



Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung

Wird das Kind durch Frühförderung in seiner Entwicklung unterstützt?

Bachelorarbeit
im Studiengang Soziale Arbeit

von
Mundt, Frauke

Datum der Abgabe: 18.06.2018

Betreuer(in): Prof. Dr. Roland Haenselt

Vorwort

Diese Arbeit spiegelt mein eigenes Interesse am Phänomen Spiel, da ich selbst im Bereich der Frühförderung tätig bin und „Spielen“ meine Arbeit ist.

Es ist mir somit ein besonderes Bedürfnis das „Spiel“ wie auch die Frühförderung an sich in Frage zu stellen und näher zu betrachten.

Mein Dank gilt meinen vier Kindern Feline, Frederik, Jarik und Jenke, die das Spiel wieder in mein Leben gezaubert haben und mich eine lange Zeit entbehren mussten. Eine Zeit, die ich dieser Arbeit widmen konnte.

Und mein Dank gilt auch meinem Mann Dennis, der in dieser Zeit allein zwei Elternrollen zu besetzen hatte und das ganz liebevoll gemeistert hat.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	II
EINLEITUNG	1
1 DAS KINDLICHE SPIEL ALS ENTWICKLUNGSMOTOR	3
1.1 Das Phänomen Spiely	3
1.1.1 Wissenschaftliche Spieltheorien	3
1.1.2 Merkmale des „freien Spiels“	9
1.1.3 Spielbedingungen	11
1.2 Die Bedeutung des Spiels für das Kind.....	12
1.3 Zwischenfazit	16
2 FRÜHFÖRDERUNG.....	17
2.1 Was ist Frühförderung?	17
2.1.1 Die Adressaten von Frühförderung	19
2.1.2 Ziele der Frühförderung	21
2.1.2 Arbeitsprinzipien in der Frühförderung	22
2.2 Möglichkeiten in der Frühförderung	24
2.2.1 Ausgewählte Methoden der Frühförderung.....	25
2.2.2 Die Beziehungsarbeit in der Frühförderung	26
2.3 Die Rolle der Sozialarbeit im Bereich der Frühförderung.....	26
2.4 Zwischenfazit	29
3 „WENN FÖRDERUNG INS SPIEL KOMMT“ DAS SPIEL IN DER FRÜHFÖRDERUNG	30
3.1 Welche Bedeutung hat das Spiel in der Frühförderung?	30
3.2 Wird das Kind durch Frühförderung in seiner Entwicklung unterstützt?	31
3.3 Grenzen und Chancen von Frühförderung Oder: Was ist machbar?.....	32
4 FAZIT	34
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	36
EIDESTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	39

Einleitung

„Am Anfang war das Spiel. Nicht das Wort und nicht die Kraft, auch nicht die Tat oder der Urknall. Nein, am Anfang war das Spiel.“¹ So lautet ein Zitat aus „Rettet das Spiel“ von Hüther und Quarch. Gemeint ist damit, dass sich unsere Vorfahren von jeher die Entstehung der Welt als Spiel erklärten. Als Spiel der Götter oder Zauber Spiel. Das Zitat lässt sich aber auch auf ein Menschenleben beziehen. Dann sagt es nichts anderes, als dass jedes Leben durch Spiel und mit Spiel beginnt. Das lässt die Bedeutung von Spiel sehr groß erscheinen. Die Wissenschaft widmet sich seit geraumer Zeit diesem Thema und versucht das Phänomen Spiel zu ergründen. So meint André Frank Zimpel, dass die einzige Quelle für eine besondere Intelligenzleistung das freie Spiel sei². Gerald Hüther betont immer wieder, dass etwas „unter die Haut gehen“³ muss, wie es das beim kindlichen Spiel bis zu 50 Mal am Tag passiert, damit dauerhaft gelernt werden kann. André Stern gibt zu bedenken, dass Spielen kein Zufall ist⁴. Für alle drei hat das Spielen in der kindlichen Entwicklung eine besondere Bedeutung. Der Zusammenhang von Spielen und Lernen ist für sie elementar.

Auch der Heilpädagogik (Frühförderung) ist die Bedeutung des Spiels nicht entgangen, so stehen heilpädagogische Angebote „... in der Frühförderung traditionell unter der Maxime, „Spiel“ zu sein...“.⁵ Frei nach dem Motto: Wenn das Kind durch Spiel lernt, dann spielen wir eben! Aber kann sich Spiel unter den Voraussetzungen der vorbereiteten Situation in der Frühförderung überhaupt entwickeln? Der Eindruck entsteht, dass Spiel und Frühförderung sich gegenseitig ausschließen und dass Frühförderung dann keine Bedeutung hätte. Dem möchte die Arbeit auf den Grund gehen.

In Anbetracht dieser Aussagen, lassen sich folgende Leitfragen für die vorliegende Arbeit formulieren:

- (1) *Was ist Spiel und welche Bedeutung hat es für ein Kind?*
- (2) *Was ist Frühförderung?*
- (3) *Kann Frühförderung das Kind durch Spiel in seiner Entwicklung unterstützen und ist sie überhaupt notwendig?*

¹ Hüther/ Quarch 2016, S.42

² Zimpel 2018 (Internetquelle)

³ Hüther 2012 (Internetquelle)

⁴ Stern 2013 (Internetquelle)

⁵ Thurmair/ Naggl 2003, S. 84

Diese Leitfragen sollen durch die Analyse vorhandener Theorien zum Spiel, wie auch zur Frühförderung bearbeitet werden.

Dazu wird im ersten Teil das Thema Spiel beleuchtet und die Bedeutung des Spiels für das Kind herausgearbeitet. Die Frage, *Was ist Spiel und welche Bedeutung hat es für ein Kind?* stellt in diesem Kapitel den Leitgedanken dar.

Der zweite Teil wird sich der Fragestellung zur Frühförderung widmen. *Was ist Frühförderung?* Die Arbeit möchte hier die Frühförderung an sich erklären, aber auch speziell auf die Rolle der sozialen Arbeit in der Frühförderung eingehen.

Der dritte Teil macht dann den Kern der Arbeit aus und bringt beide Bereiche, Spiel und Frühförderung, zusammen. Er bezieht sich somit auf die dritte Frage. *Kann Frühförderung das Kind durch Spiel in seiner Entwicklung unterstützen und ist sie überhaupt notwendig?*

Da das Thema Spiel in Hinblick auf die Frühförderung betrachtet wird, thematisiert der Text hauptsächlich das kindliche Spiel. Insbesondere das Spiel im Alter von 0- 7 Jahren (Schuleintritt). Die Arbeit stellt keine Besonderheiten im Spiel von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern heraus. Sie folgt der Annahme, dass das Spiel in diesem Fall die gleichen Phasen durchläuft wie bei gleichaltrigen Kindern ohne Behinderung. Sie laufen teilweise verzögert ab und stagnieren in manchen Fällen irgendwann.⁶

Der Begriff „Frühförderung“ wird in der Gesellschaft nicht ausschließlich auf das im Folgenden erklärte Prinzip angewendet. Er wird ebenfalls bei der Intelligenzförderung von Babys, bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten und bei der Talentförderung im Fußball verwendet. Im vorliegenden Text findet dieser Begriff aber ausschließlich im Sinne der Angebote für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und deren Familien Verwendung.

⁶ vgl. Oerter 1996, S. 270

1 Das kindliche Spiel als Entwicklungsmotor

1.1 Das Phänomen Spiely

Da „Spiel“ an sich kein pädagogischer Begriff ist, gibt es keine einheitliche Definition. Es gibt eine Vielzahl von Theorien in der Geschichte der Menschheit, die versuchen dieses Phänomen zu erklären. Um sich dem zu nähern, was „Spiel“ sein könnte, beleuchtet der folgende Abschnitt einige unterschiedliche Theorien der Neuzeit.

1.1.1 Wissenschaftliche Spieltheorien

Friedrich v. Schiller (1759-1805) versuchte in seiner Abhandlung „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ auch das Spiel zu erklären. Dieser theoretische Entwurf, im Geist der Aufklärung, wurde in 27 Briefen dargestellt.

Da einige Spieltheorien des 19. Jahrhunderts Bezug auf Schillers Abhandlung genommen haben, wird sie im Folgenden kurz mit aufgeführt.

Schiller beschreibt das Spiel als den Inbegriff des Menschseins, der Freiheit und des ästhetischen Lebens. Er macht in seiner Abhandlung zwei grundsätzlich, einander entgegengesetzte Charaktere des Menschen aus.

Der „selbstbezogen-egoistische“⁷ und „gewalttätige“⁸ („sinnlicher Trieb“) und der „moralische“⁹ und „vernünftige“¹⁰ („Formtrieb“) Mensch. Diese zwei unterschiedlichen Tendenzen im Menschen können nebeneinander nur durch einen vermittelnden „Spieltrieb“ bestehen.¹¹

In dem 15. Brief seiner Abhandlung, in dem Spiel nun das zentrale Thema darstellt, bestimmt Schiller als Gegenstand des sinnlichen Triebes das *Leben* und als Gegenstand des Formtriebes die *Gestalt*. Der Gegenstand des vermittelnden Spieltriebes heißt dementsprechend „lebende Gestalt“ und diese ist für ihn „Schönheit“. Damit setzt er die Begriffe „Spiel“ und „Schönheit“ gleich. Er schreibt „der Mensch soll mit der Schönheit nur spielen und er soll nur der Schönheit spielen“¹². Anschließend macht er deutlich:

⁷ Schiller 1965, S.45

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ vgl. ebd., S.57

¹² Ebd., S. 63

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“¹³ Dieser Satz, so schreibt Schiller, ist nur in der Wissenschaft unerwartet, „längst schon lebte und wirkte er in der Kunst und in dem Gefühle der alten Griechen, ihrer vornehmsten Meister“¹⁴.

Im 19. Jahrhundert hat der Philosoph und Psychologe Herbert Spencer (1820-1903) versucht, das Rätsel des Spiels zu lösen. Er hatte für die Freiheit, die sich im Spiel ausdrückt die Erklärung, dass sich angestaute Energien und überschüssige Kräfte im Spiel entladen. Entsprechend ist der Name seiner Überlegungen „Kraftüberschußtheorie“.¹⁵

Andere klassische Spieltheorien bringen teilweise sehr konträre Gedanken ins Spiel. So betont der Philosoph und Völkerpsychologe Moritz Lazarus (1824-1903) in seiner Abhandlung „Über die Reize des Spiels“ (1883) im Gegensatz zu Spencer, dass das Spiel der Erholung und dem Lustgewinn diene.¹⁶

Ende des 19. Jahrhundert brachte der Philosoph Karl Groos (1861- 1946) ein Buch über „Die Spiele der Menschen“ (1899)¹⁷ heraus, in dem er Spiel auf eine ganz neue Weise betrachtete. Demnach sei das kindliche Spiel eine vorübende Tätigkeit für das Leben und dient somit auch der Selbsterziehung des Menschen. Motorische, sensorische und psychische Funktionen werden im Spiel geübt in der schützenden Umgebung der Jugendzeit und kommen dem Kind im späteren Leben in den Tätigkeiten eines Erwachsenen zugute. Das Spiel nach Groos ist in seiner Vorübungsfunktion begründet, weshalb diese Theorie als „Vorübungstheorie“ bezeichnet wird.¹⁸ Groos weist aber auch darauf hin, dass sich die Erholungstheorie nach Lazarus und die Kraftüberschusstheorie nach Spencer seiner Meinung nach nicht ausschließen, sondern ergänzen.¹⁹

Die nun folgenden Theorien des 20. Jahrhunderts führen sehr komplexe Bedingungsgefüge zur Erklärung des Spiels an.

Einen solchen Theorieansatz hat der Biologe, Psychologe und Philosoph Jean Piaget (1896-1980) erarbeitet. Diese ist Teil seiner umfassenden Theorie zur geistigen Entwicklung des

¹³ Ebd., S. 63

¹⁴ Ebd.

¹⁵ vgl. Mogel 2008, S. 18

¹⁶ vgl. Lazarus 1883, S. 77ff

¹⁷ Groos 1899

¹⁸ vgl. ebd., S.485ff

¹⁹ vgl. ebd., S.471

Kindes.²⁰ Er gliedert die Tätigkeit des Spielens in zwei Arten der kognitiven Anpassung des Kindes an die Welt. Das sind Assimilation und Akkommodation. Assimilation findet in der frühen Kindheit statt und bedeutet, dass das Kind seine Spielerfahrungen, seinen bis dahin entwickelten geistigen Strukturen anpasst (z.B. der Turm kippt um, weil die Klötze nicht halten wollen). Akkommodation ist die Anpassung des Kindes bzw. seiner geistigen Strukturen an die Besonderheiten der Umgebung bzw. der Spielgegenstände (z.B. Erkenntnis, dass der Turm umkippt, weil die eigene Motorik und Balance es noch nicht hergibt, in stehend zu bauen). „[...] erst ein mehr oder weniger stabiles [...] Gleichgewicht zwischen ihnen charakterisiert einen vollständigen Intelligenzakt.“²¹ Kinderspiel nach Piaget ist vorwiegend assimilativ. Später wird das Spiel durch vielfältige Symbolspiele erweitert, um die erlebte Wirklichkeit eigenständig und aktiv nachzugestalten.²²

Eine motivationspsychologische Theorie des Spiels liefert der Psychologe Heinz Heckhausen (1926-1988) und betont damit besonders die motivationale Seite des kindlichen Spiels. Er versucht durch seine Theorie eine Erklärung für den Grund der Entstehung des Spiels aufzuzeigen. Er macht fünf entscheidende Merkmale von Spiel fest: „1. die Zweckfreiheit; 2. der „Aktivierungszirkel“, d.h. das Aufsuchen eines Wechsels von Spannung und Lösung, der in vielen Wiederholungen abrollt; 3. die handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück real begegnender Welt; 4. die undifferenzierte Zielstruktur und die unmittelbare Zeitperspektive; 5. die Quasi-Realität“²³. Unter dem Aspekt des „Aktivierungszirkels“ gilt es für das Kind, Spannungen zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Dementsprechend ergibt sich eine Spannungskurve: Erregung - Höhepunkt – Entspannung. Diese Spannungskurve zu erhalten, empfindet das Kind als lustvoll, weshalb bestimmte spannungsreiche Spielemente oft wiederholt werden.²⁴

Der holländische Historiker und Kulturphilosoph Johan Huizinga hingegen betrachtet das Spiel weder psychologisch noch biologisch. In seinem Werk „Homo Ludens“ beschreibt er das Spiel als etwas unvernünftiges, weswegen seiner Meinung nach der Ausdruck Homo sapiens (bedeutet einsichtiger, vernünftiger Mensch) nicht ausreicht, um den Menschen zu beschreiben. Homo Ludens (der spielende Mensch) würde ihn sehr passend ergänzen. Für

²⁰ Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart 1932

Piaget, Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969

Piaget, Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes, Frankfurt a.M. 1995

²¹ Piaget 2003, S. 57

²² vgl. ebd., S. 57ff

²³ Heckhausen 1974, S. 84f

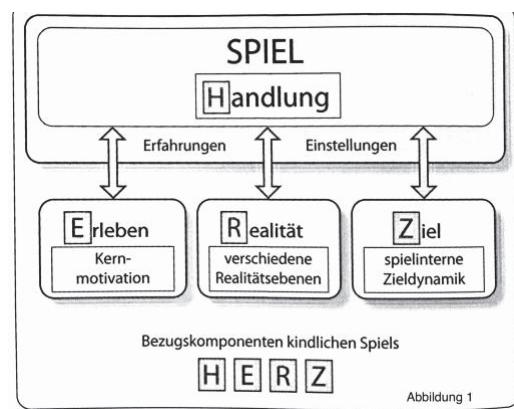
²⁴ vgl. ebd., S. 86ff

Huizinga macht der „Witz“²⁵ des Spiels dieses erst so erstrebenswert. Es ist das, was am Spielen Lust bereitet. Er sieht im Spiel den Ursprung aller menschlichen Kultur.²⁶ Der US-amerikanische Philosoph, Soziologe und Psychologe George Herbert Mead (1863-1931) betrachtet kindliches Spiel aus der Perspektive der Sozialisation²⁷. Er unterscheidet in seiner Theorie zwischen play (Kind spielt selbst) und game (Kunst des Spielens mit anderen/Wettkampf). Er ist der Meinung, dass Kinder die play-Phase überwinden und in eine game-Phase kommen müssen, um sich in die Gesellschaft hinein zu lernen. Also die Identität eines Kindes bildet sich, indem es beide Spielphasen durchlebt hat. Sie lässt sich nach Mead in „Groß-Ich“ („I“) und „Klein-Ich“ („me“) unterteilen. Es gibt kein naturbelassenes „Ich“, weil der Mensch Produkt der Gesellschaft ist. Die Restnatur im „Ich“ stellt das „I“ dar, während man sich im „me“ aus der Perspektive des (generalisierten) Anderen sieht. Das ist das, was aus der Gesellschaft/ Kultur ins „Ich“ übernommen wurde, individuelle Erwartungen und Zumutungen. Ein Mensch ist laut Mead die Summe aller seiner „me’s“, diese lernt er im Rollenspiel als Kind.²⁸

Auch der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter hat einen theoretischen Ansatz zum Thema Spiel herausgearbeitet. Er unterscheidet drei Handlungsebenen. Die erste Ebene nennt er *Operationsebene*. Hier geht es um motorische, sensorische oder sprachliche Tätigkeiten, die automatisiert werden und schnell auszuführen sind. Die zweite Ebene ist die *Handlungsebene*. Sie stellt die bewussten Handlungen dar, denen ein Ziel zugrunde liegt. Die dritte Ebene, *die Tätigkeitsebene*, schreibt den Handlungen einen bestimmten Sinn zu. Sie impliziert eine bestimmte Motivation. Dieses beschreibt Oerter als sehr wichtig für die „mentale Hygiene“²⁹ der Kinder, die durch individuelle Themen unterschiedliche Motivationen für unterschiedliche Spiele

haben.³⁰

Hans Mogel bringt in seiner Theorie vorhandene Erkenntnisse zum Spiel zusammen und erklärt das Phänomen Spiel anhand seiner



²⁵ Huizinga 2017, S. 11

²⁶ vgl. ebd., S. 9ff

²⁷ Mead 1973

²⁸ vgl. ebd., S. 177ff

²⁹ Oerter 1996, S. 267

³⁰ vgl. ebd., S. 262ff

„zentralen Bezugskomponenten“³¹: **Handlung**, **Erleben**, **Realität** und **Ziel**, die wechselseitig zueinander in Beziehung stehen. Gemäß den Anfangsbuchstaben der Komponenten heißt diese Theorie HERZ-Theorie³² (siehe Abbildung 1³³). Für die Entwicklung von neuen Spielformen

(Spielformen, die sich bei allen Kindern nachweisen lassen, unabhängig ihrer kulturellen Herkunft³⁴) werden diese Bezugskomponenten durch Emergenz und Synergie entwickelt. Emergenz bedeutet, dass die HERZ- Komponenten einer bisherigen Spielform so günstig zusammenwirken und sich gegenseitig fördern (Synergie), dass sie eine neue Spielqualität hervorbringen und sich somit eine neue Spielform herausbildet (mit neuen Fähigkeiten und Eigenschaften). Die Eigenschaften der vorhandenen Spielformen werden integriert und bleiben bestehen. Abbildung 2³⁵ des „Eis“- Modells veranschaulicht dies.

Der Name „Eis“- Modell³⁶ setzt sich aus den Anfangsbuchstaben **E**mergenzen in **s**ynergetische **i**n **s**pielformen zusammen. Das passiert vom Funktionsspiel bis zum Regelspiel. An der oberen Öffnung der „Eis“-Tüte steht Diversifikation. Das besagt, dass alle Spielformen frei kombiniert in Erscheinung treten können.³⁷

An dieser Stelle ließen sich noch eine Menge weitere Theorien aufführen, was der Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht hergibt. Eines wird jedoch sehr deutlich: Das kindliche Spiel steht schon seit sehr langer Zeit im Fokus der Wissenschaft, wird als wichtige Tätigkeit des Menschen anerkannt und hat auch heute noch nicht an Interesse eingebüßt.

Um die vielen genannten Theorien noch einmal zu veranschaulichen, sind sie nachfolgend tabellarisch aufgeführt.

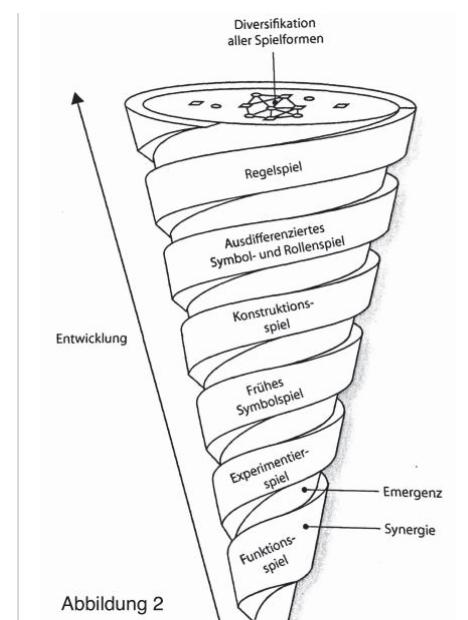


Abbildung 2

³¹ Mogel 2008, S. 230

³² vgl. ebd.

³³ Ebd., S. 232

³⁴ vgl. ebd., S. 142f

³⁵ Ebd., S. 236

³⁶ Ebd., S. 235

³⁷ vgl. ebd., S. 230ff

Zeit	Theorie	Aussage über das Spiel
18. Jh.	Nach Friedrich v. Schiller	- Spiel als Inbegriff des Menschseins - Spieltrieb als „Vermittler“ zwischen gegensätzlichen Tendenzen („selbstbezogen-egoistisch“ und „moralisch“) im Menschen ³⁸
19. Jh.	Herbert Spencer „Kraftüber-schusstheorie“	- angestaute, überschüssige Kräfte entladen sich im Spiel ³⁹
19. Jh.	Moritz Lazarus „Erholungstheorie“	- Spiel dient dem Lustgewinn und der Erholung ⁴⁰
19./20. Jh.	Karl Groos „Vorübungs-theorie“	- Spiel ist vorübende Tätigkeit für Leben als Erwachsener ⁴¹
20. Jh.	Nach Jean Piaget	- Spiel gliedert sich in zwei Arten der kognitiven Anpassung des Kindes an die Welt: Assimilation (Spielerfahrungen werden den geistigen Strukturen des Kindes angepasst) und Akkommodation (Kind passt sich Umgebung an) ⁴²
20. Jh.	Nach Heinz Heckhausen	- motivationspsychologische Theorie anhand von fünf Merkmalen des Spiels - besonders hervorzuheben ist das Merkmal des „Aktivierungszirkels“ ⁴³
20. Jh.	Johan Huizinga „Kulturtheorie“	- im „Witz“ des Spiels liegt sein Wesen - Spiel als Grundlage von Kultur ⁴⁴
20. Jh.	Nach George Herbert Mead	- Sozialisation durch Rollenspiel - Mensch ist die Summe aller seiner „me's“, die er im Rollenspiel gelernt hat ⁴⁵

³⁸ vgl. Schiller 1965, S. 57

³⁹ vgl. Mogel 2008, S.18

⁴⁰ vgl. Lazarus 1883, S.77ff

⁴¹ vgl. Groos 1899, S.485

⁴² vgl. Piaget 2003, S. 57ff

⁴³ vgl. Heckhausen, S. 84ff

⁴⁴ vgl. Huizinga 2017, S.9ff

20. Jh.	Nach Rolf Oerter	- unterteilt Spiel in drei Ebenen: Operationsebene, Handlungsebene und Tätigkeitsebene - auf jeder Ebene hat Spiel eine andere Funktion ⁴⁵
20. Jh.	Hans Mogel „HERZ“- Theorie und „Eis“- Modell	- zentrale Bezugskomponenten sind Handlung , Erleben , Realität und Ziel , die wechselseitig in Beziehung stehen - Emergenzen in synergetische Formen des Spiels

Es wird deutlich, dass Spiel aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Keine dieser Theorien kann verneint werden. Sie können aber ergänzend nebeneinander stehen und die Vielfältigkeit von Spiel ausdrücken. Die für diese Arbeit zugrundeliegende Vorstellung von Spiel, wird im weiteren Verlauf erarbeitet.

1.1.2 Merkmale des „freien Spiels“

So unterschiedlich und vielfältig die Wissenschaft zum Thema Spiel steht, ein Merkmal wird allseits akzeptiert: Die Freude am Spiel⁴⁷. Ohne eine solche Freude würde ein Kind womöglich gar nicht spielen. Huizinga würde diese Freude, diesen Spaß mit dem „Witz“⁴⁸ des Spiels bezeichnen. Später im Text wird kurz auch auf neuroplastische Botenstoffe im Gehirn eingegangen, die große Glücksgefühle hervorrufen. Wenn ein Kind nun im Spiel seine selbstgesteckten Ziele erreicht (z.B. einen Turm zu bauen), kann die Freude sehr groß sein. Aber auch der Prozess an sich (z.B. das Bauen des Turmes) kann sehr beglückend sein, weil das Kind sich als kompetenten, selbstwirksamen Menschen erlebt. Wenn nun ein Ziel nicht erreicht wird (z.B. kippt der Turm immer wieder um), kann das aber auch sehr negative Gefühle im Kind auslösen. Freud' und Leid' können sich im Spiel also sehr nah sein.⁴⁹

Nach Johan Huizinga ist Spiel „eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber nach unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein

⁴⁵ vgl. Mead 1973, S. 177ff

⁴⁶ vgl. Oerter 1996, S. 262ff

⁴⁷ vgl. Mogel 2008, S. 24ff

⁴⁸ Huizinga 2017, S. 11

⁴⁹ vgl. Mogel 2008, S. 24ff

des „*Andersseins*“ als das „gewöhnliche“ Leben“.⁵⁰ Dieser Definitionsversuch Huizingas bringt die für ihn wichtigsten Merkmale freien und echten Spiels zum Ausdruck, woran man Spiel seiner Meinung nach erkennen und ausmachen kann.

Hans Mogel knüpft in seinem Werk daran an, nennt ähnliche Merkmale und fügt dem hinzu, dass durch das reine Spiel eine echte Wirklichkeit hergestellt wird, passend zum Erfahrungsschatz des spielenden Kindes. Diese Wirklichkeit ist unverfälschter, direkter und aufschlussreicher als in jedem anderen kindlichen Verhalten und wird individuell gestaltet. Kinder gestalten also ihre Gegenwart im Spiel, aber sie erleben das Spiel auch gegenwärtig. Sie spielen unbelastet von Gedanken an die Vergangenheit oder an die Zukunft. Es werden zwar Erfahrungen oder Wünsche verarbeitet, aber das Spiel selbst findet im Hier und Jetzt statt. Zudem wird die Wirklichkeit durch den Gegenstandsbezug im Spiel gestaltet. Denn durch den Umgang der Kinder mit Gegenständen ihres Erlebens und Verhaltens, erwerben sie dementsprechende Kompetenzen und verändern so ihre Wirklichkeit. Die Bewegung, die in jeglichem Spiel zu finden ist, ist laut Mogel ein hervorstechendes Merkmal, wobei er sich nicht nur auf die physischen Bewegungen, sondern auch auf die der Gedanken bezieht. Da das Spiel eine eigene Dynamik hat, können sich auch die selbstgesteckten Spielziele schnell ändern und sind in Bewegung.⁵¹

Bei Peter Fonagy ist die Affektspiegelung und das Spiel mit der Realität („*Playing with reality*“) Teil der Entwicklung des Selbst. Das Affektspiegelungsmodell bezieht sich auf einen spielerisch-makierenden Umgang der Eltern mit den Affekten des Säuglings, also bis zu einem Alter von einem Jahr. Das Spielen mit der Mimik und das besondere, makierende Hervorheben bestimmter Gefühlszustände durch die Mimik, ermöglicht dem Säugling, zu bemerken, dass die Eltern etwas darstellen. Die sich anschließende Theorie „*Playing with reality*“ geht davon aus, dass in einem Alter von 1½ bis 4 Jahren das symbolische Spiel den selben Stellenwert einnimmt, den die Affektspiegelung im ersten Lebensjahr für sich beansprucht hatte. Die Theorie geht von zwei Modalitäten aus, dem Als-ob-Modus (pretend mode) und dem Äquivalenzmodus (psychic equivalence mode), die parallel nebeneinander existieren und zwischen deren Modalitäten das Kind hin und her schwingt bis es beide in einem Alter von 4 Jahren integriert hat. Diese Integration hängt von der elterlichen Stellungnahme zum kindlichen Spiel ab. Während des Als-ob-Modus wird die Realität

⁵⁰ Huizinga 1956, S.37

⁵¹ vgl. Mogel 2008, S. 5ff

zeitweilig aufgehoben, jedoch auch im Spiel nachgestellt. Das Kind hat ein „Ahnungsbewusstsein vom fiktiven Charakter seines Spiels“⁵². Im Äquivalenzmodus erlebt das Kind seine Gedanken und Gefühle des Spiels als wären sie Realität, obwohl es weiß, dass dem nicht so ist. Zum Beispiel kann das Spiel mit dem gefährlichen Krokodil eine ähnlich ängstigende Wirkung beim Kind auslösen, wie der Gedanke an ein echtes Krokodil.⁵³ Rolf Oerter zufolge lassen sich beim kindlichen Spiel drei grundlegende Merkmale ausmachen: „Selbstzweck, Realitätsveränderung und Wiederholung bzw. Ritual“⁵⁴.

1.1.3 Spielbedingungen

Oben wurde Schiller wie folgt zitiert:

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“⁵⁵

Schiller macht in diesem Zitat deutlich, dass Spiel an Bedingungen geknüpft ist, dass es eben nicht immer stattfinden kann, sondern nur dann, wenn der Mensch gemäß Schiller „in voller Bedeutung des Worts Mensch ist“. Das ist für Schiller *die* Bedingung zum Spiel.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich ebenfalls damit, was nötig ist, dass ein Kind frei und unbekümmert spielen kann. Vielleicht nähert sich die Ausarbeitung dem, was Schiller mit Menschsein gemeint hat.

Hans Mogel macht zwei wesentliche Bedingungen für Spiel fest. Zum einen muss das Kind aus sich heraus spielen wollen, also ein solches Bedürfnis verspüren, das es motiviert. Zum anderen muss die Spielumgebung geeignet sein. Das heißt für ihn, dass sie nicht zu reizarm, aber auch nicht reizüberflutend sein darf.⁵⁶

Ähnlich sieht es Gabriele Pohl. Für sie ist Spiel ohne Fantasie nicht möglich. Wenn die Umgebung nun aber zu reizarm ist, verkümmert Fantasie ihrer Meinung nach, so wie sie bei einer Überflutung von Eindrücken verdrängt würde.⁵⁷

Gerald Hüther hingegen bezieht sich vor allem auf die emotionalen Bedingungen, die für unbekümmertes Spiel gegeben sein müssen und ist der Ansicht, dass ein Kind nur spielen kann, wenn es glücklich ist. Unter Druck (z.B. wenn Kinder beobachtet werden), Angst und

⁵² Dornes 2008, S. 181

⁵³ vgl. ebd., S. 172ff

⁵⁴ Oerter 1996, S. 261

⁵⁵ Schiller 1965, S. 63

⁵⁶ vgl. Mogel 2008, S. 9

⁵⁷ vgl. Pohl 2014, Kapitel 12, Fantasie und Kreativität (e-book)

Verunsicherung können Kinder nicht spielen. Hüther zufolge erkennen Kinder schnell, dass das Spiel mit anderen zusammen mehr Freude bringt als allein, sie fühlen sich durch die Spielgemeinschaft verbunden. Das Spiel mit anderen wird immer durch bestimmte Regeln begrenzt, die jedem Einzelnen trotzdem die Möglichkeit bieten, sein Potenzial zu entfalten, also Freiheit und Autonomie zu erfahren. Diese beiden Erfahrungen nun, Verbundenheit und Autonomie, sind Bedingungen und Ursache des Spiels zugleich. Denn nach Gerald Hüther braucht ein Mensch (außer Stillung der körperlichen Bedürfnisse) um glücklich zu sein, auf der einen Seite Nähe, Verbundenheit und Zugehörigkeit und auf der anderen Seite Autonomie, Selbstbestimmung und Freiheit. Die Ursache dafür sieht er im menschlichen Gehirn, das bereits vorgeburtlich solche Erfahrungen gemacht hat. Das Kind fühlt sich im Mutterleib geborgen und gleichzeitig entwickelt es sich weiter. Ein Kind kommt also in der Erwartung auf die Welt, beides gleichzeitig haben zu können. Und wie bereits erwähnt, ist das im Spiel mit anderen möglich, womit diese beiden Erfahrungen eine Ursache des Spielbedürfnisses darstellen. Aber eben auch eine Bedingung, weil der Mensch ohne beides nicht glücklich sein kann.⁵⁸ Wenn man die menschliche Geschichte aus stammesgeschichtlicher Perspektive betrachtet, war Bindung und Verbundenheit auch überlebenswichtig. Denn nur im Schutz der Gruppe konnten sich die Menschen, vor allem Neugeborene und Kinder, einigermaßen sicher fühlen vor Gefahren, die durch ein bestimmtes Klima oder durch Raubtiere verursacht wurden.⁵⁹

1.2 Die Bedeutung des Spiels für das Kind

Durch die vorigen Abschnitte wurde bisher deutlich, dass Spiel vielfältig betrachtet werden kann und somit auch eine Reihe unterschiedlicher Merkmale aufweist. Auch die Bedeutung des Spiels für das Kind ist dementsprechend sehr vielseitig und wird im Folgenden versucht, darzustellen.

Aus dem Tierreich ist bekannt, dass die Jungen vieler Tierarten (der höher entwickelten) spielen müssen, um sich adäquat zu verhalten. Dass also nicht einfach nur starre Reaktionsschemata vererbt werden, die das Verhalten der Tiere stark einschränken würden, sondern es ist ihnen möglich, im Verlauf ihres Lebens das zu lernen, was für die jeweilige Art wichtig ist. Und nur bei dann ist auch Spiel möglich. Es ist also eine Tätigkeit, die sich abhebt

⁵⁸ vgl. Hüther/ Quarch 2016, S. 21ff

⁵⁹ vgl. Suess/ Burat-Hiemer 2009, S. 53f

vom Nahrungs-, Flucht-, Kampf- oder Fortpflanzungstrieb, obwohl sie daraus Elemente entlehnt.⁶⁰

Die Jugendzeit eines Menschen nimmt im Vergleich zu anderen Lebewesen den größten zeitlichen Umfang ein. Mit Jugendzeit ist hier der Zeitraum gemeint, in dem sich der Nachwuchs im geschützten Umfeld seiner Familie befindet und so Zeit und Raum zum Lernen und Spielen hat. Er muss sich kaum grundsätzliche Gedanken um Gefahren und Nahrungsbeschaffung machen. Zum Vergleich: Während ein Schimpanse mit ca. 6 Jahren erwachsen ist (seinen geschützten Bereich also verlässt), ist dies der Mensch mit ca. 18 – 20 Jahren⁶¹. Der Mensch investiert also mehr Energie in das Spiel während der Kindheit als jedes andere Säugetier. Deshalb spricht vieles dafür, dass das kindliche Spiel eine fundamentale Bedeutung einnimmt. Aus psychologischer Sicht gehört das Spiel laut Hans Mogel sogar „zu den fundamentalen Lebenssystemen des Menschen“,⁶² da es die individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördert und sehr bedeutsam für das positive Erleben und erfolgreiches Handeln ist.⁶³

Kompetenz- und Selbstwertsteigerung können, ohne äußeres Lob, durch das eigene Spiel herbeigeführt werden, denn es ist kaum mit negativen Konsequenzen zu rechnen. Wenn das Kind im Spiel etwas selbst bewirkt hat oder selbst herausgefunden hat, wirkt sich das positiv auf sein Erleben aus. Das Kind empfindet sich in seinen Handlungen kompetent, was wiederum seinen Selbstwert steigert.⁶⁴

Nach Meinung des Kinderarztes und Wissenschaftlers Herbert Renz-Polster wird Spiel bei Kindern genutzt, um ein „möglichst breites Spektrum an Denkmöglichkeiten“⁶⁵ zu erwerben. Damit schaffen sich Kinder die Voraussetzungen für Kreativität. Er hebt hervor, dass es für ihn keinen Unterschied zwischen Spielen und Lernen gibt.⁶⁶

Auch der Psychologe André Frank Zimpel betrachtet das Spiel als Lernmittel schlechthin und geht im folgenden Zitat noch weiter: „Die Verstrickung biologischer und kultureller Einflüsse im Spiel erzeugt Metakompetenzen: Fantasie, Abstraktion, Selbstbewusstsein, Perspektivwechsel, Vorausschau, Frustrationstoleranz, Kooperationsfähigkeit, Kreativität

⁶⁰ vgl. Retter 1998 (Internetquelle), S. 14

⁶¹ vgl. ebd., S.14f

⁶² Mogel 2008, S. 6

⁶³ vgl. ebd.

⁶⁴ vgl. ebd, S. 13

⁶⁵ Renz-Polster 2016, Kapitel 5, Das Spieldefizitsyndrom: Warum Spielen so wichtig ist (e-book)

⁶⁶ vgl. ebd.

und Solidarität. Kurz: Im Spiel entwickeln die Kinder ihre einmalige, mit keinem anderen Menschen vergleichbare Persönlichkeit.“⁶⁷

Ähnlich sehen es Martin Thurmair und Monika Naggl. Sie weisen darauf hin, dass das Kind über das Spiel seine Identität und Autonomie entwickelt.⁶⁸

Auch die Erkenntnisse aus der Gehirnforschung stützen diese Thesen und sind somit für die Bedeutung des kindlichen Spiels nicht unrelevant. Denn wenn das Kind durch spielen lernt, muss erst einmal ergründet werden, wie das menschliche Gehirn lernt.

Beim Lernen ändern sich die Verbindungen zwischen den Nervenzellen, die Synapsen im Gehirn. Um etwas zu lernen, müssen wir uns damit beschäftigen. Damit die Verarbeitungstiefe ausreichend ist, etwas gelernt wird, muss sich ein Mensch mit diesem Etwas richtig beschäftigen und zwar auf unterschiedlichen Ebenen (taktil, emotional usw.).

Manfred Spitzer sagt dazu, dass der Mensch die reale Welt möglichst mit allen Sinnen begreifen soll. Unser Gehirn ist seiner Ansicht nach modular aufgebaut, das heißt, die Gehirnentwicklung sorgt dafür, dass erst Einfaches und dann Komplexeres gelernt wird. Das heißt, es wird aufeinander aufbauend gelernt. Das Kind geht neugierig in die Welt und ergründet durch abschätzendes Probieren einen unbekannten wahren Wert (z.B. beim Laufenlernen, abschätzen, wie Balance gehalten wird)⁶⁹. Damit ein Kind lernt, sich also mit etwas richtig beschäftigt, muss es Interesse daran haben, Neugier und Spaß. Das hat das Kind im freien, unvorbereiteten und unbekümmerten Spiel. Nach Gerald Hüther hat sich bereits vorgeburtlich im menschlichen Gehirn ein Bindungssystem und ein Neugiersystem entwickelt auf dessen Grunderfahrungen basierend. Weil es bereits vor der Geburt immer gebunden und behütet war (Bindungssystem) und täglich etwas Neues passiert ist (Neugiersystem). Das Kind ist also von Natur aus neugierig und kommt mit der Erwartung in die Welt, ein Entdecker zu sein. Das Gehirn unterstützt diesen Prozess, indem es neuroplastische Botenstoffe ausschüttet. „Die bekanntesten dieser neuroplastischen Botenstoffe heißen Adrenalin, Noradrenalin und Dopamin, auch Peptide wie Endorphine und Enkephaline gehören dazu“.⁷⁰ Wenn das Kind durch sich selbst Erfolgserlebnisse hat, also wenn es etwas selbst entdeckt bzw. etwas selbst macht oder sich selbst um etwas kümmert, dann verwandelt sich das einstige Gefühl der Irritation über das Unbekannte in Freude,

⁶⁷ Zimpel 2012, S. 143

⁶⁸ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 91

⁶⁹ vgl. Spitzer 2012, S. 159ff

⁷⁰ Hüther 2011 (Internetquelle)

manchmal sogar in Begeisterung über das nun selbst Erschlossene. Denn diese neuroplastischen Botenstoffe erzeugen Glücksgefühle und wirken laut Hüther im Gehirn wie ein „Dünger“⁷¹, das heißt, sie haben einen wachstumsstimulierenden Effekt auf neuronale Vernetzungen. Daraufhin wird das Auswachsen von Fortsätzen und die Neubildung und Stabilisierung von Synapsen gefördert. Deshalb wird ein Mensch bei dem, was er selbst erkannt/ entdeckt/ gelöst hat immer schnell besser, es wurde entsprechend verstärkt und nachhaltig im Gehirn verankert. Was einen Menschen interessiert, lernt sich also leichter.⁷² Das ist ein Indiz dafür, dass Spiel kein Zufall⁷³ in der menschlichen Entwicklung ist, sondern die einzige sinnvolle Beschäftigung für Kinder. Es gibt nichts, was geeigneter ist, um zu lernen, als zu spielen. Damit ist vor allem das freie, unbekümmerte Spiel, das von jedem Kind selbst ausgeht, also intrinsisch motiviert ist, gemeint.

Nach Ann Masten gibt es Schutzsysteme, die einen nachhaltigen Effekt auf die positive Entwicklung eines Kindes haben. Diese Schutzsysteme sind das Regulationssystem, das Bindungssystem, das Bewältigungsmotivationssystem, das Selbstwirksamkeitserleben und der Selbstwert, soziale Kompetenzen sowie beginnende Freundschaften.⁷⁴ All diese Systeme kann ein Kind auch und vor allem im Spiel entwickeln. Folglich ist das Spiel von sehr großer Bedeutung, wenn man die gesamte Entwicklung eines Menschen betrachtet, auf die es somit schützend Einfluss nehmen kann.

Bezugnehmend auf Rolf Oerter ist Spiel nur unter bestimmten Bedingungen entwicklungsfördernd. Die Bedingungen orientieren sich an den bereits erwähnten Merkmalen des Spiels nach Oerter. Den Selbstzweck des Spiels betreffend hieße das: Spiel ist förderlich, wenn es intrinsisch motiviert ist, es für das Kind dem Wort nach Spiel ist und so ein Lernvorgang mühelos nebenbei passiert. In Anbetracht der Realitätsveränderung ist Spiel förderlich, wenn Gefahren des Abgleitens z.B. ins Glücksspiel ausgeschlossen werden können. Bei dem Merkmal der Wiederholung besteht das Risiko, dass sich das Kind in Tätigkeiten verliert, die auf gleichbleibend niedrigem Niveau angesiedelt sind. Hier liegt der förderliche Aspekt im unermüdlichen Üben von Tätigkeiten, die die Kinder gerne können möchten, dem Selbstzweck entsprechend.⁷⁵

⁷¹ Hüther/ Quarch 2016, S. 38

⁷² vgl. ebd., S.36f

⁷³ Stern 2013 (Internetquelle)

⁷⁴ vgl. Suess/ Burat-Hiemer 2009, S. 44ff

⁷⁵ vgl. Oerter 1996, S. 261f

1.3 Zwischenfazit

Dieses Kapitel zum Thema Spiel hatte den Anspruch, zu klären, was Spiel ist. Es wurden unterschiedliche Theorien aufgezeigt, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen. Denn durch Spiel können einerseits überschüssige Kräfte entladen werden, andererseits kann es auch der Erholung dienen. Wie die Gehirnforschung bewiesen hat, ist es geeignet, um relativ mühelos und nachhaltig fürs Leben zu lernen. Wenngleich dies wohl nicht das Motiv zum Spielen für Kinder darstellt, denn freies Spiel ist durch seine Zweckfreiheit charakterisiert. Durch das Rollenspiel lernen sich Kinder in die Gesellschaft hinein. Das alles ist mit einer gewissen Spannung, oder Witz verbunden, was das Spiel so anziehend macht, wenn es intrinsisch motiviert ist. Das Kind passt sich kognitiv Stück für Stück in die Welt ein durch Spiel auf verschiedenen Spielebenen und durch Emergenz und Synergie. Damit entwickelt es neue Spielformen und im Verlauf seiner Kindheit auch eine eigene Persönlichkeit. Das ist sehr individuell, da es Gedanken, Gefühle und Erlebnisse in seiner im Spiel konstruierten Realität bearbeitet. Und weil in jedem Menschen das Bedürfnis zum Spielen steckt (aus einem ureigenen Trieb, die Welt spielerisch zu entdecken), das heißt auch, zum Regeln aufstellen, ist dies auch die Basis unserer gesamten Kultur. Zudem befriedigt es die menschlichen Bedürfnisse nach Verbundenheit und Autonomie. Diese zusammenfassenden Worte zum Spiel bilden eine Definition, die für die folgenden Kapitel eine Grundlage darstellen soll. Damit kann im nächsten Kapitel das Thema Frühförderung bearbeitet werden.

2 Frühförderung

2.1 Was ist Frühförderung?

Frühförderung ist ein niedrigschwelliges Hilfeangebot für Kinder mit Behinderungen und solche, die davon bedroht sind, sowie deren Eltern und Familien. Sie stellt aber auch vorbeugende Unterstützung für Kinder mit Auffälligkeiten in der Entwicklung, Kinder mit sozialen Risiken und Frühgeburten dar.⁷⁶ Oder wie Wolfgang Wörster dazu schreibt, Frühförderung ist „Kindern gewidmet, die unter den Bedingungen besonderer Entwicklungsvoraussetzungen den Prozess der persönlichen Teilhabe in dieser konkreten gesellschaftlichen Gegenwart entwickeln müssen.“⁷⁷

Für Armin Sohns besteht „[d]as Gesamtsystem der Frühförderung [besteht] aus unterschiedlichen Institutionen und Berufsgruppen, die inter- und transdisziplinär mit dem Ziel zusammenarbeiten, über eine Stärkung der kindlichen Persönlichkeit und der Ressourcen in seinem Lebensumfeld dazu beizutragen, die bestmöglichen Voraussetzungen für die kindliche Entwicklung zu gewährleisten.“⁷⁸ Es gilt es vor allem motorische wie kognitive Fähigkeiten zu stärken, emotionale Stabilität herzustellen und die Inklusion in soziale Netzwerke zu unterstützen. Dementsprechend betreffen diese Hilfen nicht das Kind selbst, sondern auch sein weiteres soziales Umfeld (Familie, Kindertagesstätte, sonstige Bezugspersonen).⁷⁹

Das fachliche Selbstverständnis der Frühförderung begründet sich durch den sozialökologischen Ansatz. Nach diesem gilt es, entwicklungsförderliche Ressourcen zu erkennen und zu stärken, sowie Hemmnisse und Blockaden im physischen, kognitiven oder emotionalen Bereich entgegenzuwirken. Gleiches gilt für das soziale Umfeld eines Kindes, da es mit diesen Bedingungen in engem Zusammenhang steht.⁸⁰

Frühförderung existiert seit Anfang der 70-er Jahre. Der Gesetzgeber gliederte dieses Angebot in zwei unterschiedliche Systeme: einmal die Interdisziplinären Frühförderstellen

⁷⁶ vgl. VIFF 2018 – Was ist Frühförderung (Internetquelle)

⁷⁷ Wörster 2016, S. 41

⁷⁸ Sohns 2010, S. 111

⁷⁹ vgl. ebd., S. 111

⁸⁰ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 17

und einmal die Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ).⁸¹ Diese Arbeit befasst sich ausschließlich mit der Interdisziplinären Frühförderung, die einer pädagogischen Linie folgte im Gegensatz zum medizinisch geprägtem SPZ.⁸² Eine gesetzliche wie auch finanzielle Regelung fand sie im damaligen Bundessozialhilfegesetz (BSHG) als Eingliederungshilfe „für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder“. In der Anfangszeit fand Frühförderung in „mobiler“ Form statt. Als heilpädagogische Maßnahme, die die Kinder in ihrem häuslichen oder institutionellen Umfeld aufgesucht hat. Heute gibt es vielerorts auch ambulante Frühförderereinrichtungen, wobei zu bedenken ist, dass die Frühförderer-Struktur in Deutschland sehr vielfältig ist⁸³. So „liegt die Zuständigkeit für die Ausgestaltung und Finanzierung der regionalen (pädagogischen) Frühförderstellen bei den Kreisen und kreisfreien Städten in Deutschland.“⁸⁴ Damals wie heute wird gezielt über das Spielen gefördert, nach festgestellten Entwicklungsdefiziten.⁸⁵

Der Begriff „Frühförderung“ hat auch historisch betrachtet einen pädagogischen Ursprung, so beschrieb sie der Deutsche Bildungsrat (1973) als „wichtige pädagogische Aufgabe“⁸⁶. Unter einigen Begriffen („Früherziehung“, „Frühe Hilfen“, „Entwicklungsrehabilitation“ u.a.) hat sich in den deutschsprachigen Ländern, außer in der Schweiz (hier: heilpädagogische Früherziehung), bis heute der Begriff „Frühförderung“ oder „interdisziplinäre Frühförderung“ durchgesetzt. Er dient als Oberbegriff für alles, was die Frühförderung umfasst: Diagnostik, Therapie, Elternarbeit/-beratung, wie auch Vernetzungsarbeit.⁸⁷ Da von Beginn an einige der Kinder neben den heilpädagogischen Maßnahmen auch medizinisch-therapeutische (Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie) Behandlung in Anspruch nahmen, hat sich Frühförderung gezielt als „interdisziplinäre Frühförderung“ entwickelt. Ende der 90er Jahre entstanden Initiativen, dieser „interdisziplinären“ Zusammenarbeit eine rechtliche Grundlage zu geben. Daraufhin wurde 2003 die Frühförderungsverordnung (FrühV) vom Bundesrat verabschiedet. In ihr ist niedergeschrieben, dass in Frühförderstellen immer pädagogische, medizinisch-therapeutische und psychologische Fachkräfte zusammenarbeiten. Zudem sollen für jedes Kind unterschiedliche Förderangebote ausgewählt werden. Individuell, je nach Bedarf und in

⁸¹ vgl. Sohns 2010, S. 17

⁸² Ebd.

⁸³ vgl. ebd., S. 27f

⁸⁴ Ebd., S. 27

⁸⁵ vgl. VIFF 2018 – Seit wann gibt es Frühförderung? (Internetquelle)

⁸⁶ Thurmail/ Naggl 2003, S. 13

⁸⁷ vgl. Thurmail/ Naggl 2003, S. 13f

Abstimmung mit den Eltern, nur heilpädagogische Förderinhalte, oder therapeutische *und* heilpädagogische Förderinhalte. Diese sollen möglichst „aus einer Hand“ finanziert werden, was sich dann „Komplexleistung Frühförderung“ nennt.⁸⁸

2.1.1 Die Adressaten von Frühförderung

Wie bereits erwähnt, richtet sich Frühförderung an Kinder, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, sowie an deren Eltern.

Dazu ist es wichtig den Begriff der Behinderung zu definieren. Eine gesetzliche Definition von „Behinderung“ sowie „drohender Behinderung“ liefert §2 Absatz 1 SGB IX:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

In der derzeitigen Praxis der Frühförderung wird die „drohende Behinderung“ als Synonym zu den fachlichen Kategorien der „Entwicklungsverzögerung“ und „Entwicklungsauflägkeiten“ verwendet. Entwicklungsauflägkeiten umfassen eine große Zahl an Auffälligkeiten, die auch in Verbindung mit ungünstigen Milieus zu betrachten sind. Der Begriff der „drohenden Behinderung“ (SGB IX, § 2,1 und BSHG § 39, 2) betont somit den präventiven Auftrag der Frühförderung.⁸⁹ Das bedeutet, dass Kinder Frühförderung bekommen können, die biologischen und sozialen Risiken für Entwicklungsstörungen ausgesetzt sind.

Biologische Risiken können pränatale Ursachen haben, wie chromosomale Veränderungen, Infektionen oder andere Schädigungen des Kindes im Mutterleib. Aber auch perinatale Risiken gehören dazu, wenn das Kind zum Beispiel sehr unreif geboren zur Welt kommt.

Biologische Risiken sind ebenfalls Hör- und Sehbehinderungen.

Soziale Risikofaktoren können die Auswirkungen biologischer Schädigungen verstärken oder selbst Ursache von Entwicklungsstörungen sein. Dazu zählen Armut, Kinder von jugendlichen

⁸⁸ vgl. VIFF 2018 – Was ist Komplexleistung? (Internetquelle)

⁸⁹ vgl. Thurair/ Naggl 2003, S.17

und alleinerziehenden Müttern, Eltern mit eigenen psychischen Erkrankungen oder Kinder von drogenabhängigen Eltern.⁹⁰

Die WHO differenziert den Begriff der „Behinderung“ in drei Dimensionen von Entwicklungsgefährdungen: Der *Schädigung*, der *Beeinträchtigung* und der *Behinderung*. *Schädigung* bedeutet, dass Entwicklung unter bestimmten somatischen Bedingungen stattfindet. *Beeinträchtigung* meint funktionelle Beeinträchtigungen infolge der Schädigung. *Behinderung* ist das Resultat des Zusammenspiels von Beeinträchtigungen und Stärken mit förderlichen und hemmenden Bedingungen im Entwicklungskontext.

Frühförderung wird als angebracht angesehen, wenn die Gefahr besteht, dass durch ein Zusammenspiel der ersten beiden Ebenen eine *Behinderung* droht. Das Kind also in der „Entwicklung seiner Kompetenzen, seines Selbstkonzeptes und der Integration in seine Lebenswelt“⁹¹ beeinträchtigt wird. Folglich beinhaltet der fachliche Auftrag der Frühförderung, dass Hilfen auch für den sozialen Kontext der Kinder bereitstehen sollen.⁹²

Beobachtungen und Sorgen von Eltern bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder sind ausreichender Grund für eine genauere Abklärung im Rahmen einer interdisziplinären Diagnostik in einer Frühfördereinrichtung oder einem SPZ. Bestätigen sich dort die Sorgen, kann Frühförderung beantragt werden.

Die Antragstellung ist niedrigschwellig. Das bedeutet, sie sollte für die Eltern mit relativ wenig Aufwand zu bewerkstelligen sein. Sie ist jedoch bundesweit nicht einheitlich organisiert. Die Notwendigkeit einer Frühförderung wird von ärztlichen, pädagogisch-psychologischen, gegebenenfalls auch von medizinisch-therapeutischen Fachkräften diagnostisch überprüft und ein Behandlungs- und Förderplan dem zuständigen Rehabilitationsträger (Sozialhilfe- oder Jugendhilfeträger oder Krankenkasse) zur Beurteilung und Entscheidung vorgelegt. Bei Erteilung einer Kostenzusage kann dann die Frühförderung beginnen und ist somit für die Eltern kostenlos.⁹³

⁹⁰ vgl. Sarimski 2009, S. 13ff

⁹¹ Thurmail/ Naggl 2003, S. 18

⁹² vgl. ebd. S. 18f

⁹³ vgl. VIFF 2018 – Wie und wo kann man Frühförderung beantragen?
Wer zahlt für die Frühförderung? (Internetquelle)

Frühförderung als gesetzlich angebotenes Hilfsangebot bezieht sich auf Kinder vom Säuglings- bis zum Kindergartenalter. In Jahresangaben also von 0 bis ca. 7 Jahren.⁹⁴

2.1.2 Ziele der Frühförderung

Die Ziele der Frühförderung orientieren sich vor allem am Kind, weil sich rechtliche und finanzielle Ansprüche auf Frühförderung durchgehend aus persönlichen Merkmalen der Kinder begründen.⁹⁵

Nach Thurmail und Naggl lassen sich drei *kindbezogene* Ziele für die Angebote der Frühförderung formulieren:

Therapie/ Förderung muss wertvoll sein für

1. die Entfaltung der Kompetenzen der Kinder,
2. die Entwicklung ihres Selbsterlebens und Selbstwertgefühls und
3. für die Integration in ihre Lebenswelt.⁹⁶

Das erste Ziel beinhaltet, dass die funktionellen Beeinträchtigungen der Kinder den Verlauf der Frühförderung bestimmen. Schwerpunkt bilden hier die Milderung der Beeinträchtigung, das Aufzeigen neuer Möglichkeiten, die die Beeinträchtigung kompensieren und das Erweitern wie Erkennen von Ressourcen.

Das zweite Ziel ist den Autoren zufolge ausschlaggebend für die Entwicklung der Kompetenz der Kinder wie auch für die Entwicklungsmotivation. Es gilt hier eine entsprechende vertrauensvolle und empathische Arbeitsbeziehung zum Kind herzustellen, aber auch einen achtsamen Umgang mit der Entwicklung des Kindes und seinem körperlichen Befinden sicherzustellen.

Das dritte Ziel wird auf zwei Ebenen betrachtet: Einmal auf der kindbezogenen und einmal auf der umfeldbezogenen Ebene. Die kindbezogene Ebene meint vor allem die Förderung der sozialen und interaktionalen Kompetenzen, die es dem Kind ermöglichen bzw. erleichtern mit seiner Lebenswelt in Kontakt zu treten. Die umfeldbezogene Ebene meint vor

⁹⁴ vgl. Thurmail/ Naggl 2003, S. 13

⁹⁵ vgl. ebd., S. 21f

⁹⁶ vgl. ebd., S. 22

allem eine „Dolmetscherfunktion“⁹⁷ der Fachperson. Es ist ihre Aufgabe auch auf Alltägliches zu schauen und zu erkennen, was im Umfeld noch notwendig und möglich ist.⁹⁸

Für die Eltern machen Thurmail und Naggl zwei grundlegende Ziele der Frühförderung fest:

1. Die Kompetenzen der Eltern im Umgang mit ihrem Kind stärken und erweitern und
2. Die Eltern in ihrer Auseinandersetzung mit der Situation unterstützen.⁹⁹

Das verlangt von der Fachperson der Frühförderung Kompetenz zu fachlicher Anleitung und Beratung wie auch Kompetenz zur Begleitung der Eltern und zur hilfreichen Gesprächsführung.

2.1.2 Arbeitsprinzipien in der Frühförderung

Thurmail und Naggl unterscheiden *vier Prinzipien*, die der Frühförderung fundamentale Standards und ein fachliches Profil bieten und in Wechselwirkung miteinander stehen:

*Ganzheitlichkeit, Familienorientierung, Interdisziplinarität und Vernetzung.*¹⁰⁰

§4 Abs.1 Satz 4 SGB IX beschreibt als Aufgabe, „die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern.“

Dabei meint *Ganzheitlichkeit*, dass die einzelnen Angebote wie Diagnostik, Therapie und Förderung bezüglich der Gesamtentwicklung und der Lebenswelt des Kindes betrachtet werden und sich dann auch darauf beziehen. Es spielen die kindlichen Fähigkeiten, körperliches Befinden der Kinder sowie der jeweilige Entwicklungsstand, verbunden mit ihrem Selbsterleben, Selbstwertgefühl und der Integration in ihre Lebenswelt eine entscheidende Rolle. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit besagt außerdem, dass unterschiedliche notwendige Faktoren der Therapie und der Förderung zusammengefasst und zum Kind hin möglichst von einer Person dargeboten werden.¹⁰¹ Hier wird schon der enge Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeitsprinzipien Ganzheitlichkeit, Familienorientierung und Interdisziplinarität deutlich.¹⁰²

⁹⁷ Ebd., S. 22

⁹⁸ vgl. ebd., S. 21f

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Ebd., S. 25

¹⁰¹ vgl. ebd.

¹⁰² vgl. Pretis 2016, S. 59f

Der Begriff *Familienorientierung* in der Frühförderung versucht diese in den familiären Entwicklungskontext einzubetten.

Als Organisationsprinzip realisiert sie das vor allem durch die mobile Arbeitsweise.¹⁰³ Dadurch wird es möglich die Unterstützungsleistung in die Lebenswelt der Familien zu transferieren und weitere Belastungen für die Eltern zu vermeiden. Ihr liegt die Überzeugung zu Grunde, dass die Wirksamkeit der Frühförderung davon abhängt, in wieweit es gelingt sie in die Lebenswelt des Kindes zu integrieren. Denn die Eltern gelten laut Weiß, Neuhäuser und Sohns als Hauptbezugspersonen des Kindes und gestalten mit diesem sein Leben in Interaktion und durch Beziehung. So ist es vor allem wichtig entwicklungsförderliche Ressourcen zu erkennen, zu aktivieren und zu stärken.

Familienorientierung bietet Konfliktpotenzial in Hinblick und Vereinbarkeit mit *Kindorientierung*. Das heißt, es kann für die Fachperson sehr schwierig sein, die Bedürfnisse des Kindes zu erkennen, aber auch die Bedürfnisse und Belange der Eltern wahrzunehmen und miteinander in ein Gleichgewicht zu bringen. Zudem sind Familienmodelle und -konstellationen, auf die sie sich einstellen muss, sehr vielfältig geworden.¹⁰⁴

Der Gesetzgeber definiert „interdisziplinäre Frühförderstellen“ in §3 der Frühförderverordnung (FrühV) als „familien- und wohnortnahe Dienste und Einrichtungen, die der Früherkennung, Behandlung und Förderung von Kindern dienen, um in interdisziplinärer Zusammenarbeit von qualifizierten medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Fachkräften eine drohende oder bereits bestehende Behinderung (...) auszugleichen oder zu mildern.“

Durch die *Interdisziplinarität* wird versucht, eine Arbeitsteilung auf fachlicher Grundlage aufzuheben und somit den breitgefächerten Bedürfnissen der Kinder und Familien gerecht zu werden. Mindestens sollen die verschiedenen Disziplinen für ihren spezifischen Bereich in der Entwicklung des Kindes befragt werden. Interdisziplinarität soll zudem sicher stellen, dass in einer Frühförderstelle die unterschiedlichen Disziplinen vertreten sind und als Mitarbeiter dort zusammen arbeiten. Das bedeutet auch, dass sie sich fallbezogen austauschen.¹⁰⁵ Dies ist insofern sinnvoll, als das Kind auch in unterschiedlichen

¹⁰³ vgl. Thurmair/ Naggli 2003, S. 27

¹⁰⁴ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 114f

¹⁰⁵ vgl. Thurmair/ Naggli 2003, S. 28f

Dimensionen seiner physischen, psychischen oder sozialen Entwicklung gefährdet ist, die als Einheit gefördert werden soll.¹⁰⁶

Dem Prinzip der *Vernetzung* liegt das Anliegen zugrunde, die Frühförderung in die Systeme der Umgebung einzugliedern und dort auch eigene fachliche Interessen zur Geltung zu bringen.

Damit richtet sich Frühförderung an zwei Bezugspunkte¹⁰⁷:

Den ersten Bezugspunkt stellt das einzelne Kind und seine Familie dar. Hier hat sie die Aufgabe, vernetzend zwischen den Familien wie auch zwischen Familien und Institutionen zu wirken.

Den zweiten Bezugspunkt bildet die regionale Struktur von Angeboten für Familien insgesamt und besonders für Familien mit Kindern, die diesen Bedarf haben. Im Sinne der Vernetzung bemüht Frühförderung sich um die Weiterentwicklung der Region in Bezug auf die gesellschaftlichen Ressourcen, um Chancengleichheit zu fördern.

Informationsmaterialien, Öffentlichkeitsarbeit, sowie Kooperationen auf regionaler und lokaler Ebene sind Methoden, die Frühförderstellen verwenden, um Vernetzung zu gewährleisten.

Vernetzung trägt dazu bei, dass Ganzheitlichkeit, Familienorientierung und Interdisziplinarität wirkungsvoll umgesetzt werden. Laut Thurmair und Naggl kann Frühförderung einen Beitrag im Sinne eines Empowerment der Eltern bieten, durch ihre spezielle „Drehscheiben“- bzw. „Case- Management“- Funktion. Sie kann Familien somit in ihrer „Partizipationsfähigkeit“ stärken.¹⁰⁸

2.2 Möglichkeiten in der Frühförderung

Frühförderung hat den Anspruch, das Kind in seiner Entwicklung voran zu bringen. Dieser Abschnitt befasst sich mit dem *W/E*. Die Angebote der Frühförderung stehen unter dem klassischen Anspruch, „Spiel“ zu sein oder wenigstens „spielerisch“, damit sie der kindlichen Tätigkeit gerecht werden können, obwohl sie immer einen Förderzweck verfolgen.¹⁰⁹ Im Folgenden werden kurz drei ausgewählte Programme/ Methoden für die direkte

¹⁰⁶ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 116

¹⁰⁷ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 30

¹⁰⁸ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 30ff

¹⁰⁹ vgl. ebd., S. 84

Frühförderung am Kind im Sinne von Spiel dargestellt . Anschließend wird die Beziehungsarbeit genauer beleuchtet, da sie für eine gelingende Frühförderung nicht außer Acht gelassen werden darf.

2.2.1 Ausgewählte Methoden der Frühförderung

Die **Heilpädagogische Übungsbehandlung** ist eine Methode, die von Clara Maria von Oy und Alexander Sagi als Hilfe für den entwicklungsverzögerten und geistig behinderten Menschen entwickelt wurde. Demnach soll Spiel keinen Zweck verfolgen und dem Kind Spaß bereiten, da es befreiende Elemente besitzt. Oy und Sagi sind der Überzeugung, dass das Kind beim Spielen lernt, weshalb für das Kind das Spielen das Zentrum der Behandlung darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass die Fachperson eine partnerschaftliche und gefestigte Beziehung zum Kind aufbaut und die jeweilige Entwicklungsphase und die Stärken des Kindes während der Frühförderung Beachtung finden. Zudem spielen die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Beachtung der Lebenswirklichkeit des Kindes eine entscheidende Rolle.¹¹⁰

Die **Montessori- Pädagogik** ist ein reformpädagogisches Konzept, das sich unmittelbar am Kind orientiert. Es geht zurück auf die Begründerin Maria Montessori. Montessori setzt vor allem auf die Eigenkräfte und die Unabhängigkeit des Kindes und möchte durch eine sorgfältig vorbereitete Umgebung die Entwicklungskräfte des Kindes aktivieren. Ziel ist auch einverständnis- und liebevoller Umgang zwischen Kind und (zurückhaltenden) Erwachsenen.^{111 112}

Die **Heilpädagogische Spieltherapie** wird als Methode vor allem bei verhaltensauffälligen und emotional deprivierten Kindern eingesetzt. Sie geht von der Grundannahme aus, dass in jedem Menschen Selbstheilungskräfte vorhanden sind, die es zu aktivieren gilt und somit jeder die Fähigkeit besitzt, seine Probleme selbst für sich zu lösen. Die Fachperson der Frühförderung bedient sich der Ausdrucksform des kindlichen Spiels und der spielbegleitenden Sprache. Die Methode orientiert sich an der „Nicht-direktiven Beratung“

¹¹⁰ vgl. Klöck/ Schorer 2014, S. 25

¹¹¹ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 175

¹¹² vgl. Klöck/ Schorer 2014, S. 18f

nach Carl Rogers (1972), wobei in der Spieltherapie mehr das Spiel und die Handlung als das Wort im Vordergrund stehen.¹¹³

2.2.2 Die Beziehungsarbeit in der Frühförderung

Die Frühförderung hängt in hohem Maße von der Beziehungsarbeit ab, die nicht nur in der Arbeit mit dem Kind eine Rolle spielt, sondern auch mit den Eltern/ der Familie.

Entscheidend ist hier eine sehr selbstreflektierte Haltung der Fachperson, die immer wieder im Blick hat, *was* bei einer Familie/ einem Kind *wie* ankommt¹¹⁴ und eine sehr einfühlsame Herangehensweise in der Arbeit.¹¹⁵ Das beinhaltet, dass die Fachperson ganz besonders auf die Signale des Kindes achtet und Rücksicht auf seine Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche nimmt. Folglich ist eine am Kind orientierte Förderstunde für die Fachperson wenig planbar. Beide nehmen gleichermaßen Einfluss auf ihren Verlauf.

Durch diese Herangehensweise in der Frühförderung kann es der Fachperson gelingen, eine Basis von Vertrauen und gegenseitigem Respekt zu schaffen, die es dem Kind wie auch den Eltern/ der Familie ermöglicht, sich wohl und angenommen zu fühlen.¹¹⁶ Was wiederum eine Bedingung für Spiel darstellt (siehe dazu 1.1.3), aber auch für eine gelingende Zusammenarbeit und Vernetzungsarbeit mit den Eltern/ der Familie maßgebend ist. Ebenso ist eine positive Beziehung sinnvoll in Hinblick auf die Resilienzförderung, da die Fachperson sich am Kind/ der Familie und deren Ressourcen orientiert und wertschätzenden Umgang mit ihnen pflegt.¹¹⁷

2.3 Die Rolle der Sozialarbeit im Bereich der Frühförderung

Die vorigen Abschnitte haben verdeutlicht, dass Frühförderung ein übergeordneter Begriff für ein sehr komplexes Arbeitsfeld mit einer daraus resultierenden sehr komplexen Aufgabenstellung ist. Um dieser gerecht zu werden, ist es notwendig, dass die Frühförderung aus verschiedenen fachlichen Teilsystemen besteht. Eines dieser Teilsysteme stellt die soziale Arbeit (in Form von Sozialarbeit und Sozialpädagogik) dar.¹¹⁸ Auf diese Weise leistet

¹¹³ vgl. ebd., S. 23

¹¹⁴ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 123

¹¹⁵ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S.82

¹¹⁶ vgl. ebd., S.82f

¹¹⁷ vgl. Sohns 2010, S.126

¹¹⁸ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 23

sie einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der im Punkt 2.1.2 genannten Arbeitsprinzipien und trägt auch dem Rehabilitationsgesetz (SGB IX) Rechnung. In diesem ist die „Komplexleistung“ Frühförderung, bestehend aus medizinischer Rehabilitation und aus den Leistungen zur „Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft“ (pädagogische Frühförderung, § 55 SGB IX), definiert.¹¹⁹

Die interdisziplinäre Struktur einer Frühförderstelle (siehe dazu 2.1.2) sollte folgende Professionen abdecken: Den medizinischen Arbeitsbereich, den psychologischen Arbeitsbereich, den pädagogischen Arbeitsbereich und die Sozialarbeit. Das ist das Ziel, jedoch noch nicht überall die Realität.¹²⁰ Gründe für eine solche erzielte Teamstruktur liegen zum einen darin, dass eine professionelle Vielfalt das Team durch fachlichen Austausch bereichert. Zum anderen würden alle erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten ein Berufsbild allein überfordern.¹²¹ So bietet die Arbeit im Team mit unterschiedlichen Grundberufen die Möglichkeit, vom Anderen zu profitieren. Das bedeutet, sich einerseits Kompetenzen des Anderen anzueignen, die speziell für einen bestimmten Fall benötigt werden, andererseits profitiert aber auch der fallspezifische Austausch im Team von den unterschiedlichen Berufsgruppen, die aus unterschiedlichen Perspektiven einen Fall beurteilen. Das Forschungsprojekt „Zur Kooperation zwischen psychologisch-pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Berufsgruppen in der Frühförderung Bayern“ ergab, dass Sozialpädagogen mit 14,5 % die drittgrößte Berufsgruppe in Bezug auf Anzahl wie auf Arbeitszeit darstellen und in 72,9 % der in diese Erhebung einbezogenen bayrischen Frühförderstellen präsent sind.¹²² Empirische Studien zu „strukturellen und inhaltlichen Bedingungen der Frühförderung“¹²³ zeigen ebenfalls deutlich auf, wie positiv sich die soziale Arbeit in der Frühförderung im Bereich der Vernetzung auswirkt aus Sicht der Mitarbeiter. Die „arbeitsklimatischen Bedingungen“ wie auch die Öffentlichkeitsarbeit wurden demnach positiv beeinflusst.¹²⁴

Auch die quantitative Bedeutung von Familienorientierung soll durch die soziale Arbeit in der Frühförderung deutlich zunehmen, so Engelbert. In seiner Studie hielten Frühförderstellen,

¹¹⁹ vgl. Sohns 2010, S. 26

¹²⁰ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 118f

¹²¹ vgl. ebd., S. 127

¹²² vgl. Höfer/ Behringer 2002, S. 19f (Internetquelle)

¹²³ vgl. Peterander/ Speck 1993, S. 115f

¹²⁴ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 46f

die Sozialpädagogen/ Sozialarbeiter beschäftigten, mehr „spezielle Elternangebote“ bereit.¹²⁵

Nach Wagner-Stolp kommt der Sozialarbeit ein „wichtiger Beratungs- und Unterstützungsaufrag“¹²⁶ zu. Zum einen im Bereich der Rechtsberatung, da Sozialpädagogen/ Sozialarbeiter Informationen zu rechtlichen Bestimmungen vermitteln, sowie beratend und unterstützend bei Antragsverfahren zur Seite stehen können. Zum anderen im Bereich der Vernetzung, da sie Informationen zum regionalen Hilfesystem und zu überregionalen Angeboten, wie z.B. Haushaltshilfen, Kuren, Kontakt zu (Eltern-) Selbsthilfegruppen bieten können.¹²⁷ Die soziale Arbeit übernimmt wichtige Funktionen bei Koordinationsaufgaben, die bei einer engen Zusammenarbeit mit anderen Institutionen nötig sind.¹²⁸

Die Autoren Weiß, Neuhäuser und Sohns weisen darauf hin, dass die Zielorientierungen der Frühförderung deutliche Analogien zur „lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ aufweisen. Diese Ziele wären Prävention, Alltagsnähe, Integration, Partizipation, Kompetenzorientierung und Ressourcenerschließung. Ihre Umsetzung in der Frühförderung sei jedoch nicht einfach und berge Gefahren. Anzuführen seien hier Gefahren bei der Vermittlung eigener (der Fachperson) mittelschichtsspezifischer Sichtweisen gegenüber Familien aus „anderen“ Lebenswelten oder in einer ambivalenten Kommunikation (wenn Ressourcen, Deutungen und Handlungsmuster als in sich widersprüchlich erlebt werden). Eine reflexive Distanz trotz Eintauchen in die Alltagswirklichkeit einer Familie, kann derartige Gefahren minimieren.¹²⁹

Hier sehen die Autoren Weiß u.a. zukünftig den besonderen Stellenwert der Sozialen Arbeit, denn „sie kann als kritische Instanz dabei helfen, den Anspruch der Lebensweltorientierung und deren Handlungsmaximen einzulösen sowie über den Anliegen von Therapie und Förderung die „banalen Geschäfte des Alltags“ (Thiersch 1986, 24) einer Familie mit einem entwicklungsgefährdeten Kind nicht zu übersehen.“¹³⁰

¹²⁵ vgl. ebd., S. 47

¹²⁶ Wagner-Stolp 1999, S. 29

¹²⁷ vgl. Weiß u.a., S. 46

¹²⁸ vgl. ebd., S. 103

¹²⁹ vgl. ebd., S.158f

¹³⁰ Ebd., S. 159

2.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde die Thematik Frühförderung erarbeitet. Es ist deutlich geworden, dass Frühförderung ein sehr *komplexes* Hilfeangebot für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder im Alter von 0- 7 Jahren darstellt. Da es sich zum einen an den speziellen Bedürfnissen und Wünschen des Kindes orientiert und sich zum anderen ebenso an die Eltern/ die Familie richtet. In der Arbeit mit dem Kind hat Frühförderung den Anspruch, so früh wie möglich pädagogisch in der Entwicklung durch Spiel oder spielerische Angebote zu unterstützen, in Abhängigkeit von den festgestellten Entwicklungsdefiziten/-risiken. Eine bedeutende Stellung für die Arbeit mit dem Kind und den Eltern/ der Familie nimmt die Beziehungsarbeit in der Frühförderung ein. Denn durch Empathie und Achtsamkeit dem Kind gegenüber und durch Respekt und Wertschätzung den Eltern gegenüber kann eine vertrauensvolle Basis entstehen. Diese Arbeitsbeziehung gestaltet sich in der Rolle des Sozialarbeiters/ Sozialpädagogen maßgeblich aus, der erst auf ihrer Grundlage vernetzend, beratend und begleitend zur Seite stehen kann. Das anschließende Kapitel wird die Themen der vorigen zum *Spiel* und zur *Frühförderung* nun zusammenbringen.

3 „Wenn Förderung ins Spiel kommt“¹³¹

Das Spiel in der Frühförderung

Wie in Abschnitt 1.2 beschrieben, hat das Spiel eine herausragende Bedeutung, wenn es um die Entwicklung von Kindern geht. So ist es auch das Bestreben der Frühförderung diesen „Motor“¹³² gerade für entwicklungsgefährdete Kinder oder für Kinder mit einer Behinderung anzukurbeln: er steht im Zentrum jeder Frühförderung, wie Abschnitt 2.2 anhand einiger weniger Methoden verdeutlicht hat.

3.1 Welche Bedeutung hat das Spiel in der Frühförderung?

Ziel der Frühförderung ist, das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Da die Bedeutung des Spiels für Kinder in der Pädagogik anerkannt¹³³ ist und es auch durch die Gehirnforschung als bewiesen gilt, dass Lernen durch Spiel nachhaltiger geschieht, nutzt die Frühförderung diese natürliche Tätigkeit des Kindes. Demgegenüber steht die „Förderung“. Das Wort an sich impliziert, dass etwas voran gebracht werden soll, in diesem Zusammenhang etwas entwickelt werden soll und steht modernen Ansichten zur Autonomie der kindlichen Entwicklung zuwider. Denn Entwicklung ist höchst individuell und kann nicht „gemacht“ werden.¹³⁴

Das steht auch im Gegensatz zum freien Spiel, wie es hier im ersten Kapitel beschrieben wurde. Es ist vor allem intrinsisch motiviert und genau deshalb auch so wertvoll.

Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter betont in einem Überblick über die entwicklungsförderlichen Aspekte des Spiels, dass das Einzelspiel des Kindes zumeist auf einem niedrigeren Niveau stattfindet, als sein derzeitiger Entwicklungsstand hergeben würde. Spiel wäre somit entwicklungsfördernd, wenn es am derzeitigen Entwicklungsstand des Kindes anknüpft und dadurch ein nächst höheres Niveau („Zone nächster Entwicklung“¹³⁵) erreicht werden kann. Dies erfordert von der Fachperson, ein genaues Abschätzen des Entwicklungsstandes eines Kindes. Oerter führt dazu die Reihenfolge der verschiedenen Spielformen im Entwicklungsverlauf an: Sensomotorisches Spiel, Fantasie-

¹³¹ Thurmair/ Naggl 2003, S. 91

¹³² Mogel 2008, S. 153

¹³³ vgl. Oerter 1996, S. 260

¹³⁴ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 84

¹³⁵ Oerter 1996, S. 268

(Als-ob-) spiel, Rollenspiel und Regelspiel. Konstruktionsspiele wie auch explorative Tätigkeiten des Kindes sieht er anders als H. Mogel (siehe dazu „Eis“- Modell im Abschnitt 1.1.1) von dieser Reihenfolge unabhängig, da sie über den gesamten Entwicklungszeitraum eines Kindes stattfinden. Ziel der Fachperson wäre demnach, die nächst höhere Spielform einzuführen, wenn ein bestimmtes Entwicklungsniveau erreicht ist, um das Kind zu fördern.¹³⁶

Somit ist Spiel in der Frühförderung abzugrenzen von dem freien, unbekümmerten Spiel, das seinen Zweck in sich selbst trägt. Spiel in der Frühförderung verfolgt immer einen Zweck und verändert das Spiel des Kindes. Es kommt Ernst mit ins Spiel und Interessen und Ziele, die vielleicht nicht die des Kindes sind.¹³⁷

3.2 Wird das Kind durch Frühförderung in seiner Entwicklung unterstützt?

Es gibt Studien¹³⁸ zur Wirksamkeit von Frühförderung, die einerseits beeindruckend, andererseits aber auch enttäuschend sind.

Beeindruckende Daten über wirkungsvolle Frühförderung zeigen sich bei entwicklungsgefährdeten Kinder, die in sozial prekären Verhältnissen aufwachsen. Dadurch wird deutlich, dass Frühförderung präventiv sein *kann*. Es hat sich herausgestellt, dass diese Wirkung in großem Maße davon abhängt, ob die Frühförderung „komplex, mehrdimensional und flexibel die Bedürfnisse von Kind und Umwelt“¹³⁹ beachtet und gestaltet. Hier ist die Kooperation mit anderen Institutionen besonders wichtig, um allen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Enttäuschende Ergebnisse und damit die Verdeutlichung der überhöhten Vorstellungen von einer direkten Einflussnahme der Frühförderung auf die Entwicklung, ergaben sich bei Kindern mit manifesten Behinderungen.¹⁴⁰

Festzuhalten ist also, dass Frühförderung für Kinder aus deprivierenden Verhältnissen präventiv wirken kann, für Kinder mit biologisch- organisch bedingten Behinderungen jedoch kein „Reparaturmodell“¹⁴¹ darstellt.

¹³⁶ vgl. ebd., S. 268ff

¹³⁷ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 91f

¹³⁸ Dunst u.a. 1989 - „Efficacy of early Intervention“

¹³⁹ Weiß u.a. 2004, S. 102

¹⁴⁰ vgl. ebd., S. 103

¹⁴¹ Ebd., S. 104

Spätere Studien¹⁴² zur Wirkung von Frühförderung schlossen auch das *Lebensumfeld* des Kindes mit ein und kamen zu dem Schluss, dass Frühförderung hier sehr wohl eine positive Wirkung erzielen kann. Sie kann auf unterschiedlichen Ebenen der Behinderung einwirken und dadurch dem Kind wie auch der Familie größere Chancen der Partizipation einräumen. Beispielsweise kann sie bei Problemen in der Erziehung oder Interaktion zur Seite stehen oder vernetzend Einfluss nehmen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf das Erleben der Eltern und somit auch auf die Entwicklung des Kindes aus.¹⁴³

Durch eine gelungene Beziehungsarbeit in der Frühförderung ist es möglich, auch eine andere, die Entwicklung des Kindes fördernde, Widerstandsfähigkeit zu beeinflussen oder hervorzubringen – Resilienz. Das bedeutet, dass die Entwicklung des Kindes trotz Risiken einen erfolgreichen Verlauf nehmen kann.¹⁴⁴ Um dies zu fördern, ist eine vertrauensvolle, positive Beziehung zur Fachperson notwendig und ein Umfeld, in dem sich das Kind als selbstwirksam erlebt und in dem es durch sein Handeln Anerkennung erlangen kann.¹⁴⁵

3.3 Grenzen und Chancen von Frühförderung

Oder: Was ist machbar?

In 1.1.1 wurden die Spielebenen nach Oerter erläutert. Er beschreibt in seinen Ausführungen auch, wie es möglich wäre, auf jeder dieser Ebenen das Kind im Spiel zu fördern, ohne manipulativ zu wirken. Die individuellen Themen des Kindes wie auch sein Entwicklungsstand bieten hier vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten.¹⁴⁶

Zudem, führen die Autoren Thurmair und Naggl an, ist Frühförderung in der Lage, Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, die gerade entwicklungsverzögerte oder behinderte Kinder unter Gleichaltrigen nicht machen können. Sie werden immer wieder damit konfrontiert, dass sie nicht die gleichen Leistungen bringen, wie gleichaltrige Spielkameraden. Während der Frühförderung können sie sich ihrem Spiel widmen und in dem, was sie vollbringen, kompetent erleben.¹⁴⁷ Wie die Wirkungsstudien von Frühförderung ergaben, muss man den eigentlichen Nutzen/ den Gewinn der Frühförderung im sozial-ökologischen Kontext betrachten, da er hier zum Vorschein kommt. Frühförderung ist für die Eltern ein Gewinn

¹⁴² S.R. Harris 1997 - „The Effectiveness of Early Intervention for Children...“

¹⁴³ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 104ff

¹⁴⁴ vgl. Suess/ Burat-Hiemer 2009, S. 46

¹⁴⁵ vgl. Weiß u.a. 2004, S.109f

¹⁴⁶ vgl. Oerter 1996, S. 263ff

¹⁴⁷ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 91

(siehe dazu 2.2.2), kann sie stärken und in unterschiedlichen alltagsrelevanten Themen Unterstützung bieten. Demzufolge wirken Eltern positiv auf ihr Kind und auch auf ihre Umwelt.¹⁴⁸ Jedoch ergeben sich auch Grenzen. Wie bereits erwähnt, kann Frühförderung nicht „reparieren“ (siehe dazu 4.2), lediglich eine Unterstützung und Begleitung für die Eltern sein und den Kindern Anreize bieten.

Wenn man die Bedeutung des Spiels noch einmal betrachtet, wird die Beschränkung von Frühförderung ersichtlich. Denn in Abschnitt 1.2 heißt es, dass das Kind durch Spiel Autonomie und eine eigene Identität entwickelt. Thurmair und Naggl machen an diesem Punkt die Gefahr des korrigierenden Eingreifens durch die Fachperson deutlich, was in Fördersituationen aber nicht ausbleibt. Hier prallen gegensätzliche Intentionen aufeinander: Dem Kind ist es ein Bedürfnis, spontan zu spielen. Das Interesse der Fachperson hingegen ist es, planvoll zu handeln. Es ist möglich, dass beides glücklicherweise parallel passiert, jedoch nicht planbar. Dieser Balanceakt birgt Gefahren wie Frustration bei der Fachperson (besonders wenn ein gewisser Förderdruck besteht), oder auch die Anpassung des kindlichen Spiels an die Ziele der Fachperson. Das Kind kann beim Bemerken dieser Zielsetzung unterschiedlich reagieren: entweder hat es keine Lust mehr, zu spielen oder es passt sich den Erwartungen des Erwachsenen an. Dann wird aus dem Spiel ein „Pseudospiel“¹⁴⁹. Die Autoren weisen darauf hin, dass „Pseudospiele“ das Kind von seinen eigenen Zielen entfernen, indem es durch die Fachperson auf ihre Ziele gelenkt wird. Dadurch droht dem Kind der Verlust seines Selbst, was es durch das Spiel hätte entwickeln können. Sie weisen ebenfalls darauf hin, dass das Risiko besteht, das Kind könne sich nicht mehr als Person, sondern nur noch durch seine „Schwäche“ wahrgenommen fühlen. Hinzu kommt der begrenzte Zeitfaktor in der Frühförderung. So wird die wöchentliche Förderstunde oft eher wie „ein Tropfen auf den heißen Stein“ von der Fachperson empfunden, was wieder einen gewissen Förderdruck impliziert und zu Frustration führen kann.¹⁵⁰ Auch kann die Zeitbegrenzung dazu führen, dass Eltern sich zu sehr als Ko-Therapeuten verstehen, weil sie denken, zuhause mit dem Kind üben zu müssen. Dabei besteht die Gefahr, dass die Eltern-Kind-Beziehung leidet, weil sie einer Therapeuten-Kind-Beziehung weicht.¹⁵¹

¹⁴⁸ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 104ff

¹⁴⁹ Thurmair/ Naggl 2003, S. 93

¹⁵⁰ vgl. Thurmair/ Naggl 2003, S. 91ff

¹⁵¹ vgl. Weiß u.a. 2004, S. 149ff

4 Fazit

Diese Arbeit hat versucht, die Bedeutung des Spiels für das Kind zu klären und somit, ob Frühförderung überhaupt nötig ist.

Um die eingangs gestellten Fragen zu beantworten, lässt sich zur ersten Frage nach dem Phänomen „Spiel“ an sich und der Bedeutung für das Kind Folgendes abschließend festhalten. Das Phänomen Spiel wird seit langer Zeit in der Geschichte der Menschheit wissenschaftlich betrachtet, wobei sehr vielseitige Theorien dazu entstanden sind. Fest steht, dass Spiel als Haupttätigkeit des Kindes zum einen sehr individuell ist, da es Gedanken, Gefühle und Erlebnisse in seiner im Spiel konstruierten Realität bearbeitet. Und zum anderen kann es nur intrinsisch motiviert sein. Zudem entsteht es aus einem ureigenen Trieb des Kindes, spielerisch die Welt zu entdecken.

Wenn ein Kind so frei seine Gefühle und Gedanken im Spiel mit der Welt erlebt, könnte damit die „Schönheit“ des Menschseins nach Schiller gemeint sein.¹⁵²

Dass Spiel, wenn es aus eigenem Antrieb entsteht, Spaß macht, darüber sind sich die Wissenschaftler einig. Ebenfalls herrscht ein Konsens darüber, dass es eine herausragend wichtige Rolle in der Entwicklung des Kindes einnimmt. Es ist nicht nur der Antriebsmotor für die kindliche Entwicklung, sondern auch hervorragend geeignet, um relativ mühelos und nachhaltig zu lernen, wie die Gehirnforschung bewiesen hat. Durch Spiel entstehen die Identität und Autonomie eines Menschen. Zudem gibt es Schutzsysteme, die im Spiel entstehen und gefördert werden können. Es hat eine reinigende Wirkung auf die Psyche des Kindes, wenn es Alltagsthemen, die es zu bewältigen gilt, im Spiel bearbeiten kann.

Die zweite Frage, was Frühförderung ist und ob sie in Anbetracht der Bedeutung des Spiels überhaupt notwendig ist, kann schlussendlich folgendermaßen beantwortet werden:

Frühförderung stellt ein Hilfeangebot für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder dar, die gezielt über das Spielen in ihrer Entwicklung gefördert werden sollen. Die vorliegende Arbeit hat verdeutlicht, dass Frühförderung nicht nur auf die Förderstunde an sich reduziert werden darf, sondern vor allem im sozial-ökologischen Kontext betrachtet werden muss. In der Arbeit mit den Eltern, in der Vernetzung und in der besonderen Beziehungsarbeit liegen die Stärken der Frühförderung und ganz besonders auch in nachgewiesener Weise in der sozialen Arbeit innerhalb der Frühförderung. Sie ist also

¹⁵² vgl. Schiller 1965, S. 63

notwendig, selbst wenn kein echtes freies Spiel während der Frühförderstunde entstehen sollte. Denn sie hat das Spiel als wesentlichen Entwicklungsmotor erkannt und kann als Impulsgeber in der Elternarbeit oder direkt in der Förderstunde am Kind erfolgen. Zudem dient sie dem Kind wie auch den Eltern zur Bewältigung ihrer besonderen Lebensumstände. Das beantwortet auch schon beinahe die dritte und letzte Frage, ob Frühförderung das Kind in seiner Entwicklung unterstützt. Damit dies tatsächlich geschieht, ist vor allem die bereits erwähnte besondere Beziehung notwendig. Eine Arbeitsbeziehung, die auf Vertrauen und gegenseitigem Respekt beruht. Diese Beziehung zwischen Kind und Fachperson wie auch zwischen Eltern und Fachperson wäre sehr förderlich für die Arbeit der Frühförderung. Oder anders gesagt, ohne diese Beziehung kann die Frühförderung nicht gelingen, denn die erwähnte förderliche Elternarbeit wäre dann nicht möglich und auch eine förderliche Spielsituation wäre nicht möglich. Auch die vernetzende Arbeit könnte ohne diese Beziehung nur sehr erschwert stattfinden.

Zu guter Letzt lässt sich festhalten, dass Frühförderung allein durch Spiel das Kind in seiner Entwicklung nicht unterstützen kann. Es bedarf einiger zusätzlicher Faktoren wie einer positiven Arbeitsbeziehung, einer förderlichen Elternarbeit, guter Vernetzungen und insbesondere auch der Motivation des Kindes, damit dies gelingen kann.

Für die Weiterentwicklung der Frühförderung ist das Wissen über die Bedeutung des freien Spiels jedoch sehr wichtig und notwendig, um das Kind in seiner Individuation und Autonomie nicht zu behindern, sondern zu unterstützen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Dornes, Martin: *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung.* Frankfurt am Main 2008

Gebhardt, Britta u.a.: *Frühförderung mittendrin- in Familie und Gesellschaft.* Stuttgart 2016

Groos, Karl: *Die Spiele der Menschen.* Jena 1899 (Reprint Hildesheim 1973)

Heckhausen, Heinz: *Motivationsanalysen.* Berlin und Heidelberg 1974

Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* Hamburg 2017
(Originalausgabe erschien 1938)

Höfer, Renate/ Behringer, Luise: *Kurzbericht - Qualitätsstandards guter Kooperation und ihre aktuelle Umsetzung in der bayerischen Frühförderung.* München 2002. URL: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/fruehfoerderung.pdf> [Stand: 19.05.2018]

Hüther, Gerald: *Dünger für's Hirn.* 2011. URL:
<https://www.welt.de/print/wams/vermisches/article13313628/Duenger-fuers-Hirn.html>
[Stand: 09.05.2018]

Hüther, Gerald: *Wie Lernen am besten gelingt.* AV1 Pädagogik-Filme. 2012. URL:
https://m.youtube.com/watch?v=T5zbk7FmY_0 [Stand: 21.05.2018]

Hüther, Gerald/ Quarch, Christoph: *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist.* München 2016

Klöck, Irene/ Schorer, Caroline: *Übungssammlung Frühförderung. Kinder von 0-6 heilpädagogisch fördern.* München 2014

Lazarus, Moritz: *Über die Reize des Spiels.* Berlin 1883

Mead, George Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.* Eingeleitet und hg. von Charles W. Morris (zuerst amerik. »Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist«. Chicago: Chicago University Press). Frankfurt a.Main 1973

Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die Entwicklung des Kindes.* Heidelberg 2008 (Erstausgabe 1991)

Oerter, Rolf: *Fördert Spiel Entwicklung?* In: Opp, Guenther/ Peterander, Franz (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München 1996

Piaget, Jean: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung.* Weinheim und Basel 2003
(Originalausgabe 1970)

Pohl, Gabriele: *Kindheit- auf's Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes.* Berlin 2014 (e-book)

Pretis, Manfred: *Mittendrin, aber wie? Möglichkeiten der familienorientierten Frühförderung.* In: Gebhardt, Britta u.a. (Hrsg.): *Frühförderung mittendrin- in Familie und Gesellschaft.* Stuttgart 2016, S.59f

Renz-Polster, Herbert: *Menschenkinder. Artgerechte Erziehung- was unser Nachwuchs wirklich braucht.* München 2016 (e-book)

Retter, Hein: *Einführung in die Pädagogik des Spiels. Basistext zur Lehrveranstaltung.* Braunschweig 1998. URL: <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf> [Stand:12.04.2018]

Sarimski, Klaus: *Frühförderung behinderter Kleinkinder.* Göttingen 2009

Schiller, Friedrich von: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen.* Stuttgart (Reclam) 1965 (Erstveröffentlichung 1795)

Sohns, Armin: *Frühförderung- Ein Hilfesystem im Wandel.* Stuttgart 2010

Spitzer, Manfred: *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen.* München 2012

Stern, André: „Ich war nie in der Schule“ - André Stern im Gespräch mit Teresa Arrieta. 2013.
URL: <https://m.youtube.com/watch?v=EQDjOj4q6to> [Stand:12.04.2018]

Suess, Gerhard J./ Burat-Hiemer, Edith: *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus.* Stuttgart 2009

Thurmair, Martin/ Naggl, Monika: *Praxis der Frühförderung.* München 2003

VIFF: *Frühförderung.* URL: <https://viff-fruehfoerderung.de/> [Stand: 7.01.2018]

Weiß, Hans/ Neuhäuser, Gerhard/ Sohns, Armin: *Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie.* München 2004

Wörster, Wolfgang: *Frühförderung – Möglichkeitsraum für das Kindsein?* In: Gebhardt, Britta u.a. (Hrsg.): *Frühförderung mittendrin- in Familie und Gesellschaft.* Stuttgart 2016, S.41

Zimpel, André Frank: *Lasst unsere Kinder spielen. Der Schlüssel zum Erfolg.* Göttingen 2012

Zimpel, André Frank: *Vortrag im Rahmen der KindergartenpädagogInnen Fortbildung.*

Bildungs TV- Vortrag. Bad Schallerbach 2018. URL:

<https://m.youtube.com/watch?v=ueNLcmrwVL0> [Stand: 21.05.2018]

Eidestattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Parchim, den 27.05.2018