

## Von Bruno bis heute ...

### Über Altbewährtes und Neuentdecktes in der Psychomotorik nach Bernard Aucouturier

Marion Esser

#### Einleitung

Seit Erscheinen meines Buches *Beweg-Gründe* 1992, das den Ansatz zur französischen Psychomotorik nach Bernard AUCOUTURIER auf damals aktuellem Stand wiedergegeben hat, sind einige Konzepte in Theorie und Praxis modifiziert und ausgearbeitet worden – getreu dem Ansatz AUCOUTURIERS „Eine Pädagogik, die sich nicht erneuert, wird schnell starr...“ (vgl. *Symbolik der Bewegung*, 1998, S. 11).

Dabei sind die Konzepte nicht grundlegend verändert, sondern eher verfeinert worden, in dem fortwährenden Bemühen, dem Kind im pädagogischen und therapeutischen Bereich Rahmenbedingungen zu gewähren, die es in seiner Entwicklung weitestgehend unterstützen.

Der Ansatz von AUCOUTURIER setzt dabei immer die kindliche Motorik, den Ausdruck des Kindes über seinen Körper und seine Bewegungen in den Mittelpunkt (Konzept der somatischen Expressivität, *Beweg-Gründe*, 1995, 2. Aufl., S. 21f.).

Sein Konzept der Psychomotorik sieht vor, das Kind über den körperlichen Weg in seinem psychischen Reifungsprozeß zu unterstützen (vgl. *Beweg-Gründe*, 1995, 2. Aufl., S. 40). Um zu verstehen, wie der Prozeß der psychischen Reifung des Kindes verläuft, ist es wichtig, das Augenmerk auf eine frühe Lebensperiode

des Kindes zu richten. Gemeint ist die präverbale Phase, in der die Sensomotorik die Grundlage für die psychische Entwicklung des Kindes bildet (bis ca. 24 Monate).

In dieser Phase, die *psychomotorische oder somatopsychische Periode* genannt wird, sind Denken und Handeln des Kindes nicht voneinander getrennt. Diese Periode ist eine Zeit der psychischen Reifung, in der das Kind über die Sensomotorik seine Psyche entwickelt. Dabei spielen seine affektiv-emotionalen Erfahrungen eine wichtige Rolle.

AUCOUTURIER versteht das Bewegungsverhalten des Kindes als Ausdruck seiner frühen affektiv-emotionalen Geschichte. In Körper und Motorik drücken sich die lustvollen und unlustvollen Erfahrungen aus, die ein Kind im Laufe seines Lebens mit der Welt und mit seinen ersten Beziehungen in der Welt gemacht hat.

Diese Erfahrungen schreiben sich im Körper des Kindes ein und suchen über seinen Körper ihren Ausdruck.

Diese Erfahrungen sind immer präsent und beeinflussen und prägen Sein, Handeln, Fühlen und Denken des Kindes in allen späteren Lebensphasen.

„Diese verschiedenen Forschungen veranlassen uns zu der Meinung, daß der wesentliche Kern, um den herum sich alles ordnet und organisiert, der die Entfaltung der Persönlichkeit ermöglicht oder hemmt, bei allen

Fällen der mehr oder weniger verdrängte psycho-affektive Kern eines jeden Wesens ist. Dieser psycho-affektive Kern, den wir das „Tiefen-Ich“ nennen könnten, ist sehr an körperliche Erfahrungen gebunden, an die Spannungsmodulationen des körperlichen Erlebens, an die affektive Übertragung, die von der Bewegung und der körperlichen Situation in bezug auf den anderen und auf das Objekt hervorgerufen wird. Wir stehen hier am Angelpunkt des Biologischen und des Psychologischen.“ (Bruno, 1995, 2. Aufl., S.11).

#### Das Konzept der Handlung und der Transformation

Das Konzept der Handlung nimmt heute mehr denn je eine zentrale Position in der Theoriebildung zum Ansatz von AUCOUTURIER ein. Wie weiter oben beschrieben, handelt und denkt das Kind in der präverbalen Phase gleichzeitig. Das Kind braucht die experimentelle leiblich-emotionale Auseinandersetzung mit den Objekten, um sein Denken auszuarbeiten. Es muß handeln können, um denken zu können. Später kann es die Handlung denken, ohne zu handeln. Denn „das Denken ist eine Bewegung ohne wirkliches Bewegen.“ (AUCOUTURIER, 1998).

In *Symbolik der Bewegung* heißt es dazu:

Die Entdeckung des „Handlungsvermögens“, zusammen mit seiner Fähigkeit zu fühlen, eröffnet der primären Lust an der Bewegung eine neue Dimension: die Lust an der Handlung entsteht, die Lust, das Objekt zu

---

„... es muß handeln  
können, um denken  
zu können ...“

---

nehmen, es in Bewegung zu bringen, fortzubewegen, zu werfen, seine Form zu verändern oder ihm Geräusche zu entlocken. Dem Erleben von „schwach“ und „langsam“ in den ersten Lebensmonaten folgt nun die Entdeckung von „stark“ und „schnell“ als Symbole für das eigene Können und Selbstbestätigung. Hier liegt der Ursprung für das Spiel. Spiel bedeutet, sich in Handlung, sich

---

*„ . . . das Kind handelt, wenn es die Außen- und Innenwelt gestalten kann . . . “*

---

handelnd einzubringen.(...). Die Erforschung der Welt ist zunächst eine Erforschung über die Bewegung: Es ist notwendig, die Objekte zu berühren, durcheinanderzuwerfen, fortzubewegen, sie zu werfen und umzudrehen, auf sie zu klettern, in sie zu kriechen, sich unter sie zu legen usw., um ihre Formen zu „lernen“ und ihre Dimensionen, Richtungen, ihre Oberfläche, ihr Volumen und ihre Strukturen zu entdecken.“ (vgl. S.58-63).

Und auch schon in der Therapie mit Bruno spürte Bernard AUCOUTURIER die Wichtigkeit des kindlichen Handlungsvermögens. Er schreibt:“Der totale Einsatz in der Handlung scheint uns effizienter als alle Umerziehung der Feinmotorik, die rationell strukturiert und vom Erwachsenen vorgeschrieben ist.“ (S.56) Und an anderer Stelle beschreibt er, wie Handeln und Denken sich in der Beziehung mit dem anderen ausarbeiten.

„Bei Bruno ist also das Handeln gehemmt, ohne das keine Kommunikation entstehen kann, da diese einen dialektischen Austausch zwischen zwei Handelnden erfordert, die sich gegenseitig antworten. Die affektive Einbeziehung des Ich in diese Beziehung, in der mein Handeln die Antwort des anderen auslöst, wird das Entstehen des Kausalitätsbegriffes möglich machen. Darum sagen wir, daß jede Beziehung, die den anderen auf den Rang eines passiven «Empfängers» herabsetzt, dem es unmöglich gemacht wird, auf den «Sender» einzuwirken, eine entfrem-

dete Beziehung ist. Leider finden wir davon unzählige Beispiele im Unterrichtswesen ... und in der heutigen Gesellschaft.“ (Bruno, 1995, 2.Aufl., S.19)

Es ist genau dieser Aspekt, nämlich daß im Handeln Austausch und Wechselseitigkeit vorhanden sein müssen, daß also feststellbar ist, daß mein Handeln in der Beziehung zum anderen etwas bewirkt in

der Welt, den AUCOUTURIER in den letzten Jahren weiterverfolgt hat.

Er spricht heute vom *Konzept der Handlung und Transformation* (Transformation = Veränderung, Wandel, Umgestaltung). Für ihn definiert sich die Handlung über die Auswirkungen, die sie auf die innere und äußere Welt hat. Das Kind handelt, wenn es die Außen- und Innenwelt (um)gestalten kann. Welche Veränderungen bewirkt mein Handeln in mir selbst und wie wirkt sich meine Veränderung auf meine Umgebung aus und verändert wiederum dann sie?

AUCOUTURIER gibt ein Beispiel:

Ein Säugling schreit. Die Mutter nimmt es als Hinweis, daß ihr Kind gefüttert werden möchte und gibt ihm etwas zu essen. Sie erfüllt also seine physiologischen Bedürfnisse. Das Kind wird ernährt, sein Hunger wird gestillt. Es wird „transformiert“ in seinen Empfindungen und in seinem Tonus

auf sensomotorischem Niveau und ebenfalls auf der Gefühlsebene: das Kind hat sich also sensomotorisch, tonisch und psychisch verändert (interne Transformation). Aber gleichzeitig verändert sich auch die Mutter. Sie hat das Bedürfnis des Kindes verstanden, entspannt sich, ihre Gefühle und ihre Psyche verändern

sich gegenüber dem Kind, das sich ebenfalls verändert hat (externe Transformation).

Handlung ist demnach ein dialektischer Prozeß, eine gegenseitige „Transformation“ der inneren und äußeren Welt, eine Inter-Aktion: meine Veränderung ist abhängig von der Veränderung des anderen – die Veränderung des anderen ist abhängig von meiner eigenen Veränderung! (In den neueren Arbeiten zur psychanalytischen Säuglingsforschung wird dieser wechselseitige Prozeß des Sich-Veränderns in der Kommunikation zwischen Mutter und Kind besonders von Daniel STERN beschrieben.). Umgestalten, verändern kann man aber nur etwas, das man affektiv besetzt hat, sonst fehlt jede Dynamik zum Handeln. Grundlage dafür, daß die beiderseitige Veränderung zugelassen und ohne zu große Abwehr erlebt wird, ist also eine lustvolle Beziehung, in der die Freude über die gegenseitige Veränderung vorherrscht. Der andere muß verfügbar sein, und dennoch stabil. Das Kind muß erfahren können, daß der andere sich verändern läßt, und dennoch stabil bleibt, er selbst bleibt – wie es selbst sich durch den anderen verändern läßt und doch ein eigenständiges Ich ausbildet.

In der Interaktion, so meint AUCOUTURIER, wird oftmals dieser Aspekt der Wechselseitigkeit nicht genügend be-

rücksichtigt, ob nun in der Beziehung zwischen Mutter/Eltern und Kind oder Therapeut/in und Kind. Es stellt sich die Frage, ob die externe Welt, die in der frühen

Kindheit aus den Eltern besteht, überhaupt bereit ist, verfügbar zu sein, sich dem Kind anzupassen und sich auch von ihm verändern zu lassen oder ob versucht wird, das Kind den eigenen Bedürfnissen und Wünschen anzupassen. Wenn die umgebende Welt nicht zur Veränderung bereit ist, ist das Handlungsvermögen des Kin-

---

*„ . . . wenn die umgebende Welt nicht zur Veränderung bereit ist, ist das Handlungsvermögen des Kindes stark eingeschränkt . . . “*

---

des stark eingeschränkt. Es verbleibt in der reinen Bewegung, denn Handlung und Handlungsfähigkeit setzen Wechselseitigkeit und Veränderbarkeit voraus.

Hier siedelt AUCOUTURIER die Schwierigkeiten der hypermotorischen Kinder an (bewußt spricht er von hypermotorischen, und nicht von hyperaktiven Kindern!

Aktion, Handlung setzt zwei Partner voraus): diese Kinder verbleiben in der reinen Bewegung, ohne zu handeln. Sie bewegen sich, ohne

den anderen in sich zu haben, ohne die Lust, den anderen wiederzufinden. Oftmals haben sie große Ängste vor jeglicher Veränderung: sie wehren sich heftig gegen die eigene Veränderung und tun sich ebenfalls schwer, die externe Welt zu verändern.

AUCOUTURIER vermutet, daß diese Kinder in vielen Fällen keine Lust und Freude und keine wechselseitige Veränderung in der Beziehung zum anderen erlebt haben. Vielleicht war das externe Objekt auf Grund von Krankheit in der frühen Kindheit abwesend oder hatte keine Freude an dem Kind. Auch können konstitutionelle Faktoren verhindern, daß das externe Objekt verinnerlicht wird. Diese Kinder sind in sich oft sehr allein und isoliert und suchen nach starken affektiven Bindungen (z. B. mit der Therapeutin, die sie gleichermaßen leidenschaftlich lieben und bei jeder sich bietenden Gelegenheit zu zerstören suchen...). Sie haben nicht lernen können, daß ihr Handeln eine Veränderung der inneren und äußeren Welt zur Folge hat. Dies aber ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Denkens. Bei Kindern, die in der Bewegung verhaftet bleiben, ohne ihr Handlungsvermögen entwickeln zu können, findet man immer mehr oder weniger starke Schwierigkeiten in der Entwicklung des Denkvermögens.

Wie aber hängen Handeln und Denken zusammen? Wie gelangt das Kind zu geistigen Repräsentationen, wie reaktualisiert es das Handlungsschema?

AUCOUTURIER gibt wieder ein häufig zu beobachtendes Beispiel aus der frühen Kindheit: Ein einjähriges Kind spielt mit seiner Mutter. Die Mutter

baut aus Bauklötzen einen Turm. Es dauert nicht lange und das Kind stößt den Turm um. Die Klötze purzeln durcheinander und die Mutter

stapelt sie wiederum aufeinander, bis das Kind sie wiederum umwirft. Der Irrtum wäre hier, dem Kind zu sagen, daß es den Turm nicht umstoßen darf. Stattdessen baut die Mutter den Turm immer wieder auf, weil sie weiß, daß ihr Kind Freude am Zerstören des Turmes hat. Sie lebt und erlebt mit ihrem Kind die Handlungskette von Zerstören und Wiederaufbauen, vom Verschwinden und Wiederauftauchen.

Aber die Mutter wird – aus welchen Gründen auch immer – nicht immer präsent sein können und dem Kind in einer solch lustvollen Dynamik zur Verfügung stehen können. Hat das Kind aber einmal diese lustvolle Dynamik erlebt, wird es später in der Lage sein, den Turm selbst aufzubauen. Dann findet es nicht nur sich selbst, sondern auch seine Mutter in diesem Turm wieder: im Turmbau erlebe ich unser gemeinsames Erlebnis, lasse ich mich wiederauftauchen, wie ich Dich wiederauftauchen lasse.

Oder mit anderen Worten: in der Handlung gibt es immer auch den anderen!

## Das Konzept von der Einheit (unité)

Nun stellt sich die Frage, warum das Kind repräsentiert? Was bewegt das Kind dazu, eine Handlung, die es ursprünglich gemeinsam mit einer

Bezugsperson durchlebt hat, später in eigenständiger Art und Weise sich vorzustellen und dann zu leben? Hier geht es um das Bewußtsein „seiner selbst“, das AUCOUTURIER mit dem „Konzept von der Einheit“ erklärt.

In Beweg-Gründe wurde bereits beschrieben, wie wichtig die ersten körperlichen Beziehungen zwischen Kind und Bezugsperson sind, um dem Kind beim Aufbau eines Bewußtseins seiner selbst, beim Aufbau eines Bewußtseins seiner Einheit zu helfen. Es wurde beschrieben, wie diese ersten körperlichen Beziehungen das „image du corps“ (Körperbild/Körperschema) und das „imaginaire du corps“ (die phantasmatischen Bilder und Erinnerungen, die mit dem Körper verbunden und aus den ersten Beziehungen hervorgegangen sind) prägen und das ganze Leben über wirken. „Nur als lustvoll erlebte Zonen wirken an der Strukturierung des Körpers mit.“ (Vortrag in Bonn 1989).

Die lustvollen Erfahrungen in der Begegnung mit dem anderen ver helfen dem Kind zu einem Gefühl von Einheit, die ihm Sicherheit gibt und in der es sich wohlfühlt. Diese lustvoll-erlebte Einheit ist aber nie stabil, manchmal ist sie vorhanden, dann wieder nicht. Schmerzen beispielsweise können dazu führen, daß die Einheit verlorengeht – physische Schmerzen durch organische Beeinträchtigungen, Unfälle etc. oder psychische Schmerzen durch Abwesenheit, Trennung oder Nicht-Verfügbarkeit der Bezugsperson aus welchen Gründen auch immer.

Besonders in den ersten Lebensmonaten (bis zum 6.-8. Monat) reagiert das Kind sehr empfindlich auf den Verlust der Einheit. Es lernt Ärger und vor allem Angst kennen. Auf diese Weise entstehen Ur-Ängste, die jeder von uns in sich trägt und die auf die ersten körperlichen Beziehungen zurückzuführen sind: zum Beispiel die Angst, sich aufzulösen („angoisse de dissolution“), die Angst, aufgeteilt und zerstreut zu werden („angoisse de dispersion“), die Angst, die Haut als körperliche Umhüllung zu verlieren („angoisse



se de écorchage“), die Angst vor Zerstückelung des Körpers („angoisse de morcellement du corps“) oder die Angst, zu fallen („angoisse de chute“), um nur einige zu nennen (vgl. *Beweg-Gründe*, 1995, 2. Aufl., S. 28).

AUCOUTURIER bezeichnet sie als „archaische Ängste vor Verlust des Körpers“, vor Verlust des Körpers deshalb, weil in dieser Lebensphase noch keine geistigen Repräsentationen möglich sind. Dies stellt eine Weiterentwicklung seiner Theorie vom „Mangel am Körper“ dar. (vgl. *Beweg-Gründe*, 1995, 2. Aufl., S. 22 f.).

Er vermutet in diesem Prozeß – nämlich eine lustvolle Einheit mit dem anderen gehabt zu haben, sie zu verlieren, damit verbunden Angst zu erleben und sich wieder nach dem ursprünglichen Zustand der Einheit zurückzusehnen – den wesentlichen Antrieb für die Entwicklung von Symbolisierung und Repräsentation. Im Zusammensein mit Bruno machte Bernard AUCOUTURIER erste Erfahrungen dazu:

„Bernard beginnt jetzt, sich zu entfernen, um Bruno (1995, 2. Aufl.) dazu zu zwingen, seine Werbung zu verstärken und fortzusetzen. So schafft er zwischen dem Wunsch und dessen Verwirklichung einen Spielraum, eine Art Halbfrustration, welche die Dauer seines Wunsches verlängert und ihm vielleicht helfen wird, sich zu «intellektualisieren». (Bruno, 1995, 2. Aufl., S. 41).

Das Kind gibt sich auf die Suche nach der lustvollen Einheit, um das Verlorene wiederzufinden und seine Angst zu mildern. Es beginnt, die Einheit zu repräsentieren. Man könnte auch sagen, daß es beginnt, seine lustvollen Erinnerungen mit dem anderen zu halluzinieren, zu phantasieren. Es schafft sich so ein phantasmatisches Innenleben. Allerdings hat das Kind nur Lust an einer Reaktivierung seiner Erinnerungen, wenn es die vorherige Einheit als lustvoll erlebt hat. Das Kind sucht seine lustvollen Erinnerungen nur in der Abwesenheit einer Antwort. Angst, Verlust und der Wunsch, die

verlorene Einheit wiederzufinden, sind demnach die Faktoren, die die Dynamik zu repräsentieren in Gang setzen.

Ein Beispiel: das Kind hat Hunger und schreit. Eine Antwort von außen bleibt aus. Das Kind führt einen Gegenstand zum Mund, saugt und nuckelt daran. Zum einen dient ihm dieser Vorgang dazu, seine Einheit wiederherzustellen, Wohlbefinden und Entspannung zu leben. Zum anderen reaktualisiert das Kind aber auch die betreffende Zone, den Mund, in Verbindung mit dem externen Objekt (der Mutter).

Es findet im Saugen auch den anderen, den Körper des anderen wieder. In der Handlung sind immer beide, das Objekt und das Subjekt. Es repräsentiert den Prozeß der gegenseitigen 'Transformation', wie es ihn mit seiner Mutter beim Stillen erlebt hat. Diese Repräsentation der Transformation hilft ihm, die verlorene Einheit wiederzufinden. Dennoch ist es nicht die gleiche Einheit, die es mit dem anderen gelebt hat, sie ist verschieden davon, weil der andere nicht aktiv daran beteiligt ist. Hier geht es vielmehr um den Prozeß der Individuation und Loslösung.

Diesen Prozeß der Loslösung und Individuation findet sich in vielen anderen Tätigkeiten des Kindes: Ein Kind fängt im Alter von 6-8 Monaten beispielsweise an, sich intensiv mit sich und seinem Körper zu beschäftigen, es berührt sich, wie es berührt wurde, es bemuttert sich, wie es bemuttert wurde. Daß es sich mit sich selbst beschäftigt, setzt eine Intuition seiner selbst voraus, es existiert nun „unabhängig“ vom anderen, lebt seine Einheit. In dieser Einheit ist aber auch der andere präsent (in der Erfahrung, wie das Kind berührt und bemuttert wurde).

In dem Moment, so AUCOUTURIER, wo das Kind Handlung und Transformation repräsentieren kann, entsteht die kindliche Psyche. Die Repräsentation der Handlung und Transformation zeigt, daß das Kind auf psychischer Ebene tätig ist.



Kindern mit psychomotorischen Störungen fehlt diese Dynamik, die verlorene Einheit wiederzufinden und ihre Ängste zu bewältigen. Die Ängste sind zu stark, als daß die Einheit repräsentiert werden könnte. Wenn sie ungewöhnlich lange anhalten, kommt es zu Störungen auf der somatischen, emotionalen und psychischen Ebene. Die Integration (= „Wiederherstellung eines Ganzen“, Vervollständigung, Verbindung) von sensomotorischen und psychischen Prozessen kann nicht stattfinden.

Psychomotorische Störungen sind Störungen, über die die Integration von sensomotorischen und psychischen Prozessen nicht gelingt. Diese Kinder besitzen dann wenig Imaginationsvermögen, kaum Beziehungsfähigkeit und bilden keine geistigen Repräsentationen. Ziel der psychomotorischen Intervention ist hier, dem Kind bei der Integration von sensomotorischen und psychischen Prozessen zu helfen.

## Die Bedeutung frühkindlicher Spiele

In *Symbolik der Bewegung* schreibt AUCOUTURIER: „Wir gehen von unseren pädagogischen Erfahrungen mit Kindern und Erwachsenen aus, entwickeln darüber unsere Theorie und entwickeln sie weiter.“ (S. 14).

Die vorab beschriebenen Konzepte sind auf diese Weise formuliert, also aus der Praxis mit dem Kind entwickelt worden.

Schon in seiner ersten Veröffentlichung „Les contrastes et la découverte des notions fondamentales“



(Kontraste und Entdeckung grundlegender Begriffe, 1974, 2. Aufl.) beobachtete AUCOUTURIER die Situationen und Spiele, die Kinder immer und immer wieder wiederholt haben. Damals nannte er sie „Kontrastsituationen“. Sie waren angelegt auf die Erfahrung von Gegensatzpaaren wie nah/fern, hoch/tief, hart/weich, groß/klein, leer/voll usw..

Diese Situationen wurden den Kindern im psychomotorischen Raum angeboten, weil deutlich geworden war, daß sich über das motorische Erleben dieser Kontrastsituationen rationale Strukturen beim Kind ausbildeten.

Es ging also auch damals schon um die Frage, wie ein Kind vom Handeln zum Denken gelangt. Allerdings stellte AUCOUTURIER auch damals schon fest, daß das Erfassen und die Integration dieser rationalen Strukturen nur dann möglich war, wenn das Kind sie auf einer körperlichen und emotionalen Ebene erlebt hat. (Vgl. Vorwort Marion ESSER, in Symbolik der Bewegung, 1998, S. 7f.).

„Diese andauernde Bewegung, über die sich das Kind ausdrückt, in ständiger Beziehung mit den Objekten und den anderen, dieses nicht zu unterdrückende Bedürfnis muß doch eine Bedeutung, einen Sinn, eine

Zweckbestimmtheit in der Entwicklung haben. Es gilt, sich bezüglich des Ursprungs und der Entwicklung dieser spontanen Bewegung Fragen zu stellen und nicht bezüglich des „Körpers“, der alles in allem vielleicht nichts weiter als ein philosophisches Konzept und aus monistischem Blickwinkel gar nicht zu definieren ist.“ (Symbolik der Bewegung, 1998, S. 44)

AUCOUTURIER beschäftigte in der Folge genau diese Frage: welchen emotionalen Gehalt und welchen Sinn haben die frühkindlichen Spiele, die von allen Kindern dieser Welt in allen Kulturen, so verschieden sie auch sind, wiederholt werden?

Welche frühkindlichen Spiele sind es, die überall auf der Welt gespielt werden, und warum wiederholen die Kinder sie so intensiv?

Auch bei diesen Fragen geht es um das Konzept der Einheit und der Handlung, die mit dem anderen erlebt wurde (Transformation von beiden). Die kindliche Handlung wird gesehen als eine Repräsentation des anderen, als eine Repräsentation der Handlung mit dem anderen, die sich tief im Unbewußten des Kindes eingeschrieben hat.

Schaukeln, Drehen, Fallen, Zerstören und Wiederaufbauen, Füllen und Leeren, Sich-Verstecken und Wiederauftauchen, Klettern und Springen, Gleichgewicht und Ungleichgewicht, Sich trennen und sich wiederfinden (= Fangen und Verstecken spielen), später im Zuge der Sprachentwicklung symbolische Spiele, die mit Verschlingen zu tun haben (Wolf,-Krocodil-Spiele), usw. sind kindliche Handlungen, die symbolischer Ausdruck von etwas bereits Erlebtem sind.

Gefühle und Phantasmen sind mit ihnen verbunden, die aus den ersten körperlichen Beziehungen hervorgegangen sind und die Erfahrungen der prä-, peri- und postnatalen Lebenszeit reaktualisieren. Im Körper kom-

men diese archaischen Affekte und archaischen Phantasmen zum Ausdruck. Es sind Repräsentationen der ersten Erfahrungen mit dem anderen.

Bernard AUCOUTURIER nennt sie sensomotorische Ur-Phantasmen (unbewußte Bilder und Erinnerungen am Körper), die sich besonders auf orale Erfahrungen und Erfahrungen mit der Körperhülle in der frühen Kindheit beziehen. Sie beruhen auf den ersten Erfahrungen des Kindes mit dem anderen in Bezug auf z. B. die Nahrungsaufnahme und Nahrungsausscheidung (z. B. Leeren – Füllen oder auch symbolische Spiele wie Verschlingen – und Verschlungen werden; siehe dazu den sprachlichen Ausdruck: „Ich hab' Dich zum Fressen lieb!“), also auf den oralen Erfahrungen, oder seinen Erfahrungen mit Getragen- und Gehalten-werden, Umsorgt- und Umhüllt-werden, also Erfahrungen, die sich auf die „Körperhülle“ beziehen.

So geht es zum Beispiel beim Versteckspiel, beim Verstecken und Sich-Wiederfinden um die tiefe Rückversicherung, daß es trotz zeitweiliger Trennung Beständigkeit gibt. Auch wenn die Mutter (Bezugsperson) nicht immer präsent ist, gibt es nach der Trennung das Sich-Wiederfinden. Das Kind versteckt sich, um gesucht zu werden, um den Beweis zu bekommen, daß es so wichtig für den anderen ist, daß er es sucht: wenn Du mich suchst, bin ich wichtig für Dich, wenn ich wichtig für Dich bin, liebst Du mich...

Schaukeln, Drehen, Klettern, Fallen, Spiele, in denen es um Gleichgewicht und Ungleichgewicht geht, beziehen sich auf die unbewußten Erinnerungen der Kinder, wie sie im Raum gehalten und getragen wurden, wieviel Sicherheit oder Unsicherheit sie dabei empfunden haben, auf welche Art sie aus ihrem Bettchen hochgenommen und wieder hingelegt wurden, wie zum Beispiel in der Zeit des

---

„. . . das Kind versteckt sich, um gesucht zu werden . . .“

---

Laufenlernens, im Üben mit Gleich- und Ungleichgewicht, der „Blick“ (die Bewertung) der Familie auf das Kind gerichtet war usw..

Das Kind wiederholt diese Handlungen, um – wie weiter oben beschrieben – die lustvolle Einheit, die es mit dem anderen erlebt hat, wiederzufinden und zu repräsentieren oder als eine Rückversicherung gegenüber Ängsten, die damit einher gegangen sind. Über diese Spiele kann das Kind seine Einheit wiederfinden, eine Einheit, in der der andere zwar präsent ist, die es aber eigenständig lebt. AUCOUTURIER sieht darin den Beweis, daß das Kind zu einer Repräsentation seiner selbst gelangt ist, die beständig genug ist, um ihm psychischen Halt zu geben (“contenant psychique”).

Um den Gedankengang an einem Beispiel zu verstehen: Spiele, die mit dem Fallen, mit Sich-fallen-lassen zu tun haben, und die Lust- und Angstgefühle, die damit einhergehen, werden vom Kind schon im Alter von 15-18 Monaten gespielt. In einer geschützten Atmosphäre wie dem psychomotorischen Raum beispielsweise spielt es unbewußt mit seiner Angst, wenn es sich in die Schaumstoffkissen fallen läßt oder wenn es rennt oder steht und sich plötzlich fallen läßt. Hier geht es nicht nur um die Angst, ins Leere zu fallen, sondern auch um die Angst, „fallengelassen“ zu werden, von jemandem gefühlsmäßig verlassen zu werden.

Seine Ängste im Spiel ständig zu wiederholen, hilft dem Kind, Spannungen abzubauen und Ängste zu reduzieren. Deshalb nennt Aucouturier diese tonisch-emotionalen Spiele auch „Spiele der tiefgreifenden Rückversicherung“.

Dieses Spiel mit dem Sich-fallen-lassen zeigt, daß das Kind über ein Gefühl der Einheit verfügt; es muß ein Bild seiner selbst bereits haben, um sich fallen lassen zu können. Diese Repräsentation seiner selbst gibt ihm so viel psychischen Halt, daß es den äußeren Halt loslassen kann und daß es „den anderen loslassen

kann“ – was psychische Reifung bedeutet.

## Konsequenzen für die psychomotorische Praxis

„Wie kann es gelingen, dieses Bedürfnis nach Bewegung und nach Handlung zu bewahren (oder wiederzufinden) und gleichzeitig den Zugang zu Kreation und schließlich zu den stark symbolischen Handlungsformen (wie etwa dem plastischen, verbalen und mathematischen Ausdruck) als Geistesbewegungen zu ermöglichen? Das ist oder sollte doch das ständige Ziel jeder Erziehung sein.“ (Symbolik der Bewegung, 1998, S. 47).

In der psychomotorischen Praxis geht es folglich darum, dem Kind alle Möglichkeiten zu geben, daß es diese Spiele immer und immer wieder wiederholen kann. Grundlage dafür ist eine Atmosphäre, die ihm genügend Halt zum freien Ausdruck seiner Geschichte und „seiner Symbolik“ gibt, denn „regelmäßig wird die psychogenetische Entwicklung reproduziert“ (Symbolik der Bewegung, 1998, S. 26).

Psychomotorische Praxis möchte das Kind in seiner psychischen Reifung unterstützen, indem *ein Weg von Körper, Handlung und Spiel zu Sprache und Denken vorgeschlagen wird*.

Anders als noch vor einigen Jahren ist der psychomotorische Raum heute deshalb in zwei Bereiche gegliedert: den *Bereich des motorischen Ausdrucks* und den *Bereich der Repräsentation*.

Der *Bereich des motorischen Ausdrucks* setzt sich in Inhalt und Material aus dem früher sogenannten *sensomotorischen Bereich* und dem *symbolischen Bereich* zusammen, wie in Beweg-Gründe beschrieben wurde (s. Beweg-Gründe, 1995, 2. Aufl., S. 45 f.). Beide Bereiche wurden zu einem Bereich zusammengefaßt, da im körperlichen Ausdruck des Kindes und in seinem Bewegungsverhalten immer auch die affektiv-emotionalen Anteile enthalten sind, die sich symbolisch über den Körper ausdrücken.

Dieser Bereich bietet dem Kind die Möglichkeit, die Spiele, die in Zusammenhang mit seinen sensomotorischen Ur-Phantasmen stehen, zu leben. Hier finden sich Möglichkeiten und Materialien zum Drehen, Schaukeln, Springen, Klettern usw.. Noch immer sind die Schaumstoffwürfel in unterschiedlichen Größen, Formen und Farben das Hauptmaterial in diesem Bereich. Sie bieten sich für sensomotorisches Erleben ebenso an wie für symbolisches Spiel.

Der ehemals sogenannte *konstruktive Bereich* (s. Beweg-Gründe, 1995, 2. Aufl., S. 52) wird heute *Bereich der Repräsentation* genannt. Wie bisher kann in diesem Bereich gebaut, geknetet und gemalt werden. Die Psychomotorikerin spricht mit dem Kind über das, was es in diesem Bereich repräsentiert. Sie fragt nicht einfach, was das Kind denn da gemacht hat, sondern welche Geschichte das Kind da geknetet hat oder wo seine Geschichte anfängt, die es da gemalt hat, um dem Kind zu helfen, Worte für seine eigene Geschichte zu finden.

Die Worte, die das Kind für seine Geschichte findet, und das, was es im Raum repräsentiert hat, werden auf ein separates Blatt aufgeschrieben und an das gemalte Bild geheftet. Beides wird gesammelt und auf Wunsch kann das Kind seine Bilder ansehen und sich seine Geschichte

vergegenwärtigen. Neben der emotionalen Ordnung ent-





steht auf diese Weise auch eine kognitive Ordnung. Das Kind erlebt die Fortführung seiner Gedanken und Gefühle und erfaßt ihre Reihenfolge und Zeitstruktur.

Eine weitere Neuerung in den psychomotorischen Sitzungen ist das *Erzählen einer Geschichte* in der Mitte der Sitzung. Über sie soll dem Kind der Übergang von der motorischen Aktivität zur mentalen Aktivität erleichtert werden.

Diese Geschichte wird zeitlich zwischen dem *Bereich des motorischen Ausdrucks* und dem *Bereich der Repräsentation* angesiedelt und als Bindeglied zwischen der tonisch-emotionalen Rückversicherung des Kindes und seiner Rückversicherung auf sprachlicher Ebene verstanden.

Die Geschichte wird immer in der Gegenwartsform erzählt. Thematisch faßt sie Emotionen und Ängste der Kinder in Worte. In der Arbeit mit Kindern bis 3 Jahren geht es oft um Themen wie vom bösen Wolf verschlungen zu werden, verlassen zu werden, allein zu sein, ab 3 Jahren auch um Themen, die mit Gespenstern, Hexen, Monstern

oder mit Konflikten mit den Eltern zu tun haben. Das Kind durchlebt diese Geschichten mit viel Emotion in seinem Kopf, ohne sie jedoch wirklich zu erleben.

Das Verbalisieren der Ängste durch die Psychomotorikerin ermöglicht den Kindern, Abstand zu ihren Gefühlen zu bekommen. Wenn die Psychomotorikerin die Geschichte lebendig, spannend und mit Gefühl erzählt, integriert das Kind Emotionen in Handlungsbilder. Die Geschichte ermöglicht dann die Integration von Emotionen in die Repräsentation der Handlung.

... Peter schleicht ganz leise und vorsichtig aus seinem Zimmer, um seine Eltern nicht zu wecken, weil er nachts, ganz alleine aus dem Haus gehen will. Er schleicht durch den Flur und geht langsam, Schritt für Schritt, und Stufe für Stufe die Treppe hinunter ...

Die Kinder folgen der Handlung und jedes Kind lebt auf seine Weise eine Emotion, wie es selbst die Treppe herunter schleicht, um die Eltern nicht zu wecken ... So entwickeln sich geistige Repräsentationen, die die Integration der Emotionen in die Abfolge der Handlung ermöglichen.

Bemerkenswert ist, daß die Kinder die Geschichte bald auswendig können. Es zeigt, daß die Kinder die Geschichte emotional erlebt haben, denn nur das emotionale Erleben führt zu geistigen Repräsentationen. Umgekehrt sind es die Repräsentationen, die dem Kind helfen, seine Emotionen weiterzuentwickeln.

AUCOUTURIER formuliert hier ein Paradoxon: Wissen kann sich der Mensch nur durch emotionales Erleben aneignen, aber zu viele Emotionen destabilisieren das Ich derart, daß sie geistige Repräsentationen verhindern!

Für die psychomotorische Praxis bedeutet das, dem Kind alle Möglichkeiten für tonisch-emotionales Erleben zur Verfügung zu stellen und ihm darüber hinaus die Möglichkeit zu geben, die Emotionen in Repräsen-

tationen zu integrieren. Es bedeutet, den Kindern in den psychomotorischen Sitzungen genügend Halt („contenant“) zu geben, damit es nicht von seinem phantasmatischen Innenleben, von einem „Zuviel“ an halluzinierten Bildern überflutet und sein Ich destabilisiert wird. Dies kann zum Beispiel über Worte (die Geschichte) sein, die dem Kind helfen, sich zu distanzieren, und es in der Realität zu verankern.

Die heute in allen psychomotorischen Sitzungen erzählte Geschichte, die den Übergang vom Bereich des motorischen Ausdrucks in den Bereich der Repräsentation einleitet, unterstützt den Reifungsprozeß des Kindes. Sie gibt ihm die Möglichkeit, sich gegenüber seinen Ängsten rückzuversichern.

Sie begünstigt die Integration von Emotion und Repräsentation und Lernen (Auswendiglernen, sich Einprägen) beim Kind. Es ist eine Fortsetzungsgeschichte, deren bereits erzählte Teile immer wieder kurz zusammengefaßt werden, bevor sie in der folgenden Sitzung weiter erzählt wird.

Das Ende der Geschichte bleibt jedesmal offen, so daß die Kinder auch außerhalb der Sitzung selbst weiter phantasieren können, was noch geschehen könnte, und auch dadurch entstehen geistige Repräsentationen. Das offene Ende, die Unterbrechung gerade dann, wenn es am spannendsten ist, muß es nach AUCOUTURIER geben, damit Repräsentationen stattfinden.

Für die Psychomotorikerin ist es sehr aufschlußreich zu beobachten, wie die Kinder auf die Geschichte reagieren.

Im Alter zwischen 4 und 6 Jahren gibt es drei verschiedene Reaktionsweisen von Kindern auf die Geschichte:

- Die erste Gruppe von Kindern hört und schaut mit größter Aufmerksamkeit zu. Diese Kinder bewegen sich kaum, ihre emotionale Beteiligung und Rührung ist jedoch an ihren Gesichtern abzulesen. Bei



diesen Kindern befindet sich die Emotion in der Repräsentation.

- Die Kinder der zweiten Gruppe bewegen sich viel während des Erzählens der Geschichte. Sie gestikulieren viel, wechseln ihren Platz, sprechen nach, was gerade erzählt wird usw. Sie leben starke Emotionen und setzen sie motorisch impulsiv um. Diese Kinder können ihre Emotionen noch nicht genügend in ihre mentalen Bilder integrieren. Sie verfügen noch nicht über ein Gefühl der Einheit, eine Repräsentation ihrer selbst. Die archaischen Ängste destabilisieren das Kind noch und sind noch nicht vollständig überwunden worden.
- Die dritte Gruppe von Kindern läßt das Erzählen der Geschichte erst gar nicht zu. Sie halten der Psychomotorikerin den Mund zu oder sich selbst die Ohren, stören, äußern lautstark, daß sie die Geschichte nicht hören wollen usw.. Diese Kinder durchleben über die Geschichte ihre archaischen Ängste, die noch nicht überwunden wurden. Die Emotionen sind zu stark, zu schmerzhaft und werden mit zuviel Angst erlebt, als daß sie ertragen werden könnten.

Über die Geschichte stellt die Psychomotorikerin also fest, ob das Kind Bewegung und Denken bereits trennen kann.

Die Erfahrungen und Beobachtungen mit dem Erzählen der Geschichte in-

nerhalb der psychomotorischen Sitzung haben gezeigt, daß die Kinder im Anschluß viel offener für Bauen, Malen oder Kneten im *Bereich der Repräsentation* sind. Durch die Geschichte haben sie auf einer mentalen Ebene intensive Emotionen erlebt. Sie sind nun bereit, ihre Repräsentationen zum Ausdruck zu bringen und zu assoziieren. Zeichnungen und Konstruktionen sind viel eindrucksvoller, weil sie in direkter Verbindung mit der Geschichte des Kindes stehen.

Voraussetzung dafür, daß das Kind lernfähig wird, ist, daß es sich von seinen Phantasmen und archaischen Ängsten dezentrieren kann und eine Repräsentation seiner selbst erlangt. Der Psychomotorik-Raum versucht, dem Kind die Möglichkeiten dafür bereitzustellen. Wenn man dem Kind hilft, Repräsentationen zu kreieren, wie zum Beispiel über die Geschichte, hilft man ihm sich zu dezentrieren, das heißt von seinen verschlingenden Gefühlen Abstand zu nehmen.

Ein wichtiger Grundsatz ist deshalb, nicht nur auf der tonisch-emotionalen Ebene mit dem Kind zu bleiben. Damit das Kind lernt, seine Phantasmen aufzulösen und seine Emotio-



nen in geistige Bilder zu integrieren, ist es notwendig, in der psychomotorischen Sitzung vom Körper zur Sprache zu gelangen.

„Wir wollen, daß sich das Kind aktiv mit der Sprache einbringt, die Sprache gebraucht, um sich verständlich zu machen. Ausgehend von den Situationen, die es mit den anderen erlebt und über die Diskussionen darüber, lernt es, die Sprache zu handhaben und zu beherrschen, die damit ihre Funktion für Kommunikation und Austausch erfüllt.“ (Symbolik der Bewegung, 1998, S. 115).

Die wichtige Funktion der Sprache für Kommunikation und Austausch wird unter heutiger Hinsicht also um die Funktion der Distanznahme und Dezentrierung für das Kind erweitert.

## Der Anteil der Psychomotorikerin

Was kann die Psychomotorikerin tun, damit das Kind mit Lust und Freude handeln, gestalten, verändern lernt



– als die grundlegenden Möglichkeiten für sein Leben? Zunächst einmal muß sie so offen, verfügbar und flexibel sein, daß das Kind spürt, daß gemeinsames Handeln möglich ist, in dem jeder sich der Andersartigkeit des anderen nähert und von ihr bereichert wird und dennoch er selbst bleibt und sich selbst nicht verliert.

Oder wie es in Bruno heißt und unverändert gilt: „Er (der Therapeut) nimmt persönlich ganz daran teil; er begibt sich mit dem Kind in einen infraverbalen Dialog, bei dem jeder den Körper des anderen erlebt (...). Es handelt sich hier um eine Art „Empathie-Verhalten“ auf körperlicher Ebene, auf psycho-tonischer Ebene. Authentizität, Bereitschaft, Empathie, grundlegende Begriffe der Psychologie nach ROGERS, die jene Bedeutung bekräftigen, die wir der Person in ihrer ganzen psychomotorischen Beziehung einräumen, die als helfende Beziehung gelten will.“ (Bruno, 1995, 2.Aufl., s. 13).

Oder mit den heutigen Worten: Die Einheit, die Repräsentation seiner selbst läßt sich nur in einer lustvollen Beziehung zum anderen aufbauen. Wenn die Psychomotorikerin sich transformieren läßt, ist sie fähig, diese lustvolle Beziehung aufzubauen... Hierfür bedarf es in aller erster Linie eines stabilen Selbstbildes bei der Psychomotorikerin, die keine Angst vor der Veränderung durch den an-

deren hat, sondern sie mit Freude erlebt und dadurch dem Kind auch einen freudigen Spiegel für das gemeinsame Handeln gibt. Wie wichtig die Ausbildung der Psychomotorikerin gerade auch im Bereich der Selbsterfahrung deshalb ist, wurde in Beweg-Gründe deutlich gemacht (Beweg-Gründe, 1995, 2. Aufl., S. 57f.). Sie kann dem Kind darüber hinaus behilflich sein, seine Wiederholungshandlungen festzustellen, die seine Entwicklung behindern. Sie kann das Kind fragen, welche Lösungen es sieht, damit es sich verändern kann.

Sie kann ihm helfen, sich Lösungen vorzustellen und sie anzugehen. Denn nicht sie hat die Lösung, sondern es ist das Kind, das die Lösung für seine Veränderung kennt!

„Methodenprobleme sind falsche Probleme. Wesentlich ist, daß das Kind im intellektuellen Bereich die Dynamik seines Wunsches nach Selbstbestätigung bewahrt und daß ihm ein Maximum an Elementen zur Verfügung gestellt wird, diesen Wunsch zu stimulieren und auf ihn einzugehen. Die Mehrzahl der Schulschwierigkeiten sind „intellektuelle Anorexien“. Das erzwungene Hineinstopfen hat noch nie die Anorexie geheilt, im Gegenteil. (...)

Das Kind ganz einfach als ein menschliches Wesen zu erleben und mit ihm eine Beziehung von Person

zu Person einzugehen, stellt eine radikal verschiedene Sichtweise dar. (...) Wenn das Kind die Dynamik seiner Person, seines Seins wiedergefunden oder bewahrt hat, wenn die Autonomie seiner Wünsche wirklich gesichert ist, wird es erstaunlich offen.

Es integriert schnell eine große Quantität an Kenntnissen unter der Bedingung, daß man ihm Nahrung liefert für sein Bedürfnis, zu erfahren und zu handeln, und besonders unter der Bedingung, daß man es nicht zu selektioniertem, atomisiertem, uniformiertem und chronologisch programmiertem Wissen zwingt und es darin einengt.“ (Symbolik der Bewegung, 1998, S. 117-125).

## Literatur

**Bernard Aucouturier, André Lapierre:** Bruno Ernst Reinhardt Verlag, München 1995, 2. Auflage

**Bernard Aucouturier, André Lapierre:** Symbolik der Bewegung, Ernst Reinhardt Verlag, München 1998

**Marion Esser:** Beweg-Gründe, Ernst Reinhardt Verlag, München 1995, 2. Auflage

Die neueren Konzepte stammen alle aus Vorträgen **Bernard Aucouturiers** im Zeitraum zwischen 1997-1999

---

## Anschrift der Verfasserin:

Marion Esser  
Apostelpfad 1  
53332 Bornheim b. Bonn