebnispädagogische Maßnahmen nach § 35 KJHG (SGB VIII) in der Intensiven sozialpädagogischen Einzelfallbetreuung eingesetzt werden und dabei milieuintern oder milieufremd ausgerichtet sein. Hauptprobleme der Zielgruppe werden in tief- und weitreichenden Beziehungsstörungen gesehen, so dass erlebnispädagogische, milieufremde Maßnahmen – zu kritisierender Weise – nicht immer aus Bedarfsorientierung sondern auch aus Hilflosigkeit resultieren können (vgl. Esser, 2010: 140-142).

Anknüpfungspunkte für Kampfkunst ergeben sich, aber diese können hier nicht alle entfaltet werden: Grundlegend müssten einzel- oder gruppenspezifische Angebote im Rahmen sozialpädagogischer Fallarbeit und auch mit Blick auf Konzeption und Kontext der jeweiligen Einrichtung abgestimmt werden. Dabei ist zu beachten, dass Planungen ihre Grenzen haben und auf die Revisionsmöglichkeit zu achten ist, denn streng genommen gilt: „Man kann die Entwicklung von Menschen im Grunde nicht planen, man kann Erziehung nicht planen, und man kann erst recht erfolgreiche Hilfe nicht planen“ (Krause & Wolff, 2005: 44). In einem so verstandenen Erziehungsplanungsprozess kann in der Durchführung (vgl. Dalferth, 1982: 100f.) – im Wissen um Beobachterabhängigkeit (vgl. Reich (2002)) – beobachtungs- und informationsgeleitet ein Fallverstehen mit Blick auf die Lebensgeschichte (vgl. Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990: 133) einsetzen, um dann mit erarbeiteten, operationalisierten Wirkungs- und Handlungszielen (vgl. Spiegel, 2006: 135-142) mit dem betroffenen Kind/Jugendlichen zu arbeiten, ohne dabei Ermutigungen zu und Nutzungsklärungen von Veränderungen oder die Selbstbestimmung „realer Helfer“ zum Gelingen des Prozesses zu überspringen (vgl. Bauer & Hegemann, 2008: 33, 77). Methodisch wird Ressourcenorientierung oft erwähnt, aber nach Rödler (o.J.) teilt diese mit der Defizitorientierung die Gefahr der Festschreibung und unzulässigen Ausdehnung „individueller Eigenschaften jenseits bestimmter pädagogischer oder lebensweltlicher Situationen“.

Ein mögliches Meta-Ziel¹⁸, das bspw. als das Thema der stationären Erziehungshilfe gilt (vgl. Dalferth, 1982: 129) wäre Selbstständigkeitserziehung, wie sie in § 1 KJHG (SGB VIII) festgeschrieben ist. Als Grundvoraussetzungen einer Selbstständigkeitserziehung, die das Kind als Subjekt der eigenen Erziehung achtet, gilt eine stabile, aber auch wandelbare „emotionale Bindung und eine tragfähige personale Beziehung zwischen

18 Siehe auch Kapitel 0.6.

Eltern und Kindern“ (Spanhel (2008)), die auch empirisch als „der bedeutenste Wirkungsfaktor“ durch ehemalige von der stationären Erziehungshilfe Betroffene retrospektiv-narrativ¹⁹ ausgewiesen wird (vgl. Esser, 2010: 563-565). Nach Speck (1991: 134-140) gibt es folgende verschiedene, miteinander verbundene Komponenten der Autonomiebildung von Kindern und Jugendlichen – unterstützend und begrenzend zu begleitende Eigenaktivität, sozialraumverwurzelte Eigenkompetenzen, Eigenräume, im Kontakt mit anderen entstehende Gefühle, eigener, durch eine wohlwollende, ernst nehmende Autorität begleiteter Wille, Gerechtigkeits- und Achtungserfahrung der eigenen Würde sowie eigener, auszuhandelnder Lebenssinn. Bezogen auf das Ziel der Autonomieförderung des Einzelnen warnen Höhmann-Kost & Siegele (2004: 7) vor dem Hintergrund der Integrativen Therapie vor damit möglichen Einseitigkeiten und schlagen Zuwachs „persönlicher Souveränität“ vor, die durch Arbeit an sich selbst und leibliche Erfahrungen mit Anderen erreicht werden kann. Hinweise auf angedachte Gemeinschaft finden sich auch in § 1 KJHG, wo Autonomie auf gleicher Stufe im Rahmen einer Auflistung neben der „gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ als Anrecht aber nicht subjektiv-öffentliches Recht genannt wird (vgl. Kunkel (2001))²⁰.

So gut wie abschließend seien mit Fend (2005) kurz einige allgemeine Merkmale und Arbeitshinweise der Jugendpädagogik skizziert:

Fend (2005: 21f.) wählt für seine „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ eine auf Pestalozzi zurückgehende Dreiteilung und umreißt Jugend als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner Selbst. Für das Jugendalter skizziert Fend (2005: 413-416) drei Dimensionen, in der sich die zwischen Individuen variierende Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz vollzieht und sich qualitative Unterschiede zur Kindheit ergeben: Zuerst setzen verstärkte, neue reflexive Prozesse gegenüber sich selbst und der Welt ein, da handelndes und sich selbst beobachtendes Ich auseinander treten. Darüber hinaus geschieht der Übergang von der Fremd- zur Selbstlenkung, wo ein eigenes Zielsystem auf- und ausgebaut wird, da der Mensch seine Entwicklung erstmalig selbst in die Hand nehmen muss. Und schlussendlich wird, verknüpft mit den vorangestellten Veränderungen im Verhältnis zu sich selbst, auch die Beziehungslandschaft umstrukturiert, indem sich die emotional unabhängiger werdenden Jugendlichen auf neue Beziehungen ausrichten.

19 Es kann hier lediglich darauf aufmerksam gemacht werden, dass Erinnerungen Erwachsener durch Selbstkonzepte & aktuelle zeitgenössische Diskurse beeinflusst werden, wie Schmidt (2012: 64) bezogen auf sexuellen Missbrauch darlegt.

20 Vgl. Kunkel (2001). Es würde meine Kompetenz und die zumutbare Textlänge sowie die Textintention verfehlen, wenn auf juristische Diskurse zur Kinder- und Jugendhilfe eingegangen würde.

Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen hat sich, wenn sie gelingen soll, auf diese Prozesse hin auszurichten und kann als indirekte Begleitung erfolgen, wobei sich entwicklungspsychologisch fundierte Leitmaximen ergeben (vgl. Fend, 2005: 462f.):

- Taktgefühl, bzgl. fehlender Identitätssicherheit.
- Nachsicht gegenüber phasenspezifischem Experimentierverhalten als Ausdruck von Unsicherheit und Arbeit an Selbstdarstellungen.
- Bewusstsein um die eigene möglichen Modellfunktion, da Jugendliche im Rahmen der Identitätsarbeit Orientierungsbilder der Lebensbewältigung suchen (vgl. auch Funk-Wieneke, 2013: 25).
- souveränes Auftreten gegenüber den eigenen Anforderungen, da Jugendliche Belastungsgrenzen testen: „Erwachsene sollten aber wissen, dass dies immer zuerst ein Problem der Jugendlichen selber [sic!] ist, wenn sie sich nicht ihren eigenen Möglichkeiten entsprechend verhalten. Sie sind deshalb auf begründete Grenzen angewiesen“ (Fend, 2005: 462).
- Humor und Gelassenheit können zur Akzeptanzwahrnehmung der Jugendlichen führen, wobei Jugendliche seitens der Erwachsenen gespiegelt werden wollen.
- Aufbau sicherer und fester Rahmenbedingungen geben Halt in einer experimentellen Lebensphase

Kurzum braucht die Jugendpädagogik „viel Phantasie, Zurückhaltung, Bereitstehen [...] und Bereitstellung von Erfahrungen“ (Fend, 2005: 463).

Abschließend ergänzt werden soll das Ganze beschließend um eine Verhältnisklärung zwischen Philosophie und Pädagogik: Anton Hügli (1999: XI) befasst sich mit dem Verhältnis von Philosophie und Pädagogik und das zugrunde liegende Buch ist Lehrbuch und auch Identitätsarbeit. Pädagogik war schon vor ihrer Geburt im 18. Jahrhundert – nach Hügli (1999: 22-39) – eine Philosophie als „Bildungslehre des Menschen“, die in der griechischen, antiken Philosophie mit der Sorge um sich selbst zu tun hat, die allerdings zunehmend vom Christentum aufgenommen und als Seelsorge durchgeführt wurde (vgl. Hügli, 1999: 29-32, 45f., 191). Im 18. Jahrhundert erwuchs die Pädagogik als Disziplin aus der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in autonome Teilbereiche, da Erziehung die Antwort auf das Doppelproblem eines zu findenden Anschlusses sowie der Lebensführung ohne Strukturierung seitens Kirche und Staat für das freigesetzte Individuum, das „[m]an entdeckt oder erfindet“ (Hügli, 1999: 6), war (vgl. Hügli, 1999: 3-7, 191) und hat Anschlusschwierigkeiten ins Wissenschaftssystem und in die Praxis, ungeachtet derer Verhältnisse (vgl. Hügli, 1999: 8-18).

Hügli (1999: 45-47, 191f.) stellt die Frage „Ist es nun ein und derselbe Mensch, der sich selber macht, oder macht ein Mensch den anderen?“ (Hügli, 1999: 46) als Grunddilemma der Pädagogik vor, wobei thematische Anbahnungen seit der Renaissance bestehen. Der erste Lösungsversuch des Dilemmas ist die Kontrollpädagogik (vgl. Hügli, 1999: 53-62, 192); dieser musste allerdings auf Grund eines Technologiedefizites und dem Aspekt, dass Menschen durch Erziehung durch ihren Willen und ihre Reflexionsfähigkeit nicht vollständig kontrollierbar werden, scheitern (vgl. Hügli, 1999: 62-69, 192). Andererseits gibt es autonomiepädagogische Ansätze zur Dilemmalösung wie Alltagstheorien zu Erziehung als Kunst, Neukantianismus, geisteswissenschaftliche Pädagogik oder transzendental-kritische Pädagogik bzw. analytische Erziehungsphilosophie (vgl. Hügli, 1999: 71-117, 192). All diese Ansätze müssen sich zur „Erosion der Philosophie“ in Form einer Ablehnung einer „normativ bestimmten menschlichen Grundnatur“ (Dilthey) verhalten (vgl. Hügli, 1999: 94f.), haben mit Schwierigkeiten im Theorie-Praxis-Verhältnis zu tun: Erziehung als Kunst bleibt wenigen vorbehalten, die sich historisch-hermeneutisch verstehende geisteswissenschaftliche Pädagogik bleibt einer Innenperspektive kritiklos ausgeliefert, emanzipatorische Pädagogik steht in einer Instrumentalisierungsgefahr, wo die Frage nach der „Idee des Guten“ zu klären ist, der Neukantianismus bleibt abstrakt und transzendental-kritische oder analytische Erziehungsphilosophie kann kritisch befragt werden, ob nicht mehr leistbar ist als oder gar schon durch Begriffsanalyse (vgl. insg. Hügli, 1999: 76f., 78, 85, 89, 112f., 117). Dennoch erlaubt der Durchgang durch diese das Ausweisen einiger, als unverzichtbar angesehener, Prämissen der Autonomiepädagogik (vgl. Hügli, 1999: 192f.): Dazu gehören die fichteansche „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (vgl. Hügli, 1999: 99f.), die v.a. kulturpädagogisch vermeinte, unabhängige, aber von uns hervorgebrachte Existenz einer öffentlichen „Welt der objektiven kulturellen Inhalte“ (vgl. Hügli, 1999: 100f.), deren Inhalte - neukantianisch gesehen - durch/mit/im „Anspruch auf Geltung und Gültigkeit“ auffordern (vgl. Hügli, 1999: 110f.), wobei es Aufgabe bleibt, Gültigkeit zu explizieren, weshalb „Autonomiepädagogik nur eine philosophische Pädagogik sein kann“ (vgl. Hügli, 1999: 117f.), aber ein Geltungsanspruch dabei nicht hinreichend ist für Bildung, denn bildend kann für uns nur das sein, was „hilft, ein Verhältnis zu uns selbst und zur Welt zu gewinnen“ (Hügli, 1999: 193).

Als Ort, um dieses „pädagogische Problem des für uns Guten“ zu erörtern, sieht Hügli (1999: 120-145, 193) die pädagogische Ethik deren Bedeutungen in einem Dreischritt von drei Formen fortschreiten (vgl. Hügli, 1999: 120): Angefangen bei einer Pädagogik der Ethik/Moral (vgl. Hügli, 1999: 120-132), die vor dem Verhältnis steht, dass Ethik als

Frage nach dem moralisch Richtigen unterschieden werden muss von der pädagogischen Frage, wie man Menschen dazu bringt, eben dieses zu tun, sich beide Disziplinen aber nicht ignorieren können, weil sie Achillesfersen haben, die sie aus sich selbst heraus nicht behandeln können (vgl. Hügli, 1999: 123f.). Da sie sich fruchtbringend nicht ignorieren können, gilt es (vgl. Hügli, 1999: 125-132), Fragen zu klären, was moralische Urteile sind und wie man den Umgang von Menschen mit diesen Fragen in der Pädagogik gestaltet, wo Menschen allerdings nicht immer das Beabsichtigte lernen und es deshalb auf „Aufklärung und Reform“ (Hügli, 1999: 131) ankomme. Dafür dienlich wird eine „Ethik der Pädagogik“ als zweite Form gehandelt (vgl. Hügli, 1999: 131-138), die traditionsreich aber problematisch oft von Lehrertugenden spricht (vgl. Hügli, 1999: 132-137), aber weiterbringend eher eine Ethik von ganzen Schulen und sozialen Tugenden wie Diskursfähigkeit und -bereitschaft sein müsste, wo sich die Ethik der Pädagogik als „konsequent gelebte und praktizierte Pädagogik der Ethik“ (Hügli, 1999: 138) erweist.

Diese moralische Erziehung macht aber nur einen Teil der Bildung oder anderer luhmannscher Kontingenzformeln des Bildungswesens aus, die aber allesamt auf den Begriff „gut“ rekurrieren – dies allerdings in unterschiedlicher Bedeutung und letztlich dienlich, da die Frage nach dem letzten Guten beendend, ist der Begriff des „für mich Guten“, den eine pädagogische Ethik zu explizieren und Umsetzungsfragen zu berücksichtigen hat, was sich letztendlich als die Aufgabe der Pädagogik herausstellt (vgl. Hügli, 1999: 138-141, 193), da es um die Frage geht: „Inwiefern und in welchem Sinn ist es für die jungen Menschen gut, mit eben diesen Inhalten konfrontiert und auf diese Weise erzogen zu werden?“ (Hügli, 1999: 193). Historisch gesehen ereignete sich die – durchaus begründete, wie bspw. Kant mit dem Verweis auf Unbestimmtheit und Zirkularität einer Bestimmung objektiven Glücks zeigt (vgl. Hügli, 1999: 141f.) - Ausgliederung der Frage nach dem guten Leben aus der Ethik in der Neuzeit durch die gesellschaftlichen Situationen, die eine Sollensethik mit der Aufgabe, Konflikte zu verhindern und/oder zu lösen erforderlich machten (vgl. Hügli, 1999: 141f., 145-147). Für die Konfliktethik diskutiert Hügli (1999: 147-156) zielbezogene, d.h. im Konfliktfall eintretende, und zielsetzende Prinzipien, die Konflikte verhindern, sowie deren Zusammenhänge mit Konzepten des guten Lebens (vgl. Hügli, 1999: 149f.), betont allerdings für letztere Schwierigkeiten einer Konfliktmoral mit Blick auf Konsenserreichung, Axiologien, logische Fragen, wie aus konsistenten, zielsetzenden Prinzipien Handlungsempfehlungen gewonnen werden können und Zielkonflikten (vgl. Hügli, 1999: 156-160).

Mit einem einfachen Rückzug von zielsetzenden Fragen nach „objektiven“ Kriterien eines guten Lebens ist es nicht getan, da deren Ansprüche in mindestens zwei Gründen virulent sind und historisch auch wieder wurden (vgl. Hügli, 1999: 160-169, 194):

Zum Einen das, auch Kant betreffende (vgl. Hügli, 1999: 162), Problem der moralischen Motivation (vgl. Hügli, 1999: 161-165) und zum Anderen interne Schwierigkeiten einer zielbezogenen Moral (vgl. Hügli, 1999: 165-169) – oder prägnanter formuliert (vgl. Hügli, 164, 165f., 168, 194): „Die Frage, warum man sich überhaupt einer solchen Ethik unterwerfen soll, ist selber [sic!] schon eine Frage des guten Lebens, und die Interessen, zwischen denen der Ausgleich hergestellt werden soll, können, wenn man den Ansprüchen der Gerechtigkeit nachkommen will, auf die Dauer nicht ungeprüft (und mithin ohne Bezug zu einem Konzept des guten Lebens) hingenommen werden“ (Hügli, 1999: 194).

Als Konsequenz sieht Hügli (1999: 170-190, 194) eine „integrative Ethik“, die Sollensethik und Strebensethik zusammenbringt und der Pädagogik ihren Platz in der Philosophie zuweist. Neben Effekte und Kontexte erhellender Bildungsforschung als Bereicherung (vgl. Hügli, 1999: 176-184, 194) geht es in dieser integrativen Ethik der Pädagogik in der Philosophie (vgl. Hügli, 1999: 170-176, 189f., 194) vor allem um Reflexionen über radikale Selbstanwendungen auf sich selbst und das eigene Leben als eine allgemein werdende Frage (vgl. Hügli, 1999: 189f.), über Möglichkeiten und Grenzen von rationaler Rechtfertigung und Letztbegründung (vgl. Hügli, 1999: 174-176) und nicht zuletzt auch um Aushandlungen bezüglich der Traktierbarkeit von Fragen des guten Lebens geht (vgl. Hügli, 1999: 173f.), ohne Antworten darauf geben zu können, „was das ‚gute Leben‘ und das pädagogisch Gute wirklich sind“ (Hügli, 1999: 174) – was auch der Autonomiepädagogik widerspräche und das Angebot mittragen soll.

Nachdem einige Schwierigkeiten und Herausforderungen im Spannungs- und Schnittfeld von Martial Arts und Pädagogik markiert worden sind, sollen anschließend die vom Verfasser betriebenen Kampfkünste, -philosophien und Hybrid-Systeme (namentlich: Jeet Kune Do, Jun Fan Kung Fu, Inosanto Kali, Krav Maga) diesbezüglich konkret projektbezogen analysiert und ausgewertet werden (Kapitel 1.4), wobei es sinnvoll erscheint, diese zuerst (1.3) überblicksartig vorzustellen.

1.3 Martial Arts konkret

1.3.1 Jeet Kune Do & Bruce Lee

Jeet Kune Do als Kampfkunstphilosophie dürfte untrennbar mit den Namen Bruce Lee (1940-1973) verbunden sein: bevor Jeet Kune Do mehrfach umschrieben wird, sei ein kurzer biographischer Überblick gegeben (vgl. Campbell & Lee (2006); Dorgan (1980); Gong (2001); Lee-Cadwell (1982); Little (2001); Sharif (2009); Thomas (1994)).

Bruce Lee wurde im November 1940 in San Francisco als Sohn des chinesen Schauspielers Lee Hoi Chuen (李海泉) und der Deutsch-Chinesin Grace Ho (何愛瑜) geboren, hat seine Jugend aber in Hongkong verbracht. Lee erhielt den Namen Bruce – der familienintern lange Zeit nicht verwendet wurde – von einem der Ärzte im Hospital; als chinesische Namen fanden Lee Jun Fan (“to arouse and make FAN (the United States) prosperous”) und Lee Yuen Kam Verwendung. Lee wirkte bereits während seiner Kindheit in einigen Filmen mit und begann, auch bedingt durch bandenähnliche Verhältnisse und Schlägereien, erste Erfahrungen mit Kampfkünsten zu sammeln – im Alter von 13 Jahren wurde er Schüler in der Wing Chun Gruppe des Meisters Yip Man, wobei es dort zu Schwierigkeiten aufgrund Lees Abstammung kam, da zur damaligen Zeit die Kampfkunst-Weitergabe an Nichtasiaten nicht gerne gesehen war, so dass Bruce Lee privat u.a. bei Yip Man trainierte. Im Alter von 18 Jahren ging Bruce Lee zurück in die USA, studierte Schauspiel (Hauptfach) und einige Nebenfächer, u.a. Philosophie an der Universität in Washington, kellnerte, gab Tanzunterricht und ab 1959 auch Kampfkunstsunterricht an Freunde, wobei das Unterrichtete maßgeblich auf dem gelernten Wing Chun basierte; erste Schüler waren u.a. Jesse Glover und Taki Kimura. 1963 lernte er seine spätere Frau Linda Emery kennen, mit der er zwei Kinder haben sollte und eröffnete sein erstes Trainingsinstitut in Seattle. Nach seiner Frau Linda Lee-Cadwell (1982) unterrichtete Bruce Lee alle, die an der Kampfkunst interessiert waren; d.h. er maß Herkunft, Rasse, Status oder ähnlichem keinerlei Bedeutung bei. Dies war unter der chinesischen Gemeinde nicht gerne gesehen und so kam es 1964/1965 zu einer Herausforderung durch Wong Jack Man. Den Kampf entschied Bruce für sich; die Quellenaussagen reichen von einem Blitzsieg Lees, der dahingehend reflektierte, dass er zu lange gedauert habe, was an der Wing Chun Beinarbeit gelegen habe (Lee-Cadwell (1982)) bis hin zu glaubwürdigeren, kritischen Anführungen, wonach Bruce Lee sehr aggressiv gegen einen eher zurückhaltenden Wong agiert hat (Dorgan (1980)).

So oder so intensivierte Bruce Lee seine Kampfkunststudien, gab Vorführungen und Demonstrationen (u.a. eine im Jahr 1964 in Kalifornien auf einem Internationalen

Karateturnier, die ihm Wege ins amerikanische Schauspielbusiness eröffnete und wo er auf Dan Inosanto traf) und errichtete nach und nach weitere Schulen in Oakland und zuletzt 1967 in Los Angeles.

Im Laufe der Kampfkunststudien gelangte Bruce Lee zu der Ansicht, dass Stile in der Kampfkunst sich zu Beschränkungen entwickelt hätten. Es geht ihnen um Traditionen und nicht um Lebendigkeit und um den Selbsta Ausdruck des Individuums. Stile wurden wichtiger als das Individuum und infolge jahrtausendlangere Entwicklung wurden Stile zu starren Einrichtungen, die nicht mehr fähig seien, die Harmonie von Festigkeit und Sanftheit zu erfassen und Beschränkungen enthielten – Bruce Lee sprach hin und wieder auch von „systematisierten Akten der Verzweiflung“ (vgl. Lee (2007)).

Im Rahmen dieser Auseinandersetzung, die dabei vor allem immer stärker um Deutungen aus Wing Chun, westlichem Boxen und Fechten kreiste (vgl. Bowman, 2010b: 483; Torres & Ter Beek, o.J.: 22), kam 1967 der Name Jeet Kune Do (Weg der abfangenden Faust) ins Spiel:



(Abb. 1: Jeet Kune Do Logo vor/in Wasserhintergrund – Grafik von A.E.)

Das Symbol des Jeet Kune Do ist das Yin-Yang-Symbol²¹, welches von zwei aufeinander folgenden Pfeilen umschlossen wird. Umrahmt wird es von den zwei chinesischen Sätzen „Using no way as way.“ und „Having no limitation as limitation.“ (s. Abb. 1). Durch die Pfeile soll das direkte Zusammenwirken von Offensive und Defensive ausgedrückt werden – die beiden Sätze und das Yin Yang Symbol äußern den grundlegenden Anspruch des JKD (vgl. Gong, 2001: 206f.).

Für Bruce war Jeet Kune Do kein Kampfkunststil, der durch Regeln, festgelegte Formen charakterisiert ist, sondern es zeichnet sich durch seine Ungebundenheit aus. JKD überwindet die bloße Gegenüberstellung von Gegensätzen und bewegt sich – dem chinesischen Yin-Yang-Denken entsprechend – harmonisch ungebunden innerhalb und außerhalb aller Stile. Das JKD sei ein „stilloser Stil“, eine „formlose Form“; letzten Endes zen-buddhistisch ein „Kreis ohne Kreislinie“; wobei auch ein Stil nicht einfach aus bloßer Reaktion heraus abgelehnt werden dürfe, da man sich so in einem anderen Muster verfange. Dabei dürfe JKD auch nicht als Technikansammlung verkannt werden, da es um Spiritualität, um Selbsta Ausdruck geht – so zumindest in zahllosen Aufzeichnungen Bruce Lees, die bspw. in Lee (2007); Lee & Little (1997a) posthum zusammengetragen worden sind.

Einige Zitate mögen das eben Gesagte vorerst abrunden:

1. „Gebrauche keinen Weg als Weg – habe keine Grenze als Grenze.“
(Übersetzung des chinesischen Schriftzuges im JKD-Symbol)
2. „Jeet Kune Do hat die Formlosigkeit zum Prinzip erhoben, und da Jeet Kune Do keinen Stil hat, passt es zu allen Kampfstilen. Als Resultat ist Jeet Kune Do an keinen speziellen Kampfstil gebunden, da es alle anwendet. Es werden alle brauchbaren Techniken einbezogen. Bei dieser Kampfkunst zählt nur die Wirkung.“ (Lee & Pflüger, 1999: 26 / Original: Lee, 2007: 24)
3. „Er [Bruce Lee-A.E.] sagte einmal zu mir: „...den Prinzipien treubleiben, die Prinzipien aufzulösen, den Prinzipien zu gehorchen, ohne sich aufzugeben – das ist Jeet Kune Do.“ (Dan Inosanto – zitiert nach: www.kingofkungfu.de (2008-11-22))
4. „Wenn sich das ganze Training im Wind auflöst, wenn sich der Geist seines Arbeitens nicht mehr bewusst ist, wenn sich das eigene Selbst irgendwo verflüchtigt, dann hat die Kunst des Jeet Kune Do ihre höchste Perfektion erlangt.“ (Lee & Pflüger, 1999: 185 / Original: Lee, 2007: 200)
5. „Deine Wahrheit ist nicht meine, und meine Wahrheit ist nicht deine.“
(Bruce Lee – zitiert nach Dan Inosanto (o.J.))
6. „JKD ist nur ein Name, ein Boot, das uns über den Fluss bringt. Ist man drüben, hat es seinen Zweck erfüllt und bleibt zurück und wird nicht auf dem Rücken weitergeschleppt.“ (Dan Inosanto (o.J.))

21 In den chinesischen Kampfkünsten und auch im Denken von Bruce Lee taucht das yin-yang-mäßige Zusammenspiel von Abwehr und Angriff häufig und sich ein wenig verändernd auf – vgl. dazu Lee & Little (1997b: 28-37, 66-82 und 180) sowie Lee & Little, 1997a: 66)

Nach Bruce Lees Tod 1973 gab es, grob gesehen, zwei Richtungen, in denen seine Schüler auftraten: Einige (z.B. Taky Kimura, James Lee, Jerry Poteet, Ted Wong) praktizieren das, was Bruce Lee ihnen gezeigt hat. Dan Inosanto – damit vereint Richard Bustillo und Larry Hartsell – fügte den Begriff „Concepts“ hinzu um darauf hinzuweisen, dass Jeet Kune Do mit Leitprinzipien als mit fixen Formen zu tun habe und ist auf der Suche nach verschiedenen Ausdrucksmitteln für Jeet Kune Do (vgl. Bowman, 2010b: 481). Neben dem Jeet Kune Do – dessen Namenseinführung Bruce Lee bereute – hielt sich der Begriff Jun Fan Kung Fu durch, die Dan Inosanto in einem Interview wie folgt unterscheidet: 'Tatsächlich gibt es keinen Unterschied zwischen dem Original und Jeet Kune Do Konzepten, denn um die Konzepte des Jeet Kune Do zu üben, muß man das Originalmaterial von Jeet Kune Do kennen, das Jun Fan Gung Fu genannt wird. Ich benutze den Begriff Jeet Kune Do Konzepte um zu betonen, das Jeet Kune Do ein Konzept ist. Ich lernte von Bruce Lee und der Richtung der Forschung und Entwicklung, die er mir wies. Jeet Kune Do war Bruce Lees persönliche Forschung und Entwicklung dessen, was für ihn im Kampf funktionierte. Können Sie Jeet Kune Do lehren? Ich sage immer: 'Ja'. Können Sie Jeet Kune Do standardisieren? Ich sage: 'Nein'. Sie mögen mich fragen, warum. Meine Antwort ist, weil in Bruce Lees eigenen Worten, 'Jeet Kune Do das Finden der Ursache ihrer eigenen Ignoranz ist'" (Goldsmith (1998)).

Damit wären wir beim zentralen Punkt dieses Unterkapitels angelangt – der Verwirrung um Jeet Kune Do als „stillloser Stil“ (siehe auch Bowman, 2010b: 482):

Torres (1998: 77, 82-84) merkt an, dass Jeet Kune Do eine versteckte Struktur ausmacht und nennt Einfachheit (Hinzufügen durch Entfernen), Direktheit (instantaneous reaction) und Economy of Motion, um „Float in totality, to have no technique it happens all by itself“ (Torres, 1998: 84).

Ebenfalls befasst sich Paul Bowman (2010, 2010b, 2014b) ausführlich und kritisch mit Bruce Lee – eine Skizzierung und ein Kontextualisierungsversuch seiner Ausführung sollen die Ausführungen zu Bruce Lee und Jeet Kune Do beenden:

Nach Bowman (2010: 7-10) tauchen im Feld von Bruce Lee sehr schnell Stereotype auf – Bruce Lee als trivial, gewalttätig, maskulin, Orientalist uvm., allerdings sind Stereotype, so Rey Chow, in einem gewissen Sinne unentrinnbar, da deren Kritik voraussetzt, dass “one must somehow resort to stereotypical attitudes and presumptions“. Chow greift dabei auf Fredric Jameson zurück, der betonte, dass in Beziehungen zwischen Gruppen deren äußere, von inneren nicht wahrnehmbare Ränder gegeneinanderstoßen und nur beim und durch den Zusammenstoß hervorgebracht werden. Bowman schließt an Chow an und versucht Relationen

auszuforschen zwischen “fantastic figures [Bruce Lee – A.E.] and substantive political and cultural consequences“ (vgl. Bowman, 2010: 9f.). So entfaltet Bowman (2010) eine vielschichtige Analyse zu Film & Fantasy (vgl. Bowman, 2010: 67-117), Fantasy-Fighting (vgl. Bowman, 2010: 119-164) und Fighting-Philosophy (vgl. Bowman, 2010: 165-229). Eine dezidierte Vorstellung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen – ich möchte mich daher auf die philosophischen Aspekte mit dem Schwerpunkt Bruce Lee & Jeet Kune Do beschränken:

Mit Bezug auf philosophische Zuschreibungen an Bruce Lee mahnt Bowman (2010: 170-172) an, dass der Begriff Philosophie einmal unergiebig weit ausgedehnt oder aber nur auf einzelne Schule eingrenzt werden kann, wohingegen die Ausgegrenzten dann als ideologisch ausgewiesen werden, wobei das Nichtverstricktsein in ideologische Aspekte und Fundierungen zwar behauptet, aber dadurch nicht erbracht wird.

(Kampf)kunst und Philosophie kann Bruce Lee dabei auf zweierlei, polaren Arten zugeschrieben werden: Zum einen kann Lee als Genie ausgewiesen werden, der bis dahin nicht gesehene Verknüpfungen sah und zum anderen werden seine Ausführungen als historischer, kultureller, diskursiver Ausdruck eines Zeitgeistes, der zwar Taoismus und Buddhismus mitführte, gesehen. Aber dieses Konglomerat war in den USA der 1960er Jahre verwurzelt, da Leute wie Alan Watts mit ihren Ausführungen zu Buddhismus und Taoismus aktiv wurden – und Bruce Lee war mittendrin und nahm darauf Bezug, was durchaus in gewissen Punkten als Essentialismus im Bezug auf China und den Osten oder den Taoismus kritisiert wird. (vgl. Bowman, 2010: 175, 192-196, 228f.).

Bruce Lee wird dabei öfters als “original, a genius, an originator“ (Bowman, 2010: 179) bezeichnet, aber Bowman (2010: 180-183) warnt vor Gefahren mehrerer Essentialismusvarianten mit Blick auf Gründungen (originism oder genius des Gründers): Die Rede vom Wesen oder Kern von etwas, der die Identität von etwas eindeutig ausdrücken vermag, übersieht, dass aktuelle Identitätswürfe Identität und Alterität bestenfalls als relational (vgl. Ricken, 2012: 103-106) aber keineswegs als “self-contained [...] self-sufficient [...] essential, unitary, complete or indivisible“ (Bowman, 2010: 181) verstehen. Nichtsdestotrotz weist Bowman (2010: 182) darauf hin, dass der Versuch, binäre Logik als binäre Logik auszuräumen an einem Selbstwiderspruch krankt. Dennoch lassen sich Essentialismen kritisch anfragen – dies gilt auch für etwas vermeintlich Neues (hier: Jeet Kune Do), das immer mit der Frage der Herkunft dieser Essenz konfrontiert werden kann (vgl. Bowman, 2010: 182f.): Wird diese auf frühere Essenzen verwiesen, ergibt sich das Problem eines infiniten

Regresses, wird auf die geniale, unabhängige Erschaffung verwiesen – dem Bruce Lee, trotz seiner Dekonstruktionsleistung bzgl. Essenzen - durchaus auch selbst erlag (vgl. Bowman, 2010: 183f.), ergeben sich kritische, dekonstruktivistische Anfragen an die Identität des Genies. Auch Zuschreibungen eines Avantgardestatus scheitern daran, dass – mit Derrida gesprochen - “our experience of time itself is always ‘out of joint’” (Bowman, 2010: 199).

Bowman (2010: 172-179) bringt Bruce Lee mit Derrida zusammen, weist aber eine Deutung Zizeks, wonach alles kulturelle ebenso politisch ist und cultural studies, Dekonstruktivismus und auch Bruce Lees Jeet Kune Do daher Ausdruck und Anzeichen der neoliberalistischen Ideologie wären (vgl. Bowman, 2010: 59-65, 175-179, 208-224) zurück, da jede Auseinandersetzung mit Kultur prinzipiell eine Relationsdiskussion zwischen Texten, Diskursen, Praktiken, Institutionen ist und ein Überspringen dieser „micrologies“ hinsichtlich des Gelingens anfragbar ist (vgl. Bowman, 2010: 64, 177f., 221f.). Für Jeet Kune Do und Derrida hält Bowman (2010: 172-179) fest:

Das “inter- and anti-disciplinary jeet kune do was an approach to martial arts that sought to be 'an institutional practice for which the concept of institution remains a problem' (Derrida)” (Bowman, 2010: 178). Derrida war die Einsicht in das Problem der Interpretation/Unentscheidbarkeit im Zusammenhang mit Institutionen markant denn in jeder Interpretation sind immer institutionale Aspekte unentrinnbar enthalten, da diese erst die Interpretation ermöglichen (vgl. Bowman, 2010:172-175): “interpretation, cannot be extricated from the complex snares of the institutions, practices, and protocols of the contexts within which it occurs” (Bowman, 2010: 174). Das Problem mit Bruce Lees Stil- bzw. Institutionskritik und dem Jeet Kune Do ist die Überzeugung, die eigene Ansicht sei 'objektiv' und wird nicht mehr als eine Ansicht wahrgenommen, die dazu mit Strukturen ausgerichtet ist (vgl. Bowman, 2010: 64, , 153-157; 182-189) und „no one totally understands the roots of combat“ (Bowman, 2010b: 484). So fragt Bowman (2010b: 481-484) Jeet Kune Do präzise an:

- Wenn JKD – auch verstanden als dynamisches Prinzip, “postures, movements, and responses“ aufweist – ist es dann kein Stil (vgl. Bowman, 2010b: 481)?
- Lees Rhetorik, die er im Beispiel von “Absorb what is useful“ als “slick“ ausweist und die hier auf Mao Zedong zurückgreift, offenbart Schwierigkeiten: Wie weit muss ich Einblicke in eine Kampfkunst haben, um entscheiden zu können, was nützlich ist? Insbesondere dann, wenn Bruce Lee kein Kampfkunstsystem abgeschlossen/gemeistert hat, wie Robert W. Smith anmerkt (vgl. Bowman, 2010b: 482), wobei Inosanto beeindruckt war, wie Bruce Lee ohne inhaltliches Vorwissen „Largo Mano“ praktizierte (vgl. Mallari (2013)). Dazu passend ist die Diskussion

Bowmans (2010: 130-135) zur Frage der Eitelkeit des Bruce Lee, wobei Narzissmus nicht mit simpler Selbstbezogenheit einhergeht, sondern komplexer mit Anlehnung an Freud als transindividuelles, kulturbezogenes Phänomen des Selbsterhalts konzipiert werden kann.

- Was passiert, wenn das „Ziel“ der sofortigen, passenden Reaktion auf einen Angriff von beiden Kontrahenten praktiziert wird...ähnelt Martial Arts nicht eher einem Schere-Stein-Papier-Spiel (vgl. Bowman, 2010b: 484, auch: Bowman, 2010: 157)?

Oder noch komprimierter lautet Bowmans (2014a: 4f., 15) Anfrage, ob nicht jede Trainingsentscheidung einen Stil, eine Institution begünstigt - gefolgt von einer habitualisierenden Durchführung als „martial habitus“ oder besser, da weitreichender, vorhandene Disziplinierungsaspekte.

Bowmans (2010; 2010b; 2014a; 2014b) Ausführungen und kritische Anmerkungen zu Bruce Lee und Jeet Kune Do durchkreuzen andere, eher affirmative Darstellungen zu Bruce Lee (vgl. bspw. Bolelli, 2008: 153-179), wobei sich dem Verfasser die Frage stellt, ob Bruce Lee der Stilanfrage wirklich ausgewichen wäre, wenn Jeet Kune Do „is discovering the cause of ignorance“ (Lee, 2007: 208), ich aber lieber – mit Beyug yu Steinweg (2010) von Grenzerfahrung spreche, die die eigene Ignoranz erschüttert (und damit als Erschütterung institutionale Züge trägt?! - vgl. auch: Bowman, 2010: 153, 157) – oder, um mit Fredric Jameson zu sprechen und damit den Kreis zu schließen oder auch nicht und zum „Verschwinden“ als „Kreis ohne Kreislinie“ (s.o.) zu gelangen: “the outer edge of the group brushes against that of the other' [...] and only comes into existence through and as the constitutive encounter with the other“ (Bowman, 2010: 9).

Aus dem Jeet Kune Do – Jun Fan Kung Fu werden folgende einblickshafte Aspekte für die Kampfkunst-AG verwendet:

- Narrationen zu Bruce Lee, Jun Fan Kung Fu und Jeet Kune Do inklusive der kritischen Anfragen Paul Bowmans; vor allem vermittelt durch die Dokumentation *I am Bruce Lee/Ich bin Bruce Lee* (McCormack (2012)).

- Teile aus der ersten Schülerstufe des Jun Fan Kung Fu an der JunFan/JeetKuneDo & Filipino Kali Akademie Deutschland unter der Leitung von Udo Müller.

1.3.2 Inosanto Kali

Inosanto Kali betont die Verbindung zwischen philippinischen, waffenbasierenden Kampfkünsten und den Philosophien des Jeet Kune Do und geht beobachterabhängig auf Daniel Arca Inosanto zurück. Inosanto war Schüler Bruce Lees, dessen Name mit Jeet Kune Do verknüpft ist und leitet die Inosanto Academy of Martial Arts in Kalifornien. Dabei ersetzt Inosanto Jeet Kune Do nicht durch Kali, sieht letzteres aber als ein mögliches „natural vehicle for the maturation of JKD“ (Mallari (2013)).

Innerhalb der philippinischen Inselgruppen gibt es sowohl waffenbasierende (d.h. Techniken mit leerer Hand werden später unterrichtet) Kampfkünste als auch Kampfkünste, die auf Techniken mit leerer Hand aufbauen (vgl. Harris, 2001: 422f.; Jocano Jr., 2010: 299f.). Die philippinischen waffenbasierenden Kampfkünste (vgl. nachfolgend insgesamt Harris (2001) und Jocano Jr. (2010)) sind weltweit unter verschiedenen Namen bekannt – innerhalb der Philippinen vor allem unter Arnis und Eskrima, außerhalb werden die Bezeichnungen Kali und Eskrima verwendet (vgl. Harris, 2001: 422f.; Jocano Jr., 2010: 299f.). Historisch umstritten sind frühere Verwendungsweisen des Wortes Kali und ebenfalls unklar sind Antwortversuche auf Fragen der „Indigenität“ dessen, was heutzutage praktiziert wird (vgl. Finder (2012); Harris, 2001: 425f.; Jocano Jr., 2010: 307-310): Modelle reichen von weitreichendem Aufgehen in externen Quellen aus Srivijaya und majapahitischen Königreich, für das archäologische starke Hinweise noch ausstehen und spanische imperialistische Einflüsse, wobei europäisches Fechten zwischen dem, 16. und 19. Jahrhundert n. Chr. starken Veränderungen unterworfen war, bis hin zu „indigenen“ (nicht-essentialistischen? – A.E.) Ursprüngen in einer Verwobenheit mit „influences from other cultures and martial arts styles“ (Jocano Jr., 2010: 309). Dabei sind gesamt-kulturelle Identitätszuschreibungen a la „Filipinos as Malay“ vorhanden und aushandlungswert, aber – historisch gesehen – auch auf Grund von Implikationen, empirischer Kritik und Interpretationsanfragen kritisiert worden, was mit der Betonung einer, ähnlichen Umweltbedingungen geschuldete, „common base culture“ für ethnische Gruppen der Malaysier, Indonesier und Philippiner einherging (vgl. Curaming, 2011: 255f.). Darüber hinaus sind philippinische Identitätskonstruktionen – durchaus mit amerikanischen Zuschreibungen (vgl. Abinales (2002)) – vor nationalistischen Othering- und Befreiungstendenzen statt illusorischen präkolonialen Vergangenheitsbeschwörungen (vgl. Iletto, 1993: 63, 78) nicht gefeit und von nationalen Auseinandersetzungen zwischen Oligarchieströmungen und „ordinary people“ durchzogen (vgl. Mulder (2013)). Durchaus weitreichend sind auf Kampfkunstebene Narrationen zum Häuptling Lapulapu, der in den Philippinen eine

Widerstandssymbolfigur gegen spanische Einflüsse - vermittelt durch den portugiesischen Invasor Ferdinand Magellan (1480-1521). Dabei gilt aber zu berücksichtigen, dass verschiedene Geschichten existieren, die im Wechselspiel miteinander von Unklarheiten bzgl. der direkten Bedeutung Lapulapus mit einem gar bestimmten Kampfsystem für den Tod Magellans zeugen (vgl. Harris, 2001: 426; Jocano Jr., 2010: 307f.). Hartnäckig hält sich die Erzählung, dass die philippinischen Kampfkünste unter spanischem Einfluss im Verborgenen praktiziert wurden; dies kann aber durch das Einbeziehen philippinischer, schwertkämpferfahrener Soldaten angefragt werden (vgl. Finder (2012)). Für Praktizierende dürften solche Fragen etwaig zweitrangig sein; aus wissenschaftlicher Sicht geben sie Anlass zu Forschungen.

Inhaltlich wird in den waffenbasierten philippinischen Kampfkünsten Priorität auf die Struktur möglicher Angriffswinkel gelegt, welche mit schlagend-schneidenden oder stoßenden Bewegungen gebildet werden. Grundlegend für die Techniken ist dabei die Beinarbeit, welche oftmals geometrisch (z.B. Dreieck) beschrieben werden kann (vgl. Jocano Jr., 2010: 302f.). Die dabei zum Einsatz kommenden Waffen reichen, stilbezogen durchaus variiierend, von verschiedenen Klingengewaffen über durch Trainingssicherheit wie -ergänzung gebende Stöcke aus Rattan bis hin zu Wurf- und Schusswaffen (vgl. weiterführend: Harris, 2001: 426-431).

Ebenfalls zeichnen sich waffenbasierte philippinische Kampfkünste durch Analogieprinzipien aus, d.h. es finden sich strukturähnliche oder strukturgleiche Ausführungen mancher Bewegungen und Techniken mit verschiedenen Waffen (Stöcke, Schwerter, Messer, leere Hand...) (vgl. Jocano Jr., 2010: 304), wobei insgesamt Grundabläufe mit ihrem Spiel von Rhythmus und Arrhythmus tänzerisch-meditativ anmuten können. Darüber hinaus stehen die FMA spiegel-elementhaftig in vielfältigen, identitätsbezogenen kulturellen Aspekten, was bspw. Waffen, Kleidung oder Talismane (vgl. Jocano Jr., 2010: 300-302) oder auch verhaltensleitende Wertesysteme, wie das auch auf Kampfkünste beziehbare "asal" der Ich-Meisterung und Beziehungs- wie Emotionsregulation und -moderation (vgl. weiterführend: Jocano Jr. (2013)).

Aus dem Inosanto Kali werden folgende einblickshafte Aspekte für die Kampfkunst-AG verwendet:

- Narrationen zu den FMA inklusive Fragen einer innewohnenden Ambivalenz, vor allem vermittelt durch die Dokumentation „*The Bladed Hand. A Documentary on the Global Impact of the Filipino Martial Arts*“ (Ignacio (2012)).
- Teile aus der ersten Schülerstufe des Inosanto Kali an der JunFan/JeetKuneDo & Filipino Kali Akademie Deutschland unter der Leitung von Udo Müller.

1.3.3 Krav Maga & S.P.E.A.R.

Den Abschluss der einbezogenen Kampfkünste bzw. Kampfsysteme bilden Krav Maga und Tony Blauers S.P.E.A.R.-System, die beide Realitätsbasierung beanspruchen. Dabei herrscht bei realitätsbasierten SV-Systemen, zu denen das S.P.E.A.R.-System gerechnet werden kann, keine Angriffserwartung vor - im Unterschied zum historisch zur israelischen Staatsgründung hin proklamierten Krav Maga (vgl. Mann & Svinth, 2010: 497) - dies kann allerdings im zivilen Krav Maga auch reine Selbstverteidigungsformen annehmen (vgl. Tausk, 2001: 307, 310, 312; Gross, 2010: 585). Für den Begriff der Realität verweisen Mann und Svinth (2010: 496) auf die soziale Konstruiertheit unserer Realitätswahrnehmung, "based on things such as culture, religion, media, advertising, and technology" - besteht hier die Gefahr, alles als Kulturkonstruktion auszuweisen, was eine Ontologisierung von Kultur bedeuten würde (Reuter & Villa, 2010: 31) - vgl. Kap. 1.1.2.1? Auch Bowman (2014a:4f., 14f.) betont, dass Kampfes- oder Gewaltrealität "is always produced in the encounter between two or more combatants in a specific physical and cultural context" und realitätsbezogenes Training steht vor den Schwierigkeiten, dass Wiederholung notwendig aber limitierend ist, nicht 100% trainiert wird, wenn Gesundheit, Leben und Trainingsfähigkeit der Trainierenden erhalten werden soll und jede Trainingsentscheidung einen Stil, eine Institution begünstigt - gefolgt von einer habitualisierenden Durchführung oder besser, da weitreichender, Disziplinierung.

Krav Maga, hebräisch für Kontaktkampf, ist vor allem mit dem Juden Imrich „Imi“ Lichtenfeld (1910-1998), der als Sohn einer jüdischen Familie in Budapest geboren und in Bratislawa aufgewachsen war, verbunden. Lichtenfeld war in seiner Jugendzeit Amateurboxer und Wrestler, wobei er von seinem Vater, der als Chefinspektor und Instruktor für Selbstverteidigung bei der Polizei Bratislawas arbeitete, unterrichtet wurde. In den 1930er Jahren wurde die politische Situation in der Tschechoslowakei für die dort lebenden Juden durch antisemitische Strömungen aus Deutschland herrührend schwieriger, so dass es zu Straßenschlachten zwischen Nazisympathisanten und Juden kam, in die Lichtenfeld involviert war und anderen Juden Unterricht zur Vorbereitung gab. Lichtenfeld machte in den Straßenschlachten in Bratislawa einschneidende Erfahrungen, die sein sportlicher Hintergrund nicht abdeckte, es gelang ihm aber, sich an diese Gegebenheiten weiter anzupassen und zu überleben. 1942 ging Lichtenfeld nach Palästina, welches seit 1920 nach dem 1. Weltkrieg völkerbundsmandatsmäßig verwaltet wurde und es kam, bedingt durch nicht erfüllte und daher reine Rhetorik gewesene, britische Kriegspropaganda, zu Aufständen durch dort ansässige Araber. Dabei wurden zunehmend dort ansässige

oder ansässig gewordene Juden Opfer der Unruhen und Attacken, so dass sich innerhalb der jüdischen Gemeinde verstärkt paramilitärische Verteidigungsgruppierungen bildeten – die größte firmierte unter dem Namen Hagana (Verteidigung). Hagana war zumeist illegal und rein zivil betrieben, wobei ab Mai 1941, bedingt durch die sich 1940/41 einstellende Kriegsgefahr durch Syrien und Libanon, paramilitärische, jüdische Streitkräfte durch die Briten trainiert und Palmach genannt wurden. Als sich die Lage im November 1941 allerdings beruhigte, sollte Palmach aufgelöst werden, ging aber in den Untergrund und “represented Hagana's standing armed force“, wobei sich der Name „Kapap“ (Akronym für Kampf von Angesicht zu Angesicht) etablierte, im Hagana formale Trainingsprogramme ausgearbeitet wurden und Palmach Instruktoren “became the core of the Hagana programs“. Lichtenfeld wurde in seinem Aufenthalt in Palästina zum Palmach- bzw. Kapap-Instruktor und arbeitete nach der Gründung des Staates Israel als Nahkampfinstruktor für die im israelischen Unabhängigkeitsstreben 1948 gegründete Israeli Defense Force (IDF). Der erste Leiter des körperlichen Trainings der IDF Moshe Pinkel Zohar und sein Stellvertreter Amos Golani brachten im November 1949 den Begriff Krav Maga für den praktizierten Nahkampf ein, wobei die in den frühen 1950er Jahren gegründeten Kommandoeinheiten mit ihren operativen Ansprüchen maßgeblich die Ausgestaltung des Krav Maga beeinflussten. Lichtenfeld selbst war der Nahkampfinstruktor der Unit 101 und hatte von da an in seinem Leben weitreichend Einfluss auf diverse Aus-, und Umgestaltungen des Krav Maga, wie bspw. für den zivilen Bereich in den 1960ern: Die Ausgangsbasis des zivilen Krav Maga war, wie die des militärischen, durch Lichtenfelds Lebenserfahrungen geprägt und folgte zunächst und insbesondere den Kriterien der Effektivität und der schnellen, von Körperstatur und -größe unabhängigen Erlernbarkeit. Im Fortgang der Geschichte ergaben sich, auch wenn der Name Krav Maga erhalten blieb, Ergänzungen und Zuschneidungen – so wurden im Zivilbereich durch Lichtenfeld 1968 Gürtel und sicheres Kontaktparring eingeführt und in den 1980ern hielt Krav Maga Einzug in Schulen. In dieser Zeit begann die Expandierung des Krav Maga in den außerisraelischen Raum, indem bspw. (Schüler-)Schüler Lichtenfelds Organisationen gründeten. Seit dem Tod Lichtenfelds 1998 wird Krav Maga als „Markenname“ gehandelt, verbunden mit Legitimations- und Nutzungsstreitigkeiten und sich weiter ausfächernden Verbandsgründungen und -abgrenzungen (vgl. insg. Gross, 2010: 583-586 und Tausk, 2001: 306-311). Inhaltlich lassen sich ziviles und militärisches Krav Maga auf folgende Differenz bringen: “In a nutshell, a paratrooper [...] is taught to attack and destroy [...], whereas a civilian is taught to defend and get away“ (Gross, 2010: 585).

Wie bereits erwähnt, war das Krav Maga bei Lichtenfeld sehr einfach und wurde später – insbesondere beim Zivilbereich – um Trainingslevel, Rangsystem etc. erweitert. Nach wie vor ist der Auf- und Ausbau von „mental readiness“ (Gross, 2010: 586) bzw. dem Vermögen „to be aware of possible danger situations“ (Tausk, 2001: 311) bedeutsam und kann – ausgehend von konkreten Vorkommnissen und Deeskalationsmöglichkeiten – sukzessive erarbeitet werden: Möglich ist ein Ablauf von einer Simulation, wo alle Beteiligten den konkreten Übungsablauf kennen, hin zu einem Szenario, bei dem (einzelnen) Teilnehmenden nur Bruchstücke bekannt sind und andere Teilnehmende vollständig informiert sind, was Überraschungsmomente impliziert. Dabei können mehrere Angreifer oder auch Waffen vorkommen. Ein weiterer Realitätsbezug kann über Zielgruppenspezifität und Achtung der Individuen mit ihrer konkreten Verfassung hergestellt werden: So lernen Frauen bspw. in einer „overpower“-Situation tätig zu werden oder Senioren trainieren die Verteidigung mit Haushaltsgegenständen. Methodisch wird auch die psychophysische Gesamtfitness miteinbezogen, wenn diese dem (längeren) Durchhalten in Verteidigungssituationen dient. Technische Strukturierungen können stattfinden über Grundlagen der Positionierung, Distanz, des Fallens sowie Tritt- und Schlagbewegungen meist zu empfindlichen Zielen wie Augen, Knie, Unterleib, über Grundlagen der Befreiung aus Würgern und Bodenlagen bis hin zum Waffentraining (vgl. insg. Gross, 2010: 586f.; Tausk, 2001: 310-312). Gross (2010: 587) erwähnt weitere Prinzipien: aggressives Vorgehen, zur Vorteilsunterbindung, Zentrallinienarbeit, das Konzept des 360 als Ableitungsbewegung und die Einfachheit der zum Einsatz kommenden Techniken, für die nach Tausk (2001: 312) gilt: „The only criterion for inclusion in the art is usefulness to one's survival“.

Im Jahr 1982 entwickelte Tony Blauer den „panic attack“-Drill, der 1986/87 durch den sog. „sucker-punch Drill“ ergänzt wurde (vgl. Blauer & Young, 2000a: 97, 100). Grundlage dieses Drills und Ausgangsbasis für die in den nächsten Jahren erfolgende Ausfaltung des sog. S.P.E.A.R. (Spontaneous Protection Enabling Accelerated Response)-Systems ist die sog. unbewusst ablaufende, unabtrainierbare, neuromuskuläre Flinch-Reaktion mit drei Subtypen (vgl. Blauer & Young, 2000a: 102; 2000b: 67f.): Flinchen ist eine Schutzreaktion für den lebensnotwendigen, zentralen Hals- und Kopfbereich auf eine intuitiv aber unerwartete, wahrgenommene physische Gefahr. Dabei werden die Hände oder Arme zur Gefahrenabwehr vor den Kopf gebracht, während selbiger bei naher Gefahrenquelle von dieser wegbewegt wird. Im S.P.E.A.R. wird die Flinch-Reaktion anerkannt und durch realitätsfakteste Drillarbeit bearbeitet (vgl. Blauer & Young, 2000b: 67-69) – mit den Worten Tony Blauers: „In

time, I learned how to trigger my cognitive brain as I flinched. It allowed me to move toward the threat sooner“ (Blauer & Young, 2000b: 67) – dabei kann das konkrete Vorwärtsgen mit Treffer- und nicht mit Verletzungsabsicht unterschiedlich sein (vgl. Blauer & Young, 2000b: 70). S.P.E.A.R. versteht sich dabei nicht als Konkurrenzsystem zu Kampfkünsten, sondern als Ergänzung (vgl. Blauer & Young, 2000b: 70), als „eine Perspektive auf Gewalt aus der Sicht des Waffensystems 'Mensch'“ (Brodala & Lansen (2014)). Die Ergänzung liegt darin, dass “[m]ost of what martial artists practice is not real“ (Blauer & Young, 2000a: 97), da reale Kampfsituationen nicht spaßig, aber technisch chaotisch und bedrohend sind und überraschungsbasierende reaction soweit nicht durch response übersprungen werden kann (vgl. Blauer & Young, 2000a: 100, 102; 2000b: 68f.).

Beendet werden sollen die Ausführungen zu realitätsbasierendem Training mit Krav Maga und S.P.E.A.R. durch die kontrastiven Worte Bowmans (2014a: 18), der zur vorgebrachten adrenalin- und furchtbedingten Desillusionierung 'klassischer' Kampfkünstler in 'realen Kämpfen' schreibt: “However, according to the terms of my argument, neither traditionalist martial arts like taijiquan nor anti-traditional martial arts like KFM are necessarily any closer to the ‘truth’ or ‘reality’ of combat. They are both merely performative embodiments of different theories, organised implicitly or explicitly by different premises or presuppositions about the nature of the event“ (Bowman, 2014a: 18).

Aus dem Krav Maga und S.P.E.A.R. werden folgende Aspekte thematisiert:

1. Krav Maga:

- Narrationen zu Krav Maga, vor allem vermittelt durch Episode 7 der 1. Staffel (*Krav Maga*) der TV-Serie *Human Weapon: Die Kunst des Kampfes* (Leigh-Bell (2007))
- Prüfungsprogramm von Krav Maga Euskirchen als Schule der Krav Maga Union; Prüfungsstufe 0.

2. S.P.E.A.R.:

- Was bedeutet S.P.E.A.R.?
- Was bedeutet flinchen?
- Welche Bedeutung hat flinchen und S.P.E.A.R. im Bereich der Selbstverteidigung mit 'realen Kämpfen'?
- Demonstration des möglichen crash-cover-counter-Vorgehens in SV-Situationen – Drills aus dem S.P.E.A.R., wie bspw. sucker-punch-Drill werden nicht geübt; dafür gibt es adäquatere Trainer (Tobias Brodala, Bonn).

1.4 Martial Arts und Pädagogik (allgemein-)konkret

Ausgehend oder Bezug nehmend auf alle vorangegangenen Ausführungen bilden diese einen allgemeinen von Herausforderungen durchzogenen Rahmen für kampf-kunstpädagogische Projekte. Zu diesem Rahmen gehören Martial Arts als vielschichtiges, beobachterabhängig konstruiertes Ensemble²² (vgl. Bowman (2015); Farrer & Whalen-Bridge (2011); Farrer (2015); Green & Svinth (2010); Reich (2002); Svinth (2010); Wetzler (2014)), das naturkulturellhistorisch diskurs-dispositivlich und vielschichtig unverfügbar-uneinnehmlich differenz-grenzbezogen verankert ist (vgl. Andres (2015); Bowman (2010); Brons (2015); Bührmann & Schneider (2010); Channon & Jennings (2014); Farrer (2015); Gruber (2011); Kerber (2000); Paetow (2004); Reuter & Villa (2010); Sigusch (2013); Steinweg (2010); Wienbruch (2000)), was auch in der Pädagogik oder Psychotherapie verschiedenartig steckt²³ (vgl. Dahlberg (2009); Lehmer (2009); Herzog (1999); Hügli (1999); Jank & Meyer (2011); Lederer (2014); Petzold (2004, 2009); Sigusch (2013); Zirfas (2002)). Zu leistende Dekonstruktionen historischer Martial-Arts-Narrationen vermögen in einem vielschichtigen Wechselspiel zwischen Ost und West Vermeid- oder Nichtvorhandenbares mit irritiert-irritierenden Narrationen zu vermeinen oder immanent zu transzendieren (vgl. Bierwirth (2005); Green (2003); Green & Svinth (2010); Gruber (2011); Han (2002); Lemke (2008); Paetow (2004); Reuter & Villa (2010); Wienbruch (2000)), was auch Trainingsgestaltung (vgl. Brand (2010); Hagemann et al. (2007); Kiesel & Koch (2012)) und pädagogisch-psychologische Kontexte allgemeiner wie kampf-kunstspezifischer Art (vgl. Bauer & Hagemann (2008); Becker (2006); Dalferth (1982); Edelmann & Wittmann (2012); Esser (2010); Fend (2005); Funke-Wieneke (2013); Hügli (1999); Klauer & Leutner (2012); Krause & Wolff (2005); Lederer (2014); Mietzel (2007); Rödler (o.J.); Spanhel (2008); Spiegel (2006); Zajonc (2013)) berühren kann²⁴ (vgl. Bloem et al. (2004); Petzold et al. (2004)).

An oder besser, wegen Differenzen zwischen Konkretem und Allgemeinen, in diesem Rahmen findet ein Kampf-kunstprojekt nach folgenden Ansätzen statt:

1. Direkte Theorie-Praxis-Transfers sind wegen unterschiedlichen „Wissens“ unmöglich; Ableitungen von Sein auf Sollen oder von Vermeidung auf Gestaltung ergeben sich nicht oder bedarf Zusatzprämissen (vgl. Becker, 2006: 45f., 54f., 230; Herzog (1999)). Dies wird im Anspruch zugelassen, Milieus & Bedeutungshorizonte zu achten (vgl. Funke-Wieneke, 2013: 21-25) und im dies überschreitenden Zulassen des Scheiterns.

22 Siehe dazu auch und weiterführend Kapitel 1.1.1.

23 Siehe dazu auch und weiterführend Kapitel 1.1.2.1.

24 Siehe dazu auch und weiterführend Kapitel 1.1.2.2 und 1.2.

2. In den Kampfkünsten werden Vorteile einer Geistesruhe verschiedenartig angeführt, wobei für die ostasiatischen Kampfkünste neo-konfuzianistische Synthese-Aspekte zentral sind (vgl. Nemeth, 1992: 44f., 48): In den chinesischen Kampfkünsten gilt Geistesruhe durchaus als zentral (vgl. Henning, 2010d: 106) und Tiwald (2008) führt zen-buddhistische Ausführungen zur Trainingsgestaltung an, verweist aber auch auf die sportpsychologische Fundierung, wonach negative Emotionen zu negativen Rückkopplungen führen können, da sie blind machen für Finten, Zweitangriffe o.ä. Mit Verweis auf Filipiak (2001: 249), der die durchaus blindwütigen Berserker heranzieht, wird deutlich, dass dieses Paradigma genau das ist: ein Paradigma. Der Grund könnte darin liegen, dass berserkerisches Kampfesgelingen vor allem dann funktionieren könnte, wenn derjenige, der dem Ansturm ausgesetzt ist, es nicht schafft, (innerlich) Distanz und äußerliche kämpferische Ebenbürtigkeit oder Überlegenheit in der jeweiligen, situativ stattfindenden Kampfsituation zu wahren? Da dies nicht sicher gestellt werden kann, wird ein ruhiger Geist als Trainingsansatz für die Wahrnehmung und bewusste Übungsausführung „Nicht schnell, nicht hart, aber konsequent-fließend“ hin zu einer nicht erüb- oder erzwingbaren awareness und Bewusstseinssebenen, wo geschieht anstatt als etwas zu erscheinen (vgl. bspw. Marquardt, 2014: 103-105 und v.a. Mersch, 2005: 122f.; May, 2014: 241 Petzold et al., 2004: 81), betont. Achtsamkeit kann dabei mit Petzold (2009: 455f., 472-479) bzw. Petzold/Moser/Orth (2012: 32-37) weit und nicht eng buddhistisch oder gar spiritualistisch aber buddhistisch achtend (vgl. auch Lemke (2008)) weit gefasst werden. Dieser Ansatz wird als tragreicher als alleinige aggressive Schnelligkeit und/oder Härte, die ebenfalls eingeholt werden können, erachtet, da auch Langsamkeit berührt werden kann. Um diese Tragweite aber vlt. für das jeweilige Milieu der Teilnehmenden irritierend bewusst zu machen (vgl. Funke-Wieneke, 2013: 21-25), scheint ein langsames Vorgehen angezeigt, auch wenn aus sportpsychologischer Sicht ein solches Vorgehen suboptimal ist, da beides von Anfang an geschult werden sollte (vgl. Band, 2010: 135) und letztendlich der Vollzug anstatt das Was oder Wie des Vollzuges ausreichend ist (vgl. Mersch, 2005: 122). Ebenso werden milde Techniken praktiziert, aber anzufragen wäre, ob ich Milde zeige, weil ich ruhig bin oder eben ruhig werde, weil ich milde Techniken praktiziere? Dies ist auch der erste Schritt eines Antwortversuchs auf die kritische Anfrage nach dem „Beschädigungscharakter“ (Zajonc, 2011: 165) bzw. Desensibilisierung mit Aggressionsbahnung (vgl. Petzold, 2004: 125f., 137), ohne, dass alles klar wäre. Es bleibt Zajoncs (2013: 41f.) Frage der Verlustigkeit grundlegender Prinzipien durch Instrumentalisierung, so dass höchstens einzelne Elemente gewaltpräventiv sinnvoll einsetzbar seien, wobei hier auf einen externen Praxisfokus verwiesen wird.

3. Da die Kampfkünste für die Jugendlichen weitestgehend unbekannt, auf jeden Fall aber unpraktiziert und vielfach verflechtbar sind und daher nicht so leicht einer Stupidität (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 122) anheimfallen, können die Übungen zu grenzerweiternden Ereignissen, zu Überschreitungseignissen sensu Foucault (ÄdE: 12), wonach Grenze und Überschreitung „eher durch ein bohrendes Verhältnis verbunden [sind]“ (vgl. ähnlich: Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 17), führen: Ohne dabei den von Höhmann-Kost & Siegele (2004: 6, 17f.) formulierten therapeutischen, identitätsstiftenden Anspruch einer Arbeit an sich selbst für in Wahrnehmung und Erleben eingeschränkte Patienten 1:1 übertragen zu vermögen, wird Folgendes als Möglichkeit betont: „Überschreitung fordert zunächst Loslassen, Hinter-sich-Lassen, Lösen von Altem [bspw. Eingefahrene Muster, verhärtete Muskulatur – A.E.]! Erst dann und indem (hintereinander und gleichzeitig) kann man sich dem Neuen [Sicherheit in Koordination und Bewegung, Gelassenheit – A.E.] hingeben und es zulassen“.

4. Die Übungen werden, sowohl da seitens der Schule vorgeschrieben aber auch überforderungsvermeidend (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 17f.) nach dem Prinzip „Vom Einfachen zum Komplexen“ aufgebaut. Weitere diesbezügliche Strukturierung erfahren sie dadurch, dass keiner besonders gut oder schlecht aussehen soll, wobei sich dem vom Beherrschten zu nähern versucht wird. Schwierigkeiten ergeben sich bei Gefälle zwischen Übenden, was anbahnend statt ausräumend durch Einbahnen des Mottos und Übungspartnerwechsel angegangen wird. Ebenso werden die Übungen aus verschiedenen Distanzräumen und Wahrnehmungsmodalitäten 'vorbildlich vorgemacht' und erfahrbar gemacht (vgl. Petzold et al., 2004: 56). Demonstrationen erfordern dabei nach Schindler (2013: 34f.) ein kognitiv-visuell-somatisch mitwirkendes Publikum, denn: „Man muss, Bewegungen – vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bewegungsordnung – innerlich mitvollziehen können, um nachvollziehen zu können was gezeigt wurde und um sie später nachzumachen“ (Schindler, 2013: 35). Dabei ist es wichtig, dass Lehrende den „Anfängerblick“ nicht völlig verlernen, da diese als Herausforderung bspw. lernen müssen, zu sehen, was nicht gezeigt wird und eine Bewegungsordnung erschließen, die in einer verlangsamten, fragmentierten, kommentierten wie wiederholten und variierten Demonstration implizit vermittelt wird (vgl. Schindler, 2013: 32-35). Kontrastiert werden solche Prinzipien durch Ranciere (1999: 13-35), der mit Bruce Lee verknüpfbar ist (vgl. Bowman, 2014a: 5, 16.; 2014b), Erklären als Verdummung ausweist, da Verstehen erklärt werden müsste und sich für gleiche Intelligenz und ein fortlaufendes Durchschreiten der Fragen „Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?“ ausspricht, die vlt weiterführender oder anbahnender sind?

5. Die Grundlagen dieser Kampfkunst-AG sind keinesfalls kampfkunstspezifisch noch soll ein alleiniger Seligkeitsanspruch vertreten werden: kampfkünste können, für einzelne Jugendliche oder auch für Gruppen, eine Möglichkeit neben weiteren darstellen, die zielspezifisch umzusetzen sind, wobei Möglichkeiten von Teilnahme an Vereinstrainings über speziell zugeschnittene Kampfkunsteinblicke reicht. Ein möglicher Vorteil besteht darin, dass Kampfkunstprojekte durchaus sich ereignen (Marquardt, 2014: 103) und das Aufgreifen archaischer Bewegungs- oder Kraftwünsche (vgl. Lippitz & Welsche, 2014: 115; Petzold in: Bloem et al., 2004: 131) beinhalten können, wobei auch meine AG durch den Wechsel von sanfter und harter Arbeit daran anschließt.

6. Zum Inosanto Kali erfolgen noch einige Anmerkungen:

a) Die Stockarbeit erlaubt dabei: Zum einen kann am Stock und durch den Stock wortwörtlich Halt gefunden werden und ein vorsichtiger, da indirekter Kontakt zum anderen ist möglich. Aber dabei geht sie nicht in einem Praktizismus der Subjekt-Objekt-Beherrschung auf, sondern kann mit einer Parabel von Zhuangzi über den Koch Ding als Nicht-Tun (chin. wu wei) umschrieben werden, wenn dieser den „natürlichen Fasern“ folgt und das Schneiden wie von selbst (chin. ziran) sich ereignet (vgl. Lemke, 2008: 107f.). Mit einem Rückgriff auf Dogen sei die Unzweiheit zwischen Subjekt und Objekt herausgestellt, was der chinesische Meister Yunmen auf den Punkt bringt, der auf die Frage „Pflücken die Leute den Tee oder pflückt der Tee die Leute?“ antwortete: „Ihr habts doch schon gesagt“, und dies „aktiviert uns als so-Tätige“ (vgl. Lemke, 2008: 105f.) – auch wenn der Vollzug anstatt das Was oder Wie des Vollzuges ausreichend ist (vgl. Mersch, 2005: 122). Da die Stöcke auch als Klingenersatz schneidend geführt werden können (vgl. Jocoano Jr., 2010: 300, 302), bietet es Versinnbildlichungen einer Klarheit schaffenden, ent-scheidenden Entschneidung (vgl. Höhmann-Kost & Siegele, 2004: 11f.): „Entscheidungen treffen [...], ohne zu verletzen [...]. Das ist das Bestreben in jeder Therapie, in jeder mitmenschlichen Beziehung“.

b) FMA, insbesondere die waffenbasierenden Kampfkünste sind sehr komplexe, narrativ schlachtfeldbezogene Kampfkünste. Greift man sich lediglich passende Elemente heraus, verschweigt die Ernsthaftigkeit der Waffenanwendungen und labelt als FMA wird ein Kategorienfehler begangen und es wird "peinlich". Als Umgangsmöglichkeiten sehe ich kein FMA-Labeling, oder aber, wenn FMA als Label bemüht wird, wie hier, Narration der Schlachtanwendung nicht verschweigen und das Ganze bewusst als "Einblick" bzw "Ein-Blick" in FMA deklarieren. Damit verknüpft ist die Frage der Milde – inspiriert durch Bierwirths (2005: 49, 97-99) Ausführungen zu Text & Meta-Text und innewohnender Ambivalenz: In vielen philippinischen

Kampfkünsten gibt es, waffenartig wie waffenlos das sog. Gunting, eine scherenähnliche Bewegung auf angriffsvermittelnde Extremitäten eines Angreifers, um ein "Defanging the snake" zu praktizieren (vgl. exemplarisch Faye (2000)). Einmal abgesehen von möglichen Fragen der Effektivität unter Adrenalineinfluss, wird diese Technik, je verletzungsgewaltiger die Waffe für den Trainingspartner ist, mit Leichtkontakt oder gar ohne Kontakt praktiziert, was eine der Einschränkungen realitätsbezogenen, aufrecht-erhalten-werdenden Trainings berührt, von denen Bowman (2014a: 5) spricht. Wird darin keine Durchkreuzung der Schlachtfeldnarrationen mit „Beschädigungscharakter“ erahnbar?

7. Grundsätzlich versucht die Trainingsarbeit - durch Sicherheit und Struktur gebende Regeln und eigene Wirksamkeitserlebnisse ermöglichende Gestaltung - fördernd zu arbeiten (vgl. Lippitz & Welsche, 2014: 122f.). Ebenso wird Fends (2005: 462f.) entwicklungspsychologischen Ausführungen einer Jugendpädagogik als indirekte Begleitung mit den Leitmaximen Taktgefühl, Nachsicht gegenüber phasenspezifischem Experimentierverhalten, Bewusstsein um die eigene möglichen Modellfunktion, souveränes Auftreten gegenüber den eigenen Anforderungen, Humor und Gelassenheit und Aufbau sicherer Rahmenbedingungen gefolgt: Jugendpädagogik mit „Phantasie, Zurückhaltung, Bereitstehen [...] und Bereitstellung von Erfahrungen“ - ergänzt durch Hüglis (1999) Ausführungen zur Autonomiepädagogik.

2. Kapitel: Martial Arts in der K.O.T. Mechernich als Einrichtung der freien Jugendhilfe

Die K.O.T. Mechernich ist als Jugendfreizeitstätte eine Einrichtung der freien Jugendhilfe (§ 3 KJHG in SGBVIII), für die § 11 (1) KJHG (SGBVIII) vorschreibt, dass die Arbeit an den Interessen der Jugendlichen auszurichten ist, diesen Mitgestaltungsmöglichkeiten geben, sowie schlussendlich zu einer Förderung der Persönlichkeit in Form von Selbstständigkeit, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement beitragen soll.

Träger der Einrichtung ist die katholische Kirche über die Kirchengemeinde St. Johannes Baptist und der Kirchengemeindeverband Mechernich, wobei arbeits- und finanzierungsmäßig eine Kooperation mit der Stadt Mechernich besteht. Der Kirche ist die Kinder- und Familienarbeit als pastoraler Schwerpunkt bedeutsam und wird seit 2005 durch die K.O.T. unter partizipatorischen Gesichtspunkten umgesetzt, wo – ausgehend von einem christlichen Selbstverständnis – Kinder und Jugendliche jedweder Religion, Kultur, Nation angesprochen werden und in der K.O.T. angenommen werden, um Gemeinschaft zu erfahren, zu lernen und wertzuschätzen. In den Mitarbeitenden finden sie dabei mögliche Ansprech- und Aushandlungspartner für die Gesamtsorge einer sinnvollen Freizeitgestaltung (vgl. insg. Lehmann & Simon, 2013: Kap. 1.2 und 1.4). Die K.O.T. ist eine im Sozialraum etablierte, niedrighschwellige Einrichtung mit einem offenen Freizeitangebot und kann von Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 18 (ggf. bis 21) Jahren aufgesucht werden, wobei die Mitarbeitenden allerdings auch aufsuchend tätig sind. Es wird der Auf- und Ausbau von vertrauensvollen Beziehungen zu den Besuchern betont, wobei die Räumlichkeiten als geschützter und daher auch mit Regeln versehener Raum konzipiert sind, wo in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen folgende Globalziele verfolgt werden (vgl. insg. Lehmann & Simon, 2013: Kap.: 3.1, 4.0, 4.1): Kinder im Alter von 8-13 Jahren werden durch Gruppenerlebnisse an die offene Jugendarbeit herangeführt, wobei Selbstvertrauen und gesehene Interessen gefördert werden. Die älteren Jugendlichen teilen das Gemeinschaftserleben als Ziel, werden aber ggf. kompetenzorientiert in Bezug auf Arbeitswelt, Medien, Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft begleitet. Die K.O.T. liegt am Rande der Stadt Mechernich im Schulzentrum in den Souterrainräumen der Hauptschule. Innerhalb des Schulzentrums befinden sich Fußballfelder, ein Mehrzweckplatz, drei Sporthallen, von denen zwei mitbenutzt werden können. Infrastrukturell ist die Innenstadt mit Einkaufsmärkten, Bistros, Cafes, Fachhandel für Elektronik in rund 5 Minuten fußläufig zu erreichen. Mechernich hat zum 31.12.2013 27.081 Einwohner, wobei auf den Kernort ca. 6350 Einwohner

entfallen. 10-18-jährige Jugendliche leben im Kernort rund 622 und in den Außenorten ca. 1912 (vgl. insg. Lehmann & Simon, 2013: Kap. 3.2). Im Kernort gibt es einige informelle Treffpunkte, von denen manche als Problemlagen gesehen werden (vgl. insg. Lehmann & Simon, 2013: Kap. 3.2): Der Nyonsplatz in der Nähe des Schulzentrums wird von Personen unterschiedlichsten Alters, Nationalität oder sozialen Schichten aufgesucht, wobei umliegende Lokalitäten (Diskothek, Fahrschule, Gastronomiebetriebe) Ansammlungen fördern. Als problematisch werden Alkoholkonsum und vor allem gewalttätige Auseinandersetzungen eingeschätzt. Ähnlich gelagerte Treffpunkte sind die sog. „Papageiensiedlung“ (viele Menschen mit Migrationshintergrund oder staatlicher Unterstützung), der Brunnenplatz im Zentrum der Stadt und der Bahnhof. Von Jugendlichen werden oft uneinsehbare Bereiche der Schulhöfe sowie der 2012 durch Initiative von Mechernicher Jugendlichen gebaute Skater-Park in deren genutzt. Dabei ist der Raum „zugleich Basis, Medium und Produkt (= Konstrukt des menschlichen Handelns)“ (Coelen, 2009: 129) und der geographische Aktionsradius eines Menschen wird – und das gilt auch und gerade für Jugendliche – durch „Dauerhaftigkeit und Regelmäßigkeit, Alltäglichkeit, Wahrnehmungsintensität, Identifikation und vor allem kommunikative und materielle Gestaltung in Verbindung mit anderen Menschen“ (Coelen, 2009: 132) zum Sozialraum, der die Identitätsarbeit maßgeblich mitprägt (vgl. Coelen, 2009: 133-136). Insgesamt kann Mechernich als Sozialraum partiell auf den Begriff des „marginalisierten Quartiers“ (Rosen & Otterbach (2013)) gebracht werden und für den vermeintlich präexistenten Migrationshintergrund verweist Kunz (2012: 256f.) auf die Beobachterabhängigkeit. Arbeitsmäßig wird auf Platte (2013) hingewiesen, die einen weiten Inklusionsbegriff mit "inkluisiven Momenten" der Gleichwertigkeit betont, um Problemlagen anzugehen.

2.1 Begründung der Auswahl

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

An meinem ersten Arbeitstag wurde ich den Jugendlichen durch die Einrichtungsleitung vorgestellt, wobei diese meine Kampfkunsttätigkeit – die in den Sommerferien im Rahmen einer Ferienfreizeit für Kinder im Alter von 8-14 Jahren durch ein kleines Kampfkunstprojekt einfließen konnte – den Jugendlichen gegenüber beiläufig ansprach. Einige, vor allem ältere (13+) Jugendliche sprachen mich daraufhin an und wollten wissen, welche Kampfkünste „Bruce Lee“ denn praktiziere. Der Spitzname „Bruce Lee“ beruhte zu der Zeit auf einem nicht-heroisierenden Bruce-Lee-T-Shirt, welches ich an dem Tag trug, um einen dezenten Hinweis zu setzen. Ausführungen zu meinen Kampfkünsten, die den Jugendlichen unbekannt waren, wurden von Vorführungsanfragen gefolgt, da vor allem Bruce Lee den Jugendlichen aus seinen Filmen ein Begriff ist, wie ein Jugendlicher pointiert mit dem Ausspruch ausdrückte, der den Titel dieses Textes ziert: „Bruce Lee ey...bester Mann!“. Vormachen kann mit Schwierigkeiten behaftet sein – mir kam eine Anekdote Petzolds (Bloem et al., 2004: 132) in den Sinn, wo dieser zu Beginn der 1970er Jahre für ein Projekt mit suchtkranken Jugendlichen aus damalig motivationaler Absicht Bruchtests demonstrierte; dies allerdings im Nachgang kritisch bewertete, da es nicht zum Abbau einer Entgrenzungsfahr des durchaus legitimen Interesses an „'Unbesiegbarkeit', Kraft, Vitalität“ beitragen konnte. So begann ich mit einer Erwähnung der Leitmaxime und praktizierte freistehend einige Doppelstockabläufe aus dem Sinawali (weben) (vgl. exemplarisch: Galang (2000)); erst langsam, aber stets als wahrnehmbare Bewegung fließend und auf Anfragen der Jugendlichen, ob dies auch schneller gehe, antwortete ich: „Sicher, aber darum geht es nicht...egal ob schnell oder langsam...es kommt auf durchgehendes Weben an“ und wurde vor den Augen der irritierten Jugendlichen noch langsamer und dann schneller. Dies war mein Lernversuch aus Petzolds Anekdote. Spätestens ab diesem tätig-werden war der Spitzname „Bruce Lee“ etabliert und kann durchaus auch als ernst gemeinte Anrede interpretiert werden: Grund dafür ist die Deutung eines Gespräches mit einem achtzehnjährigen, männlichen Jugendlichen F. an meinem zweiten Tag: F. erzählte einem Kollegen von seinem Praktikum als Sport- und Fitnesskaufmann vor den Herbstferien 2014 und berichtete davon, dass er auch eine Karatestunde mit Kindern leiten und dort Einblicke in das von ihm seit Jahren praktizierte Boxen in Form der Schlag- und Beinarbeitungsgrundschule geben durfte. Wir kamen ins Gespräch und ich fragte ihn, was er den Kindern denn gezeigt habe und er zeigte mir diverse statisch-dynamische Schlagkombinationen, woraufhin sich unser Gespräch vertiefte und er meinte: „Du bist ein guter Bruce Lee, Mann. Danke auch die Verbesserung meiner Schlagmechanik“. Dieses 'sportliche' Geflecht setzte sich mit anderen Jugendlichen fort, so dass, eine Kampfkunst-AG gewagt wird.

2.2 Vorkenntnisse der Jugendlichen

Wie in Kapitel 2.1 dargelegt wurde, haben die Jugendlichen eine filmbasierte Faszination für Bruce Lee, vermutlich durchaus bezüglich des dort anzutreffenden „Kampf- bzw. Gewaltaktionismus“ (Petzold in: Bloem et. Al, 2004: 119). Dieser Aspekt der Eastern wird gelegentlich als ein durch Narzissmus verfehlter Spiegel der Ermutigung der chinesischen Community erklärt, was aber aufgrund der fehlenden Begriffsdekonstruktion und essentialistischer Zuschreibungen problematisch ist (vgl. Bowman, 2010: 126-136). Ebenso kann mit Derridas supplement gefragt werden, ob nicht Realität eher cineastisch ist als umgekehrt und ob, gerade im Bereich der Martial-Arts-Filme, ein konstitutiv unvollständiges wie performatives Subjekt mit semiotischen Gesten in diesem diskursiven Ergänzungswechselfspiel sich zeigt (vgl. Bowman, 2015a: 7-12, 17-20)?²⁵

Ebenso verfügen manche Jugendliche - erzählungs-basiert - über verschiedene Erfahrungen in den Feldern Straßenkampf, Schlägereien, Kampfsport (Boxen, Kickboxen) oder Kampfkunst (Taijutsu, Jujutsu). Im pädagogischen Kontext zeigen sich darin einige Schwierigkeiten, so dass nachfolgend Umgangsversuche skizziert werden.

2.3 Umgang mit vermuteten Schwierigkeiten

Die erste Schwierigkeit ergibt sich aus der Arbeitsweise der K.O.T. als offener Raum dergestalt, dass es zwar wiederkehrende Besucher aber im engeren Sinne keine Stammgruppe gibt. Darüber hinaus liegen materialbedingte Einschränkungen vor, da 16 Rattanstöcke höchstens 8 Teilnehmende zulassen. Damit berührt sind die Probleme der Generierung des Kreises der Teilnehmenden und deren Motivationsaufrechterhaltung. In Absprache mit einer Leitungsfachkraft wurde die Idee entwickelt, eine Schnupperwoche mit zwei Terminen zu arrangieren und evtl. zwei Trainingsgruppen a 2-4 Teilnehmende zu generieren. Die Jugendlichen können nach der Schnupperwoche Teilnahmewünsche äußern respektive werden gefragt („Willst Du?“) und dies wird strukturbedingt („Kannst Du zu den angedachten Trainingszeiten? Sind Gruppenwechsel erforderlich?“) und bzgl. etwaiger Schwierigkeiten einer Straßenkampfmotivation („Nehme ich bzw. die Einrichtung dich dafür?“) auf Wunsch der Leitung mit der Leitung, dem Jugendlichen und Erziehungsberechtigten sowie dem Verfasser ausgehandelt. Das Aufrechterhalten der Motivation wird mit Blick auf die Übungen durch verschiedene Herangehensweisen geprägt: Rein technisch ist es zum einen möglich, Bewegungsabläufe in Teilschritte zu zerlegen. Dieses Ausweisen kleiner Einzelabläufe versucht - bildlich gesprochen - Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, indem

²⁵ Siehe dazu auch und weiterführend Kapitel 1.1.2.1.

jeder (Teil-)Schritt als gegangener und damit gelungener Schritt seitens der Jugendlichen empfunden werden kann. Dabei ist allerdings auf die mögliche Schwierigkeit der Anschlussverbindung an den nächsten Teilschritt zu achten. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Meisterung eines Grobablaufs, der Absolvierung und Verinnerlichen einer groben Richtung auf Details eingeht und diese aus- und nachbessert und versteht Misserfolgen eines „Nichts zustande bekommen haben“ zu begegnen. Eine dritte Möglichkeit der technischen Strukturierung der Übungen, der hier auch maßgeblich gefolgt wird, ist das Vormachen und Einüben dessen, was aushandlungsmäßig am Weitesten zu tragen vermag - kurz und gängig gesagt, die 'Basics', die in abwechslungsreichen, in der Komplexität zunehmenden Übungsformen immer wieder aufgegriffen werden. Dabei muss klar sein, dass solche Strukturierungsversuche kein Erfolgsgarant sind, denn die Erfolgsverbuchung ist abhängig vom Selbstbild und der Relevanzeinschätzung (vgl. Böcher, 2013: 233f.).

Die im Eingangszitat ausgewiesene Faszination für Bruce Lee - „Bruce Lee ey...bester Mann“ muss kritisch gesehen werden (vgl. Petzold in: Bloem et al., 2004: 118f.): Wenn mediale Aggressionsdarstellung bei Zusammentreffen „spezifischer Moderatorvariablen (z.B. Empfänglichkeit des Zuschauers, Normativität und Effektivität der dargestellten Gewalt, Realbezüge u.Ä.[...])“ (Petzold in: Bloem et al., 2004: 118) Auswirkungen auf Zuschaueraggressivität hat, stellen die sog. Eastern-Filme mit ihrer Gewalteffektivität ein Problem dar, die gewaltfeindliche und aggressionsmoderierende Budophilosophie auszudrücken, was Petzold (in Bloem et al., 2004: 119) auch als „Bruce-Lee-Effekt“ bezeichnet. Durch Medien resonierende, angestoßene Fantasien erwachsen dabei nicht zwingend aus einem Misserleben, sondern lehren uns Begehren und gehören mit ihren sozialen wie psychischen Zügen zur Subjektivität gehören (vgl. Bowman, 2010: 113-122). Gewalt ist dabei unessentialistisch und gar subjektkonstituierend und subjektkonflikthaft zugleich (vgl. Bowman, 2010: 125f.). Mögliche, wenn auch ohne postkolonialistische Weiterführungen, erste, wissentlich eurozentristische Fantasien wären die eines westlichen Helden oder eines östlichen Mystikers, die das Betreiben einer Kampfkunst forcieren können, wobei nach Foucault dispositiv-diskursive Macht-Wissens-Komplexe mit Institutionalisierungen sich ereignen (vgl. Bowman, 2010: 136-153). Eine weitere, denkbare Relativierung wäre die Darstellung eines anderen Bruce Lees, der gerade in seinen Filmen, wo er selbst am Drehbuch oder der Regie beteiligt war, philosophische oder zen-buddhistische Friedfertigkeit einbaute und auswies (vgl. Bolelli, 2008: 155-157; Bowman, 2010: 43-45, 97-103). Dabei gilt es zu beachten (vgl. Bowmann, 2010: 67-117), dass Bruce Lees Filmfaszination oder Betonung einer 'Authentizität' eines

philosophischen Bruce Lees als 'Authentizität' unverfügbar ist, da für jede Ausweisung gefragt werden kann: "Isn't it already a representation?" (Bowman, 2010: 70 – vgl. auch Bowman, 2015a: 9f.). Da Bruce Lee unentrinnbar eine stereotype, fiktionale Figur ist (vgl. Bowman, 2010: 7-10), ein kulturelles Event, die produktiv "'rewire' and transform discourses, ideologies, fantasies and bodies" (Bowman, 2010: 103), betont Bowman (2010: 89f.), dass Bruce Lee „a fantasy of kung fu“ anbietet – filmisch die eines mystisch-antiken Kung Fus, wobei Lee dafür nicht verantwortlich ist, da Vorangegangenes ausgewiesen werden kann (vgl. Bowman, 2010: 90f.) und im Jeet Kune Do die Fantasie „of a rational, efficient, interdisciplinary martial 'science'“ (Bowman, 2010: 90). So warnt Bowman (2010: 228f.) davor, die „lessons“ des filmischen Bruce Lees und des JKD-Bruce Lees vorschnell als zeitloses, transkulturelles Zen auszuweisen, da dieses diskursiv historisiert werden kann, wobei für die Kampfkünste Foucaults Disziplinierungsmechanismen angeführt werden können, insbesondere wenn eine 'unnatural'-Bewegung internalisiert wird (vgl. Bowman, 2014a: 14f.). So gilt wohl: "For, such practice may well be or become Zen or Buddhist meditation, Taoist chi gung, or any number of other bodily technologies. Thus, the simulacrum [Scheinbild – A.E.] may well offer an 'entree into Chinese philosophy, medicine, meditation, and language [...]. Or it may of course produce chimeras, fictions, fantasies, and absurdities" (Bowman, 2010: 100f.). Vielleicht führt dies alles auf ein konstitutives Aufeinandertreffen von 'outer edges' sensu Fredric Jameson (vgl. Bowman, 2010: 9) bzw. mahnt den konstitutiven Wirklichkeitsriss (vgl. Steinweg, 2010: 7-130) an?

Das sich durchziehende Problem der Aggression, wonach kampf Kunstpädagogische Projekte auch hinsichtlich einer Aggressionsmoderation schief gehen können, wie oben erörtert, wird hauptsächlich über die Trainingsmaxime eines ruhigen Geistes (vgl. Kap. 1.4) behandelt und wird zusätzlich vermittelt durch die Dokumentation *Kampfkunst. Suche nach dem Sinn* (Fischler & Sucher (2000)), welche am Ende von Woche 1 gezeigt wird. Dabei ist die gesamte AG keineswegs vor Scheitern gefeit.

Eine weitere, aber allgemeinere Schwierigkeit lässt sich mit Ricken (2012: 107-110) Ausführungen zu Judith Butler benennen, wonach zur Subjektivierung, die ohne den Anderen nicht denkbar ist („Wer bin ich ohne Dich?“, Verletzlichkeit und Begehren gehören: Begehren, dass nicht nur auf etwas Fehlendes zur eigenen Ergänzung verweist, sondern auch das eigene sich-verlieren beinhaltet. Griffig zeigt sich diese Verschränkung im „Begehren des Begehren des anderen“ und „Begehren des Begehrtwerden des anderen“. Gerade in der Pädagogik ist dies durchaus verschärft: Trotz aller „Bestimmung zur Selbstbestimmung“ (Benner“), es geht immer auch um

„Einziehung“ (Butler) „in spezifische Erwartungen, Normen und Haltungen“, was auch durch „Wechselseitigkeit der Macht“ nicht aufgehoben werden kann und besonders übergreifend werden kann, wenn sich die notwendige Mitarbeit der zu Erziehenden nicht einstellt und diese „selbst zu erzwingen“ versucht oder „erschlichen“ wird (vgl. Ricken, 2012: 109f.). Dies zuzulassen bedeutet, Scheitern aushalten zu können; ob dies gelingt, wird sich dann zeigen, wenn es soweit ist...

Die Schwierigkeit einer Beaufsichtigung und Begleitung durch eine Praxisanleitung wird, wenn die AG in einer der Sporthallen stattfindet, mindestens durch Besuche oder gar dauerhafte Präsenz gelöst oder aber beim Training in den Räumlichkeiten der K.O.T. ebenso aber mit kürzeren Wegen praktiziert.

Mit Blick auf die verwendeten audiovisuellen Medien, die an einigen Freitagen mit den trainierenden Jugendlichen gemeinsam angesehen werden und alle dem Verfasser als eigene Fernsehaufzeichnung oder auf DVD vorliegen, gilt es, folgende Herausforderungen einer durchzuführenden Betrachtung im Blick zu haben:

a) Geeignete Vorführmöglichkeit: Dafür wurde mit Kooperation der Leitung der K.O.T. eine Heimkinoanlage beim Träger geordert, welche Anfang Januar geliefert wurde und für den Zeitraum bis Anfang März freitags zur Verfügung steht.

b) Funktionalität und Kompatibilität: Die Anlage wurde nach Erhalt auf Funktionalität getestet, Kompatibilität des vorliegenden Filmmaterials mit dem DVD-Spieler bzw. Laptop der Einrichtung wird in der jeweiligen Filmwoche getestet – bei Schwierigkeiten kommen beamerkompatibler DVD-Player bzw. Laptop des Verfassers zum Einsatz.

2.4 Kompetenzarbeit

Fend (2005: 21f.) wählt für seine „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ eine auf Pestalozzi zurückgehende Dreiteilung und umreißt Jugend als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner Selbst. Für das Jugendalter skizziert Fend (2005: 413-416) drei Dimensionen, in der sich die zwischen Individuen variierende Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz vollzieht und sich qualitative Unterschiede zur Kindheit ergeben: Zuerst setzen verstärkte, neue reflexive Prozesse gegenüber sich selbst und der Welt ein, da handelndes und sich selbst beobachtendes Ich auseinander treten. Darüber hinaus geschieht der Übergang von der Fremd- zur Selbstlenkung, wo ein eigenes Zielsystem auf- und ausgebaut wird, da der Mensch seine Entwicklung erstmalig selbst in die Hand nehmen muss. Und schlussendlich wird, verknüpft mit den vorangestellten Veränderungen im Verhältnis zu sich selbst, auch die Beziehungslandschaft umstrukturiert, indem sich die emotional unabhängiger werdenden Jugendlichen von den Eltern ablösen und auf Partnerschaften ausrichten.

Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen hat sich auf diese Prozesse hin auszurichten und kann dann als indirekte Begleitung aufgefasst werden, wobei sich als Leitmaximen Taktgefühl, Nachsicht gegenüber phasenspezifischem Experimentierverhalten, Bewusstsein um die eigene möglichen Modellfunktion, souveränes Auftreten gegenüber den eigenen Anforderungen, Humor und Gelassenheit und der Aufbau sicherer und fester Rahmenbedingungen ergeben (vgl. Fend, 2005: 462f.) - kurzum braucht die Jugendpädagogik „viel Phantasie, Zurückhaltung, Bereitstehen [...] und Bereitstellung von Erfahrungen“ (Fend, 2005: 463). Gelingt dies, kann mit den Jugendlichen an deren Kompetenzen gearbeitet werden. Die Kompetenzorientierung hat in der Schuldidaktik seit den 1990er Jahren die Lernzielorientierung abgelöst (vgl. Lehmer, 2009: 122); Bensen und Hey (2002) plädieren für eine Verbindung zwischen eher wissenserwerbs-, ergebnisbezogenen und auf verkürzte Zeitperspektive setzenden Lernzielen und Einzelelemente integrierende, auf Anwendung und Handeln gerichtete, prozessurale, ganzheitlich und über Fächergrenzen übertragbare Kompetenzen, die sich auf einem mittlerem Abstraktionsniveau befinden. Zum Zusammenhang zwischen Bildung und Kompetenz ist mit Lederer (2014: 395, 408) zu sagen, dass zwar Schnittmengen existieren können, aber Bildung durch geschichtliche und konzeptionelle Schärfe mit den Begriffen Autonomie / Mündigkeit / Emanzipation / v.a. Selbstbestimmung, Selbsterkenntnis und Reflexivität in Differenz zu Kompetenz und als Letztbegründung pädagogischen Handelns ausgewiesen wird. Diese Begriffe als Meta-Normen und Leitziele von Bildung koppelt Lederer (2014: 138-141) an die Frage, ob nur gute Menschen gebildet sind und an Letztbegründungsversuche diskurstheoretischer Ansätze von Habermas und Apel, ohne allerdings an dieser Stelle deren philosophische Schwierigkeiten weitergehend zu thematisieren: So fragt Quante (2008: 87-89) an, ob die Differenz zwischen rationalem Begründer und ethischem Subjekt gezogen werden kann, wenn es Begründungen nicht um Konsens, sondern um Wahrheit geht - aber auch dieser Rekurs kann befragt werden, wie dies Sigusch (2013: 22) tut, indem er auf die Differenz zwischen wahr und wirklich verweist und Hügli (1999: 175f.) wurde weiter oben bereits referiert, weshalb hier ein Zitat diese Ausführungen als Ausblick beschließen soll: „Solange das Ergebnis [einer philosophischen Reflexion der Reflexion in einem nicht abschließbaren Prozess - A.E.] nicht absolute Skepsis bezüglich jeglicher Möglichkeit rationaler Rechtfertigung oder ein ebenso absolutes Pochen auf letzte, nur den Philosophen zugängliche Gewissheiten ist, wird das, was Philosophinnen und Philosophen klärend beizubringen haben, nicht ohne Bedeutung für die alltäglichen Entscheidungen der in der Praxis Handelnden sein“ (Hügli, 1999: 175f.).

Kompetenzen allgemein können als erste Annäherung verstanden werden, als die „[anwendungsbezogene] Summe von Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die kognitive, emotional-motivationale, volitive und aktionale Aspekte einschließen und in Handlungszusammenhängen erst sichtbar und aufgebaut werden (vgl. Kauffeld, 2011: 116).

In der pädagogischen Arbeit wird oft auf den Auf- und Ausbau von Basiskompetenzen abgestellt; sie werden mit Rückgriff auf Roth (1971: 180) als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz bezeichnet: Sachkompetenz ist die „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“, Selbstkompetenz bezeichnet die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ und Sozialkompetenz ist die „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“.

Die hier vorliegende Planung einer Kampfkunst-AG sieht dabei folgende Möglichkeiten, diese drei Kompetenzbereiche mit Blick auf die Vorgaben der Autonomie und Gemeinschaftsfähigkeit des § 1 KJHG (SGB VIII) zu fördern, wobei – geschrieben auf Kinder, aber hier bezogen auf Jugendliche - Dahlbergs (2009: 231f.) Gefahr subtilerer Selbstregierungen beim „regarding the active, autonomous, competent and flexible child“, welches „seitens des „Erwachsenen massiv eingefordert [wird]“ (Helsper & Reh, 2012: 276) zu achten ist:

2.4.1 Sachkompetenz

Die Jugendlichen lernen verschiedene Übungen aus den Bereichen Aufwärmen, Atmung, Kraft- und Ausdauertraining, Deeskalation, Meditation sowie Techniken und narratives Wissen zu Jeet Kune Do, Jun Fan Kung Fu, Inosanto Kali, Krav Maga und S.P.E.A.R. kennen.

2.4.2 Selbstkompetenz

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

Ebenso kommen die Jugendlichen in Kontakt mit eigenen Gefühlen und Emotionen in Form von Affektregulation, Kultivierung von Freude, Gelassenheit (vgl. Petzold et al., 2004: 75).

Bei der Selbstkompetenz könnte sich Steinwegs Subjektausführungen der Affirmation (vgl. Steinweg, 2010: 115f.) als hilfreich erweisen, auch wenn diese zirkulär anmutet, da „Subjekt ist, wer eine Affirmation bejaht, die seinen Subjektstatus [! – A.E.] unterminiert“ (Steinweg, 2010: 116). Aber vermutlich geht es darum, „das Unmögliche zu affirmieren“ (Steinweg, 2010: 130) und zu beginnen, mir die Verlustigkeit meines Bodens - „nicht die Kraft, die sie herbeiführt“ (Steinweg, 2010: 116) anzueignen, ohne neutralisieren zu können und somit Aporien und Strittigkeiten „auf das Inkommensurable seiner Realitäten hin [entgrenzend]“ (Steinweg, 2010: 116) zuzulassen (vgl. Steinweg, 2010: 7-43, 127-143)?

Dies verweist anspruchslos auf ein offen bleiben, geschehen-lassen-können einer etwaigen, unerüb- wie unerzwingbaren „fundamentalen Budoerfahrung“ und divergierend-konvergierende Umgangsweisen zu Zentriertheit und Exzentrizität (vgl. Petzold et al., 2004: 74f.).

2.4.3 Sozialkompetenz

Durch das wechselseitige Geben und Nehmen in den verschiedenen Übungen, die von kämpferisch-spielerischen Körperkontaktspielen über Bewegungs- und Technikübungen bis hin zu Deeskalationssituationen reichen, besteht die Möglichkeit einer fortschreitenden Einschätzung der eigenen und anderer Grenzen, die – zum Gelingen der Übungsfortführung und Integritätsaufrechterhaltung – geachtet werden sollen (vgl. dazu: Hartnack, 2013b: 182). Auch Petzold et al. (2004: 75) benennen „Vertrauen und Zuverlässigkeit, Achtsamkeit für den Anderen, Großherzigkeit, Sorge um Schwächere und Hilfebedürftige“.

3. Kapitel: Methodische Erwägungen

3.1 Vorgaben der Ausbildungsstätte

Seitens der Ausbildungsstätte werden drei Oberkategorien des methodischen Vorgehens gefordert, die mit Eignung, Partizipation und Transparenz umschrieben werden können und nachfolgend, sofern nicht in anderen Kapiteln implizit behandelt, explizierend dargelegt:

a) Eignung: Gefordert wird eine Abstimmung auf die Entwicklungsgemäßheit, ein Vorgehen in Teilschritten zur Entkürzung, der Übergang vom Einfachen zum Schweren bzw. vom Bekannten zum Unbekannten sowie Anschauung und Übung. Die Entwicklungsgemäßheit, die auch Partizipation begrenzt, wird auf beobachterabhängige (vgl. Reich (2002)) Ausweisungen gestützt, wonach den an Kampf interessierten Jugendlichen Mitbestimmung durch thematische Auswahl aus den Bereichen Selbstverteidigung und Kampfkunst angeboten wird. Dies geschieht in Form von „Grundlagen der Selbstverteidigung und Deeskalation“ und „Wiederholung erarbeiteter Inhalte“. Aus Darlegungen der Jugendlichen zu Straßenkämpfen ergibt sich der Selbstverteidigungsfokus, der große Teile der Übungen durchzieht, und der Verzicht auf die Behandlung des Themas „Messer“. Die Übungen ziehen Vorkenntnisse der Jugendlichen – bspw. zum Thema Boxen – mit ein, greifen diese allerdings vertiefend auf, z.B. in Form verschiedener Schlagmechaniken (vgl. exemplarisch: Bowman, 2010b: 480f.). Für die soweit unbekanntes Inhalte, vor allem aus dem Bereich des Inosanto Kali, wird auf intuitives Vorwissen zur Stockhandhabung angeknüpft und diese gesehenen Aspekte durch Unbekanntes verschoben und ergänzt, wobei vom Einfachen zum Schweren (Stockführung → Beinarbeit → Stockführung und Beinarbeit) teilschrittartig vorgegangen wird. Zur Übung und Anschauung gab es in anderen Kapiteln (1.2 und 1.4) bereits einige Anmerkungen, auf die hier verwiesen werden soll.

b) Partizipation: Einerseits kann Partizipation als Teilhabe verstanden werden und Ressourcenzugang bedeuten, andererseits als Beteiligung und Einflussnahme auf Entscheidungen (vgl. Liebel, 2013: 2). Ersteres ließe sich als Zugang zu kulturellem Kapital in Form von Sportangeboten anlehnen, letzteres dahingehend, dass die Jugendlichen wirklich Gewicht bei sie betreffenden Entscheidungen der Teilnahme, Fortführung und des letztwöchigen thematischen Schwerpunktes haben. In diesem Zusammenhang gilt es einige Aspekte aus der sogenannten structure-agency-Debatte zu beachten, wie sie bspw. in den childhood studies geführt wird: Sewell (1992: 1f., 19ff.) versteht structure als Sets sich gegenseitig stützender Schemen und Ressourcen, die soziales Handeln begrenzen und ermöglichen, wobei agency aus

Strukturbezügen heraus erwächst, so dass „Agents are empowered by structures, both by the knowledge of cultural schemas that enables them to mobilize resources and by the access to resources that enables them to enact schemas“ (Sewell, 1992: 27). Für die childhood studies ist die structure-agency-Unterscheidung in ihrer Wechselseitigkeit interessant (vgl. Qvortrup, 2009: 32 und James, 2009: 40-44), wobei Honig (2012: 49), darauf beharrt, dass agency kein Kindern innewohnendes Potential ist, sondern „ein Moment der Sozialisation“ und somit die Gefahr von subtileren Selbstregierungen sich einstellt beim „regarding the active, autonomous, competent and flexible child“ (vgl. Dahlberg, 2009: 231f.), welches „seitens des „Erwachsenen massiv eingefordert [wird]“ (Helsper & Reh, 2012: 276). So kann – analog zu Breittrück (2012: 135-137) – angeführt werden, dass es weiterführende Aspekte als Agency gibt, so dass die „Frage nach ontologischen Differenzierungen in der Geschichte aufzuwerfen [ist]“, was an Honig (2009: 50) anschlussfähig ist, der die „Auseinandersetzung mit dem kulturellen Typus der Erwachsenenheit“ benennt.

c) Transparenz: In einer Zuschreibung des Ernstnehmens an die Jugendlichen werden diese über verschiedene Aspekte der Kampfkunst-AG informiert: Sie erfahren durch Aushänge und Gespräche, dass eine solche geplant ist, der Verfasser bekundet im Gespräch Interesse an Vorerfahrungen, es gibt Aushänge und Gespräche zu AG-Regeln (keine Straßenkämpferausbildung, sondern - aktual wie zukünftig gesehen - mögliche leibhaftige Erfahrungen und Ereignisse in und durch Bewegung, Grundlagen der Deeskalation und Selbstverteidigung). Dabei erstreckt sich die Transparenz nicht nur auf die Vorankündigungen, sondern auch auf die Durchführung, wo im Aushandeln von Regeln bzgl. Schmuck, Hygiene, Trinkpausen Themen sichtbar und ausgehandelt werden. Auch die Eltern werden miteinbezogen: In einem Elternbrief werden diese über die AG und den vernommenen Teilnahmewunsch ihres Kindes informiert. Zuletzt umfasst die Transparenz auch die Einrichtung: Gespräche mit Kolleg_innen und Einrichtungsleitung zu Vorbereitung und Durchführung, zu etwaigen Schwierigkeiten (vor allem versicherungstechnische und veranstaltungshemmende Aspekte) durchziehen den ganze Planungs- und Durchführungsprozess.

3.2 Zur Aktionsform

Klauer & Leutner (2012: 96-110) wenden sich der historisch weit verfolgbaren Debatte um entdeckendes vs. Darbietendes Lehren als Aktionsform hinsichtlich Effektivität (Wirksamkeit hinsichtlich eines Lernzuwachses) und Effizienz (Lernzuwachs im Verhältnis zur Lernzeit) zu. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Lehrziele verfolgt werden – methodisches Problemlösen und Wissens“vermittlung“

bzw. Darlegung – und, dass Lernende offenbar das am besten behalten, was den Schwerpunkt der Lehr-Lern-Prozesse ausmacht. Dabei wäre es verkürzt, rein entdeckendes Lernen zu fordern, wobei bezogen auf eine Problemlösekompetenz weder manuelles Tun noch beobachtbares Verhalten sondern vor allem geistige Aktivität, die auch durch „geeignete Führung und Lenkung“ angesprochen werden kann (vgl. Klauer & Leutner, 2012: 102), sich als bedeutsam erweist, wonach „rein entdeckender Unterricht dem gelenkten Entdecken wie dem darbietenden Verfahren unterlegen ist“ (Klauer & Leutner, 2012: 110). So gilt es wohl auf vermittelnde Lösungen zu setzen. In der hier vorliegenden Angebotsplanung wird sich für ein darbietendes Lernen mit etwaigen Teilen einer dialogischen Lernform entschieden – allerdings mit folgenden kritischen Anmerkungen:

Der Philosoph Jacques Ranciere gibt sich in seinem Buch „Der unwissende Lehrmeister“ daran, das Prinzip des Erklärens mit Anfragen zu konfrontieren und als „Mythos der Pädagogik“ bzw. gar als „Prinzip der Verdummung“ auszuweisen (vgl. Ranciere, 2009: 13ff.):

Erklärung zielt auf verstehen ab und damit ist die Differenz zwischen verstehen und nicht-verstehen in der Welt: Wenn ein Kind bspw. ein Buch nicht versteht, wieso sollte es Erklärungen verstehen? Und selbst wenn, wird man „nicht die Art, sie zu verstehen, erklären müssen“? Rancieres (2009: 29) Gegenthese lautet: „Alle Menschen haben die gleiche Intelligenz“ und diese ist „in allen Produktionen der menschlichen Kunstfertigkeit am Werk“ und wird anekdotenhaft eingeleitet über „ein intellektuelles Abenteuer“ des französischen Universitätsprofessors Joseph Jacotot in Löwen (vgl. Ranciere, 2009: 11ff.). Jacotots Erfahrung, dass „man unterrichten kann, worin man unwissend ist“ (25) zeigt Ranciere (2009: 14, 25ff., 31ff.) an einem „Zirkel der Fähigkeit“, in dem ein emanzipierter, unwissender Lehrmeister seinen Schüler „dazu zwingt, seine eigene Intelligenz zu gebrauchen“ (26): In diesem „universellen Unterricht“ muss man „etwas [nicht: diese Sache und später jene – A.E.] lernen und darauf den ganzen Rest beziehen“ (33). Wird ein solcher hinzufügbare aber ganzer Kreis bspw. in Form eines Buches, eines Liedes, eines Wortes, erahnt („Alles ist in allem“), so schickt der unwissende Lehrmeister seinen Schüler mit dem sich unendlich fortsetzenden Fragenkreis „Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?“ und der Aufforderung zu vergleichen auf die Reise...(vgl. Ranciere, 2009: 31ff., bes. 34f., 38ff., 41, 55ff., 119, 158). Seitens des schreitenden Schülers kann in jeder Sache „eine Intelligenz sich selbst entdecken“ (41), wobei maßgeblich der Mensch „ein Wille [ist], dem eine Intelligenz dient“ (69) und diese Intelligenz sieht und vergleicht, was sie sieht. Dabei zeigt sich in dieser menschlichen Intelligenz, dass „der Mensch

denkt, weil er existiert“ (78) und dieses Denken zeigt sich in der erzählbaren Wahrhaftigkeit und nicht in der Wahrheit, die sich nicht sagen, sondern nur umkreisen lässt. Der Wille ist dabei eine sich nicht belügende (und damit nicht überheblich werdende) „Rückwendung des vernünftigen, sich als handelnd wissenden Wesens auf sich selbst“ (vgl. Ranciere, 2009: 69ff., bes. 72, 74, 76, 78f.). Ranciere (2009: 119ff., bes. 124, 136f., 143ff., 149ff.) warnt abschließend vor Vereinnahmungen, Institutionalisierungen und In-Dienst-Nahme dieser Methode durch „die Erneuerung der Verdummung“, da dabei die Gleichheit der Intelligenzen verloren geht, welche Ranciere, gesprochen durch Jacotot, auf die Beobachtung von Kleinkindern zurückführt – bspw. ihren Spracherwerb ohne erklärenden Lehrmeister (vgl. dazu weiterführend: Ranciere, 2009: 14, 27, 64f., 144, 155).

Für die in diesem Angebot zum Tragen kommende Aktionsform bergen Rancieres Ausführungen Konsequenzen in Form von Zurückhaltung – Rancieres Fragen gelten auch für mich: „Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?“, die – wie in Kapitel 1.4 bereits angemerkt – vielleicht pädagogisch wichtiger und vielleicht gar das einzig pädagogisch Wichtige anstatt der vorgemachten Kampfkunstübungen und -abläufe sind?

3.3 Zur Sozialform

Als Sozialform für die Kampfkunst-AG wird die Form der Kleingruppe (max. acht Jugendliche) gewählt, was aus mehreren Gründen erfolgt: Zum einen ist die K.O.T. ein aufsuchbarer Raum und wird täglich im arithmetischen Mittel von rund einem bis drei Dutzend Kinder und Jugendlicher im Alter von 8-18 Jahren besucht. Es gibt häufig wiederkehrende Besucher, die vor allem eine gemischt geschlechtliche Gruppe von acht bis sechzehn Jugendlichen (12-16 Jahre) umfasst, die häufig miteinander interagieren, gemeinsam Aktivitäten praktizieren (ob rauchen, 'chillen', Tischtennis, Billiard etc.) und auch den Hauptteil der unter 2.1 geschilderten Jugendlichen ausmachen. Aufgrund dieser Konstellation erscheint eine Einzelfallbetreuung ohne weitere Indikatoren unangemessen. Die Obergrenze von acht Jugendlichen wird durch das zur Verfügung stehende Material (16 Rattanstöcke) mit Blick auf angedachte Übungen (Doppelstock) und einer seitens der Fachschule geforderten, hier auch als sinnvoll erachteten Gruppenkontinuität gesetzt. Für die Durchführung spielen als Chance wie Gefahr gruppeninterne Prozesse (peer group, Gemeinschaftsgefüge, Vergleiche) hinein, wobei diese Prozesse für den Verfasser in einer kleineren Gruppe leichter wahrnehm- und beeinflussbar erscheinen.

3.4 Zu audiovisuellen „Medien“

Die Kampfkunst-AG arbeitet nicht rein technikzentriert, sondern arbeitet auch im Deeskalationsbereich und lässt auch mögliche fort-führende Bewegungs'erfahrungen' zu. Daneben sollen Narrationen zu den betriebenen Kampfkünsten, -philosophien und -systemen vermittelt werden. Diese Erzählungen werden durch bestimmte audiovisuelle „Medien“, jeweils an einem Freitag in einer neuen AG-Phase, präsentiert – die Anführungszeichen folgen Meyer (1994), wonach der Medienbegriff nicht präzise von Inhalten, Methoden und handelnden Personen abgegrenzt werden kann. Ebenfalls kritisierend und daher vorschnellen Erwartungen vorbeugend kann mit Bowman (2010: 73) betont werden, dass Kino in erster Linie nicht Leben sondern eben Kino kommentiert und daher Ausweisungen als 'reflections' dies verfehlen und “[m]aybe ‘messages’ and ‘communication’ don’t work so smoothly or predictably“ (Bowman, 2010: 113). Nichtsdestotrotz werden auf jeden Fall folgende audiovisuellen Medien vorgelegt:

- Kampfkunst. Suche nach dem Sinn (Fischer & Sucher (2000))
- The Bladed Hand. A Documentary on the Global Impact of the Filipino Martial Arts (Ignacio (2012))
- Krav Maga. Episode 7 der 1. Staffel der TV-Serie Human Weapon: Die Kunst des Kampfes (Leigh-Bell (2007))
- I am Bruce Lee/Ich bin Bruce Lee (McCormack (2012))

Mögliche Anschlussfragen – die nach dem Ansehen mit einer vielleicht ermutigenden Selbstdarlegung eingeleitet werden – wären:

- Was hat Dir (nicht) gefallen und warum?
- Was hat Dich überrascht oder irritiert?
- Was hat Dich nachdenklich gemacht?

Eventuell und bei gesehenem Bedarf seitens der Jugendlichen kann dieses Kinokino der Martial Arts erweitert werden – um welche Filme, dies wäre mit den Jugendlichen und der Einrichtung auszuhandeln.

3.5 Zur Gestaltung der Rahmenbedingungen

a) *Raum*: Die Kampfkunst-AG wird entweder in den Räumlichkeiten der K.O.T. im rund 60m² großen Mehrzweckraum (vgl. Lehmann & Simon, 2013: Kap. 2.5), der für die jeweils anderthalb Stunden partiell ausgeräumt (Zwischenlagermöglichkeit unter Achtung des Brandschutzes besteht im Flur) wird oder aber zu Hallenzeiten in den zur Verfügung stehenden Sporthallen durchgeführt.

b) *Zeit*: Die Kampfkunst-AG findet jeweils Dienstags-Freitags - voraussichtliche Uhrzeit: 15:30/16-17/17:30 Uhr - mit folgenden Schwerpunkten in folgenden Kalenderwochen des Jahres 2015 statt:

KW 4: 20.-23.1. | Schnupperwoche | Film: Fischer & Sucher (2000)

KW 5: 27.-30.1. | Einblicke Inosanto Kali (Stock) | Film: Ignacio (2012)

KW 6: 3.2.-6.2. | Einblicke Inosanto Kali (Panantukan)

KW 7: 10.2.-13.2. | Einblicke JKD – Jun Fan

KW 8: 17.2.-20.2. | Einblicke JKD – Jun Fan | Film: McCormack (2012)

KW 9: 24.2.-27.2. | Einblicke Krav Maga | Film: Leigh-Bell (2007)

KW 10: 3.3.-6.3. | Wahlwoche (SV+Deeskalation/Wiederholung+ „Prüfung“), Abschluss

c) *Material*: Zur Durchführung der Kampfkunst-AG werden für den Inosanto-Kali-Einblick, der sich mit Stöcken beschäftigt, ebensolche benötigt. 16 Rattanstöcke sind Eigentum und Besitz des Verfassers und werden verwendet. Gleiches gilt für die audiovisuellen Medien, wobei Abspielmöglichkeiten seitens des Trägers zur Verfügung gestellt worden sind

4. Kapitel: Zur Reflexion

Das Kampfkunstprojekt war fertig geplant und sollte ab dem 20. Januar 2015 durchgeführt werden. Dieses Vorhaben musste dann aufgrund struktureller Veränderungen sowie gesundheitlicher Schwierigkeiten, die sich ab dem 12. Januar 2015 ergaben und zum Bedauern der Jugendlichen abgesagt werden und kann auch auf längere Sicht nicht nachgeholt oder umgesetzt werden. Nichtsdestotrotz sollen dennoch einige Leitfragen zur Reflexion vorgelegt werden:

1. Evaluation:

- Inwieweit wird Ansprüchen an wissenschaftliche Evaluationsstudien – z.B. durch randomisierte Zufallsstichproben – (vgl. Köller (2009)) oder auch – gerade mit Blick auf Aggressionsreduktion – der psychologischen Testkonstruktion (Moosbrugger & Kelava, 2012) Rechnung getragen?
- Gibt es zuverlässige Messinstrumente (vgl. Bloem et al., 2004: 110-112)?
- Können statistische Auswertungen vorgenommen werden (vgl. Bloem et al, 2004: 112)?
- Können die statistischen Auswertungen durch Änderungen in Verhalten oder Handlungen kontextualisiert werden und gehen somit über eine rein mechanische Abarbeitung an statistischen Größen (z.B. absolute Effektstärken) hinaus (vgl. Lind (2014))?

2. Pädagogisch-didaktische Gütekriterien?

- Inwieweit wurden die Gütekriterien für durch als Mittel zur Gewaltprävention verwendende Praxisangebote (vgl. Zajonc, 2013: 45) konsequent umgesetzt?

5. Kapitel: Quellenverzeichnis

5.1 Literaturverzeichnis

Abinales, P.N. (2002): American Rule and the Formation of Filipino "Colonial Nationalism".
In: Southeast Asian Studies, Vol. 39, No. 4, pp. 604-621.

Alter, J.S. (2010a): Belief Systems: India.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clío, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 357-363.

Alter, J.S. (2010b): Indian Wrestling.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clío, 2. Volumes, Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 289-294.

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

Bachmann, J. (1996): Naginata.
In: Möller, J. (Hrsg.): Geschichte der Kampfkünste. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg. Band 4 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern. S. 115-128.

Barnickel, L. (2009): Gewaltprävention durch Kampfsport. Theorie, Einflussfaktoren und praktische Anwendung. München: Martin Meidenbauer.

Bauer, C. & Hegemann, T. (2008): Ich schaff's! - Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

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

Beljan, M. (2008): Regierung.
In: Kammler, C. / Parr, R. / Schneider, U.J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 284-286.

Benesch, O. (2011): Bushido: The Creation of a Martial Ethic in late Meiji Japan.
Online: https://circle.ubc.ca/bitstream/id/108014/ubc_2011_spring_benesch_oleg.pdf (2015-01-03).

Bescherer, Uwe von (o.J.): Die Geschichte der waffenlosen Kampfkunst.
Online: http://www.nostyle-selfdefense.de/geschichte_kampfkunst.pdf (2009-06-26).

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

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

Binhack, A. (1998): Über das Kämpfen. Zum Phänomen des Kampfes in Sport und Gesellschaft. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.

Blauer, T. & Young, R.W. (2000a): The SPEAR. Tony Blauer's Latest Discovery May Turn the Martial Arts World Upside-Down, Part 1. Tony Blauer interviewed by Robert W. Young.
In: Black Belt, March 2000, pp. 97-102.

Blauer, T. & Young, R.W. (2000b): The SPEAR. Tony Blauer's Latest Discovery May Turn the Martial Arts World Upside-Down, Part 2. Tony Blauer interviewed by Robert W. Young.
In: Black Belt, April 2000, pp. 65-70.

- Bloem, J. / Moget, P.C.M. / Petzold, H.G. (2004): Budo, Aggressionsreduktion und psychosoziale Effekte: Faktum oder Fiktion? Forschungsergebnisse - Modelle - psychologische und neurobiologische Konzepte.
In: Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, 30. Jahrgang, 1-2/2004, S. 101-149.
- Böcher, H. (Hrsg.) (2013): Erziehen, bilden und begleiten. Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Köln: Bildungsverlag EINS, 2. Auflage.
- Bodiford, W.M. (2001): Religion and Spiritual Development: Japan.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: R-Z, pp. 472-505.
- Bodiford, W.M. (2010a): Belief Systems: Japanese Martial Arts and Religion before 1868.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 371-382.
- Bodiford, W.M. (2010b): Belief Systems: Japanese Martial Arts and Religion since 1868.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 382-394.
- Böhm, A. (2013): Metamorphische Begegnungen zwischen Mensch und Tier. Donna Haraways When Species Meet und Marian Engels Bear.
In: Ullrich, J. & Ulrich, A. (Hg.): Metamorphosen als Tierstudien 04/2013, S. 115-126.
- Bolelli, D. (2008): On the Warrior's Path. Philosophy, Fighting, and Martial Arts Mythology. Berkeley, California: Blue Snake Books, Second Edition.
- Bonsen, E. & Hey, G. (2002): Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule.
Online: <http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=1656> (2015-06-14).
- Bowman, P. (2010): Theorizing Bruce Lee. Film – Fantasy – Fighting – Philosophy. Amsterdam & New York: Rodopi B.V.
- Bowman, P. (2010a): Globalization of Martial Arts.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 435-442.
- Bowman, P. (2010b): Jeet Kune Do.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 479-485.
- Bowman, P. (2014a): Instituting Reality in Martial Arts Practice.
In: JOMEC Journal, Issue 5, June 2014.
Online: http://www.cardiff.ac.uk/jomec/jomecjournal/5-june2014/Bowman_Reality.pdf (2014-12-27).
- Bowman, P. (2014b): The Intimate Schoolmaster and the Ignorant Sifu: Poststructuralism, Bruce Lee and the ignorance of everyday radical pedagogy. Paper zur Konferenz "The Pedagogics of Unlearning" am Trinity College in Dublin, 6.-7. September 2014.
- Bowman, P. (2015) (forthcoming): Martial Arts Studies. Disrupting Disciplinary Boundaries. London: Rowman & Littlefield International.
- Bowman, P. (2015a) (forthcoming): That Spectacular Supplement: Martial Arts Film as Reality. Submitted draft of a chapter written for a collection on Gesture and Film. Freundlicherweise vom Autor online zur Verfügung gestellt.
- Brand, R. (2010): Sportpsychologie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage.

- Breittrück, J. (2012): Vögel als Haustiere im Paris des 18. Jahrhunderts. Theoretische, methodische und empirische Überlegungen.
In: Buchner-Fuhs, J. & Rose, L. (Hrsg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden: Springer-VS, S. 131-146.
- Brodala, T. & Lansen, D. (2014): Krav Maga Blog Interview mit Tobias Brodala (SPEAR©) Teil 2: „Das Weiterbilden ist wohl mein größtes Hobby!“. Tobias Brodala interviewt von Dominik Lansen.
Online: <http://www.krav-maga-blog.de/tobias-brodala-spear-intervikrav-maga-blog-interview-mit-tobias-brodala-spear-teil-2/> (2015-01-05).
- Brons, L. (2015): Othering, an Analysis.
In: Transcience (2015), Vol. 6, Issue 1, pp. 69-90.
- Bühl, W.L. (2004): Grenzen der Autopoiesis.
Ursprünglich in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr.39, 1987, S. 225-254.
Neu aufgelegt in: Der Vordenker Oktober 2003.
Online 2004: http://vordenker.de/buehl/wlb_grenzen-autopoiesis.pdf (2015-01-03).
- Bührmann, A.D. & Schneider, W. (2010): Die Dispositivanalyse als Forschungsperspektive. Begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zur Analysegouvernementaler Taktiken und Technologien.
In: Angermüller, J. & van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gourvenementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 261-288.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- Campbell, S. & Lee, G.Y. (2006): Remembering the master: Bruce Lee, James Yimm Lee, and the Creation of Jeet Kune Do. Berkeley, California: Blue Snake Books.
- Channon, A.G. & Jennings, G. (2014): Exploring embodiment through martial arts and combat sports: a review of empirical research.
In: Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics, 02/2014, pp. 1-17.
- Christ, M. & Gudehus, C. (2013): Gewalt – Begriffe und Forschungsprogramme.
In: Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Verlag J.B. Metzler, S. 1-15.
- Coelen, T. (2009): Raumpädagogik. Skizzen zu einem pädagogischen Raumbegriff.
In: Hausmann, F. / Reicher, C. / Kataikko, P. / Reich, K. / Coelen, T. / Burgdorff, F. & Imhäuser, K-H. (Hrsg.): Reader Pädagogische Architektur. Mit freundlicher Unterstützung der Montag-Stiftung, S. 124-139.
- Curaming, R.A. (2011): Filipinos as Malay: Historicising an Identity.
In: Mohamad, M. & Khairudin Aljunied, S.M. (Editors): Melayu: Politics, Poetics and Paradoxes of Race. Singapore: Singapore University Press, pp. 241-274.
- Dahlberg, G. (2009): Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning.
In: Qvortrup, J. / Corsaro, W.A. / Honig, M-S. (Editors): The Palgrave Handbook of Childhood studies. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 228-237.
- Dalferth, M. (1982): Erziehung im Jugendheim. Bausteine zur Veränderung der Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dietrich, W. (2014): Beyond the Gates of Eden: Trans-rational Peaces.
In: Dietrich, W. / Echavarria Alvarez, J. / Esteva, G. / Ingruber, D. / Koppensteiner, N. (Editors) (2014): The Palgrave International Handbook of Peace Studies. A Cultural Perspective. London: Palgrave Macmillan, Paperback, pp. 3-23.
- Dietrich, W. / Echavarria Alvarez, J. / Esteva, G. / Ingruber, D. / Koppensteiner, N. (Editors) (2014): The Palgrave International Handbook of Peace Studies. A Cultural Perspective. London: Palgrave Macmillan, Paperback.

- Dolin, A. (1988): Kempo. Die Kunst des Kampfes. Berlin: Sportverlag.
- Dorgan, M. (1980): „Bruce Lee's toughest fight“.
In: Official Karate.
Neu aufgelegt: EBM Kung Fu Academy.
Online: <http://www.kungfu.net/brucelee.html> (2015-01-07).
- Duden (2000): Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim u.a.: Duden Verlag, 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012): Lernpsychologie. Mit Online-Materialien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7., vollständig überarbeitete Auflage.
- Elias, N. (1986): Über die Natur.
In: Merkur, Nr. 448, Juni 1986. Übersetzung aus dem Englischen und Redaktion von Michael Schröter.
- Ericsson, K.A. & Hagemann, N. (2007): Der „Expert-Performance-Approach“ zur Erklärung von sportlichen Höchstleistungen: Auf der Suche nach deliberate practice zur Steigerung der sportlichen Leistung.
In: Hagemann, N. / Tietjens, M. / Strauß, B. (Hrsg.): Psychologie der sportlichen Höchstleistung. Grundlagen und Anwendungen der Expertiseforschung im Sport. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag, S. 17-39.
- Esser, K. (2010): „Die retrospektive Bewertung der stationären Erziehungshilfe durch ehemalige Kinder und Jugendliche“. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Wirkungsorientierung. Inauguraldissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
Online: kups.ub.uni-koeln.de/3155/1/A_Dissertation_Esser.pdf (2015-01-06).
- Ewald, A. (2009): Foucault, Bushido und Budo. Macht und Selbstverhältnisse bei Michel Foucault und deren mögliche Bedeutungen für (europäische) Ausblicke auf die Samurai und die Budo-Kampfkünste.
In: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. 2001 gegründet und herausgegeben von: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold - 21/2009. Firmenich (Voreifel/Rheinland).
- Farrer, D.S. (2015): Efficacy and Entertainment in Martial Arts Studies: Anthropological Perspectives. Vortrag am 11. Juni 2015 im Rahmen der Tagung „Martial Arts Studies“ an der Universität Cardiff vom 10. bis 12. Juni 2015.
Online:
https://www.academia.edu/12957660/Efficacy_and_Entertainment_in_Martial_Arts_Studies_Anthropological_Perspectives (2015-06-25).
- Farrer, D.S. & Whalen-Bridge, J. (Editors) (2011): Martial Arts as Embodied Knowledge. Asian Traditions in a Transnational World. Albany: SUNY press.
- Farrer, D.S. & Whalen-Bridge, J. (2011a): Introduction. Martial Arts, Transnationalism, and Embodied Knowledge.
In: Farrer, D.S. & Whalen-Bridge, J. (Editors) (2011): Martial Arts as Embodied Knowledge. Asian Traditions in a Transnational World. Albany: SUNY press, pp.1-25.
- Faye, R. (2000): A Guide to Panantukan (the Filipino Boxing Art). For use as a Training Journal and Step by Step guide. Minnesota: Rick Faye in Association with Cambridge Academy Publishing.
- Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Nachdruck der 3., durchgesehenen Auflage 2003.
- Filipiak, K. (2001): Die chinesische Kampfkunst. Spiegel und Element traditioneller chinesischer Kultur. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Finder, J. (2012): From Sea to Shining Sea. An Historical Overview of the Filipino Martial Arts.
In: FMA Informative. Propagating the Filipino Martial Arts and the Culture of the Philippines; Issue No. 13, 2012.

- Fischer-Lichte, E. (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Foucault, M. (ÄdE): *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Auflage, 2007.
- Foucault, M. (DeE I-IV): *Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits*, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, aus dem Französischen übersetzt von Reiner Ansén, Michael Bischoff, Ulrike Bokelmann, Horst Brühmann, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba und Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001-2005.
- Foucault, M. (OdD): *Die Ordnung des Diskurses*. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, erweiterte Ausgabe, 10. Auflage, 2007.
- Foucault, M. (ÜuS): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.
- Foucault, M. (WW): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- Friday, Karl (1994): *Bushidó or Bull? A Medieval Historian's Perspective on the Imperial Army and the Japanese Warrior Tradition*.
In: *The History Teacher*, Volume 27, Number 3, May 1994, pages 339-349.
- Friday, K. (2001a): *Samurai*.
In: Green, T.A. (Editor): *Martial Arts of the World. An Encyclopedia*. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: R-Z, pp. 514-519.
- Friday, K. (2001b): *The Historical Foundations of Bushido*
In: www.e-budo.com
<http://www.koryu.com/library/kfriday2.html> (2009-07-24).
- Friday, K. (2010): *Belief Systems: Japanese, Budo, Bujutsu, and Bugei*.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): *Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation*. Santa Barbara: ABC-Clio, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 369-371.
- Funke-Wieneke, J. (2013): *Zweck oder Selbstzweck. Überlegungen zu den erzieherischen Absichten, die mit dem Kampfsport verbunden werden*.
In: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.): *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012*. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 13-26.
- Galang, R.S. (2000): *Complete Sinawali. Filipino Double-Weapon Fighting*. North Clarendon: Tuttle Publishing.
- Gatling, L. (2010): *Jujutsu*.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): *Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation*. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 120-126.
- Goldsmith, T. (1998): *Dan Inosanto: Das Vermächtnis Bruce Lees*.
In: *Kung Fu Revue* 12/98.
- Gong, T. (2001): *Jeet Kune Do*.
In: Green, T.A. (Editor): *Martial Arts of the World. An Encyclopedia*. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 202-210.
- Green, T.A. (2001a): *External vs. Internal Chinese Martial Arts*.
In: Green, T.A. (Editor): *Martial Arts of the World. An Encyclopedia*. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 119-122.

- Green, T.A. (2001b): Rank.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC- Clio, 2 Volumes, Volume 2: R-Z, pp. 445-447.
- Green, T.A. (2003): Sense in the Nonsense: The Role of Folk History in the Martial Arts.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts in the Modern World. Westport: Praeger Publishers, pp. 1-11.
- Green, T.A. (2010a): Expressive Culture.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 2: Themes, pp. 417-423.
- Green, T.A. (2010b): Folklore.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 2: Themes, pp. 423-428.
- Green, T.A. (2010c): Invented Traditions.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 2: Themes, pp. 428-434.
- Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors) (2010): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes.
- Green, T.A. & Svinth, J.R. (2010a): Belief Systems.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 2: Themes, pp. 331-332.
- Green, T.A. & Svinth, J.R. (2010b): Introduction.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. xvii-xix.
- Grimm, S. (1997): Kulturkritische Ansätze der postcolonial studies.
Online: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/grimm-postkolonialismus.pdf> (2015-01-06).
- Gross, N. (2010): Kapap and Krav Maga.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 2: Themes, pp. 583-588.
- Gruber, A. (2011): Dekonstruktion und Regression. Der Poststrukturalismus als Masseverwalter Carl Schmitts und Martin Heideggers.
In: Gruber, A. & Lenhard, P. (Hg.): Gegenauflärung. Der postmoderne Beitrag zur Barbarisierung der Gesellschaft. Freiburg: ça ira Verlag, S. 155-195.
Online (mit abweichender Paginierung): http://www.ca-ira.net/verlag/leseproben/pdf/gruber.lenhard-gegenaufklaerung_lp-dekonstruktion.pdf (2015-07-11).
- Gudehus, C. & Weierstall, R. (2013): Psychologie.
In: Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Verlag J.B. Metzler, S. 354-362.
- Hagemann, N. / Tietjens, M. / Strauß, B. (2007): Expertiseforschung im Sport.
In: Hagemann, N. / Tietjens, M. / Strauß, B. (Hrsg.): Psychologie der sportlichen Höchstleistung. Grundlagen und Anwendungen der Expertiseforschung im Sport. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag, S. 7-16.
- Han, B.-C. (2002): Philosophie des Zen-Buddhismus. Stuttgart: Reclam.
- Happ, S. (2011): Zweikämpfen – zu einer phänomenologischen Betrachtung der Zwischensphäre,
In: Kuhn, P. / Lange, H. / Leffler, T. / Liebl, S. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. 1. Internationalen Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6.-7. April 2011 in Bayreuth. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 11-22.

- Haraway, D. (1995): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In: Haraway, D.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 33- 72.
- Harris, R.A. (2001): Philippines. In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 422-434.
- Harrison, L.J. (2007): A Critical Assessment of Deborah Klens-Bigman's Performance Theory of Martial Arts. In: InYo: The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences, November 2007. Online: http://ejmas.com/jalt/2007jalt/jcsart_Harrison_0711.html (2014-08-31).
- Harrison, L.J. (2011): On Theory and Martial Arts. In: InYo: The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences, Summer 2011, Volume 11, Number 1, pp. 32-38.
- Hartman, E. (2010): Kyudo. In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 152-158.
- Hartnack, F. (2012): Ringen oder Raufen? Überlegungen zum Kämpfen im Sportunterricht in der Primarstufe. Aachen: Shaker. DOI: 10.2370/OND000000000103.
- Hartnack, F. (Hrsg.) (2013a): Karate, Boxen, Taekwondo - Sport für die Schule?: Beiträge zu den Einsatzmöglichkeiten von Kampfsportarten mit Schlag- und Tritttechniken im Schulsport. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Hartnack, F. (2013b): Zusammenraufen durch zusammen raufen?! Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung durch kämpferische Spiele und Übungen in der Schule. In: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 181-186.
- Hartnack, F. (2014): Geschlechterkampf = Geschlechterkonstruktion? Feeling Gender in Zweikampfsituationen im Sportunterricht. In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf - Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 185-193.
- Helsper, W. & Reh, S. (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In: Thole, W. / Baader, M. / Helsper, W. / Kappeler, M. / Leuzinger-Bohleber, M. / Reh, S. / Sielert, U. / Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 265-290.
- Henning, S.E. (2001): Japanese Martial Arts, Chinese Influences on. In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 199-202.
- Henning, S.E. (2010a): Belief Systems: China. In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: Themes, pp. 338-345.
- Henning, S.E. (2010b): China: Boxing Styles. In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 89-92.
- Henning, S.E. (2010c): China: Martial Arts. In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 92-99.

- Henning, S.E. (2010d): China: Martial Theories.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 105-108.
- Herzog, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft?
In: Beiträge zur Lehrerbildung, 17 (3), 1999, S. 340-374.
- Hintelmann, J.P.F. (2009): Fernöstliche Kampfkunst, Lebenskraftkonzepte und Selbsttransformationstechnologien. Theorie und Praxis asiatischer Sinnsysteme. Dissertation an der Universität Hamburg.
Online: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2009/4286/pdf/Dissertation_Oktober_2007%5B1%5D.pdf (2009-12-20).
- Hofbauer, H. (o.J.): Gedanken Derridas, herausgebrochen aus ihrem Kontext und zurechtgebogen für den Anwender.
Online:
http://www.philohof.com/philosophie/gedanken_derridas_herausgebrochenundzurechtgebogen.pdf (2014-12-29).
- Hoff, F.F. (1998): Über den Sinn des Budo und Bushido in der heutigen Zeit.
In: Saldern, M.v. (Hrsg.): Budo in heutiger Zeit. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg. Band 6 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern. S. 65-79.
- Hoffrage, U. & Vitouch, O. (2008): Evolutionäre Psychologie des Denkens und Problemlösens.
In: Müsseler, J. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2. neu bearbeitete Auflage, S. 630-679.
- Höhmman-Kost, A. & Siegele, F. (2004): „Arbeit an sich selbst“ - Der „Weg der Übung“. Kampfkünste in der Integrativen Therapie und Supervision Suchtkranker.
In: Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, 30. Jahrgang, 1-2/2004, S. 6-23.
- Höhmman-Kost, A. & Siegele, F. (2008): Das Konzept der „Arbeit an sich selbst“. Kampfkünste als ein Weg der Übung in der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie in der Behandlung von Abhängigkeitskranken.
Vom Frau Höhmman-Kost persönlich zur Verfügung gestellt.
- Honig, M-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies.
In: Honig, M-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-51.
- Honig, M-S. (2012): Kinder und Sexualität. Der Beitrag der childhood studies.
In: Quindeau, I. & Brumlik, M. (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 45-59.
- Huber, M. (2008): Erlebnispädagogik als Nachbardisziplin der Budo-Pädagogik.
In: Wolters, J.-M. & Fußmann, A. (Hrsg.): Budo-Pädagogik. Kampf-Kunst in Erziehung, Therapie und Coaching. Augsburg: Ziel, S. 27-41.
- Hügli, A. (1999): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurst III, G.C. (1990): Death, Honor and Loyalty: The Bushido Ideal.
In: Philosophy East & West, 40:4 (October 1990), S. 511-527.
Onlinereprint: InYo: Journal of Alternative Perspectives May 2001.
http://ejmas.com/jalt/jaltart_hurst_0501.htm (2010-03-21).
- Ileto, R.C. (1993): The 'Unfinished Revolution' in Philippine Political Discourse.
In: Southeast Asian Studies, Vol. 31, No. 1, pp. 62-82.

- James, A. (2009): Agency.
In: Qvortrup, J. / Corsaro, W.A. / Honig, M-S. (Editors): The Palgrave Handbook of Childhood studies. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 34-45.
- Janelle, C.M. / Coombes, S.A. / Singer, R.N. / Duley, A.R. (2007): Veranlagung und Umwelt: Zum Verständnis von Expertenleistung im Sport.
In: Hagemann, N. / Tietjens, M. / Strauß, B. (Hrsg.): Psychologie der sportlichen Höchstleistung. Grundlagen und Anwendungen der Expertiseforschung im Sport. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag, S. 40-70.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen-Verlag, 10. Auflage.
- Jocano Jr., F. P. (2010): Arnis.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clío. 2 Volumes. Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 299-312.
- Jocano Jr., F. (2013): The Filipino Way.
In: FMA Informative. Propagating the Filipino Martial Arts and the Culture of the Philippines; Issue No. 91, 2013.
- Jung, S. (2008): Vergleich Budo-Pädagogik und Psychomotorik.
In: Wolters, J.-M. & Fußmann, A. (Hrsg.): Budo-Pädagogik. Kampf-Kunst in Erziehung, Therapie und Coaching. Augsburg: Ziel, S. 120-128.
- Kaiser, H.J. (2008): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung.
In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Jahressausgabe 2008, S. 45-53.
- Kather, R. (2003): Was ist Leben? Philosophische Positionen und Perspektiven. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kauffeld, S. (2011): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Berlin u.a.: Springer-Verlag.
- Kerber, H. (2000): Zum Begriff der Differenz bei Hegel, Derrida und Deleuze. Colloquiumsvortrag an der FU Berlin.
Online: <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/colloquium/kerber.htm> (2010-01-21).
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Kiku, K. (2004): The development of sport in Japan: Martial arts and baseball.
In: Dunning, E. / Malcolm, D. / Waddington, I. (Editors): Sport Histories. Figurational studies of the development of modern sports. London u.a.: Routledge, pp. 153-171.
- Klauer, K.J. & Leutner, D. (2012): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2., überarbeitete Auflage.
- Klein, M. & Frenger, M. (2013): Gehaltvoller Kampfsport - Überlegungen zum pädagogischen Potenzial von Kampfsportarten und Kampfkünsten.
In: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 187-194.
- Klens-Bigman, D. (2002): Toward a Theory of Martial Arts as Performance Art.
In: David, J.E. (Editor): Combat, Ritual, and Performance: Anthropology of the Martial Arts. Westport, Connecticut, London: Praeger, pp. 1-10.
- Klens-Bigman, D. (2007): Yet More Towards a Theory of Martial Arts as Performing Art.
In: InYo: The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences, December 2007.
Online: http://ejmas.com/jalt/2007jalt/jcsart_klens_0712.html (2014-08-31).

- Köller, O. (2009): Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen.
In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 333-352.
- Konersmann, Ralf (2007): Der Philosoph mit der Maske. Michel Foucault. L'ordre du discours.
In: Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, erweiterte Ausgabe, 10. Auflage. S. 51-94.
- Kottak, C. (2006): Mirror for Humanity. A Concise Introduction to Cultural Anthropology. New York: McGraw-Hill, Fifth Edition.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2014): Die Erforschung menschlicher Motivation.
In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin: Springer VS, S. 234-251.
- Krause, H.-U. & Wolff, R. (2005): Erziehung und Hilfeplanung: Über den untauglichen Versuch, Erziehungsprozesse gedankenlos zu rationalisieren.
In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Hilfeplanung - reine Formsache? Dokumentation 4. München: Eigenverlag, S. 44-62.
- Kremer, A. (2001): Didaktik.
In: Bernhard, A. & Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, S. 74-84.
- Kunkel, P.-C. (2001): § 1, Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe.
In: Becker-Textor, I. & Textor, M.R. (Hrsg.): SGB VIII – Online-Handbuch.
Online: <http://www.sgbviii.de/S37.html> (2015-01-06).
- Kunz, T. (2012): Von Hammeln und Hunden. Das Mensch-Tier-Verhältnis als Bestandteil von Fremdheitskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft.
In: Buchner-Fuhs, J. & Rose, L. (Hrsg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden: Springer VS verlag, S. 255-271.
- Kurth, M. (2013): Jenseits des Gestaltwandels. Agencements, Tier-Werden und affektive Transformationen.
In: Ullrich, J. & Ulrich, A. (Hg.): Metamorphosen als Tierstudien 04/2013, S. 115-126.
- Lederer, B. (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press, 1. Auflage.
- Lee-Cadwell, L. (1982): Der König des Kung Fu: Bruce Lee – sein Leben und Kampf. Von seiner Frau Linda. Niedernhausen: Falken-Verlag, Nachauflage.
- Lee, L. (Hrsg.) (2007): Tao of Jeet Kune Do by Bruce Lee. Burbank: Ohara Publications, 60. Auflage.
- Lee, B. & Little, J. (Editor) (1997a): JKD – Bruce Lees Commentaries on the martial way. Tokyo u.a.: Tuttle Publishing.
- Lee, B. & Little, J. (Editor) (1997b): The Tao of Gung Fu. A Study in the Way of Chinese Martial Arts. Tokyo u.a.: Tuttle Publishing.
- Lee, L. (Hrsg.) & Pflüger, A. (Übersetzer) (1999): „Bruce Lees Jeet Kune Do“ Deutsche Ausgabe von „Tao of Jeet Kune Do“, Ins Deutsche übersetzt von Albrecht Pflüger. Niedernhausen: Falken-Verlag, Neuausgabe.
- Leffler, A. (2007): Bushido. Der Weg des Kriegers in der Gegenwart. München: Andreas Leffler Medienverlag, 1. Auflage.
- Lehmann, A. & Simon, G. (2013): Qualitätsbericht katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Region Eifel im Bistum Aachen: Jo 4 you – K.O.T. Mechernich.
- Lehmer, M. (2009): Allgemeine Didaktik. Bern u.a.: Haupt Verlag.

- Lemke, H. (2008): Die Weisheit des Essens. München: Iudicium-Verlag.
- Lemke, H. (2010a): Anderes-Selbst-Verkörpern. Bausteine einer gastrosophischen Anthropologie und Subjekttheorie.
In: Wilk, N.M. (Hrsg.) (2010): Esswelten. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 43-58.
- Lemke, H. (2010b): Das gute Leben nach der Arbeitsgesellschaft.
Online: http://www.haraldlemke.de/texte/Lemke_Leben_nach_der_Arbeit.pdf (2013-07-08).
- Liebel, M. (2013): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – eine Frage politischer und sozialer Gerechtigkeit.
In: Online-JugendStile 2013.
Online: http://www.politische-jugendbildung-et.de/download.php4?file=Manfred_Liebel_Beteiligung.pdf (2014-03- 22).
- Lind, W. (2001): Lexikon der Kampfkünste. Berlin: Sportverlag.
- Lind, W. (2007): Budo. Der geistige Weg der Kampfkünste. Hamburg: Nikol-Verlag.
- Lind, G. (2014): Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Studien.
Online: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2014_Effektstaerke-Vortrag.pdf (2014-08-01).
- Lippitz, D. & Welsche, M. (2014): Wie erleben Kinder Unterrichtseinheiten zum Thema „Ringens und Raufen“? - Auswertung einer Fragebogenerhebung zu Bedingungen positiven Erlebens.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 115-123.
- Little, J. (Editor) (2001): Bruce Lee: Artist of Life. North Clarendon: Tuttle Publishing.
- Malins, P. (2004): Machinic Assemblages. Deleuze, Guattari and an Ethico-Aesthetics of Drug Use.
In: Janus Head, 7 (1), S. 84-104.
- Mallari, P.G.S. (2013): Bruce Lee and Escrima.
Online: <http://www.manilatimes.net/bruce-lee-and-escrima/42238/> (2015-01-07).
- Mann, WR & Svinth, J.R. (2010): Reality-Based Defense.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clío, 2. Volumes, Volume 2: Themes, pp. 496-501.
- Marquardt, A. (2013): Zur Disziplin in Kampfsystemen. Pädagogische Anmerkungen.
In: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission "Kampfkunst und Kampfsport" vom 20. - 21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina, S. 103-111.
- Marquardt, A. (2014): KampfKunstArena – ein Forschungsfeld.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 101-106.
- Marshall, R. & Bain, J. (2013): Philosophy and Physics. Jonathan Bain interviewed by Richard Marshall.
In: 3:AM Magazine: Monday, June 24th, 2013.
Online: <http://www.3ammagazine.com/3am/philosophy-and-physics/> (2014-12-13).
- May, S. (2014): Practicing Peace: The International Okinawan Martial Arts Community as a Community of Practice.
In: The Asian Conference of Cultural Studies, Osaka, Japan, 2014. Conference proceedings, pp. 235-246.

- Mersch, D. (2005): Medienphilosophie der Sprache.
In: Sandbothe, M. & Nagl, L. (Hrsg.): Systematische Medienphilosophie. Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 113-127.
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co. KG, 6. Auflage.
- Mienert, M. (2007). Darum einen Bildungsplan!
In U. Braun, M. Mienert, S. Müller & H. Vorholz (Hrsg.), Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen - Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Berlin, Stuttgart: Raabe.
Online: <http://www.mamie.de/pdf/BildungsplanRaabe.pdf> (2014-03-16).
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Möhle, K. (2011): Der Do der Kampfkunst und die Entwicklung einer Lebensform der Achtsamkeit. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Möller, J. (1998): Geschichte des Budo und Bushido.
In: Saldern, Matthias von (Hrsg.): Budo in heutiger Zeit. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg. Band 6 der Reihe: Geist - Technik - Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern. S. 17-39.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.) (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage.
- Mulder, N.(2013): Filipino Identity: The Haunting Question.
In: Journal of Current Southeast Asian Affairs, Vol. 32, No. 1, pp. 55-80.
- Müller, U. (2002): Selbstbildung als Weg. Berufliches Lernen zwischen westlicher Bildungstheorie und östlicher Kampfkunstphilosophie.
In: Schettgen, Peter (Hrsg.): Heilen statt Hauen. Aikido-Erweiterungen in Therapie und beruflicher Bildungsarbeit. Augsburg: Ziel-Verlag, S. 87-100.
- Musahl, H.-P. (1997): Gefahrenkognition. Theoretische Annäherungen, empirische Befunde und Anwendungsbezüge zur subjektiven Gefahrenkenntnis. Heidelberg: Asanger-Verlag.
- Nemeth, D.J. (1992): Comment: Neo-Confucianism and the East Asian Martial Arts.
In: Journal of Asian Martial Arts, Vol. 1, No. 4, pp. 44-49.
- Ng, E. (2014): Of Intellectual Hospitality: Buddhism and Deconstruction.
In: JOMEC Journal, Issue 6, Nov. 2014.
Online: http://www.cardiff.ac.uk/jomec/jomecjournal/6-november2014/Ng_Buddhism.pdf (2014-12-27).
- Niepagen, J. (2011): Das Flow-Konzept im Kontext fernöstlicher Selbstregulationsideen für ein andersartiges Bewusstsein.
In: Kuhn, P. / Lange, H. / Leffler, T. / Liebl, S. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. 1. Internationalen Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6.-7. April 2011 in Bayreuth. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 35-44.
- Nitobe, I. (2009): Bushido - die moralischen Grundsätze Japans.
In: Saldern, M.v. (Hrsg): Bushido. Ethik des japanischen Ritters. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg, 2. veränderte Auflage. Band 1 der Reihe: Geist - Technik - Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern, 2. Auflage, S. 36-58.
- Paetow, B.-P. (2004): Nicht-Identität als Bezugspunkt von Bildungsprozessen. Eine interkulturelle Studie zum (Mahayana-) Buddhismus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Dissertation an der Universität Bielefeld.
Online: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2304881> (2010-03-20).

- Pauen, M. (1999): Selbstbewusstsein: Ein metaphysisches Relikt? Philosophische und empirische Befunde zur Konstitution von Subjektivität.
In: Vogeley, K. & Newen, A. (Hrsg.): Das Selbst und seine neurobiologischen Grundlagen. Paderborn: Mentis/Schöningh.
Online: www.michael-pauen.de/Subjekt.rtf - (2014-03-20).
- Peterßen, W.H. (2009): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München u.a.: Oldenbourg, 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage.
- Petzold, H.G. (2004): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“.
In: Polyloge. Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – Herausgegeben von Univ. Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold. Ursprungsfassung 2001, Update Oktober 2004. Vom Autor freundlicherweise persönlich zur Verfügung gestellt.
- Petzold, H.G. (2009): „Gewissensarbeit“ und „Weisheitstherapie“ als Praxis-Perspektiven der Integrativen Therapie zu „kritischem Bewusstsein“, „komplexer Achtsamkeit“ und „melioristischem Engagement“.
In: Integrative Therapie, Vol. 35, Nr. 4 (Dezember 2009), S. 443-529.
- Petzold, H.G. / Bloem, J. / Moget, P.C.M. (2004): Budokünste als "Weg" und therapeutisches Mittel in der körper- und bewegungsorientierten Psychotherapie, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung - transversale und integrative Perspektiven.
In: Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, 30. Jahrgang, 1-2/2004, S. 24-100.
- Petzold, H.G. / Moser, S. / Orth, I. (2012): Euthyme Therapie – Heilkunst und Gesundheitsförderung in asklepiadischer Tradition: ein integrativer und behavioraler Behandlungsansatz „multipler Stimulierung“ und „Lebensstilveränderung“. Teil 1+2.
Ursprünglich in: Psychologische Medizin, 23(3), 18-36 (Teil 1) bzw. Psychologische Medizin, 23(4), 42-59 (Teil 2).
Hier online mit abweichender Paginierung:
<http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-moser-orth-2012-euthyme-therapie-heilkunst-asklepiadische-tradition-integrativ-behavioral.pdf> (2015-06-03).
- Platte, A. (2013): Inklusive Bildungsprozesse erforschen und gestalten. Vortrag im Rahmen der Abschlusstagung des Forschungsprojekts „Inklusion und Diversität als Herausforderung für Schule und Soziale Arbeit in marginalisierten Kölner Quartieren“, 16. November 2013, Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.
- Pohl, H. (2010): Unerklärliche Beschwerden? Chronische Schmerzen und andere Leiden körpertherapeutisch verstehen und behandeln. München: Knaur Verlag.
- Potrafki, J. (1996): Kendo.
In: Möller, J. (Hrsg.): Geschichte der Kampfkünste. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg. Band 4 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern. S. 65-90.
- Quante, M. (2008): Einführung in die Allgemeine Ethik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3. Auflage.
- Queckenstedt, H. (2008): Der spirituelle und meditative Aspekt des Budo.
In: Wolters, J.-M. & Fußmann, A. (Hrsg.): Budo-Pädagogik. Kampf-Kunst in Erziehung, Therapie und Coaching. Augsburg: Ziel, S. 42-54.
- Qvortrup, J. (2009): Childhood as a Structural Form.
In: Qvortrup, J. / Corsaro, W.A. / Honig, M.-S. (Editors): The Palgrave Handbook of Childhood studies. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 21-33.

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

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

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

Reich, K. (2001b): Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften.
In: Hug, T. (Hrsg.): Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Band 4 der Reihe: Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 356-376.

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

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

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

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

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

Rieder, C. / Kaltner, S. / Dahmen-Zimmer, K. / Jansen, P. (2011): Veränderung von Gewaltbereitschaft, Selbstbewusstsein und Empathiefähigkeit bei Kindern durch DKV-Karatetraining.
In: Kuhn, P. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011 / 1. Internationales Symposium "Kampfkunst & Kampfsport" vom 6. - 7. April 2011 in Bayreuth. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina, S. 151-156.

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

Roley, D. (o.J.): History of the Koga Ryu.
Online: <http://www.jigokudojo.org/koga.htm> (2015-06-25).

Ron, R. (2001): Japan.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-CLIO. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 179-199.

Ron, R. (2010): Japan: Ninpo.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-CLIO. 2 Volumes. Volume 1: Regions and Individual Arts, pp. 162-172.

Rosen, L. & Otterbach, M. (2013): Bildung in marginalisierten Quartieren. Vortrag im Rahmen der Abschlusstagung des Forschungsprojekts „Inklusion und Diversität als Herausforderung für Schule und Soziale Arbeit in marginalisierten Kölner Quartieren“, 16. November 2013, Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.

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

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

Roth, S. (1993): Aikido mit Drogenabhängigen.

Referat auf der Tagung „Der Weg ist das Ziel“ in Berlingen, Schweiz vom 17.9. bis 19.9.1993

In: Integrative Bewegungstherapie 2/1992 S. 23-28.

Online: http://dgib.net/files/ibt/pdf/roth_aikido.pdf (2009-06-04).

Rödler, P. (o.J.): Defizitorientierung.

In: Rödler, P.: Glossar.

Online: <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/paedlex.htm> (2015-01-06).

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

Saar, M. (2007): Nachwort.

In: Foucault, M.: Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Auflage, S. 319-343.

Sach, J. & Faust, J. (2008): Zen ganz praktisch. Für ein Leben in Ruhe, Kraft und Zufriedenheit. München: Heyne-Verlag.

Saldern, M.v. (Hrsg) (2009): Bushido. Ethik des japanischen Ritters. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg, 2. veränderte Auflage. Band 1 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern.

Saldern, M.v. (2009a): Was ist Bushido?

In: Saldern, M.v. (Hrsg): Bushido. Ethik des japanischen Ritters. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg, 2. veränderte Auflage. Band 1 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern, S. 9-32.

Saldern, M.v. (Hrsg.) (2011): Die Meisterung des Ichs. Noerderstedt: Books on Demand

Saldern, M.v. (2011a): Budo – was ist das?

In: Saldern, M.v. (Hrsg.): Die Meisterung des Ichs. Noerderstedt: Books on Demand, S. 9-22.

Saldern, M.v. (2014): Der Begriff Meister/-in in den Kampfkünsten.

In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 13-26.

Schindler, L. (2013): Kampffertigkeiten – Eine ethnografische Annäherung.

In: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 27-36.

Schmidt, G. (2012): Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents.

In: Quindeau, I. & Brumlik, M. (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60-70.

Schmidt, P. (2014): Zur Philosophie des Begriffs Ki – Statt „Newton“ lieber „Bohr“ als Erklärungsmodell für Ki?

In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 43-55.

- Sewell, W.H.Jr. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. In: AJS, Volume 98, Number 1 (July 1992), pp. 1-29.
- Sharf, S. (2009): 50 Martial Arts Myth. NewMedia Entertainment.
- Siefkes, M. (o.J.): Paul Watzlawick und der Konstruktivismus: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Vortrag an der TU Berlin.
Online: siefkes.de/dokumente/Siefkes_Konstruktivismus.pdf (2015-01-06).
- Sigusch, V. (2005): Neosexualitäten: Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Sigusch, V. (2013): Sexualitäten. Eine kritische Theorie in 99 Fragmenten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Silkenbeumer, M. (2013): Erziehungswissenschaft.
In: Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Verlag J.B. Metzler, S. 315-323.
- Sonoda, M. (1998): Bushido und seine geistigen Hintergründe.
In: Saldern, M.v. (Hrsg.): Budo in heutiger Zeit. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg. Band 6 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern. S. 50-56.
- Spanhel, D. (2008): Erziehung zur Selbstständigkeit.
In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch.
Online: <http://www.familienhandbuch.de/erziehungsbereiche/forderung-der-kindlichen-personlichkeit/erziehung-zur-selbststaendigkeit> (2015-01-06).
- Speck, O. (1991): Chaos und Autonomie in der Erziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spiegel, H.v. (2006): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München: Reinhardt UTB, 2. Auflage.
- Staeglich, T. (2010): Unterricht im Kämpfen: Kampfsport als Gewaltprävention. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Stein, H.J. (1996): Kyudo.
In: Möller, J. (Hrsg.): Geschichte der Kampfkünste. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg. Band 4 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern. S. 91-114.
- Steinweg, M. (2010): Aporien der Liebe. Berlin: Merve Verlag.
- Svinth, J.R. (2010): Social Uses of the Martial Arts.
In: Green, T.A. & Svinth, J.R. (Editors): Martial Arts of the World. An Encyclopedia of History and Innovation. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: Themes, pp. xix-xxi.
- Sychowski, G.v. (2012): Korrelationen von Leib-sein und Leib-haben – Helmuth Plessners anthropologische Grundfiguren der *Conditio humana* als Grundlagen einer Pädagogischen Anthropologie und poststrukturalistischer (Körper-)Utopien. Verlegt von: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
Online:
http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5579/pdf/Sychowski_2012_Korrelationen_von_Leib_sein_und_Leib_haben_D_A.pdf (2013-08-03).
- Tausk, G. (2001): Krav Maga.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara: ABC-Clio, 2 Volumes, Volume 1: A-Q, pp. 306-313.
- Thomas, B. (1994): Bruce Lee: Fighting Spirit. Berkeley, California: Frog Ltd.

- Tiwald, H. (2008): Psycho-Training im Kampf- und Budo-Sport. Zur theoretischen Grundlegung des Kampfsports aus der Sicht einer auf dem Zen-Buddhismus basierenden Bewegungs- und Trainingstheorie. Überarbeitete Internetfassung des gleichnamigen Buches von 1981. Online: http://www.tiwald.com/wisstexte/buch_manuskripte/buch_psychotraining.doc (2009-08-25).
- Tolle, A. (1996): laidô.
In: Möller, Jörg (Hrsg.): Geschichte der Kampfkünste. Lüneburg: Verlag der Universität Lüneburg. Band 4 der Reihe: Geist – Technik – Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budokünste. Herausgegeben von Matthias v. Saldern. S. 33-45.
- Torres, R. (1998): The Hidden Structure in Bruce's JKD.
In: Inside Kung Fu, August 1998, S. 76-78 und 82-86.
- Torres, R. & Ter Beek, J. (o.J.): Jeet Kune Do – The Jeet Kune Do – Fencing Connection.
In: Budo, unbekanntes Jahr, S. 22-23.
- Turnbull, S. (2014) The Ninja: An Invented Tradition?
In: Journal of Global Initiatives: Policy, Pedagogy, Perspective: Vol. 9: No. 1, Article 3, pp. 9-26.
- Vanderwees, C. (2009): Companion Species under Fire: A Defense of Donna Haraway's The Companion Species Manifesto.
In: Nebula, 6.2, June 2009, pp. 73-81.
- Vollmer, K. (1997): Zen-Buddhismus in Japan.
Online: http://www.buddhismuskunde.uni-hamburg.de/fileadmin/pdf/digitale_texte/Bd2-K09Vollmer.pdf (2009-06-22).
- Vollmer, K. (2001): Japanischer Buddhismus und Zen.
Online: http://www.buddhismuskunde.uni-hamburg.de/fileadmin/pdf/digitale_texte/Bd5-K10Vollmer.pdf (2009-05-07).
- Vos, H. (2011): Ostasiatische Kampf- und Bewegungskünste – fernöstliche Methoden der Selbstregulation.
In: Kuhn, P. / Lange, H. / Leffler, T. / Liebl, S. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. 1. Internationales Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6.-7. April 2011 in Bayreuth. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 45-56.
- Waibl, M.J. & Jakob-Krieger, C. (Hrsg.) (2009): Integrative Bewegungstherapie. Störungsspezifische und ressourcenorientierte Praxis. Stuttgart: Schattauer.
- Wetzler, S. (2013): Mythen der Kampfkunst.
In: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 81-91.
- Wetzler, S. (2014): Vergleichende Kampfkunstwissenschaft als historisch-kulturwissenschaftliche Disziplin – Mögliche Gegenstände, nötige Quellen, anzuwendende Methoden.
In: Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.): Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Feldhaus Verlag, Edition Czwalina, S. 57-66.
- Wienbruch, U. (2000): Das konkrete Ich. Würzburg: Verlag Königshaus & Neumann.
- Wimmer, M. (2012): Dispositiv.
In: Frietsch, U. (Hrsg.): Praxeologische Begriffe. Ein Handwörterbuch der historischen Kulturwissenschaften. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Wolters, J.-M. (1992): Kampfkunst als Therapie. Die sozialpädagogische Relevanz asiatischer Kampfsportarten. Aufgezeigt am Beispiel des sporttherapeutischen „Shorinji-Ryu“ (Karatedo) zum Abbau der Gewaltbereitschaft und Aggressivität bei inhaftierten Jugendlichen. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.

- Wolters, J.-M. (2008): Budo-Pädagogik: Vom Wesen und Wirken der Kampfkunst in Pädagogik und Therapie.
In: Wolters, J.-M. & Fußmann, A. (Hrsg.): Budo-Pädagogik. Kampf-Kunst in Erziehung, Therapie und Coaching. Augsburg: Ziel, S. 14-26.
- Wolters, J.-M. (2014): Budo und Gewalt – Unsinn und Wahrheit.
Online: www.budopaedagogik.de/unterlagen/budo_und_gewalt.pdf (2014-12-30).
- Wolters, J.-M. & Fußmann, A. (Hrsg.) (2008): Budo-Pädagogik. Kampf-Kunst in Erziehung, Therapie und Coaching. Augsburg: Ziel.
- Zajonc, O. (2011): Kämpfen als Gewaltprävention? - ein Umriss.
In: Saldern, M.v. (Hrsg.): Die Meisterung des Ichs. Noerderstedt: Books on Demand, S. 151-170.
- Zajonc, O. (2013). Kämpfen als Mittel zur Gewaltprävention - Bedingungen, Anforderungen und Perspektiven.
In: Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 37-49.
- Zarrilli, P. (1992): To heal and/or to harm: The vital spots in two south Indian martial arts.
In: Journal of Asian Martial Arts. Volume 1, Number 1+2.
Online: <http://spa.exeter.ac.uk/drama/staff/kalari/healharm.html> (2009-10-22).
- Zarrilli, P. (1994): Actualising Power(s) and Crafting a Self in Kalarippayattu - A South Indian Martial Art and the Yoga and Ayurvedic Paradigms.
In: Journal of Asian Martial Arts. Volume 3, Number 3.
Online: http://www.phillipzarrilli.com/downloads/actualizing_power.pdf (2009-10-22).
- Zarrilli, P. (2001a): India.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 173-178.
- Zarrilli, P. (2001b): Kalarippayattu.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 1: A-Q, pp. 225-231.
- Zarrilli, P. (2001c): Varma Ati.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: R-Z, pp. 647-651.
- Zarrilli, P. (2001d): Written Texts: India.
In: Green, T.A. (Editor): Martial Arts of the World. An Encyclopedia. Santa Barbara u.a.: ABC-Clio. 2 Volumes. Volume 2: R-Z, pp. 749-758.
- Zenklusen, S. (2002): Adornos Nichtidentisches und Derridas différance. Für eine Resurrektion negativer Dialektik. Berlin: wvb.
- Zirfas, J. (2002): Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik.
In: Wigger, L. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 63-72.

5.2 Verzeichnis audiovisueller „Medien“

Fischler, S. & Sucher, J. (2000): Kampfkunst. Suche nach dem Sinn. A Pacific Street Films production for The Learning Channel. A co-production with Real World Pictures. Pacific St. Producers Group, Inc. Fernsehaufzeichnung durch A. Ewald.

Ignacio, J. (2012): The Bladed Hand. A Documentary on the Global Impact of the Filipino Martial Arts. Showvis LLC. Auf DVD vorliegend.

Leigh-Bell, P. (2007): Krav Maga. Episode 7 der 1. Staffel der TV-Serie Human Weapon: Die Kunst des Kampfes. Produziert von Jupiter Entertainment für The History Channel. A&E Television Networks. Auf DVD vorliegend.

McCormack, P. (2012): I am Bruce Lee/Ich bin Bruce Lee. Network Entertainment Inc. Fernsehaufzeichnung durch A. Ewald.