

WILFRIED DATLER, REGINA STUDENER-KURAS

Alles Leben ist Bewegung – pädagogische Anmerkungen über den Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung

Vor geraumer Zeit lief im österreichischen Rundfunk die Fernsehserie „Alles Leben ist Chemie“. Mit diesem Titel wollten die Programmacher zum Ausdruck bringen, dass all die Prozesse und Gegebenheiten, die mit dem Begriff „Leben“ bezeichnet werden, von chemischen Vorgängen getragen und begleitet sind. In einer ähnlichen Weise wollen wir hier den Titel „Alles Leben ist Bewegung“ verstanden wissen: Es ist undenkbar, so unsere Ausgangsthese, über Zustände menschlichen Lebens zu sprechen und nachzudenken, die frei von Bewegung wären. Menschliches Leben ist mit dem Moment der Bewegung untrennbar verknüpft – wo keine Bewegung, dort auch kein menschliches Leben und, so wollen wir hinzufügen, auch keine Entwicklung. Diesen Grundgedanken wollen wir in sechs Punkten kommentieren und Anmerkungen versehen, welche den Bereich der Pädagogik betreffen.

1. Kein menschliches Leben ohne Bewegung

Wie unverzichtbar das Moment der Bewegung für menschliches Leben ist, wird bereits ersichtlich, wenn man an die Anfänge menschlichen Lebens denkt: Bereits der Prozess der Zeugung von neuem menschlichem Leben gründet darin, dass sich eine Samenzelle erfolgreich zu einer Eizellen hinbewegt und sich mit ihr vereinigt. Ist das kleine Kind herangewachsen, führen rhythmische Bewegungen der Kontraktion und Extraktion dazu, dass das Kind den Körper der Mutter verlässt und in die Welt hineingeboren wird.

Die enge Verbindung von Leben und Bewegung wird weiters deutlich, wenn wir uns vor Augen halten, dass wir uns als lebendige Wesen permanent in den Dimensionen von Zeit und Raum befinden. Wir können gar nicht anders, als uns innerhalb dieser Dimensionen permanent zu positionieren – und Positionierung ist allemal mit Bewegung verbunden, indem wir uns etwa hinsetzen oder aufstehen, gehen oder laufen, springen oder schleichen, schlendern oder schwanken. Selbst dann, wenn wir innehalten und versuchen, auf Bewegung zu verzichten, können wir, solange wir leben, bestimmte Bewegungen nicht aussetzen. Wir können zwar versuchen, still zu halten und „leiblos“ oder „bewegungslos“ zu erscheinen. Doch selbst dann, wenn uns dies in denkbar hohem Ausmaß gelingt, bleiben entscheidende Teile von uns spürbar in Bewegung: Unser Herz schlägt, Blut läuft durch unsere Adern und unsere Brust hebt und senkt sich zumindest minimal, während wir atmen. Würden diese Bewegungen aussetzen, wären wir innerhalb kürzester Zeit tot.

2. Wir sprechen in zahlreichen Metaphern von Bewegung

Die sinnlichen Erfahrungen, die wir permanent mit Bewegung machen, scheinen solch große Bedeutung für uns Menschen zu haben, dass wir Begriffe, die im engeren Sinn ver-

schiedenartige Bewegungen im dreidimensionalen Raum benennen, auch in zahlreichen anderen Kontexten verwenden:

Wenn wir bestimmte Vorhaben verfolgen, reden wir mitunter in metaphorischer Weise davon, dass wir Dinge *am Laufen* halten; dass uns mitunter so manches unter den Fingern *zerrinnt*; oder dass wir der Lösung *zum Greifen* nahe waren.

In ähnlicher Form sprechen wir in politischen, soziologischen oder ökonomischen Zusammenhängen von der Arbeiter- und der „Jugendbewegung“, aber auch von *voranschreitenden* Reformen, von *Konjunkturschwankungen*, von *wegfallenden* Belastungen, von *steigenden* Werten oder von *umwälzenden* Veränderungen.

Begriffe, die im engeren Sinn von Bewegungen erzählen, verwenden wir weiters, um uns über Phänomene des zwischenmenschlichen Lebens zu verständigen: Dabei ist es uns geläufig, dass zwischen Menschen mitunter ein Funke *überspringt*; dass wir manchmal auch in Situationen, in denen wir am Verhandlungstisch sitzen, aufeinander *zugehen*; dass wir mit anderen auch dann, wenn wir nicht „walken“, eine gemeinsame *Gangart* finden; oder dass wir uns voneinander *abwenden* und einander die kalte Schulter *zeigen*, obgleich wir weder Körperdrehungen vollziehen noch Körperteile entblößen.

Überdies greifen wir auf Formulierungen zur Benennung von Bewegungen zurück, wenn wir Gegebenheiten und Vorgänge zum Ausdruck bringen wollen, die der „inneren Welt des Psychischen“ zuzurechnen sind: Emotional sind wir in so manchen Situationen *bewegt*, gelegentlich auch *erschüttert*. Unsere Gedanken kommen mitunter *ins Fließen* und Erinnerungen *ziehen* an unserem inneren Auge vorbei. Wir versuchen in unserem Denken *beweglich* zu bleiben und vollziehen so manche *Gedankensprünge*, auch wenn wir mitunter versuchen, einen Gedanken *festzuhalten*. Gelegentlich schaffen wir es, den Ausführungen anderer zu *folgen* oder darauf zu hoffen, dass uns andere *auf die Sprünge* helfen, *versinken* aber in Erinnerungen oder werden von Gefühlen *überflutet*, sodass uns vor Freude das Herz *aufgeht* – wenn wir nicht vor Wut *explodieren* oder von Abscheu *geschüttelt* werden. Gedanklich *eilen* wir mitunter der Zukunft voraus, merken, dass uns Ideen *einfallen* oder bringen Gedankengebäude *zum Einsturz*. Bemerkenswerter Weise verwenden wir auch dann, wenn wir über innere Zustände sprechen, die sich durch das – zumindest zeitweilige – *Aussetzen* von prozesshaften Veränderungen auszeichnen, „Bewegungs-Formulierungen“: Die Rede kommt dann darauf, dass unsere Gedanken *ins Stocken* kommen; dass wir uns an bestimmte Erinnerungen *klammern*; oder dass wir uns von bestimmten Vorurteilen nicht *lösen*.

3. Innerpsychisches, Bewegung und Pädagogik

Der eben gemachten Aufzählung ist zu entnehmen, dass wir Formulierungen, die Bewegungen benennen, in metaphorischer Weise besonders dann häufig verwenden, wenn wir auszudrücken versuchen, was in unserem Inneren vor sich geht. Dies verweist darauf, dass für uns Menschen enge Zusammenhänge bestehen

- zwischen Inhalten sowie Prozessen des Innerpsychischen einerseits
- und körpernahen Erfahrungen des Sich-Bewegens und Bewegt-Werdens andererseits.

Eine besondere Dimension dieses Zusammenhangs kann aus der Perspektive folgender Frage behandelt werden: *Welche Erfahrungen mit Bewegen und Bewegt-Werden haben welchen Einfluss auf die Ausdifferenzierung unserer inneren Welt des Psy-*

chischen und somit Auswirkung auf die Ausbildung unserer Persönlichkeitsstrukturen?

Mit dieser Frage nach der Bedeutung bestimmter Einflussfaktoren – hier: Bewegung und Bewegt-Werden – auf die Ausdifferenzierung unserer Psyche ist der Gegenstandsbe-
reich der Pädagogik betreten. Innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik kann man denn
auch tatsächlich Veröffentlichungen finden, in denen verschiedene Aspekte des Einflusses
von Bewegungserfahrungen auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit themati-
siert werden. So findet man etwa – nicht nur im Bereich der Sport- und Sonderpädago-
gik – Arbeiten zur Frage, welche Konsequenzen der Vollzug von bestimmten Bewegungen
(im Training oder in der Rehabilitation) auf die Entwicklung motorischer Fähigkeiten hat.
In Publikationen der Pädagogischen Psychologie geht es unter anderem darum, dass
bestimmte Bewegungen, die zu einem Wechsel von Anspannung und Entspannung füh-
ren, Menschen helfen, ein optimales Aktivierungsniveau zu erreichen, das ihnen den Voll-
zug unterschiedlichster Lernprozesse erleichtert. Und in der sonder- und heilpädagogi-
schen Fachliteratur, die sich mit Teilleistungsschwächen befasst, kann man auf Arbeiten
stoßen, in denen diskutiert wird, welche Übungen, die Kindern grob- oder feinmotorische
Leistungen abverlangen, letztlich zur Linderung bestimmter Teilleistungsschwächen füh-
ren.

Freilich zeigt die Durchsicht von pädagogischen Veröffentlichungen, dass in den erzie-
hungs- und bildungswissenschaftlichen Publikationen zumeist die Relevanz bestimmter
Bewegungserfahrungen für die Ausbildung spezieller Fähigkeiten in stark fokussierter
Form behandelt wird. Selten wird – wie bei Bittner (2003, S. 72ff.) – auf die konstitutive
Bedeutung von Bewegungserfahrungen für die Entfaltung des Ich-Gefühls hingewiesen
oder explizit darauf eingegangen, welchen Einfluss Bewegungserfahrungen auf die Aus-
bildung von komplexeren Affektkonstellationen, inneren Repräsentanzen oder mentalen
Kapazitäten haben. Solche Zusammenhänge werden zumeist nur implizit oder nur am
Rande behandelt. Rückt man sie ins Zentrum der Aufmerksamkeit, so lässt sich allerdings
zeigen, dass die verschiedenen publizierten Ausführungen zur Bedeutung von Bewe-
gungserfahrungen von einer begrenzten Zahl von Grundgedanken getragen ist, nach
denen verschiedene veröffentlichte Aussagen geordnet werden können.

4. Vier Grundgedanken über den Zusammenhang von Bewegungserfahrung und der Entwicklung des Psychischen im ersten Lebensjahr

Angehörige unseres Instituts haben vier solcher Grundgedanken zur Bedeutung von
Bewegungserfahrungen identifiziert und kommentiert, die sich in Veröffentlichungen zur
Entwicklung von Kindern in den allerersten Lebensjahren finden. Um am Beispiel dieses
Themensegments einige Grundgedanken zur Relevanz von Bewegungserfahrungen für die
Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen zu verdeutlichen, folgen wir im Weiteren den
Ausführungen von Datler/Gstach/Steinhardt (2003, S. 115ff.) und teilen die Auffassung,
dass Säuglinge einzelne Lebenssituationen bereits differenziert erleben und dass sie die-
ses Erleben in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen. Verhaltensweisen und Verhaltens-
änderungen stellen nun aber nichts anderes dar als die jeweils gegebene Form oder das
jeweilige Ergebnis von Bewegungen, die Säuglinge in verschiedenen Bereichen wie Stim-
me, Mimik oder Motorik vornehmen. Davon ausgehend sind im Sinn einer Vorbemerkung
vier Punkte festzuhalten:

1. Wenn Kinder ihr Erleben von Situationen in ihren Bewegungen zum Ausdruck bringen und wenn dies von ihren Eltern wahrgenommen wird, so weckt dies auf Seiten der Eltern spezifische Stimmungen, Gefühle, Wünsche, Gedanken und Fantasien. Die kindlichen Bewegungen affizieren die Eltern in vielgestaltiger Weise, weil sie für die Eltern *bedeutungsvoll* sind – was den Eltern mitunter bewusst, über weite Strecken aber nicht bewusst ist. Jedenfalls aber ist davon auszugehen, dass viele Eltern bereits in den ersten Monaten der vorgeburtlichen Zeit den Bewegungen ihres Kindes große Aufmerksamkeit schenken: Wenn die Eltern die ersten Bewegungen während der Ultraschall-Untersuchungen sehen oder wenn die schwangere Frau die ersten Bewegungen des Kindes in sich spürt, so ist dies oft der Auftakt dafür, dass sich die Eltern von realitätsfernen Fantasien über ihr heranwachsendes Kind lösen und damit beginnen, sich auf ihr „reales Kind“ einzustellen und einzulassen (Bürgin 1990, S. 175).
2. Nun gilt sowohl für die pränatale als auch für die postnatale Zeit, dass Eltern auf Grund ihrer bewussten und unbewussten Bedeutungszuschreibungen auf die Äußerungen des Babys in besonderer Form reagieren. Auch dies kommt in der Art und Weise zum Ausdruck, in der sich Eltern im Zusammensein mit ihrem Baby – etwa in den Bereichen ihrer Mimik, Stimme oder Motorik – bewegen.
3. Diese elterlichen Reaktionen und Antworten auf die Bewegungen des Babys gewinnen nun ihrerseits wiederum für den Säugling an Bedeutung: Sie werden als beruhigend oder aufpeitschend, als zart oder intensiv, als ruhig oder hektisch, als rhythmisch oder zerfahren erlebt; sie vermitteln dem Kind spezifische Erfahrungen des Berührt-, Bewegt-, Angeblickt- oder Ignoriert-Werdens, des Gehalten-, Bedrängt- oder Weggelegt-Werdens, des Befriedigt- oder Frustriert-Werdens; sie eröffnen dem Baby Neues oder Altbekanntes und geben ihm das Gefühl, willkommen oder abgelehnt, interessant oder lästig, bedrohlich oder beglückend zu sein.
4. Die Erfahrungen, die Säuglinge auf diese Weise mit ihren Eltern machen, haben wiederum Einfluss auf das Erleben der Säuglinge und somit darauf, wie Säuglinge ihr Erleben – etwa in Bewegungen stimmlicher, mimischer oder motorischer Art – zum Ausdruck bringen.

Dieses Wechselspiel, das von Bewegung, Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung getragen ist, hat Einfluss auf die Ausbildung und Veränderung der psychischen Strukturen *aller* Beteiligten (vgl. Steinhardt 2001; Datler 2001). Lenkt man die Aufmerksamkeit allerdings auf die Frage nach der Bedeutung dieses Wechselspiels für die Bildung psychischer Strukturen auf Seiten des Säuglings, der sowohl in existentieller Hinsicht als auch in Hinblick auf die Regulation seines Wohlbefindens in nahezu unüberbietbarer Weise von seinen Eltern abhängig ist, so kann man feststellen, dass einschlägige Veröffentlichungen die Annahme von vier Grundgedanken nahe legen. Diese – oben bereits angekündigten – vier Grundgedanken möchten wir kurz skizzieren.

4.1 Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf die Ausbildung basaler Grundstimmungen und Grundhaltungen (Grundgedanke 1).

Dieser erste Grundgedanke bringt zum Ausdruck, dass die Art, in der dieses Wechselspiel jeweils gelingt (oder auch misslingt), Einfluss darauf hat, wie ein kleines Kind sich und die Welt, in der es lebt, in ebenso basaler wie tendenziell umfassender Weise wahrzunehmen und zu erleben beginnt. Eine genaue Untersuchung dieses Zusammenhangs würde Auskunft darüber geben, welche Bedeutung das Zusammenspiel zwischen den Bewegungen des Säuglings und den Bewegungen seiner Eltern für die Ausbildung von „Urvertrauen“ im Sinne Eriksons (1957), für Ausbildung eines grundlegenden Gefühls von „Sicherheit“ im Sinne Slanders (1960) oder für die Entwicklung eines basalen Selbstwertgefühls im Sinne Adlers (1912) hat.

So sinnvoll es wäre, solche Zusammenhänge näher zu untersuchen, so deutlich ist zu sehen, dass Begriffe wie „Urvertrauen“ oder „ein Gefühl von Sicherheit“ sehr weit gefasste Kategorien darstellen. Die Verfolgung des Grundgedankens 1 läuft demnach Gefahr, wenig differenzierenden Einblick in die Vielgestaltigkeit, Mehrgliedrigkeit und Komplexität von Beziehungs- und Strukturbildungsprozessen zu geben.

4.2 Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf das Vertrautwerden des Kindes mit unterschiedlichen Affekten, Affektveränderungen und Formen der Affektregulation (Grundgedanke 2).

Einen enger gefassten, zugleich aber differenzierteren Einblick in frühe Beziehungs- und Strukturbildungsprozesse eröffnet die Frage nach den Affekten, die Säuglinge im Wechselspiel zwischen ihren eigenen Bewegungen und den Bewegungen ihrer Eltern empfinden. Wir meinen dabei *zum einen*, dass es von der konkreten Gestaltung dieses Wechselspiels abhängt, in welcher Weise ein Säugling mit „diskreten Affekten“ wie Freude, Furcht oder Interesse vertraut wird. Wir meinen *zum zweiten*, dass die Art dieses Wechselspiels Einfluss darauf nimmt, wie ein Säugling mit der Intensität sowie mit dem An- und Abschwellen solcher Affekte bekannt wird und dabei auch solche Veränderungen im Bereich des Erlebens erfährt, die mit Begriffen wie „aufwallend“, „verblassend“, „explosionsartig“, „flüchtig“ etc. benannt werden können (Stern 1985, S. 83). Und wir meinen *zum dritten*, dass Säuglinge in solchen Wechselspielen erfahren, welche Affektzustände für sie angenehm oder unangenehm sind und was von ihnen alleine getan oder im Zusammenspiel mit anderen geschehen muss, damit angenehme Affektzustände herbeigeführt oder unangenehme Affektzustände möglichst gemieden bzw. gelindert werden können.

Einblicke in die strukturbildende Bedeutung dieser Zusammenhänge geben beispielsweise Beobachtungen von Stillszenen, denen entnommen werden kann, wie das Näherkommen der Mutter und ihre Art, das raunzende Baby aufzunehmen, bereits dazu führen, dass das Baby ruhiger wird und sich in Erwartung der mütterlichen Brust durch körperliche Entspannung, Drehen des Kopfes und Öffnen des Mundes in eine Position bringt, die ein befriedigendes Trinken an der Brust wahrscheinlich macht. Andere Dimensionen dieser strukturbildenden Zusammenhänge beschreibt Herzog (1998), der darauf hinweist, dass Väter mit ihren Babys tendenziell wilder, heftiger und kürzer spielen als Mütter und dass

dies Babys die Gelegenheit gibt, affektiv unterschiedlich getönte Formen des Zusammenseins mit vertrauten Menschen kennen zu lernen. Wiederum andere Aspekte des Zusammenspiels zwischen Bewegungen des Säuglings, Bewegungen der Eltern und dem Erleben von Affekten thematisiert Stern (1985, S. 198ff.) in seinem Konzept der „Affektabstimmung“, wenn er verdeutlicht, wie häufig Eltern in ihren stimmlichen, mimischen oder motorischen Bewegungen bestimmte Grundmuster von Affekten zum Ausdruck bringen, die sie in der jeweiligen Situation bei ihren Kindern wahrnehmen, und wie bedeutsam dies dafür ist, dass sich Säuglinge mit ihren Eltern verbunden und von ihnen verstanden fühlen können.

4. 3 Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf den Aufbau der inneren Repräsentanzenwelt eines Kindes (Grundgedanke 3).

Die letzten Erläuterungen zu unserem „Grundgedanken 2“ legen bereits die Vorstellung nahe, dass ein Säugling im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern – von unterschiedlichen Affekten begleitete und getragene – Erfahrungen sammelt, die den Aufbau der „inneren Welt“ des Kindes beeinflussen. Wesentliche Elemente der „inneren Welt“ des Kindes stellen die inneren Repräsentanzen dar, die ein Kind von sich selbst, von seinen Eltern und vom Zusammensein mit seinen Eltern ausbildet.

Um diesen Gedanken zu erläutern, möchten wir den Blick auf einen Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll lenken, das im Rahmen eines unserer Infant-Observation-Seminare vorgestellt und diskutiert wurde (vgl. Lazar 1991; Datler/Datler/Sengschmied/Wininger, M. 2002, S. 154ff.). Im Zentrum dieses Beobachtungsausschnittes steht der kleine Marian, der mit fürsorglichen, zugleich aber sehr ängstlichen Eltern aufwächst. Zu den Situationen, in denen seine Eltern besonders viel Angst verspüren, zählen jene, in denen Marian gebadet wird. In der vorsichtigen und zugleich angespannten Art, in der ihn seine Eltern dann halten, in der sie ihn in die Badewanne heben, in der sie ihn waschen und in der sie miteinander sprechen, bekommt er die elterliche Angst zu spüren. Und diese scheint Marian auch zu übernehmen – was darin zum Ausdruck kommt, dass er in solchen Situationen leblos und zum Teil sogar starr wirkt, den Blick gerade nach vorne richtet, sich am Wannenrand festhält und darüber hinaus kaum weitere Bewegungen zeigt. Als er fünf Monate und sechs Tage alt ist, schildert der Beobachter, der wöchentlich in die Familie kommt, solch eine Badeszene folgendermaßen:

„Die Mutter fragt den Vater, ob das Badewasser schon die richtige Temperatur habe. Der Vater bejaht. Die Mutter fasst Marian an den Händen und zieht ihn langsam in eine hockende Stellung. Marian lässt dabei seinen Kopf nach hinten hängen. Dann fasst sie ihn mit beiden Händen um den Brustkorb, nimmt ihn auf und trägt ihn zu der Wanne. Sie setzt ihn hinein und Marian greift mit der rechten Hand an den Wannenrand, an dem er sich beinahe die ganze Waschprozedur lang festhält. Die Mutter meint, dass er das zum ersten Mal tue.

Dann nimmt sie seine linke Hand und führt sie an den anderen Wannenrand, an der sich Marian sogleich festhält. Dann beginnt der Waschvorgang: Der Vater widmet sich dem Rücken, die Mutter der Vorderseite von Marian. Die Mutter meint zu mir, dass man Marian nicht allein waschen könne, dazu würde es sie beide benötigen.

Mit großen Augen sitzt Marian in der Wanne und gibt keinen Laut von sich. Er spielt auch nicht mit dem Wasser, sondern sitzt regungslos da, nur bewegt durch die Handgreifungen von Vater und Mutter. Schließlich greift die Mutter nach den beiden Händen, mit denen sich Marian immer noch am Wannenrand festhält, lockert seinen Griff und bringt ihn in eine liegende Position im Wasser. ... Der ganze Waschvorgang geht ziemlich rasch über die Bühne, ohne dass Vater und Mutter mit Marian einen irgendwie gearteten spielerischen Kontakt aufnehmen. Baden hat offensichtlich nur mit Reinigung zu tun ...“

... und weckt, so wollen wir ergänzen, auf Seiten der Eltern *und* des Kindes Angst sowie das Verlangen, diese Angst möglichst in Grenzen zu halten. Dass ein Kind wie Marian solch eine Badeszene als etwas Bedrohliches wahrnimmt und zum Beispiel auf jede Form von lustvoll-spielerischem Plantschen verzichtet, hängt – unserem Grundgedanken 3 zufolge – damit zusammen, dass er in vergangenen Situationen bereits Ensembles von inneren Bildern, Erinnerungen, Einschätzungen, Erwartungen und damit verbundenen Gefühlen – eben Repräsentanzen – ausgebildet hat, die er mit „Von-den-Eltern-gebadet-Werden“ verbindet. Diese Repräsentanzen geben ihm Orientierung und veranlassen ihn zum Beispiel, keine spontanen Bewegungen zu vollführen, die seine Eltern vielleicht in Panik versetzen und dazu bringen könnten, Marian härter und hektischer anzugreifen, abzureiben und aus der Wanne zu heben. Die Erfahrungen, die Marian in der geschilderten Szene damit macht, dass er sich spontan-spielerisch so gut wie gar nicht bewegt, werden auch selbst wiederum einen neuen Beitrag zu Marians inneren „Orientierungsmustern“ leisten; denn neue Erfahrungen nehmen stets Einfluss auf die bislang ausgebildeten Repräsentanzen – sei es in stabilisierender oder modifizierender Weise.

Doch nochmals zurück zur geschilderten Situation: Marian zeigt keine Anstalten, in der Situation neugierig zu explorieren; und er wird auch nicht dazu angeregt, sich lustvoll-interessiert der Welt zuzuwenden, die ihn umgibt, und in spielerischer Form zu erkunden, welche unterschiedlichen Erfahrungen man mit Wasser und Plantschen, mit Sich-Räkeln und Strampeln machen kann. Er erfährt auch nicht, wie motorische Impulse, Blicke und Laute in vielgestaltiger Weise zwischen ihm und seinen Eltern hin- und herwandern können; wie es ist, mit Erwachsenen zusammen zu sein, die ihre Gedanken über ihn zum Ausdruck bringen; und wie auf diese Weise bei ihm selbst mentale Aktivitäten in lebendiger Weise angeregt und angestoßen werden können. Dies verweist auf unseren vierten Grundgedanken:

4. 4 Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf den Aufbau der mentalen Fähigkeiten eines Kindes (Grundgedanke 4).

Wissenschaftliche Arbeiten, in denen Varianten dieses Grundgedankens behandelt werden, haben zur Zeit Konjunktur. Zu denken ist hier etwa an die Studien von Gergely, der sich aus einer bestimmten Perspektive mit Situationen befasst, in denen der Säugling durch mimische, grobmotorische oder stimmliche Bewegungen und Bewegungsveränderungen bestimmte Affekte zum Ausdruck bringt. Für die Entwicklung des Säuglings ist es nach Gergely wichtig, dass die Eltern diese Affekte aufnehmen und zurückspiegeln – indem sie, so kann man ergänzen, die mimischen, grobmotorischen oder stimmlichen Bewegungen des Babys überzeichnen (Gergely/Watson 1996; Gergely 1998, S. 100 ff.). Die Pointe der Theorie Gergelys stellt Dornes folgendermaßen dar:

„Gergely geht davon aus, dass der Säugling zwar Emotionsausdrücke wie Freude, Ärger oder Traurigkeit zeigt, aber zunächst kein (klares) Bewusstsein der damit einhergehenden emotionalen Zustände hat“ (2000, S. 194ff.).

Eben weil der Säugling Affektzustände körperlich zum Ausdruck bringt, werden diese von den Eltern bemerkt.

„Sie gehen darauf ein, und zwar intuitiv. Wenn er lächelt, beginnen sie ebenfalls zu lächeln. Sie sprechen dabei auch mit ihm. All das tun sie auf eine besondere, etwas künstlich und übertrieben wirkende Weise. Ihr Lächeln ist breiter als das des Säuglings, sie wiederholen es mehrfach in verschiedenen Variationen und Modulationen und tun damit etwas, was sie einem Erwachsenen gegenüber nicht tun würden“ (ebenda, S. 195).

Dank dieser intuitiv gesetzten Übertreibungen und Intensivierungen kann der Säugling realisieren, „dass die Eltern etwas *darstellen* und nicht nur etwas Eigenes ausdrücken“ (Dornes 2000, S. 196). Dadurch gelingt es dem Säugling, das, was die Eltern darstellen, nun auf sich zu beziehen, d. h., er kann das Dargestellte „als Ausdruck und Widerspiegelung *seines eigenen* Affektzustandes“ verstehen. Das hilft ihm zunächst, erste Vorstellungen über seine unterschiedlichen Affektzustände auszubilden, unterstützt ihn in weiterer Folge aber auch, menschliche Verhaltensweisen als Ausdruck innerer Zustände und Prozesse zu begreifen und somit über die subjektive Bedeutung von menschlichen Verhaltensweisen nachzudenken.

In der Absicht, den Grundgedanken 4 auch unter einem anderen Blickwinkel zu illustrieren, geben wir einen Ausschnitt aus der Beobachtung der 13 Monate alten Emmy wieder. Der Beobachtungsausschnitt vermittelt den Eindruck, dass in der folgenden Szene Emmy nicht nur äußerlich in Bewegung ist, sondern dass auch ihre „Gedanken“ in Bewegung sind (Alvarez 2000). Das Wechselspiel zwischen Emmy, ihrer Mutter und der Beobachterin regt Emmy zu zahlreichen mentalen Aktivitäten an – so erkundet sie etwa, wie sie im Zusammensein mit anderen Menschen Vergnügen haben kann; sie stellt sich vor, an welchem Ort geschlafen wird; oder sie sieht sich veranlasst, in ihren Gedanken zwischen tatsächlichem Schlafen und gespielterem Schlafen (und damit zwischen Realität und Fiktion) zu unterscheiden:

„Ich umkreise Emmy und setze mich auf das Sofa. Emmy schaut mich groß und neugierig an, dann macht sie eine Drehung in Richtung Fenster, lässt die Sofalehne los und durchquert den Raum mit weit ausladenden, wackeligen Schritten und rudert, damit das Gleichgewicht haltend, mit den Armen. ... Sie stellt sich neben mich ans Sofa und schneidet witzige Grimassen, sodass ich lachen muss. Abenteuerlustig blickt sie im Zimmer umher, dann reibt sie sich plötzlich mit einer Hand die Augen und gähnt. Die Mutter sagt: ‚Eigentlich solltest du schon längst müde sein, Emmy. Willst du ins Bett gehen?‘ Emmy dreht sich zu ihrer Mutter und lässt das Sofa los. Sie geht aus dem Wohnzimmer, durchquert die Küche, öffnet die angelehnte Tür in den Vorraum und lässt sich erst vor der Türe ins Schlafzimmer zu Boden plumpsen. Die Mutter und ich sind Emmy gefolgt. Sie dreht sich lächelnd zu uns um. Dann wendet sie sich lautstark der verschlossenen Schlafzimmertüre zu und klopft an diese. Die Mutter öffnet die Türe. Mit affenartiger

Geschwindigkeit robbt Emmy zum Ehebett der Eltern. Dort richtet sie sich wieder auf und kraxelt problemlos auf das relativ niedrige Bett. Sie durchquert es und stoppt erst am Bettrand, der dem Eingang gegenüber ist. Sie brabbelt die ganze Zeit über in einem sehr geschäftigen Tonfall vor sich hin und hängt sich weit über den Bettrand hinaus. Es sieht so aus, als ob sie jeden Moment hinunterköpfeln würde. Sie tut es aber nicht, sondern setzt sich auf, betrachtet ihre Mutter und lacht laut und brabbelnd.

„Emmy, tust du jetzt ein bisschen schlafen?“, will die Mutter wissen. Blitzschnell, laut und schnaufend krabbelt Emmy zum Kopfpolster ihrer Mutter und kuschelt sich dort hinein. Dann dreht sie sich auf den Rücken und lacht uns an. „Aha, so wirklich schlafen scheinst du nicht zu wollen“, sagt die Mutter und fährt mit den Worten fort: „Wenn du nicht schläfst, Emmy, dann gehen wir wieder ins Wohnzimmer, die Mama muss da noch die Wäsche zusammenlegen.“

Emmy, die ihrer Mutter aufmerksam zugehört hat, setzt sich auf, krabbelt zur ‚Eingangsstelle‘ und kraxelt mit einer halben Drehung wieder vom Bett herunter. Sie hält sich kurz am Bettrand fest und geht dann, ohne die Mutter und mich eines Blickes zu würdigen, an uns vorbei durchs Vorzimmer und die Küche zurück ins Wohnzimmer, ohne sich unterwegs irgendwo festzuhalten. Die Mutter und ich folgen Emmy. Sie steht wieder am Sofa und erwartet uns dort mit triumphierendem Blick.“

5. Ausblick

Knappe Beobachtungsausschnitte erlauben kaum Prognosen über die weitere Entwicklung von Kindern. (Tatsächlich veränderte sich z.B. Marians Lebenssituation, als er größer wurde und die Eltern deshalb einen Gutteil ihrer Angst verloren.) Die Verdeutlichung der vier skizzierten Grundgedanken kann allerdings den Ausgangspunkt für die Konzeption umfassenderer Untersuchungen abgeben, die uns differenziertere Einblicke in die enge Verzahnung zwischen Bewegungserfahrungen und Prozessen der Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen eröffnen.

Zahlreichen jüngeren Untersuchungen ist allerdings bereits zu entnehmen, wie wichtig es für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ist, wiederholt zu erleben, dass ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen differenziert wahrgenommen und verstanden – das heißt: in angemessener Weise als Ausdruck ihrer inneren Welt des Psychischen begriffen – werden (z. B. Dornes 2004). Dies hat zur Konsequenz, dass auch die Vertreter verschiedener pädagogischer Berufsgruppen verstärkt anzuhalten sind, ihre Fähigkeiten des Verstehens auszuweiten und zu vertiefen. Die Teilnahme an Observations-Seminaren, die hier Erwähnung gefunden haben, stellt eine Möglichkeit dar, an der Ausbildung entsprechender professioneller Kompetenzen zu arbeiten. Der Umstand, dass im Rahmen solch eines Seminars ein oder zwei Jahre lang regelmäßig Beobachtungen zu dokumentieren und zu besprechen sind, lässt erkennen, dass die Entfaltung der Fähigkeit zu differenziertem professionellem Verstehen grundsätzlich Zeit benötigt und somit Formen der Unterstützung bedarf, die sich nicht auf eine wenige Kurz-Module reduzieren lassen und dem herrschenden Zeitgeist daher auch nur bedingt entsprechen: Es dauert in aller Regel, bis eingefahrene und weitgehend an Alltagstheorien orientierte Interpretations- und Reflexionsmuster nachhaltig in Bewegung kommen und neue Formen des Nachdenkens über sich und andere Platz in unserer inneren Welt finden können.

Literatur

- Adler, A.: Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie. [Reprint in einer kommentierten, textkritischen Ausgabe, hrsg. von Witte, K.H., Bruder-Bezzel, A. & Kühn, R.]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, (1912) 1997
- Alvarez, A.: Unbewusste Phantasie, Denken und Bewegung. In: *Kinderanalyse* 8, 2000, S. 337–352
- Bittner, G.: Kein Mensch kann für mich fühlen: ich bin. Über Paradoxien, Komplexitäten und Multiplizitäten des Ich-Gefühls. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2003
- Bürgin, D.: Die Bedeutung der prä- und postnatalen Bewegungsentwicklung für die Etablierung des Mutter-Kind-Dialoges. In: Pachler, M., Straßburg H. (Hrsg.): *Der unruhige Säugling (Fortschritte der Sozialpädiatrie 13)*. Lübeck: Hansisches Verlagshaus, 1990, S. 171–179
- Datler, W.: Zeit, Struktur und Lebensalter II: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, Ch./Brachet, I./Moser, V./Stechow, E. (Hrsg.): *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik*. Luzern: Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, 2001, S. 157–166
- Datler, W./Datler, M./Sengschmied, I./Wininger, M.: Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: Finger-Trescher, U./Krebs, H./Müller, B./Gstach, J. (Hrsg.): *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13)*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2002, S. 141–171
- Datler, W./Gstach, J./Steinhardt, K.: Über Bewegung, Beziehungserfahrung und die Entwicklung des Mentalen im ersten Lebensjahr. In: Dinold, M./Gerber, G./Reinelt, T. (Hrsg.): *„Aufeinander Zubewegen“ – durch Bewegung, Spiel und Sport. Kongressbericht des 13. Internationalen Symposiums / 5. Europäischen Kongresses für „Adapted Physical Activity“*. Wien: Manz, 2003, S. 114–120
- Datler, W./Steinhardt, K./Ereky, K.: Vater geht zur Arbeit ... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K./Datler, W./Gstach, J. (Hrsg.): *Die Bedeutung des Vaters für die frühe Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2002 (in Druck)
- Dornes, M.: *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Fischer, 2002
- Dornes, M.: Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: *Forum der Psychoanalyse* 20, 2004, S. 175–199
- Erikson, E. H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1957
- Gergely, G.: Margaret Mahlers Entwicklungstheorie im Licht der jüngsten empirischen Erforschung der kindlichen Entwicklung. In: Burian, W. (Hrsg.): *Der beobachtete und der rekonstruierte Säugling*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1998, S. 91–118
- Gergely, G., Watson, J.: The Social Biofeedback Theory of Parental Affect-Mirroring: The Development of Emotional Self-Awareness and Self-Control in Infancy. In: *International Journal of Psycho-Analysis* 77, 1996, S. 1181–1212
- Herzog, J. M.: Frühe Interaktion und Repräsentanzen: Die Rolle des Vaters in frühen und späten Triaden; der Vater als Förderer der Entwicklung von der Dyade zur Triade. In: Bürgin, D. (Hrsg.): *Triangulierung. Der Übergang zur Elternschaft*. Stuttgart: Schattauer, 1998, S. 162–178
- Lazar, R.: 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. *Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick*. In: *Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen*, Heft 4, 1991, S. 46–81
- Sandler, J.: Sicherheitsgefühl und Wahrnehmungsvorgang. In: *Psyche* 15, 1960, S. 124–131

Steinhardt, K.: Zeit, Struktur und Lebensalter I:
Über Prozesse der Bildung basaler psychi-
scher Strukturen in den ersten Lebensjahren.
In: Hofmann, C./Brachet, I./ Moser, V./Ste-
chow, E. v. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als
Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern:
Edition SZH/SPC, 2001, S. 147–156

Stern, D.: Die Lebenserfahrung des Säuglings.
Stuttgart: Klett-Cotta, 1992