

**Annette Orphal**

**Bewegung, Lernen  
und Entwicklung**

**Ein praxisbezogener Dialog zwischen der  
Entwicklungspsychologie nach Henri Wallon  
und der Feldenkrais-Methode**

**Berlin 2013**

# Inhalt

|  |     |
|--|-----|
| Inhalt .....   | 5   |
| Abbildungsverzeichnis.....   | 7   |
| Verzeichnis der Fallstudien .....  | 9   |
| Einführung.....  | 11  |
| Anliegen und Danksagungen.....   | 25  |
| Vorwort.....   | 29  |
| Übersicht .....  | 33  |
| 1 Frühkindliche Entwicklung nach Henri Wallon.....   | 39  |
| 1.1 Ein funktionales Bild von Entwicklung.....   | 39  |
| 1.2 Wallons Blick auf menschliche Entwicklung: als Phänomenologe... ..   | 41  |
| 1.3 ... und als Psychologe .....   | 52  |
| 1.4 Hypothese und Leitfaden .....  | 60  |
| 2 Das Verwirrspiel der Funktionen in Theorie und Praxis.....   | 63  |
| 2.1 Bewusstheit durch Bewegung: subjektive Begegnung mit einem Ab-<br>straktum .....                                 | 63  |
| 2.2 Differenzierung verschiedener Deutungsmuster: Funktion und Funktio-<br>nalismus.....                             | 72  |
| 2.3 Anochins Beitrag zum Verständnis funktioneller Systeme.....  | 80  |
| 2.4 Selbstregulation und Orientierung in der erzieherischen Praxis.....  | 135 |
| 2.5 Systemogenese.....   | 155 |
| 2.6 Orientierung und Funktionale Integration des Körperselbstbildes.....   | 182 |
| 2.7 Regulation: Vermittlung verschiedener Zeitgefüge.....  | 208 |
| 3 Psychomotorische Entwicklung nach Wallon: ein Prozess der Selbst-Organi-<br>sation .....                           | 231 |
| 3.1 Dynamische Systeme und Dominantenbildung – Dialektik und Integra-<br>tion.....                                   | 232 |
| 3.2 Dominantenbildung der Tätigkeit unter der Leitung subjektiver Auf-<br>merksamkeit: Fragen an die Pädagogik ..... | 273 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3 Selbstorganisation .....  | 300 |
| 4 Einführung in Wallons Theorie psychomotorischer Entwicklung nach<br><i>L'enfant turbulent</i> ..... | 355 |
| 4.1 Zusammenfassender Rückblick .....   | 355 |
| 4.2 <i>L'activité préconsciente ou impulsive</i> .....  | 360 |
| 4.3 <i>Le stade émotif</i> .....  | 361 |
| 4.4 <i>Le stade sensitivo-moteur</i> : Zirkulärreaktionen.....  | 378 |
| 4.5 Kritische Betrachtungen zur Acht-Monats-Angst.....  | 389 |
| 4.6 <i>Le stade sensitivo-moteur</i> : Echo-Reaktionen.....   | 418 |
| 4.7 Pädagogische Orientierungssuche zw. Zirkulärreaktion und Echo.....                                | 425 |
| 4.8 <i>Le stade sensitivo-moteur</i> : Entwicklung des Bewusstseins .....                             | 434 |
| 4.9 <i>Le stade projectif</i> .....   | 436 |
| 4.10 Denken im virtuellen Raum: Autonomie und Sozialisierung.....                                     | 451 |
| Literatur.....  | 453 |

# 1 Frühkindliche Entwicklung nach Henri Wallon<sup>1</sup>

## 1.1 Ein funktionales Bild von Entwicklung

### 1.1.1 Komplexität, Dynamik, Kontinuität und Orientierung: Leitkonzepte in der Begegnung zwischen psychologischer Praxis und der Feldenkrais-Methode

Henri Wallon hat 1925 in seiner zweiten Dissertation *L'enfant turbulent* ein *funktionales Bild von frühkindlicher Entwicklung* entworfen, welches mir aus der heutigen Perspektive besonders wertvoll erscheint, da es vier maßgebliche Kriterien in ihrer fortlaufenden Vernetzung respektiert und zu konzeptualisieren hilft, die wohl jede – auch über das Kindesalter hinausgehende – psychische Entwicklung charakterisieren: es geht um *Komplexität, Dynamik, Kontinuität* und *Orientierung*.

Wallons Werk ist durchwoben von diesen vier Leitfäden, ohne dass er sie namentlich als solche in den Vordergrund gestellt hätte. Mehrere Jahre lang hat mich die Lektüre von Wallon gleichermaßen fasziniert und verwirrt, bis ich begriff, dass ich als Leser denselben Prozessen unterlag, die ich in seiner Theorie als entwicklungsbedingend beschrieben fand und die auch sein Werk selbst durchziehen, und dass ich mich in die Dynamik dieser Prozesse aktiv einschreiben musste, um mit den Bewegungen meines eigenen Denkens seiner Theoriebildung folgen zu können.<sup>2</sup> Dabei trat die Auseinandersetzung mit Wallons Blick auf die Kindesentwicklung in meinem Innern in doppelte Wechsel-

---

<sup>1</sup> Dieses erste Kapitel der vorliegenden Arbeit wurde in leicht geänderter Form bereits veröffentlicht (Orphal 2007a).

<sup>2</sup> Die französische Anthropologin Jeanne Favret-Saada hat in ihrem beeindruckenden Erfahrungsbericht *Les mots, la mort, les sorts* (1977) aufgezeigt, inwiefern die Erforschung einer fremden Kultur aus ethnologischer Sicht die subjektiv-aktive Teilnahme des Forschers erfordert, weil sich nur durch sein Eintreten in das zu erforschende System dessen innere Zusammenhänge seinem Zugang offenbaren. Ähnlich erging es mir bei der Lektüre Wallons, was mir umso deutlicher die Notwendigkeit zeigte, auf dieselbe, konkret einfühlend-interaktive Weise die frühkindliche Entwicklung selbst zu beleuchten: unter Einbezug meiner eigenen Gefühlswelt, aber auch meiner eigenen Propriozeption – die ich mir mittels der Feldenkrais-Erfahrung habe bewusst machen können.

wirkung: zum einen mit meinen Erfahrungen aus der Feldenkrais-Methode (deren Zugang zum Menschen mir spontan intuitiv wesensverwandt vorkam, ohne dass ich die Ähnlichkeiten zu Wallon jedoch zunächst explizit fassen konnte), und zum anderen mit meiner eigenen Praxis als Kinderpsychologin, die mich herausforderte zu konzeptualisieren, welchen Bedürfnissen ich insbesondere in der Arbeit mit Eltern und Babys sowie professionellem Krippenpersonal täglich begegnete. Über die Jahre habe ich festgestellt, dass ich mit der Feldenkrais-Arbeit ein klareres Verständnis für Wallons Ausführungen zur psychomotorischen Entwicklung erwerben konnte, welches wiederum sehr bereichernd auf meine psychologische Praxis zurückwirkte.

So gestaltet sich mein heutiges Verständnis von Entwicklungspsychologie als ein Geflecht aus diesen drei Zugängen: Wallon, Feldenkrais und eigener Praxiserfahrung – ergänzt um Fortbildungen zur PEKiP-Gruppenleiterin sowie mit Mechthild Papoušek und ihren Kollegen der *Sprechstunde für Schreibabys* in München, und schließlich meine Erfahrung als Mutter dreier Kinder, deren Begleitung aus nächster Nähe mir viele Zusammenhänge erläutert hat, in die mir weder Bücher noch Vorlesungen Einblick gewähren konnten. Der Versuch zu benennen, *was* diese verschiedenen Stränge meines Verständnisses von Entwicklung miteinander verbindet und in meiner täglichen Begegnung mit kleinen und großen, jungen und alten Menschen in ihrer fortlaufenden Wechselbeziehung wirken lässt, führte mich zu jenen zentralen Begriffen, um die herum sich meine Tätigkeit, aber auch Wallons Theorie und Feldenkrais' Praxis immerfort ranken: *Komplexität, Dynamik, Kontinuität* und *Orientierung*.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine ‚Aufforderung zum Tanz‘: eine Skizze, die den Leser einladen soll, an diesem inneren Dialog zwischen Theorie und Praxis selbst teilzuhaben, den einen oder anderen Faden daraus aufzunehmen und im eigenen Bezugsfeld weiterzuspinnen. Viele andere Fäden aus Theorie und Praxis lassen sich ergänzend einweben in dieses Bild von Entwicklung, und jeder Leser mag an dem Stoff auf seine Weise, genährt aus eigener Erfahrung, weiterwirken. Ich will mich darauf beschränken, in Wallons Werk einzuführen und sukzessive die Bedeutung der Begriffe herauszuschälen, die mir für jede menschliche Entwicklung den notwendigen Rahmen zu geben scheinen. Dabei folge ich in meinen Ausführungen der Form des Geflechtes, aus dem sie ihre Gedanken beziehen: Wallon, Feldenkrais und Erfahrungen aus meiner klinischen Praxis sollen dynamisch ineinander greifen, um ein funktionales Bild von Entwicklung zu entwerfen, deren Komplexität nur dann die innere Kontinuität zu sichern vermag, wenn sie die Orientierung im äußeren Bezugsfeld wahrt.

## 1.2 Wallons Blick auf menschliche Entwicklung: als Phänomenologie...

### 1.2.1 Handlung und Bewusstsein bei Henri Wallon

Wallon verfolgt in seiner Theoriebildung einen stark marxistisch geprägten, handlungsorientierten Ansatz. Als menschenpezifisch erachtet er nicht allein die Komplexität der kortikalen Aktivität, denn auch Automatismen können sehr komplex sein (1925, S.19), sondern die Entwicklung des Bewusstseins. Letzteres scheine allerdings nur im Zusammenhang mit einem Handlungsmotiv entstehen zu können – sei es zunächst rein subjektiv in körperlicher und emotionaler Selbstwahrnehmung verankert, oder bereits als reflektierte Intention ausformuliert (ebd. S.19). Es geht also in Wallons Werk um die Erforschung der Entwicklung von Bewusstsein und Intentionalität, wobei diese keinesfalls der Organik gegenübergestellt werden dürfen, sondern vielmehr geklärt werden müsse, wie sich Organik und Bewusstsein gemeinsam entwickeln (ebd. S. 26): dies wiederum kann nur in der handelnden Praxis geschehen.

Das Bewusstsein kann nicht biologisch erklärt werden, indem man nach seiner Kontinuität oder Identität mit Lebensäußerungen forscht, welche es noch gar nicht enthalten. Doch auch das Bewusstsein selbst gibt seine Grundlagen nicht preis – so argumentiert Wallon gegen die Introspektion als Methode zur Erforschung des Bewusstseins und schlussfolgert, dass der Übergang von der biologischen Ebene zur Bewusstseinsbildung als emergenter Prozess gedacht werden müsse: „wenn bestimmte Umstände zusammentreffen, gebiert daraus eine neue Ebene des Seins“. Diese kann nur aus vorher bereits existierenden Faktoren resultieren, lässt sich hingegen nicht auf sie reduzieren. (ebd. S. 35)

Bei dem Übergang von subkortikal organisierten Automatismen zur intentionalen Handlung auf kortikaler Ebene kommt den Emotionen nach Wallon eine Schlüsselrolle für das Erwachen des Bewusstseins zu: charakteristisch ist für Emotionen zum einen ihre diffuse Erregung (die sich innerhalb kürzester Zeit über den gesamten Organismus verteilt), zum anderen die spezifische Sorte Bewusstsein, das mit ihnen einhergeht. Welche Rolle spielt also die Emotion für die Organisation menschlicher Handlung? Auch hier bestreitet Wallon den Wert jeglicher abstrakten, intellektuellen Erklärungsmodelle und setzt diesen seine eigene Methode gegenüber: die konkrete Analyse der physiologischen Reaktionen, welche Gefühle wie etwa Trauer, Wut oder Freude begleiten –

vegetative Funktionen, die von der Regulation durch das autonome Nervensystem abhängen und über diesen Weg Eingang in sämtliche Funktionen auch des zerebro-spinalen Nervensystems finden. Kortikale Aktivität steht somit unter stetigem Einfluss der emotional-vegetativen Regulation, sämtliche phasische Muskelkontraktion willentlicher Aktivität bleibt abhängig von vegetativ gesteuerter tonischer Kontraktion, kinetische Aktivität (Bewegung) findet unter dem Einfluss und in Abhängigkeit von posturaler Aktivität (Haltung im Feld der Schwerkraft) statt:

„Während ihrer Ausführung wird die Bewegung jederzeit von einer tonischen Variation begleitet, die sie bestätigt und unterstützt. Jeder von ihr hervorgerufenen Situationsänderung zwischen Teilen des Körpers entspricht eine passende *Haltung (attitude)*, eine Gleichgewichtsänderung. Diese wird vom posturalen System abgesichert.“ (ebd. S. 47)

Wie lässt sich nun Handlung in ihrer globalen Gesamtheit bestimmen und systematisch erforschen? Dies ist nur mittels funktionaler Analyse möglich. So stellt Wallon an den Anfang seines Werkes folgende Überlegung: jede Handlung definiert sich aus der Organisation ihrer Mittel in Bezug auf ihre Ziele unter Berücksichtigung der Bedingungen in ihrem Umfeld. Entwicklungsgeschichtlich betrachtet, erfolgt die Abstimmung von Handlungsmitteln, Zielen, Organisationsform und Lebensumfeld aufeinander im Zuge der Kindheit, mittels subjektiver Erfahrung und bedingt durch neurophysiologische Reifungsprozesse. (ebd. S. 5)

### 1.2.2 Funktionale Bewegung nach Feldenkrais

Wallons Handlungsanalyse steht dem Verständnis von *funktionaler Bewegung* nach Moshe Feldenkrais auffällig nahe. Obwohl dieser sich nicht auf den Marxismus berief und auch nicht danach strebte, sein Werk theoretisch konsistent zu untermauern, so besteht doch die von ihm entwickelte Methode in der Bewusstwerdung gewohnter Handlungsmuster sowie der spielerischen Exploration ungewohnter, neuer, alternativer Muster, mit der immerwährenden Leitfrage nach der funktionalen Bewegung oder nach der *Bewegungsqualität*: wie organisiere ich die Gesamtheit meiner subjektiven Mittel in der Weise, dass ich mit geringstem Aufwand die größte Effizienz in der Bewegung erreiche?

Wie Feldenkrais zeigte, und wie wir es in der täglichen Praxis feststellen, rühren ineffiziente Bewegungsmuster oftmals daher, dass verschiedene Intentionen eines Individuums unbewusst konträre Bewegungsmuster aktivieren, die einander entgegenwirken, solange sie nicht *funktional integriert* sind. So pas-

siert es etwa häufig, dass durch die Gewohnheit eingefahrene, unbewusst aktivierte (posturale) Haltungsmuster einen Menschen an der effizienten Ausführung bewusst intendierter Bewegungen auf kinetischer Ebene hindern. Dies hat Feldenkrais besonders eindrücklich am Beispiel der durch unbewusste Angst geprägten globalen Beugemuster verdeutlicht (1949, S. 83 ff.). Genau wie Wallon, interessierte er sich für die Organisationsform der zur Verfügung stehenden Mittel (z.B. subjektiver anatomischer Charakteristika, aber auch der persönlichen Geschichte bzw. der daraus resultierenden Lernerfahrung, welche zuallererst sensorisch und emotional verankert ist, sich über Haltereaktionen in der Motorik niederschlägt und schließlich alle kognitive Entwicklung einbettet) im Hinblick auf aktuell wirksame Handlungsmotive.

Den Begriff der *funktionalen Integration*, der sowohl Wallon als auch Feldenkrais in ihrem Denken inspirierte, haben beide Autoren vermutlich völlig unabhängig voneinander von Sherrington (1906) übernommen, dessen Erkenntnisse auf dem Gebiet der Neurophysiologie in der damaligen Zeit alle Psychologie und Verhaltensforschung stark beeinflusste. Es ist bemerkenswert, dass die psychoanalytisch geprägte Entwicklungspsychologie – wiewohl sie sich zumindest in Frankreich noch immer auf Wallon als Lacans Doktorvater beruft – von dieser Art der Konzeptualisierung völlig Abstand genommen hat, wohingegen sie in der Feldenkrais-Pädagogik nach wie vor hoch im Kurs steht. Doch in der moderneren Literatur finden wir sie unter anderem Vokabular wieder (etwa bei Maja Storch et al., 2006, S. 85): *übergeordnete neuronale Netzwerke* sind „für die Integration und Koordination der einfachen Regelkreise zuständig“ und sichern die *Konsistenz* menschlichen Handelns, d.h. „das Ausmaß, in dem Inhalte des psychischen Systems zueinander passen“:

„Grawe bezeichnet die *Konsistenzregulation* als ‚ein durchgängiges Funktionsprinzip höher entwickelter Nervensysteme‘ “ (ebd. S. 53, Rückverweis auf Grawe 2004, S. 312).

Auf die Entwicklung bezogen, verweist Gerald Hüther auf die Synchronizität der zu ganzen Erlebnisgestalten verbundenen Erregungsmuster (ebd. S. 92), auf den Einfluss von Emotionen auf körperliche Prozesse, insbesondere auf Haltung und Muskeltonus (ebd. S. 79-80), auf die Bahnung und Festigung aller Funktionen durch Lern- und Übungsprozesse von Anfang an (ebd. S. 83) und betont:

„Alle frühen Erfahrungen und alle späteren affektiven, sensorischen und motorischen Eindrücke werden im Gehirn zunächst noch ohne Verbindung zum Sprachzentrum oder zu kognitiven Strukturen abgespeichert. Dieses implizite Gedächtnis ist das grundlegende Substrat des sog. Unbewussten. (...) es enthält immer nicht nur



den Eindruck des Kindes von sich selbst, sondern auch von dem, womit es in Beziehung tritt und die dabei geweckten Gefühle.“ (ebd. S. 89)

Die Festigung solcher Erregungs- und Verhaltensmuster auf der Basis von langjähriger Erfahrung und wiederholter Benutzung führt schließlich zu „strukturell verankerten Repräsentationen“, welche als innere Bilder fortan das Denken, Fühlen und Handeln leiten (ebd. S. 76). Ergänzend hierzu resümiert Wolfgang Tascher seinen Beitrag:

„Nichtsprachliche, unbewusste Prozesse auf der Basis einer von Gefühl, Körper und Situation angetriebenen und geformten geistigen Selbstorganisation bilden die Grundlage von Intelligenz.“ (ebd. S. 34)

und greift dabei auf das Konzept der „ ‚eine Währung‘ (one currency) der kognitiv-emotionalen Intelligenz“ nach Esther Thelen<sup>3</sup> (1994) zurück. Auch er stellt an den Anfang seiner Betrachtungen die phänomenologische Perspektive:

„Die grundlegende Eigenschaft geistiger Zustände ist ihre ‚Intentionalität‘, denn der Geist bezieht sich stets auf etwas, will etwas, bezweckt und bedeutet etwas.“ (Storch et al., 2006, S. 26)

Daher die Notwendigkeit der *Einbettung* (ebd. S. 28) für jegliche selbstorganisierende Musterbildung im Körper, in der physischen Umwelt sowie in soziale Beziehungen.

„Die wichtigsten dieser Musterbildungen, besonders jene, die ständig wiederholt werden, werden allmählich zu einer gewachsenen Struktur unserer Persönlichkeit und erlangen damit eine historische Dimension.“ (ebd. S. 30)

Genau wie diese modernen Autoren der *Embodiment-Perspektive* betrachtete auch Feldenkrais lebendige Strukturen als Gebilde ihrer Funktionen und stellte bereits die Entwicklung von gewohnten Haltemustern in den Kontext der kindlichen Entwicklung. Die Abhängigkeit des Heranwachsenden von seinen Eltern, Lehrern oder Erziehern hinterlässt bei autoritärem Erziehungsstil ihre Spuren

---

<sup>3</sup> Esther Thelen war Professorin für Psychologie und Kognitive Wissenschaft an der Indiana University in Bloomington, Indiana, sowie Direktorin des Infant Motor Development Laboratory der Indiana University. Kurz vor Abschluss ihrer eigenen Ausbildung zur Feldenkrais-Lehrerin nahm sie im Jahr 2002 an der Pariser Konferenz *Learning, Brain and Movement: A dialogue between leading scientists and Feldenkrais teachers* teil. In einem Interview-Gespräch mit Chava Shelhav teilt sie mit, wie sie sich selbst über den Einfluss ihrer Erfahrungen mit der Feldenkrais-Methode auf ihre Forschung im Labor amüsierte (vgl. Kraus & Stollorz 2003 sowie Thelen 2000).

in von Angst geprägten Haltemustern, die sich erst dann lösen, wenn sie bewusst und spielerisch, befreit von ihrem emotionalen Inhalt in Bezug zu Bindungspersonen, exploriert und durch alternative Muster ergänzt werden können, die dem Individuum die Möglichkeit zur eigenen Entscheidung bieten. Von kindlich emotionaler Abhängigkeit geprägte Verhaltensmuster bedürfen also weniger der Therapie, als vielmehr der Möglichkeit zur Fortentwicklung: hin zu eigener Identifizierung, Autonomie und Selbstverantwortung.

Die interaktive Abstimmung der subjektiven Organisation auf die Bedingungen der Umgebung wird bei Feldenkrais jedoch vernachlässigt. Er ging davon aus, dass die älteren Hirnstrukturen quasi automatisch die jeweils effizientesten Handlungsmuster in Abhängigkeit von den aktuellen Gegebenheiten auswählen würden, sofern ihrer spontanen Verfügbarkeit nicht kortikale Intentionen im Wege standen (cross-motivation). Er berief sich dabei auf die Kopplung von Motorik, Sensorik, Emotionen und Kognition in globalen Erregungsmustern – so wie es auch Gerald Hüther bestätigt (*distributed assemblies*, Storch et al. S. 92-93). Fast möchte man meinen, dass Hüther riskieren könnte, demselben Irrtum zu verfallen, denn er schreibt:

„Wenn es gelingt, die alten Signalmuster vom autonomen Nervensystem, von den Propriozeptoren, die Rückmeldung über Gelenkstellung und Haltung liefern, und von den Enterozeptoren, die Rückmeldung über die Funktionen der inneren Organe bereitstellen, von den verschiedenen Rezeptoren der Muskeln und der anderen Sinnesorgane zu verändern, verändern sich automatisch auch die Gefühle. Und mit veränderten Gefühlen verändert sich auch das Denken. Und damit auch die Erinnerung an das Alte und die Wahrnehmungsfähigkeit für das Neue.“ (ebd. S. 95)

Wie wir von Russel Delman (2003) erfahren, der seit vielen Jahren als international anerkannter Feldenkrais-Ausbilder und Zen-Lehrer arbeitet, musste Moshe Feldenkrais am Ende seiner Laufbahn selbst eingestehen, dass er sich in dieser Annahme leider getäuscht hatte :

„Ich erinnerte ihn an sein Versprechen, dass ein veränderter Motorkortex entsprechende Veränderungen auch im Denken, Fühlen und sensorischen Empfinden einer Person nach sich ziehen würde. Er war einen Moment still und sagte dann: ‚Dies ist die größte Enttäuschung meines Lebens‘“.

Dies mag daran liegen, dass Feldenkrais eben die von Wallon herausgearbeitete Schlüsselrolle der Emotionen für die Handlungsorganisation verkannt oder unterschätzt hatte. Hüther weist selbst auf die „intensiven Bemühungen“ derjenigen Menschen hin, denen derartige Lern- und Umgestaltungsprozesse gelingen sind: „Man muss es nur wollen“ (Storch et al. S. 96). Ein *Lernprozess* muss angeregt werden, und zwar nicht im herkömmlichen Sinne der wertneut-

ralen Aneignung von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern unter Einbeziehung vieler Sinneskanäle, unterstützt von positiven Emotionen, gefestigt durch die Wahrnehmung der subjektiven Bedeutung der Lernerfahrungen für den Lernenden als Person, mittels hinreichend wacher Aufmerksamkeit, die wiederum im subjektiven Motivationsgefüge verankert sein muss.

„Es müsste ein wichtiges, positiv besetztes und sehr tief sitzendes inneres Bedürfnis in einem Menschen geweckt werden, um ihn dazu zu bringen, eine schlechte Angewohnheit freiwillig aufzugeben. Es müsste so etwas wie eine tiefe innere Berührung erfolgen, eine möglicherweise schon lang verschüttete Sehnsucht in dem betreffenden Menschen wach werden. (...) Wir müssten uns also auf die Suche nach dem machen, was unser ursprüngliches, ‚wahres Selbst‘ ist, nämlich eins zu sein, und zu Hause zu sein in unserem Körper. Konkret heisst das: Änderung ist möglich. Aber dazu müssten wir unseren Körper wiederentdecken.“ (ebd. S. 94-95)

Russel Delman (2003) erörtert selbstkritisch ähnliche Gedanken:

„Wir bringen Menschen in einen Zustand der Bereitschaft und Möglichkeit zur Veränderung und laden sie dann meist nicht mehr ein, den nächsten Schritt zu tun. Der nächste Schritt ist allerdings weder leicht noch Zauberei. Er verlangt, dass sich im Organismus ein Drang nach Authentizität entwickelt, eine somatische Verbindung zum Leben und der Wille, Bewusstheit höher zu schätzen als Bequemlichkeit.“

Untersuchen wir diese auf ganz verschiedenem, wissenschaftlichem bzw. philosophischen Hintergrund gewachsenen Überlegungen etwas genauer, so geben sie zu erkennen, dass die Einbindung der Emotionen wohl eine notwendige Bedingung für nutzbringendes Lernen darstellt, doch nicht hinreichend für persönliche Fortentwicklung zu garantieren vermag. Essentiell scheint darüber hinaus – genau wie auch Wallon es in seiner Theorie von der menschlichen Phylo- und Ontogenese annahm – die übergeordnet integrative Rolle von Eigeninitiative und Intentionalität des einzelnen Individuums.

Hieraus folgt wiederum, dass die Rolle des Pädagogen nicht so sehr in der kollektiven Vermittlung fertigen Wissens liegen kann, als vielmehr in der Aufgabe, als Zeuge und wichtiger Begleiter beim Lernen eines jeden Schülers einen Raum für sensomotorische Explorationen aufzuspannen, dessen Tiefe erst durch die Einbeziehung auch der emotionalen Dimension entsteht. Nur dann können hier „korrigierende Erfahrungen“ nicht nur einfach stattfinden, sondern auch aufmerksam wahrgenommen, subjektiv emotional bewertet und bewusst in das eigene, individuell verschieden kontextualisierte Streben nach Kohärenz integriert werden. Ein solcher Raum entsteht dadurch, dass der Pädagoge seine eigenen Intentionen gerade soweit zurücknimmt, dass die des einzelnen Schülers oder Klienten sich entfalten, bewusst und angstfrei wahrgenommen und neu bewertet werden können, und jeder Einzelne zur (Wieder-

) Aufnahme seiner je eigenen Suche nach kohärenter Bewegung – und Handlung im erweiterten Sinne – angeregt werde.

Der Integration der Emotionen kommt an dieser Stelle eine überwiegende Bedeutung zu. Denn an die Intentionalität des Einzelnen stellt auch jede herkömmliche Pädagogik hohe Ansprüche: „Gib Dir Mühe, streng Dich an!“ Ein Misserfolg im Lernen führt gemäß dieser vereinfachten Logik notwendig zum Schuldkonzept. Fast unmerklich findet eine Verschiebung statt von der Feststellung „der Mensch will nicht ... lernen“ (was hindert seinen Willen am Lernen?) hin zu der Behauptung: „der Mensch will ... nicht lernen“ (dieser Vorwurf gibt zu keiner weiteren Frage Anlass). Feldenkrais stellt dem entgegen, dass der Mensch zum Lernen subjektive Erfahrung braucht, und dass diese nur aus vielen exploratorischen Variationen genährt und gefestigt werden kann. Ihm war auch klar, dass es dazu Zeit, wohlwollende Ermunterung und Freiheit von Werturteilen brauchte, um neurotische Angst- und Schuldmuster zu entkräften und zurückzufinden zu quasi kindlich naiver, spielerischer Neugier, deren funktionale Integration mit der erwachsenen Bewusstseinsfähigkeit erst zu menschlicher „Reife“ gelangen könne.

Ziehen wir Wallon hinzu, lässt sich dieser Ansatz folgendermaßen ergänzen und präziser formulieren: exploratorische Erfahrungen können nur dann entwicklungsfördernd in individuelle Handlungsmuster integriert werden, wenn auch ihre emotionale Einbindung in subjektive Motivationsmuster gelingt – denn die emotionale Färbung der subjektiven Intentionalität unterliegt ebensolcher Dynamik wie die sensomotorischen Variationen einzelner Bewegungsexplorationen. Die Integration auf der übergeordneten intentionalen Ebene kann nur dann erfolgen, wenn die sensomotorische *und* die emotionale Dynamik bereit sind, sich harmonisch in ein Ganzes zu fügen.

Sicherlich wäre es lohnenswert, diese Hypothese mit gezielten Beobachtungen zu überprüfen und mit klinischen Beispielen systematisch zu untermauern, und zwar aus zweierlei Perspektiven: zum einen bleibt unter Feldenkrais-Pädagogen die Rückwirkung des sensomotorischen Lernens auf emotionale Handlungsmuster eine offene Frage, die allerdings nur selten überhaupt gestellt wird. Grundsätzlich wird die emotional-soziale Dimension der Interaktion von Lehrer und Schüler bzw. Klient vernachlässigt, sei es in Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis innerhalb gewöhnlicher Feldenkrais-Stunden, oder auch im Rahmen der Feldenkrais-Ausbildungen selbst. Die Analyse von Übertragung und Gegenübertragung bleibt in der Selbsterfahrung wie im pädagogischen Selbstverständnis der Feldenkrais-Lehrer bis heute weitgehend ein Tabuthema. Umgekehrt bleibt in Psychologie und allgemeiner Pädagogik die

Bedeutung sensomotorischer Verankerung von therapeutischen bzw. Lernprozessen, angefangen bei denen der frühkindlichen Entwicklung, nach wie vor unterbewertet. In der Tat ist das Zusammenspiel von sensomotorischer, emotionaler, sozialer und kognitiver Entwicklung bis heute ungenügend geklärt, so dass es sich zahlreiche therapeutische und pädagogische Schulen ungeachtet globaler Ansätze weiterhin leisten können, die eine oder andere Perspektive bei der Betrachtung, Bewertung, Begleitung und Behandlung bedürftiger Menschen anderen vorzuziehen, ohne dass wir über einen kohärenten Bezugsrahmen für diese verschiedenen Menschenbilder verfügen.

Zurück zum Konzept der *Funktionalität*: genau wie Wallon und die verschiedenen Forscher heute, fragte auch Feldenkrais nach den *Bedingungen* für das Lernen. Seine Methode, die gerne als Lernmethode zum *Lernen-lernen* gepriesen wird (Feldenkrais-Gilde Deutschland, 2004), erhebt in der Tat den Anspruch, auf der sensomotorischen Ebene gezielte Rahmenbedingungen zu schaffen, die dem Schüler das kreative Lernen durch eigene Exploration ermöglichen, wobei im Laufe immer feinerer Differenzierungen vor allem der kinästhetische Sinn geschult wird. So steht bei Feldenkrais seitens des Lehrers wie auch des Schülers in jeder Beobachtung das *Wie* im Vordergrund: wie bewege ich mich selbst, und (speziell in der Rolle des Lehrers) wie ermögliche ich effizientes Lernen? Die Feldenkrais-Methode ist damit vollends prozessorientiert. Ihr Lerninhalt besteht in der Vermittlung einer inneren Einstellung, die dem *Wie* gegenüber dem *Was* den Vorrang gibt. Es mag sein, dass Feldenkrais' Fehler darin bestand, die vom traditionellen Meister-Schüler-Schema geprägte Beziehung zwischen Lehrer und Klient, das heißt die emotional-soziale Dimension, von diesem historisierenden Prinzip des Prozesses auszuschließen. Heute haben wir Gelegenheit, uns hierüber bewusstzuwerden, dazuzulernen, und uns gemeinsam weiterzuentwickeln.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> In der Tat hat Moshe Feldenkrais seine Ausbildungsstrukturen denen seiner jüdischen Herkunft, aber auch denen der asiatischen Kampfkünste entlehnt, ohne sie an den europäischen Kontext zu adaptieren. Interessant ist die Beobachtung, dass aus der Weiterführung dieser Muster resultierende Dysfunktionen in den vergangenen Jahren innerhalb der internationalen Vereinsstrukturen der Feldenkrais-Community zu dem deutlichen Verlangen nach einer Demokratisierung des Ausbildungssystems geführt haben: implizit quasi hierarchische Organisationsformen traten in krassen Gegensatz zu den expliziten Inhalten der Lernmethode selbst. Meines Erachtens verlangen die Ausbildungen für Feldenkrais-Lehrer nach einer tiefgründigen Neubetrachtung der Lehrer-Schüler-Beziehung.

### 1.2.3 Komplexität, Dynamik, Kontinuität und Orientierung in Theoriebildung und Praxis

Die präzise Treue gegenüber den konkret beobachtbaren Phänomenen und der damit einhergehende Verzicht auf reduktionistische Mittel in der abstrakten Theoriebildung machen sicher die *Komplexität* des Werkes von Wallon aus. Genau wie bei der Begegnung mit Feldenkrais muss der Leser sich auf einen Paradigmenwechsel einlassen und darin üben, sein eigenes Denken auf die *Dynamik* des Ansatzes von Wallon einzustellen<sup>5</sup>, um aktiv in einen inneren Dialog mit dem Autor zu treten, eher denn passiv dessen konzeptuelle Kategorien nachzuvollziehen: diese halten nicht still! Hierin besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen Wallon und anderen Theoretikern in der Psychologie, ebenso wie zwischen Feldenkrais und anderen Erfindern körperorientierter Methoden: wo andere klar abgegrenzte Entwicklungs-Stadien und Gesetzmäßigkeiten zu etablieren suchten, forschten diese nach den Bedingungen selbst, welche Bewegung und damit Entwicklung ermöglichen.

Wallon fordert uns auf, über die Bestimmung theoretisch klar differenzierbarer Entwicklungs-Stadien hinauszugehen, indem er unseren Blick auf die sie verbindende *Kontinuität* in ihren jeweils charakteristischen Übergängen lenkt. In Bezug auf die psychologische Praxis lädt er uns damit ein, unsere eigene *Haltung* immer wieder neu auszuloten: wir selbst müssen die Fäden zwischen klinischer Beobachtung und theoretischem Verständnis spannen, um die aktuelle Begegnung mit den Menschen, die uns als Psychologen aufsuchen, immer wieder als historischen Moment einer *komplexen Dynamik* zu erleben und darin eine sinnvolle *Richtung* zu erkennen, die es jeweils mit dem Klienten herauszuarbeiten gilt.

Dasselbe gilt auch für die Arbeit mit der Feldenkrais-Methode, stehen wir doch als Pädagogen immer vor der Frage: welcher Erfahrung bedarf der Klient in seiner subjektiven Erlebniswelt, um sein Problem lösen zu können? Wie kann

---

<sup>5</sup> Die Begriffe *Einstellung* sowie nachfolgend *Haltung* verweisen auf das bei Wallon zentrale Konzept der *Attitude*, auf das an anderer Stelle noch vertiefend eingegangen werden soll: dieser Begriff bezeichnet im Französischen die innere Haltung oder Einstellung, die man gegenüber der Außenwelt einnimmt. Wallon hat entwicklungstheoretisch untersucht, wie diese im allgemeinen Sprachgebrauch benannte phänomenologische Realität organisch in der *posture* (Funktion der aufrechten *Körperhaltung* im Feld der Schwerkraft) verankert ist. Der deutsche Begriff *Haltung* verweist in seiner Doppeldeutigkeit auf dieselbe Wechselwirkung bzw. gemeinsame Verankerung von körperlich-sichtbarer und emotional-innerer Einstellung.

ich als Lehrerin die Lernbedingungen für ihn so gestalten, dass er sein Selbstbild in für ihn förderlicher Weise erweitern kann? Auch hier geht es um den Übergang von einer Organisationsform zu einer anderen, und um die *Richtung* dieses Lernprozesses: wo soll er hinführen? Die *Kontinuität* im Selbsterleben des Schülers bleibt dadurch gewahrt, dass ich ihm zu bewussten Differenzierungen ver helfe: sofern er merkt, was er lernt, bleibt er in seinem eigenen Lernprozess aktiv und knüpft selbst das Geflecht seiner Identität fort. Dabei kann es passieren, dass der Schüler für ihn relevante Entdeckungen macht, die ich nicht vorgesehen hatte. Nichtsdestoweniger ist es wichtig, dass ich als Pädagogin – und ebenso in meiner Rolle als Psychologin – meiner eigenen Aufmerksamkeit eine klare *Richtung* gebe und damit selbst die *Orientierung* in meinem Tun behalte. In der Praxis zeigt sich, dass ich durch die Bewegung meiner Aufmerksamkeit einen Raum abstecke, innerhalb dessen die Aufmerksamkeit des Schülers ihre eigenen Wege ziehen kann, ohne sich zu verlieren (vgl. Hinz & Schultz-Kleibömer 2006). Verliere ich meine Orientierung, so wird der Raum, in dem der Klient exploriert, zum Irrgarten. Als Begleiterin bin ich Garant für die Sicherheit des Lernprozesses meiner Schüler oder Klienten, bzw. für die Wahrung der *Kontinuität* in ihrem Selbstbild durch diesen Prozess hindurch.<sup>6</sup>

Mit Russel Delman (2003) möchte ich diesen essentiellen Aspekt unserer Arbeit noch aus anderer Perspektive beleuchten. Im Prozess seiner Veränderung erlebt<sup>7</sup> der Schüler – genau wie wir selbst, in jedem Moment unseres Lebens, sofern wir uns nicht gegen diese Wahrnehmung verwehren – das Spannungsverhältnis zwischen „zwei starken biologischen Kräften“, von denen die eine „nach Stabilität und Zusammenhalt“, die andere „nach Wachstum strebt“. Und Delman fragt:

---

<sup>6</sup> Siehe mein Mémoire de Maîtrise (Meyer-Schwarzenberger, 1995): im Gespräch mit den alten Menschen war meine Rolle die eines jüngeren Zeugen, der die Kontinuität des früher Erlebten und im Jetzt Erzählten mit der aktuellen Identität des Erzählers garantierte; durch meine neutrale Präsenz hielt ich einen Raum offen, den die Alten dank ihrer Erinnerungen mit ihrem eigenen Zeitrahmen ausgestalten, sich (wieder) aneignen und bewohnen konnten. Dieser Prozess half ihnen – so meine Hypothese –, im Kontext einer totalen und dauerhaften Entwurzelung aus dem früheren Lebensumfeld die eigene Identität zu konsolidieren und zu wahren.

<sup>7</sup> Merke: *er-leben* ist in der deutschen Sprache ein wunderbar handlungsbezogenes Verb, dessen Präfix deutlich auf das kreative Engagement des Subjektes in seiner Lebensführung (und Lebens-er-fahrung) verweist.

„Wie passt nun Bewusstheit in das ständige Spiel der beiden Kräfte? Wie können wir das Alte respektieren und gleichzeitig auf kluge Weise das Neue hervorbringen? (...) Wie können wir unsere Fähigkeit des Präsentseins verbessern? Wie können wir die ‚Qualität des Seins‘ erreichen oder entdecken, die den Prozess der funktionalen Integration auf spontane Weise durch uns hindurch fließen lässt?“

Die Frage gilt aufseiten des Schülers wie auch des Lehrers, und die Antwort liegt laut Delman in seiner eigenen Überzeugung, das heißt in seinem eigenen Gefühl der Sicherheit, das er in „einem bestimmten Umgang mit Achtsamkeit und Absicht – neben bestimmten inneren Haltungen und Werten, die unserer Methode inhärent sind“ verortet.

„Können wir diese Erkenntnis (...) auch an unsere Studenten weitergeben?“

Die Weitergabe der Fundamente für eigene Sicherheit kann nicht abstrakt auf deklarativem Wege erfolgen, aber

„durch somatische Erfahrung können wir dem Wichtigsten im Menschen eine Grundlage geben, nämlich der Fähigkeit, den sich entfaltenden Erfahrungen des Lebens wach und bewusst zu begegnen.“

Der Pädagoge nutzt seine eigene Erfahrung, um für den Schüler einen sicheren Erfahrungsraum zu gestalten: es braucht hierfür sowohl die sensomotorische als auch die emotionale Dimension. Die *Kontinuität* in der Erfahrung des jeweils Einzelnen zieht sich von einer zur nächsten Generation fort. Sie entspricht einem individuellen Bedürfnis, das seine Erfüllung nur im Rahmen Sicherheit vermittelnder Beziehungen erhalten kann.

Zweifellos ist es wahr, dass wir Wallons – sowie auch Feldenkrais‘ – Werk auf dem heutigen Stand der Wissenschaften neu überdenken können, dass manches Detail der Revision bedarf oder durch neues Fachwissen ergänzt werden kann. Doch kein anderer Autor oder Pionier hat meines Wissens einen so hohen Anspruch an seine Methode gestellt, den Menschen in seiner biologisch begründeten Vielfalt an Entwicklungsmöglichkeiten zu erfassen und jedes Individuum im Kontext seiner Spezies, aber auch als Subjekt auf der Suche nach eigenem, der eigenen Entwicklungsdynamik entsprechendem, sinnstiftendem Bewusstsein wertzuschätzen.

Wallon bezog jedoch in seine Theoriebildung von Anfang an die Gegebenheit ein, dass diese subjektive Suche immer in sozialer Interaktion stattfindet und somit nicht nur organischen, sondern auch sozio-kulturellen Bedingungen unterliegt.



### 1.3 ... und als Psychologe

#### 1.3.1 Die Dialektik konkreter Entwicklungsbedingungen in der frühen Kindheit

Anders als Moshe Feldenkrais (1967), der sich um die Bedingungen für das *organische* (im Gegensatz zum *akademischen*) Lernen allgemein Gedanken machte und dabei sowohl auf die phylogenetische als auch auf die ontogenetische Entwicklung von Kleinkindern zurückgriff, stellt Wallon gezielt die Frage nach den konkreten Bedingungen, unter denen die kindliche Entwicklung stattfindet.

Die Entwicklung vom Säugling zum erwachsenen Menschen folgt einer *Richtung*. Gemäß Wallons historisch-materialistischer Auffassung ist diese durch biologische Reifungsvorgänge im zentralen Nervensystem gegeben und zielt vom progressiven Erwachen eines sensomotorischen und emotionalen Handlungs-Bewusstseins hin zur menschengespezifischen Entfaltung eines mentalen Raumes, in dem bewusstes Denken stattfinden kann. Im Hinblick auf die Subjektivität des heranwachsenden Kindes sucht Wallon zu bestimmen, welche ontogenetischen Handlungsmotive des Individuums dessen Entwicklung die Richtung weisen, und wie diese in den phylogenetischen Anlagen des menschlichen Nervensystems verankert sind.

Die Handlungsmotive unterliegen ihrerseits einer Entwicklung, die wiederum von Reifungsvorgängen, aber auch von der subjektiven Erfahrung des Individuums abhängt. Von Anbeginn verlaufen biologische Reifungsprozesse zeitgleich mit bereits stattfindender Einwirkung sozialer Erfahrung, so dass wir uns die Entwicklung des Einzelnen als ein *komplexes Gefüge* vorstellen müssen, in dem die Entwicklungsbedingungen von Anlage und Umwelt jederzeit ineinandergreifen, sich gegenseitig stützen oder bisweilen hindern können.

Dies bedeutet, dass Entwicklung nicht nur als komplexes Gefüge, sondern in jedem Moment ihrer Beobachtung auch als ein *dynamisches Gebilde* zu verstehen ist: innere und äußere Wirkfaktoren treiben das Kind unerlässlich fort auf dem Weg seiner Bewusstseinsbildung. Dies geschieht mittels dialektischer Prozesse, indem ein je erreichtes Stadium durch gleichzeitige Weiterentwicklung des Individuums schließlich zum Konflikt führt, weil das vorhandene Verhaltensrepertoire nicht mehr den neuen Beziehungsstrukturen in der Begegnung mit seiner Umwelt entspricht. Es kommt zur Krise, deren Auflösung im Sinne einer funktionalen Entwicklung nur dank dialektischer Integration

der Gegenspieler in ein übergeordnetes Ganzes stattfinden kann. Auf diese Weise schwingt sich der Mensch je nach persönlicher Entwicklung zu den Höhen immer komplexerer Beziehungsstrukturen<sup>8</sup> im Umgang mit sich selbst (seiner Innenwelt, in der differenzierte Gefühle und Gedanken in möglichst klar intentionierte Handlungsmotive integriert werden) und seiner Umwelt (soziale Interaktion). Nur im Falle der Pathologie lassen sich Stagnationen und Einschränkungen der Flexibilität beobachten, und umgekehrt weisen Stagnationen auf pathologische Vorgänge hin.

Entwicklung zeichnet sich also durch fortlaufende Bewegung in die gegebene Richtung aus – das heißt, durch die *Kontinuität*, die sich wie ein roter Faden durch die Vielzahl komplexer Wandlungsvorgänge zieht und mittels der Gegenwart Zukunft und Vergangenheit immerfort aufeinander rückbezieht. Von der reife- und erfahrungsbedingten, vielfach verzweigten Differenzierung biologischer und psychischer Funktionen immer neu in Frage und krisenhaft auf die Probe gestellt, wird sie durch vielfach verschachtelte funktionale Integrationen immer wieder neu gesichert. Deren jeweiliges Niveau kennzeichnet auch die aufeinanderfolgenden Entwicklungsstadien, die sich aber im Falle einer gesunden Entwicklung nach Wallon (1925) kaum je in isolierter Reinform beobachten lassen, weil Komplexität und Dynamik parallel und sukzessiv ineinandergreifender Prozesse unseren Blick auf einzelne Momente dieser Entwicklung verzerren und verschleiern.

### 1.3.2 Psychologie in der Feldenkrais-Pädagogik

Als Feldenkrais-Lehrerin finde ich es sehr hilfreich, auf dieses Verständnis von Entwicklung zurückgreifen zu können. Feldenkrais lehrte bereits, dass erfolgreiches Lernen nur unter der Bedingung affektiver Sicherheit stattfinden kann, und dass emotionale Abhängigkeiten in der Erziehung das autonome Lernen zu untergraben vermögen: im Erwachsenenalter liegt es an jedem selbst, die Verantwortung zu übernehmen, d.h. bisherige Handlungsmuster zu hinterfragen und zur *Selbsterziehung* überzugehen (Feldenkrais 1967, S. 26).

---

<sup>8</sup> Entwicklungsstadien sind Wallon zufolge als strukturelle Gebilde des Beziehungssystems zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zu verstehen. Das Gleichgewicht dieser Strukturen ist jeweils nur von beschränkter Dauer, da sie von inneren Reifungsprozessen sowie durch die innerhalb dieses Systems selbst stattfindenden Interaktionsprozesse zu weiterer Entwicklung fortgetrieben werden. Hieraus folgt der krisenhafte Charakter der Entwicklungsdynamik im dialektischen Sinne.

Die modernen Neurowissenschaften zeigen in der Tat, dass sensomotorische Lernprozesse desto wirksamer sind, als sie von positiven Emotionen begleitet werden (z.B. Storch et al. 2006): daher die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserfahrungen im frühen Kindesalter (Papoušek et al. 2004) und die Forderung der Reformpädagogen nach selbstgesteuertem Lernen, wobei das Kind seinen eigenen Rhythmus bestimmt. Bindungstheoretisch betrachtet, werden hierbei die Grundbedürfnisse der affektiven Sicherheit, der Exploration sowie des Strebens nach Autonomie im gegenseitigen Gleichgewicht gefördert, so dass sie sich untereinander stärken und in ihrer jeweiligen Entwicklung vorantreiben.

Wallons Theorie von den Entwicklungsstadien hilft bei der Einordnung dieser Betrachtungen in eine individualpsychologische, historische Perspektive. Dies ist insbesondere in der Arbeit mit Babys wertvoll, insofern sie folgender Frage Raum gibt: worauf richtet das Kind aktuell seine Aufmerksamkeit? Anders gefragt: worauf richtet sich der Fokus seines aktuellen Erlebens und Lernprozesses?

Die Acht-Monats-Angst etwa lässt sich unter solcher Fragestellung in ein neues Licht rücken: worauf richtet das Kind seine Aufmerksamkeit, welches Regulationsbedürfnis äußert es mit diesem Verhalten, das wir als Angst interpretieren? Derselbe Ansatz lässt sich generell auf Autoregulationsprozesse erweitern: als Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die propriozeptive Wahrnehmung (Selbstwahrnehmung), wie ich es etwa in einer Konferenz in Tours mit einem Video am Beispiel von Malo zeigen konnte (Orphal 2007b). Klinisch lohnt es sich immer zu beobachten, wie das Kind (aber auch der erwachsene Klient) seine Aufmerksamkeit zwischen affektiver Sicherheit und sensomotorischer Exploration hin- und her bewegt, und mit dieser ihm eigenen Rhythmik seinen persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess gestaltet.

Die Berücksichtigung der Emotionen im Feld der kindlichen, aber auch der erwachsenen Aufmerksamkeit, und das Wissen um die Vorrangstellung der emotionalen gegenüber der sensomotorischen Entwicklung mit ihrer gemeinsamen Verwurzelung in der Ontogenese (siehe im Detail Wallons Theorie von den Entwicklungsstadien, Kap. 4) hilft mir in der Interaktion mit dem Säugling oder Kleinkind (bzw. auch mit erwachsenen Klienten), auch meine eigene Aufmerksamkeit zwischen diesen verschiedenen Aspekten subjektiven Erlebens hin- und herwandern zu lassen, und dabei eine räumliche wie auch historische Orientierung zu wahren zwischen emotionaler bzw. kinästhetischer Wahrnehmung meiner selbst, des Kindes *wie ich es* (objektiv bzw. exterozeptiv) *beobachte* und des Kindes *wie ich mich, rückgreifend auf meine eigene* (sub-

jektive bzw. propriozeptive) *Erfahrung, mit ihm empathisch zu identifizieren vermag*<sup>9</sup>. Das komplexe Verständnis der Stadien nach Wallon ermöglicht es mir, diese Bewegungen nicht im Sinne von Pro- versus Regressionen zu begreifen, sondern sie in ein dynamisches Bild fortschreitender Entwicklung in einem beweglichen Jetzt zu verorten (siehe hierzu auch die Vorstellung einer fließenden Gegenwart bei Jantzen 1990, S. 57).

### 1.3.3 Die Theorie im Dialog mit der Praxis

Der beobachtende und beschreibende (sowie umso sicherer der pädagogische oder gar therapeutische) Zugriff auf menschliche Entwicklung ist demzufolge nach Wallon nur unter Einbeziehung dieser verschiedenen, fortlaufend ineinanderfließenden Aspekte der *Kontinuität, Dynamik, Komplexität* und *Richtung* möglich. Dies bedeutet jedoch, dass wir als Beobachter dieselben Aspekte auch auf uns selbst rückbeziehen müssen, denn sie bestimmen unseren Blick auf das zu beobachtende Subjekt und die Qualität unserer Interaktion mit ihm, ferner das Bild, das wir uns in jedem Moment der Beobachtung und Interaktion von ihm machen, sowie unser eigenes Selbstbild. Es entsteht ein Dialog, dessen Fluss wir uns hingeben müssen, um darin den Rhythmus und die Melodie zu erkennen, die unsere Begegnung mit jedem einzelnen Menschen kennzeichnen.

Diese dynamische, wenig formalisierte Konzeptualisierung stellte das Paradigma eines außenstehenden, rein beobachtenden und von seiner sicheren Warte aus beurteilenden Psychologen bereits 1925 in Frage. René Zazzo, ein Schüler und langjähriger Assistent von Wallon, berichtet in *Psychologie et marxisme*, dass Wallon absichtlich eine einfachere Formalisierung seiner so schwer nachvollziehbaren Gedanken verweigerte, da er von seinen Studenten verlangte, nicht seine Ideen zu übernehmen, sondern in der Auseinandersetzung mit ihnen selbst weiterzudenken. Sicherlich liegt hierin ebenfalls ein Grund dafür, dass seine Theorien so wenig bekannt wurden und in so geringem Umfang in die psychologische Praxis Eingang gefunden haben. Ein derartiger Anspruch musste jeden Theoretiker verunsichern, der in stabilen Begriffen seinen Halt suchte. Wallon verlangt von uns, unser Gleichgewicht nicht im Festhalten am Anderen bzw. an einem gegebenen Bezugsrahmen, sondern in der eigenen

---

<sup>9</sup> In Tours (2007) habe ich meine Situation als Psychologin mit einer immerwährenden Karussellfahrt verglichen, die mich regelmäßig zum Perspektivwechsel zwischen diesen drei Positionen veranlasst.

Bewegung zu finden: ein dynamisches und selbstverantwortliches, nicht ein statisches Gleichgewicht in Abhängigkeit.

Erst vor kurzem bin ich auf den *Dialog mit der Natur* gestoßen, in dem Prigogine und Stengers denselben Paradigmenwechsel vorgenommen haben. Wallon konnte sich auf diese Quellen noch nicht beziehen, ebenso wenig wie Moshe Feldenkrais. Beide schienen ihrer Zeit voraus. So liegt es nun an uns, diesen Dialog mit den Prinzipien menschlicher Entwicklung, speziell im Kindesalter, erneut aufzunehmen und weiterzuführen, das Werk dieser Pioniere neu schätzen und besser verstehen zu lernen – und vor allem: es zugunsten der Menschen, die sich uns anvertrauen oder uns anvertraut werden, auszuwerten und in einer theoretisch fundierten und doch beweglichen Praxis zu nutzen.

Originale Video- und Audioaufnahmen von Feldenkrais' eigenem Unterricht zeigen, mit welcher Nachhaltigkeit und bisweilen recht rauen Strenge auch er seine Schüler dazu trieb, mittels eigener Exploration alles zu hinterfragen, was der Meister ihnen anbot. Genau wie Wallon lehnte er es ab, seinen Studenten fertiges Wissen zu vermitteln. „Mich interessieren nicht flexible Körper, sondern flexible Gehirne“, lautet eines seiner bekanntesten Zitate. *Reife* bedeutete für ihn die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln, inklusive der Möglichkeit, einen einmal eingeschlagenen Kurs jederzeit neu überdenken und wechseln zu können. Bei Wallon finden wir fast identisch denselben Grundsatz: die Entwicklung strebt zu der Fähigkeit hin, seine Reaktionen abändern zu können – und zwar nicht nur gemäß der rohen Erregung oder bereits realisierter Assoziationen (im Feldenkrais'schen Wortgebrauch: gewohnter Handlungsmuster), sondern in Abhängigkeit von Repräsentationen in Bezug auf aktuelle oder künftige Umstände (1925, S. 5). In der Fähigkeit, persönliche Erfahrung in Form von Handlungsmotiven oder auch nur in psychischen Virtualitäten umzusetzen, erkannte er das koordinierende Prinzip menschlicher Funktionen.

Wir finden diese Gedanken heute bei den modernen Neurophysiologen wieder. Gerald Hüther sieht im Gehirn ein Organ zur Herstellung von Beziehungen durch Bildung von Erregungsmustern:

„Die allererste und wichtigste Aufgabe des Gehirns ist (und bleibt zeitlebens) nicht das Denken, sondern das Herstellen, Aufrechterhalten und Gestalten von Beziehungen. Und zwar in einem doppelten Sinn: indem sich ein Mensch mit dem, was außen passiert, in Beziehung setzt, werden im Gehirn ganz bestimmte Beziehungen zwischen den Nervenzellen hergestellt.“ (Storch et al., 2006, S. 84)

Alain Berthoz definiert das Gehirn in erster Linie als Organ zur Antizipation, wobei die Möglichkeit zur Antizipation natürlich von der Verwertung bisheriger Erfahrung abhängt:

„Une des idées principales de ce livre est que la perception n'est pas seulement une interprétation des messages sensoriels: elle est contrainte par l'action, elle est simulation interne de l'action, elle est jugement et prise de décision, elle est anticipation des conséquences de l'action.“ (1997, S. 15)<sup>10</sup>

„Je pense que les fonctions cognitives les plus élevées sont dues à une poussée de l'évolution vers le développement de cette capacité de réorganiser l'action en fonction d'événements imprévus.“ (ebd., S. 21)<sup>11</sup>

Feldenkrais gelang es lange vor dem Trend des *Embodiment*, diese Erkenntnisse, die ihm noch lange nicht so akademisch aufgearbeitet vorlagen wie uns heute, auf der körperlichen Erfahrungsebene zu verankern. Sicher entsprach es seiner jüdischen Tradition der Chassidim (Kraus 2004, Kaetz 2007), freie und weitreichende Bezüge zwischen konkreter Lebenserfahrung und abstrakten bis hin zu spirituellen Denkmustern herzustellen (letztere Dimension hat besonders seine Schülerin und langjährige Assistentin Myriam Pfeffer in ihrer eigenen Lehre weitergegeben). In der christlichen Denkkultur stoßen wir da auf ein Tabu, das Verbot des direkten Querverweises zwischen organischer und geistiger oder seelischer Bewegung (siehe die Vorbemerkungen in Storch et al., 2006: „Was jedoch nach wie vor in der Psychologie weitgehend als terra incognita gehandelt wird, ist der Körper und seine Rolle als Mitgestalter von psychischen Prozessen!“). Auch die Psychoanalyse kennt dieses Verbot und begegnet ihm mit der Bildung von Metaphern, durch die die Theorie auf den Körper verweist, ohne je diesen Körper zu berühren. Meine Lehrerin Myriam Pfeffer hingegen sagte mir einst umgekehrt, sie benutze die Lektionen der Feldenkrais-Methode als Metaphern für das gesamte Leben. Persönlich beobachte ich, dass mir die Feldenkrais-Ausbildung dazu verholfen hat, das Verbot einer Einheit von Körper und Seele sprichwörtlich aus den Angeln zu heben – wodurch mein lutherisch geprägtes Selbstbild eine Zeitlang ordentlich

---

<sup>10</sup> „Eine der Hauptideen in diesem Buch ist, dass die Wahrnehmung sich nicht auf die bloße Deutung der sensorischen Botschaften beschränkt: sie unterliegt selbst der Tätigkeit, sie ist eine interne Simulation der Tätigkeit, sie ist Urteil und Entscheidung, sie ist Antizipation der Konsequenzen einer jeden Tätigkeit.“ (Übersetzung A. Orphal)

<sup>11</sup> „Ich denke, dass die höchsten kognitiven Funktionen einem evolutionären Vorstoss zu verdanken sind, hin zur Entwicklung dieser Fähigkeit, die Tätigkeit in Abhängigkeit unvorhergesehener Ereignisse neu zu organisieren.“ (Übersetzung A. Orphal)

ins Rütteln geriet, bis ich meine Erfahrungen auf einer anderen Verständnisebene neu einordnen bzw. integrieren konnte.

Konkret auf kinästhetischem Wege und abstrakt mit physikalischen Gesetzen erklärbar lässt uns Feldenkrais am eigenen Leibe erfahren, dass das Gleichgewicht in der Aufrechten, wie es unseren menschentypischen Bewegungsmustern im Alltag entspricht, per definitionem instabil ist (Feldenkrais 1949). Wir können es wohl stabilisieren, indem wir – wie die kleinen Kinder bei ihren ersten Laufversuchen – mit breiten Beinen stehen und laufen, so dass wir unsere Tragfläche vergrößern. Doch zeigt sich schnell, dass diese Stabilität zulasten unserer Mobilität geht: im Sinne der Selbsterhaltung macht es wesentlich mehr Sinn, unsere Fluchtmöglichkeiten jederzeit in jegliche Richtung offenzuhalten, das heißt, uns in unserer Bewegung so zu organisieren, dass wir jederzeit verfügbar bleiben, uns in egal welche Richtung zu orientieren. Die Praxis mit der Feldenkrais-Methode zeigt, dass die Anwendung dieser Prinzipien in Form von Leitfäden sensomotorischer Explorationen Lernprozesse initiiert, die quasi therapeutische Wirksamkeit haben. Feldenkrais zufolge liegt dieser Erfolg an der adäquaten Nutzung der menschlichen Anlagen zur Bewegung: wenn wir unsere gegebenen Mittel (bzw. uns selbst, wie der Buchtitel von Matthias Alexander es so schön benennt: *The use of self*) in der Weise nutzen, wie es von der Natur über die Phylogenese veranlagt ist, stellen wir auf natürlichem Wege die Harmonie im Bewegungsapparat wieder her und stimulieren damit auch Selbstheilungsprozesse (Resilienz: siehe auch zum Harmoniebegriff Jantzen 1990, S. 31).

Im Kontext der frühkindlichen Entwicklung lässt sich beobachten und anhand von Videoaufnahmen zeigen, dass die spontane psychomotorische Entwicklung anatomischen und physikalischen Gesetzen folgt (z.B. spiralförmige Rotationsbewegungen des Torso entlang der Wirbelsäule, nicht geradlinig frontales Aufrichten nach vorne von der Rückenlage in den Sitz), die unter Umständen durch frühzeitig fehlgeleitete Intentionen des Kindes, geprägt von inadäquaten Gewohnheiten der Aufrichtung je nach Holding und Handling vonseiten der Bezugspersonen, umgangen werden und sehr früh in der Entwicklung Handlungsmuster prägen, die spätere Entwicklungsschritte mehr oder weniger erschweren, bisweilen sogar pathologische Folgen in der Selbstorganisation nach sich ziehen können. Bei Kindern, die sich selbstinitiiert und im Respekt ihrer Physiologie spontan entwickeln dürfen, können wir dagegen beobachten, dass sie genau danach streben, was Feldenkrais unserem Lernen abverlangt: freie Orientierung und Verfügbarkeit nach allen Seiten hin (Orphal 2007b).

Dort, wo sich in meiner eigenen Erfahrung die beiden Perspektiven von Wallon und Feldenkrais treffen und in Wechselwirkung treten, stelle ich fest, dass Wallon mit seinem dialektischen Ansatz – kohärent in Form, Inhalt und Lehre seines Werkes – an die physische Realität körperlicher Bewegungserfahrung anknüpft. Mein Verständnis ist dahingehend, dass er uns gewissermaßen auffordert, so wie das Kind im Zuge seiner Entwicklung die Gesetzmäßigkeiten der Suche nach Orientierung und Gleichgewicht von der sensomotorischen Erfahrung in Raum und Zeit auf die Gesamtheit unserer sozialen, emotionalen und kognitiven psychischen Selbsterfahrung zu übertragen, bzw. all diese verschiedenen Facetten des Erlebens in ein ganzheitliches, dynamisches Bild zu integrieren.

In Wirklichkeit sind derlei Gedanken nicht neu. Im Zuge sich erneuernder Theoriebildung rücken wir sie nur immer wieder in ein neues Licht. Schon der Vorsokratiker Heraklit bemerkte: „Alles ist im Fluss“, und Lavoisier stellte fest: „Rien ne se crée, rien ne se perd, tout se transforme“. Gigi Caciuleanu, zeitgenössischer Choreograph in der Tradition des modernen Tanzes unter Rückbezug auf Mary Wigman, vermittelt dieses Wissen im Tanz, indem er Bewegungsfolgen kreierte, die ohne jenen Fluss, ohne den Schwung, aus dem der Körper unter geschickter Nutzung physikalischer Gesetze und organischer Atmung immer wieder neue Ruhe und Kraft schöpft, gar nicht auszuführen sind. Um unser Gleichgewicht zu wahren, müssen wir der Dynamik vertrauen – und ihre Gesetze in unserer eigenen Bewegungserfahrung erspüren und kennenlernen (Caciuleanu 2003).

Es scheint, dass auf identitätsbildender Ebene dieselbe Erfahrung gilt, und zwar für alle Bewegung zwischen eigener Entwicklung und der Begegnung mit dem Anderen – ab dem Moment, da sich das Individuum seines Ich bewusst ist und sich nicht mehr in Abhängigkeit zu den Bezugspersonen reguliert (dualistische Beziehungsmuster), sondern (innerhalb triadischer Beziehungsmuster) in zahlreichen Interaktionen mit all den Mitmenschen, von denen es sich in allerlei Variationen differenziert, um dabei seine eigene Integration immer wieder zu hinterfragen, neu zu fügen und zu festigen. Nach Wallon wird dieser Prozess auf psychischer Ebene eingeleitet durch die Anwendung systematischer Variationen, wie sie in der frühen sensomotorischen Exploration eingeübt wurden (1925, S. 110), auf das kindliche Imitationsverhalten (ebd. S. 129).