

Klaus Fischer

Wahrnehmung als Erkundungsaktivität

Gliederung

1. *Einleitung*
2. *Zum vorherrschenden Wahrnehmungsbegriff in der psychomotorischen Praxis*
 - 2.1 *Die Sensorische Integrationstherapie als vorherrschendes Praxiskonzept*
 - 2.2 *Kritische Bewertung des Ansatzes*
3. *Wahrnehmung als Erkundungsaktivität*
 - 3.1 *Wahrnehmungsentwicklung und Wahrnehmungslernen*
4. *Implikationen für die Praxis*

Zusammenfassung:

Kinder mit Lernstörungen haben in der Regel auch eine gestörte Wahrnehmung. Kritisiert wird die traditionelle Sichtweise, die Wahrnehmung als Abbild einer gut funktionierenden Sinnes-tüchtigkeit begreift und in der Folge unter Wahrnehmungsförderung ein gezieltes Sinnestrai-ning versteht. Stattdessen akzentuiert der Beitrag einen Wahrnehmungsbegriff, der das Kind von Anfang an als aktiv handelnden Konstrukteur der eigenen Erkenntnistätigkeit voraussetzt, die Wahrnehmung also als komplementäres Konstrukt zur Bewegungshandlung definiert. Der Bei-trag beschreibt theoretische Grundlagen und zieht (schul-) praktische Konsequenzen.

1. Einleitung

Die Psychomotorik gilt heute als allgemein anerkanntes Konzept in der Förderung entwick-lungsbeeinträchtigter, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Vor allem die expan-dierende Zahl von bewegungs- und wahrnehmungsbeeinträchtigten Kindern, die bei Schulein-gangsuntersuchungen entwicklungsdiagnostisch auffallen, zählt sie zu ihrer besonderen Klientel. Mit der Etablierung der Psychomotorik als eigener Wissenschaftsdisziplin (seit Mitte der 80er Jahre) wird es jedoch notwendig, das Begriffssystem des Gegenstandsbereiches klarer zu struk-turieren und konzeptionell zu fassen. Dazu gehört auch eine Präzisierung des **Wahrnehmungs-begriffes**.

Meine hier vorzunehmende Klärung des Wahrnehmungsbegriffes und der Praxis der Wahrnehmungsförderung geschieht vor dem Hintergrund zweier aktueller Prozesse in Deutschland.

- Die Fachdiskussion der letzten Jahre hat *erstens* eine klare Interdisziplinarität der Konzepte und der dahinterstehenden Berufsgruppen (Pädagogen, Therapeuten, Mediziner, Psychologen, Psychomotoriker) in der schulischen und außerschulischen Bildung und Förderung von Kindern mit Gefahrenpotential oder faktischer Entwicklungsstörung hervorgebracht und bestätigt. Der fortgeschrittene Entwicklungsstand dieser Fachdiskussion, aber auch die veränderten Ausgangsbedingungen in den ökonomischen Ressourcen unserer Erziehungs- und Gesundheitssysteme fokussieren gegenwärtig die Evaluation von Bildungs- und Förderkonzepten; es tritt also eine neue Frageperspektive in den Vordergrund, die die Gegenstände und die Wirksamkeit einzelner Konzepte und Inhalte zum Thema macht. Erste Übersichtsergebnisse bestätigen die Position, dass monokausale Erklärungsversuche für Fördererfolge keineswegs sinnvoll sind. Jedoch werden frühere Überbewertungen rein funktionaler Übungseffekte (Trainings) zurückgenommen zugunsten sozialökologischer und systemischer Erklärungsweisen (Lebensweltorientierung, elternorientierter Interventionen wie Beratung, Aufklärung, soziale Unterstützung) einerseits und - entscheidend - einer kindzentrierten Entwicklungsförderung über die *Akzentuierung der Eigenaktivität* des Kindes andererseits (Orth 1998; Schlack 1994; 1998).
- Der *zweite* Hintergrund betrifft die aktuelle Bildungsdebatte in der deutschen und europäischen Pädagogiklandschaft (im Vorfeld und in der Folge der Pisa_Studie), hier vor allem den Kindergarten als erster Bildungsinstitution und die Übergangssituation zur Grundschule. *Immer mehr Eltern wollen ihren Nachwuchs durch frühe Förderung für die Wissens- und Leistungsgesellschaft gewappnet wissen.*¹ In der Bildungslandschaft nebeneinander existieren zahlreiche Projekte. Zum Beispiel das Labor des Wissens: *Chemie für die Kleinen im Hochbegabten-Kindergarten in Hannover*. Neben Chemie hat dieser Kindergarten auch andere Themen im Programm, etwa Fremdsprachen. *Jährlich mit 500 000 Spendenmark budgetiert, leistet sich die Einrichtung 21 Mitarbeiter für 85 Kinder und einen großzügigen Komplex mit Theaterbühne, Spielräumen, Malzimmer, Werkstatt, Labors, Bibliothek und PC-Raum. Die Kinder, je zur Hälfte normal und hoch begabt, können bis zu zwei Kurse die Woche belegen, ob Computer-Handling, Chemie oder Fotografie. „Am meisten profitieren die Normalbegabten von unserem Angebot“, so Kindergartenleiterin Christa Hartmann. In der Schule entpuppten sich die Kinder, egal ob normal oder hoch begabt, oft als Zugpferde in den Klassen“.*

Auch Norbert Huppertz, Erziehungswissenschaftler an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, berät 40 deutsch-französische Kindergarten-Initiativen in Baden-Württemberg zum Thema „frühe Zweisprachigkeit“. *Die Kitas beschäftigen eine französische Erzieherin oder üben stundenweise französisch. „Wenn wir die Kapazitäten der Kinder nicht vergeuden wollen, müssen wir sie früher mit einer zweiten Sprache vertraut machen“, fordert Huppertz. „Dabei bilden sich Hirnstrukturen aus und eine phonologische Bereitschaft, von der sie ein Leben lang profitieren“.* Er hält es für ein „Vergehen“, Kindern ihre eigene Bildung zu überantworten. *„Wir müssen ihnen die Welt erklären, das können sie nicht selbst“ (S. 84).*

Und ein letztes Projekt: Eine offenere, „*erfahrungsfeldbezogene*“ Vorgehensweise, bevorzugt ein Modellprojekt zum „Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ in Brandenburg/Sachsen/Schleswig-Holstein: *„Forschungsinstitute“ sollen Kindergärten sein, visioniert die Projektbeschreibung in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik. Der Kindergarten Karl-Laux-Straße in Dresden etwa mistete phantasiearmes Spielzeug aus und richtete statt dessen eine Werkstatt mit Holzverschnitt, Dosen, Röhren und Pappe ein. „Wir geben Denkansätze, statt fertige Handlungsmuster zu diktieren“, beschreibt Leiterin Beate Nobis ihre Arbeit. Die kleinen Entdecker haben Zugang zu den Computern mit Lernprogrammen und Kinderspielen. Zum Waldspaziergang dürfen sie Lupen mitnehmen und Tier- und Pflanzenbestimmungsbücher, in denen sie selbst nachschlagen sollen.*

Welches ist das pädagogische Konzept zu diesem Projekt? Ich zitiere Hans-Joachim Laewen, den Projektleiter aus Berlin: *„Pädagogik muss auf die Vorstellung verzichten, Kindern etwas beibringen zu können“ (Laewen). „Es gibt keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung, Wissen und Kompetenzen vom Erwachsenen auf die Kinder. Dazwischen steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes“.*

Und was hat das Ganze mit meinem Thema *Wahrnehmung als Erkundungsaktivität* zu tun? Sehr viel, wie ich meine. Gerade der zuletzt angesprochene Zugang der Pädagogik entspricht dem psychomotorischen Konzept und einem konstruktivistischen und ökologischen Wahrnehmungsbegriff. Ich verstehe *Wahrnehmung als Erkundungsaktivität*, also als einheitliche Sichtweise von *Wahrnehmung im Handlungskontext*. Als solche hat die Thematik mit den kindlichen Wegen der Weltaneignung (= Erkenntnisgewinn) zu tun und erlangt eine Bedeutung für die aktuelle Diskussion um Bildungsinhalte und Förderkonzepte, vor allem bei

Kindern mit Entwicklungsdefiziten und Lernschwierigkeiten. Die Thematik steht also auch im Mittelpunkt der Fragestellung dieser Konferenz.

Bei aller gebotenen Kürze spreche ich im folgenden den in der psychomotorischen Praxis vorherrschenden Wahrnehmungsbegriff (das Konzept der Sensorischen Integration) an und erlaube mir eine kritische Bewertung. Danach wird der in Anlehnung an Eleanor Gibson entwickelte eigene Ansatz „*Wahrnehmung als Erkundungsaktivität*“ dargestellt.

2 Zum vorherrschenden Wahrnehmungsbegriff in der psychomotorischen Praxis

Die beiden zentralen Kategorien des psychomotorischen Förderansatzes sind Bewegung und Wahrnehmung. *Bewegung* – hier immer verstanden im Handlungskontext – ist zunächst einmal Ausdrucksmittel zur Entfaltung der Sinne (Kükelhaus/zur Lippe 1982), zum anderen Medium der Erkenntnisgewinnung des Kindes. Über die grundlegenden Tätigkeiten des Schaukelns, Rutschens, Balancierens, Rollens, Kletterns etc. erwirbt das Kind eine Vorstellung von Schwung, Gleichgewicht, Schwerkraft, Reibung und entwickelt sein Verständnis für die Realität. Die Bewegung ist als „*erste und wichtigste Kommunikationsform des Kindes*“ (Schilling 1977) vor allem *das* entscheidende Mittel, um im vorsprachlichen Entwicklungsalter den Dialog zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen in Gang zu setzen. Die Bewegung erweist sich als Schlüssel zum Kind, da in Handlungssituationen ein feudvoller Zugang zum Kind gefunden werden kann.

Im traditionellen psychomotorischen Theorie-Praxis-Feld standen diese explorativen und kommunikativen Funktionen der Bewegung im Vordergrund. Zunehmend werden auch weitere Sinngebungen menschlicher Bewegungshandlungen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung thematisiert und in bewegungsbezogene Förder- und Bildungskonzepte integriert. Es ist für das kleine Kind wichtig, den Umgang mit vielfältigem Spielmaterial zu erlernen, was den Erwerb von Kulturtechniken wie Schreiben, Malen, Konstruieren (funktioneller Aspekt) vorbereitet. Es müssen dem Kind aber auch Freiräume gegeben werden, intensive psychische Zustände, wie Neugier und Spannung, Aufregung, Anstrengung, Ärger, Wut, Freude und Spaß zu erleben (Kretschmer 1981, 25) und diese natürlichen Gefühlszustände in seinen Bewegungshandlungen zum Ausdruck bringen (impressive und expressive Aspekte). In diesem Sinne kommt der Bewegungshandlung entscheidende Bedeutung bei der Gestaltung des Förderprozesses eines (entwicklungs- und lernbeeinträchtigten) Kindes zu.

Die andere wesentliche Kategorie des psychomotorischen Theoriekonzeptes, die **Wahrnehmung**, ist eng mit der Kategorie der Bewegung verbunden: Bewegung und Wahrnehmung werden als Einheit erkannt (von Weizsäcker 1947, Schilling 1977; Philippi-Eisenburger 1991). Leider hat die **Förderpraxis** entwicklungsbeeinträchtigter Kinder diese untrennbare Einheit nicht immer realisiert. Es wurden Wahrnehmungsprogramme entwickelt in der Annahme, über ein gezieltes **Sinnestraining** die Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes zu fördern und somit „*Grundfunktionen kindlicher Persönlichkeit zu entwickeln*“ (Kiphard 1979; Ohlmeier 1979).

2.1 Die Sensorische Integrationstherapie als vorherrschendes Praxiskonzept

Die *Sensorische Integrationstherapie* (SI) wurde 1984 von Jean Ayres begründet und hat ihren Ursprung im medizinisch- naturwissenschaftlichen Denken, rechnet sich jedoch selbst dem *psychomotorisch-ganzheitlichen Ansatz* zu. Die SI beruht auf einem neurophysiologischen Entwicklungsprinzip und bezieht sich auf Integrationsprozesse auf verschiedenen Ebenen des Nervensystems: „*Sensorische Integration wird verstanden als der Prozess des sinnvollen Ordners, Verarbeitens, und Koordinierens aller sensorischen Reize und Empfindungen sowie als adäquate Antwort in Motorik, Verhalten, Sprache und Schrift*“ (Kesper/Hottinger 1992).

Worum geht es tatsächlich in der Praxis? Die Maßnahmen umfassen gewöhnlich Ganzkörperbewegungen, welche eine Stimulation des Gleichgewichtssystems (vestibuläres System), der Eigenwahrnehmung (propriozeptives System) und des Tastsinns (taktiles System) umfasst. ... Das Ziel der Maßnahme ist die Verbesserung des Ablaufs der Hirnverarbeitungsprozesse und der sinnvollen Ordnung von Empfindungen (Ayres 1984).

2.2. Kritische Bewertung des Ansatzes

Es wird deutlich, dass es sich beim Ansatz der Sensorischen Integrationsförderung (Behandlung) um ein rein funktionelles Konzept auf neurophysiologischer Grundlage handelt. Dieses ist in der Praxis sehr erfolgreich und zeichnet sich aus durch ein

- reichhaltiges Repertoire an Praxisanregungen (Übungen), z.B. Schaukelbewegungen aller Art; taktile Stimulationen etc.;
- diese Elemente werden zunehmend in pädagogische Kontexte übernommen;
- die Arbeitsweise ist sehr leiterzentriert und ist damit viele Pädagogen und Therapeuten sehr erfolgversprechend weil kontrollierbar.

Meine Kritik an diesem Ansatz betrifft das *Menschenbild*, das den Menschen auf seine funktionierenden Nervenzellen und Synapsen reduziert und die intentionale Seite des Menschen mit seinen Ängsten, Hoffnungen und Wünschen nur peripher berücksichtigt. Aus diesem Grund ist der Anspruch auf *Ganzheitlichkeit* in Frage zu stellen.

- Die Hauptkritik betrifft den **Wahrnehmungsbegriff** des Ansatzes. Die beschriebene Praxis ist aus wahrnehmungspsychologischer wie aus handlungstheoretischer Sicht zu kritisieren. Vor allem seitens der ökologisch orientierten Wahrnehmungspsychologie wird schlüssig nachgewiesen, dass Wahrnehmung nicht ein Abbild funktionierender Sinnestüchtigkeit ist, die sich quasi automatisch aus einem gezielten Sinnestraining ergibt. Wahrnehmung ist – bezogen auf den Prozess der kindlichen Entwicklung – von Anfang an eine komplexe, intermodale Leistung des Subjekts (der Person) auf der Basis bedeutungsgebundener Bewegungshandlungen. Für eine derartige Sicht – und für eine Fundierung des Wahrnehmungsbegriffes in der Psychomotorik – ist das Theorieverständnis Eleanor **Gibsons** grundlegend.

3. Wahrnehmung als Erkundungsaktivität

Entscheidend für Gibsons Ansatz ist die ökologische Ausrichtung des Wahrnehmungsprozesses, d. h. Wahrnehmung als Phänomen ist ohne seine Einbettung in Umweltbezüge gar kein Untersuchungsgegenstand. Umweltbezüge herstellen und Umwelt verändern kann der Mensch nur über seine Handlung. Folglich ist Wahrnehmung immer auf die Erfassung handlungsrelevanter Informationen ausgerichtet. Für Gibson ist Wahrnehmung ein Prozess der Differenzierung eines aktiv handelnden Kindes und niemals das Resultat eines Anreicherungsprozesses von Informationen (Pick 1992) etwa eines rein von außen gestalteten Lernprozesses. Damit setzt sie sich von anderen Ansätzen ihrer Zeit ab, die Wahrnehmung als Abbildungsprozess im (klassischen) psychophysischen Sinne konzipieren. Ihre Theorie hat einen hohen Aussagewert für die gesamte Entwicklung des Kindes, stellt sie doch

„stärker als die meisten anderen Wahrnehmungstheorien das natürliche Verhalten in einer spezifischen Umgebung heraus. Der Mensch muss Objekte, räumliche Anordnungen und zeitliche Ereignisse wahrnehmen, um sich an die Welt anpassen zu können – um sich darin zu bewegen, Dinge zu finden, zu spielen und sogar, um darin zu überleben. Bei diesen Reizen handelt es sich um komplexe relationale Einheiten und nicht einfach um visuelle oder akustische Reize“ (Miller 1993, 322).

Durch den Wahrnehmungsakt tritt das Individuum in Beziehung zu seiner Umwelt, es entdeckt, was die Umwelt „anzubieten“ hat, was wiederum eine erhöhte Aufmerksamkeitszentrierung zur Folge hat. Wahrnehmungen sind nicht Selbstzweck, sondern erhalten Sinn und Bedeutung durch die Ausrichtung auf Handlungsziele, die uns die eigenen Erkundungsaktivitäten „ins Blickfeld setzen“.

Auf die Wahrnehmung bezogen fordert das Konzept nun, dass die Umwelt einem Individuum jede Art von Angeboten macht: *„Ein Angebot ist eine Leistung, die eine bestimmte Umwelt einem Organismus gewährt oder zur Verfügung stellt; es handelt sich um **Gelegenheiten zum Handeln**. Die Umwelt des Menschen „bietet“ ihm stabile Oberflächen, Gegenstände, die er ergreifen kann, Wege, auf denen er sich bewegen kann und Barrieren, die ihn daran hindern. Mensch und Umwelt bilden also ein Ganzes, in dem die Aktivitäten des Menschen und die Angebote der Umwelt ineinander greifen“ (Miller 1993, 322).*

Vom Kind aus betrachtet sind diese Angebote als **Handlungsmöglichkeiten**, die es im Wahrnehmungsprozess erkennen lassen, was es mit dem Objekt tun kann: „Ein Stuhl bietet uns an, darauf zu sitzen, eine Tür bietet uns an hindurchzugehen, ein Mensch bietet uns an, sozialen Kontakt herzustellen“ (Kaufmann-Hayoz, 1989; 415). Die Qualität der Wahrnehmungsfähigkeit hängt also ab von der Variationsbreite der Erkundungsaktivität. Entsprechend wichtig sind die Prozesse der Wahrnehmungsentwicklung und des Wahrnehmungslernens.

3.1. Wahrnehmungsentwicklung und Wahrnehmungslernen

In ihrem Konzept geht Gibson von der Frage aus, was sich entwickelt bzw. was gelernt wird und bezieht die Frage auf das (frühe) Kindesalter (Gibson 1992, 219).

„Säuglinge lernen, Information zu entdecken, die für Fortbewegung, Greifen und Handhabung von Objekten sowie für grundlegende Kommunikationsfertigkeiten relevant ist (.....). Sie lernen, dass das Selbst von anderen Objekten getrennt ist und dass die planmäßigen Anordnungen und die dauerhaften Eigenschaften der Umwelt konstant bleiben. Wenn wir im Laufe unserer Entwicklung durch Wahrnehmen erkunden, können wir die Wahrnehmungsstruktur unserer Umwelt, einschließlich ihrer Angebote, entdecken und lernen, wie sich dieses Wissen gezielt anwenden lässt“ (Miller 1993, 332).

Es ist dies eine Charakterisierung des Forschungsgegenstandes, der sowohl von der inhaltlichen Ausrichtung als auch vom zugrunde liegenden Menschenbild sehr stark an Piaget erinnert. Allerdings steht nicht die Genese der Intelligenz des Kindes, sondern dessen Wahrnehmungsentwicklung im Zentrum des Interesses, die sie interessanterweise als *Erkundungsaktivität* (exploratory activity) bezeichnet.

Diese unterliegt einer eigendynamischen, aber für die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums sehr bedeutsamen Veränderung. Die Meilensteine dieser Entwicklung will ich exemplarisch für das erste Lebensjahr verdeutlichen.

- Die ersten Lebensmonate (Phase I) stehen unter dem vordringlichen Lebensthema der *interpersonalen Beziehungsgestaltung*. Die Aktivitäten des Säuglings (z. B. Schauen und Zuhören) sind von Anfang an koordiniert und auf Interaktion ausgerichtet. Auch die Tätigkeiten, Gesten und die Sprache der Mutter sind synchronisiert (face-to-face interaction); eine gelungene „Absprache“ führt zu wechselseitiger Responsivität. Es ist dies eine Grundeigenschaft, die aus der gelungenen interaktiven Passung entsteht, ihrerseits die Basis für die dynamische Herausbildung der eigenen Identität und weiteren Öffnung (Aufmerksamkeitsausrichtung) zur Welt bildet. Der Lernbezug zur materialen Umwelt ist zwangsläufig sekundär, weil das manipulative Explorationsvermögen des Säuglings anfangs noch relativ gering ist.
- Diese ändert sich in der zweiten Phase (4. - 7. Monat). Erkundungsaktivität durch Handeln wird zum beherrschenden Element der Lebensgestaltung. Alles *Gegenständliche* ist jetzt motivierend: Die Sinne sind darauf gerichtet, durch Tasten, Lutschen, Anschauen, Zusammen drücken, Fallenlassen, Wegwerfen, Nachhören (den Aufschlag erwartend) die Objekteigenschaften des Spielgegenstandes zu erkunden und zu einem multimodalen Eindruck zu verschmelzen. In diesem Sinne geht die *Taktilität* über Spüren und Fühlen hinaus und wird zum Außenfühler und Werkzeug des Erfahrungsprozesses.
- Mit der *Forbewegung* (Phase III; ab etwa 8 Monaten) erhält die perzeptive Orientierung zur Welt eine neue Dimension. Doch beginnt die Lokomotion nicht erst mit dem Laufen, entscheidend sind die Möglichkeiten, die sich das Kleinkind durch Krabbeln, Rutschen, Gehen, Laufen, Rennen, Klettern eröffnet. Es entdeckt, dass es Distanzen überbrücken kann, um Dinge zu erreichen, die bisher außerhalb der Reichweite lagen. Stufen, Abhänge, schwankende oder glitschige Untergrundbeschaffenheiten (Umweltangebote) beanspruchen die Aufmerksamkeitszentrierung des gesamten Wahrnehmungssystems.

Was ist das Besondere an diesem Ansatz? Mit Hilfe des bei Gibson zugrundegelegten Wahrnehmungskonstrukts lässt sich erklären, wie das Kind durch Erkundungs- und Handlungsprozesse Wissen über die Welt erwirbt und sein Wissen in Veränderungsstrategien umsetzt. Die Wahrnehmungs-Psychologin Kaufmann-Hayoz (1988, 417) weist mit Recht daraufhin, dass bis heute in Lehrbüchern der Psychologie die Themen „motorische Entwicklung“ und Wahrnehmungsentwicklung“ üblicherweise in verschiedenen Kapiteln und durch verschiedene Spezialisten „abgehandelt“ werden, obwohl in der Entwicklung des Kindes die Differenzierung der Wahrneh-

mung und der Handlungsmöglichkeiten Hand in Hand gehen. Mit der hier vorgestellten *ökologischen Wahrnehmungstheorie* ist es möglich, ein integriertes, entwicklungsorientiertes Verständnis zugrunde zu legen.

Dabei lassen sich Wahrnehmung und Handlungen als komplementäre Aspekte eines Ganzen auf einer Ebene abstrakter Strukturen zusammenführen, die PIAGET üblicherweise mit Schemata bezeichnet. Handlungsschemata und Wahrnehmungsschemata (*affordances*) sind beides Begriffe, „die eine Kategorie oder Klasse bezeichnen: Schemata sind Klassen von Handlungen, die gleichsam die invarianten Merkmale einer Menge von aktuellen Handlungen (z. B. „Hineintun“) bezeichnen. Schemata wandeln und differenzieren sich durch Akkommodationsvorgänge und werden miteinander integriert zu übergeordneten Strukturen. Demgegenüber sind „affordances“ Klassen von –wahrgenommenen Gegebenheiten, nämlich die über viele Erscheinungsweisen invarianten Merkmale einer Menge von Gegenständen oder Geschehnissen (z. B. „Behälter“) (Kaufmann-Hayoz 1989, 416).

Entscheidend nun für den Prozess der Schemabildung und damit für die Erkenntnisbildung des Kindes ist, dass die Klassenbildung nicht durch eine kognitive Regel, sondern durch eine motorische Handlung erfolgt (im gegebenen Beispiel eines Behälters durch die Möglichkeit des Hineintuns).

4. Implikationen für die Praxis

Ein derartiger Wahrnehmungsbegriff erfordert eine veränderte *Förder- und Unterrichtspraxis* im Anfangsbereich: **Erstens** ist die Förderung basismotorischer Handlungsfähigkeit und die allgemeine Wahrnehmungsförderung immer im Sinne Gibsons als mehrdimensionale (= multimodale) Erkundungstätigkeit zu verstehen und in **ganzheitlichen Handlungssituationen** zu vermitteln. Die Förderpraxis ist dabei nach übergeordneten Wahrnehmungsfunktionen auszurichten, die für jedes Alter – jeweils bezogen auf die adäquaten Realisierungsmöglichkeiten – relevant sind. Nach den aktuellen Erkenntnissen der ökologischen Wahrnehmungspsychologie sind dies vor allem folgende Aufgabenbereiche:

- die räumliche Orientierung und die zielgerechte Steuerung der eigenen Bewegung, anfangs auch der Fortbewegungsmöglichkeiten;
- das Erkennen der gegenständlichen Welt und von Ereignissen in ihrer Bedeutung für das Handeln;
- die Steuerung der sozialen Kommunikation (vgl. Ritter 1987, 12)².

Zweitens sind Handlungssituationen immer als **Problemlösesituationen** zu gestalten, die Kinder vor die Aufgabe stellen, Planungsaktivität und Handlungsausführung gemeinsam – auch sprachlich – abzustimmen. Dem Pädagogen kommt dabei die wesentliche Aufgabe zu, die die Handlung strukturierende Funktion der Sprache gezielt einzusetzen oder zu provozieren, um durch Sprechen und gemeinsame Tätigkeit Erkenntnis zu beeinflussen. Es liegt ein wesentliches professionelles Moment darin, eine vom kindlichen Standpunkt aus wirklich lohnende und von der Aufgabenstellung optimal passende Thematik zu finden und in der Fördersituation auszugestalten.

Ein wie hier beschriebener Wahrnehmungsbegriff wird zu einem Passstück in der gegenwärtigen pädagogischen Fachdiskussion:

- *Zum Beispiel in der Vorschulpädagogik:* Es kann nicht darum gehen - wie im eingangs zitierten Focus-Beitrag angesprochen - schulische Inhalte in den Kindergarten vor zu verlagern. Dort wird eine Auflistung des "Weltwissens" 7-Jähriger vorgenommen, das es Kindern zu vermitteln gelte. Ein solcher an Wissensinhalten orientierter Bildungsbegriff ist eher abzulehnen. Es geht eher um den Prozess des Erfahrungs- und Kompetenzerwerbs und hier weist das Konzept von Wahrnehmung als Erkundungsprozess einen Weg.
- *Zum Beispiel in der Reformediskussion um eine kind- und schülerorientierte Unterrichtspraxis, zumal mit Kindern mit Lernschwierigkeiten:* Die Psychomotorik konzentriert sich von jeher auf das Arrangement kleingruppenorientierter Erfahrungssituationen, die die (kooperative) Entscheidungsbeteiligung und Eigenaktivität der Kinder voraussetzen und zum Gegenstand machen (z.B. in speziellen Lerngruppen).

Es geht aber auch um handlungsorientiertes Lernen, um den Erwerb von Bewegungs- und Handlungsplanung selbst als wichtige entwicklungsorientierte Kulturtechniken. Generell geht es um die Zielperspektive der kindgerechten **Methodenentwicklung**.

Bewegungstätigkeit als motivierende Erkundungsaktivität zum Gegenstand von Fördersituationen zu machen, ist in dieser Perspektive ein ausgewiesenes kindgerechtes und höchst effektives Mittel für die Schulpraxis (Bewegung als Lernprinzip).

Anmerkungen:

¹ Die kursiv gesetzten Zeilen entstammen dem Beitrag mit dem Titel „Was Hänschen lernt“ aus der Publikumszeitschrift Focus, Heft 10/2000 vom 4. März 2000, Seiten 82-88.

- ² Eine Affinität zu den psychomotorischen Praxisbereichen Körper-, Material- und Sozialerfahrung ist dabei beachtenswert

Literatur

- Ayres, J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.
- Fischer, K. (1996): Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schorndorf: Hofmann.
- Gibson, E. J. (1969): Principles of perceptual learning and development. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gibson, E. J. (1992): How to think about perceptual learning: Twenty-five years later. In: Pick, H. L. jr./Van den Broeck, P./ Knill, D. C. (Eds.): Cognition: Conceptual and Methodological Issues (pp. 215-237): Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kaufmann-Hayoz, R. (1988): Entwicklung der Wahrnehmung - kein Thema für die deutschsprachige Entwicklungspsychologie? In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 47, 3/3, 193-202.
- Kaufmann-Hayoz, R. (1989): Entwicklung der Wahrnehmung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung (S. 253-261). Neuwied: Luchterhand.
- Kiphard, E. J. /Huppertz, H. (1968): Erziehung durch Bewegung. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- Kiphard, E. J. (Hrsg.) (1979): Psychomotorik als Prävention und Rehabilitation. Gütersloh: Flöttmann.
- Kesper, G./Hottinger, C. (1992): Mototherapie bei Sensorischen Integrationsstörungen. Eine Anleitung zur Praxis: München: Reinhardt.
- Kretschmer, J. (1981): Bewegungsunterricht – Aspekte einer kindorientierten Bewegungskdidaktik. In: Kretschmer, J.: Sport und Bewegungsunterricht (S. 14-79). München: Urban & Schwarzenberg.
- Kükelhaus, H./zur Lippe, R. (1982): Die Entfaltung der Sinne. Frankfurt: Fischer
- Miller, P. (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ohlmeier, G. (Hrsg.) (1979): Frühförderprogramme für behinderte Kinder. Dortmund: Modernes Lernen.
- Orth, B. (1998): Prinzipien und Ziele einer Therapie für behinderte Kinder. In: Schlack, H.G: Welche Behandlung nützt behinderten Kindern? Mainz: Kirchheim Verlag, S. 46-57.
- Pfeffer, C. (1955): Psychomotorische Heilerziehung. In: Kinderpsychiatrie 22,1,132-143.
- Philippi-Eisenburger, M. (1991): Motologie. Schorndorf: Hofmann

Pick, H. L. jr. (1992): Eleanor J. Gibson: Learning to perceive and perceiving to learn. *Developmental Psychology*, 28, 5, 787-794

Ritter, M. (1987): Einführung: Wahrnehmung und visuelles System. In: *Spektrum der Wissenschaft: Verständliche Forschung* (S. 7-14). Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft.

Schilling, F. (1977): Bewegungsentwicklung, Bewegungsbehinderung und das Konzept der „Erziehung durch Bewegung“. *Sportwissenschaft*, 7, 4, 361-373.

Schlack, H.G. (1994): Interventionen bei Entwicklungsstörungen. Bewertende Übersicht. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*. 142:180-184.

Schlack, H.G. (1998)(Hrsg.): *Welche Behandlung nützt behinderten Kindern?* Mainz: Kirchheim Verlag.

Schlack, H.G. (1998)(Hrsg.): Stimulation der Körperwahrnehmung – ein wichtiges Konzept in der Behandlung zerebralparetischer Kinder. In: Schlack, H.G: *Welche Behandlung nützt behinderten Kindern?* Mainz: Kirchheim Verlag, S. 58-65.

Weizsäcker, V. von (1947): *Der Gestaltkreis*. Stuttgart: Thieme. (Suhrkamp: 1993).