



2.
Auflage

Manfred Pretis

Frühförderung und Frühe Hilfen

Einführung in Theorie und Praxis

Manfred Pretis

Frühförderung und Frühe Hilfen

Einführung in Theorie und Praxis

2., aktualisierte Auflage

Mit 21 Abbildungen und 60 Tabellen

Mit 9 Checklisten als Online-Zusatzmaterial

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. *Manfred Pretis*, Graz (Österreich), Heilpädagoge und Klinischer Psychologe, lehrt Transdisziplinäre Frühförderung an der Medical School Hamburg.

Im Ernst Reinhardt Verlag ebenfalls erschienen:

Pretis, M., Kopp-Sixt, S.: Was ist ICF? Eine Orientierung für Familien in einfacher Sprache (1. Aufl. 2025, ISBN 978-3-497-03332-4)

Pretis, M., Kopp-Sixt, S., Mechtl, R.: ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule (2. Aufl. 2025; ISBN 978-3-497-03333-1)

Pretis, M.: ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung (3. Aufl. 2020; ISBN 978-3-497-02999-0)

Pretis, M., Dimova, A.: Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern (5. Aufl. 2025; ISBN 978-3-497-03310-2)

Brandau, H., Pretis, M., Kaschnitz, W.: ADHS bei Klein- und Vorschulkindern (5. Aufl. 2023; ISBN 978-3-497-03188-7)

Hinweis: Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-497-03342-3 (Print)

ISBN 978-3-497-62056-2 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-62057-9 (EPUB)

2., aktualisierte Auflage

© 2026 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG einschließlich Einspeisung/Nutzung in KI-Systemen ausdrücklich vor.

Dieses Werk kann Hinweise/Links zu externen Websites Dritter enthalten, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Ohne konkrete Hinweise auf eine Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch entsprechende Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich entfernt.

Printed in EU

Cover unter Verwendung eines Fotos von [iStock.com/master1305](https://www.istock.com/master1305) (Agenturfoto. Mit Model gestellt)

Satz: Katharina Ehle

Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 9 |
| | |
| 1 Definition von Frühförderung und Frühen Hilfen | 11 |
| 1.1 Modelltheoretische Zugänge | 11 |
| 1.2 Historische Wurzeln der Frühförderung | 15 |
| 1.3 Sich verändernde Modelle | 19 |
| 1.4 Über den Tellerrand geblickt | 20 |
| 1.5 Checkliste Definition | 23 |
| | |
| 2 Arbeitsprinzipien und Schlüsselkonzepte früher Unterstützungssysteme | 25 |
| 2.1 Menschenbildannahmen | 25 |
| 2.2 Arbeitsprinzipien | 29 |
| 2.2.1 Früh- bzw. Rechtzeitigkeit | 29 |
| 2.2.2 Familienorientierung | 37 |
| 2.2.3 Ganzheitlichkeit | 44 |
| 2.2.4 Ressourcenorientierung | 48 |
| 2.2.5 Inter- bzw. Transdisziplinarität | 52 |
| 2.3 Alleinstellungsmerkmale von Frühförderung und Frühen Hilfen. . | 56 |
| 2.4 Checkliste Arbeitsprinzipien | 57 |
| | |
| 3 Methoden früher Fördermaßnahmen und deren Effizienz | 58 |
| 3.1 Methoden der Frühförderung | 58 |
| 3.1.1 Lerntheoretische Ansätze | 59 |
| 3.1.2 Kognitive (verstehensorientierte) Ansätze | 60 |
| 3.1.3 Selbstwirksamkeitsansätze | 61 |
| 3.1.4 Spieltheoretische Ansätze | 62 |

6 Inhalt

| | | |
|--------|---|----|
| 3.1.5 | Übungstheoretische Ansätze | 63 |
| 3.1.6 | Systemische Ansätze | 64 |
| 3.1.7 | Enabling environment (förderliche Umwelt) | 65 |
| 3.1.8 | Motorische Ansätze | 66 |
| 3.1.9 | Basale Stimulation | 67 |
| 3.1.10 | Wissenschaftlich wenig anerkannte Verfahren | 67 |
| 3.2 | Über die Effektivität und Effizienz früher Fördermaßnahmen | 68 |
| 3.2.1 | Die gute Nachricht | 71 |
| 3.2.2 | Die komplexe Nachricht | 74 |
| 3.2.3 | In Richtung praktischer Lösungen | 76 |
| 3.3 | Checkliste Methodik und Wirksamkeit | 81 |

4 Der Prozess der Förderung 82

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | Fördermaßnahmen aus der Sicht der Eltern | 82 |
| 4.2 | Die Einzelschritte aus der Sicht der Eltern | 85 |
| 4.2.1 | Erstkontakt | 86 |
| 4.2.2 | Erstgespräch/Offene Beratung | 88 |
| 4.2.3 | Diagnostik (in der Frühförderung) | 91 |
| 4.2.4 | Erstellen eines Förder-, Behandlungs- oder Hilfeplans | 93 |
| 4.2.5 | Umsetzung der Unterstützungsmaßnahmen | 95 |
| 4.2.6 | Reflexion eines Unterstützungszeitraumes | 98 |
| 4.2.7 | Beendigung des Unterstützungszeitraumes | 100 |
| 4.2.8 | Transition (Übergang zu weiteren Betreuungsmaßnahmen) | 102 |
| 4.3 | Checkliste Prozesse | 104 |

5 Die ICF als gemeinsame Sprache in der Frühförderung und den Frühen Hilfen 105

| | | |
|-------|----------------------------------|-----|
| 5.1 | Eine Einführung in die ICF | 105 |
| 5.1.1 | Für Fachkräfte | 105 |
| 5.1.2 | Für Eltern | 106 |
| 5.2 | Was ist die ICF? | 106 |
| 5.2.1 | Für Fachkräfte | 106 |
| 5.2.2 | Für Eltern | 108 |
| 5.3 | Wie geht das? | 109 |
| 5.3.1 | Für Fachkräfte | 109 |
| 5.3.2 | Für Eltern | 111 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.4 | Die ICF sagt nicht, was dem Kind fehlt | 113 |
| 5.4.1 | Für Fachkräfte | 113 |
| 5.4.2 | Für Eltern | 115 |
| 5.5 | Was machen wir, wenn wir die ICF verwenden? | 115 |
| 5.5.1 | Für Fachkräfte | 115 |
| 5.5.2 | Für Eltern | 124 |
| 5.6 | Das Bewerten von Beobachtungen im Rahmen der ICF | 127 |
| 5.6.1 | Für Fachkräfte | 127 |
| 5.6.2 | Für Eltern | 134 |
| 5.7 | Von der Bewertung zur Einschätzung des Hilfebedarfs | 137 |
| 5.7.1 | Für Fachkräfte | 137 |
| 5.7.2 | Für Eltern | 138 |
| 5.8 | Checkliste ICF | 139 |
| 6 | Frühe Förderung für alle Kinder? | 140 |
| 6.1 | Ist die Frühförderung inklusiv? | 140 |
| 6.2 | Die Zielperspektive der Inklusion: „Dazugehören“ | 149 |
| 6.3 | Teilhabe als Zielperspektive. | 151 |
| 6.4 | Was kennzeichnet Teilhabeziele? | 156 |
| 6.5 | Verwechslungen und Mythen | 159 |
| 6.6 | Checkliste Inklusion und Teilhabe | 167 |
| 7 | Organisationsformen | 169 |
| 7.1 | Organisationsformen, Wirksamkeitstrialog und das Ziel der Prävention | 169 |
| 7.2 | Frühförderung und Frühe Hilfen als Teil des Sozialmarktes | 174 |
| 7.3 | Systeme und die „Teilung“ der Kinder. | 175 |
| 7.4 | Smarte Ziele als Hilfsmittel in Richtung stärkerer Outcome- Orientierung. | 178 |
| 7.5 | Das Verhältnis zwischen Teilhabezielen und smarten Zielen | 189 |
| 7.6 | Modell- und Qualitätsentwicklung | 190 |
| 7.7 | In Richtung zukünftiger inklusiver Modelle der Frühförderung und der Frühen Hilfen | 194 |
| 7.8 | Checkliste Organisation | 196 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 8 | Neue verletzbare Gruppen: Kinder psychisch kranker Eltern | 197 |
| 8.1 | Worüber reden wir? | 197 |
| 8.2 | Herausforderungen für Fachkräfte | 206 |
| 8.3 | Über die Terminologie | 211 |
| 8.4 | Psychische Verletzlichkeit im Erwachsenenalter | 215 |
| 8.5 | Betroffene Kleinkinder | 217 |
| 8.6 | Ein erhöhtes Risiko neben der Belastung | 219 |
| 8.7 | Aber mein Kind merkt doch nichts | 221 |
| 8.8 | Ressourcen von Kindern psychisch verletzlicher Eltern | 223 |
| 8.9 | Was tun? | 224 |
| 8.10 | Strukturelle hilfreiche Rahmenbedingungen | 233 |
| 8.11 | Checkliste „Neue verletzbare Gruppen“ | 234 |
| | | |
| 9 | Ausblick: Informations- und Kommunikationstechnologie in der frühen Förderung | 235 |
| 9.1 | Was außer Frage steht | 235 |
| 9.2 | Apps und Tablets: Fluch oder Segen für die kindliche Entwicklung? | 237 |
| 9.3 | Kann ein Lerncomputer pädagogische Fachkräfte ersetzen? | 238 |
| 9.4 | IKT in der Förderplanung und Dokumentation | 239 |
| 9.5 | Checkliste IKT | 243 |
| | | |
| | Literatur | 244 |
| | | |
| | Sachregister | 253 |

Die Checklisten können Sie als Online-Material zum Buch auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlags unter <https://www.reinhardt-verlag.de> herunterladen. Auf der Homepage geben Sie den Buchtitel oder die ISBN in der Suchleiste ein. Hier finden Sie das Online-Material unter den Produktanhängen.

3 Methoden früher Fördermaßnahmen und deren Effizienz

Eines darf am Beginn dieses Abschnittes vorweggenommen werden: *Die Methode* der Frühförderung oder der Frühen Hilfen gibt es nicht. Beide Ansätze bedienen sich im Regelfall eines bunten Mixes an mehr oder minder anerkannten wissenschaftlichen Methoden. Im Sinne der Individualität der Herangehensweise an Kinder und Familien ist dies durchaus positiv zu bewerten, im Sinne wissenschaftlicher Evaluierbarkeit stellt dies im Regelfall eine beinahe unüberbrückbare Herausforderung dar. Wenn mit jedem Kind und jeder Familie auf der Basis individueller Förder- und Behandlungspläne individuelle Methoden eingesetzt werden, dann bedeutet dies letztthin für den wissenschaftlichen Nachweis von Effekten, dass nur ein Einzelfalldesign in der Lage wäre, individuelle Wirksamkeit zu messen. Darin liegt letztendlich auch der Unterschied zwischen der (mittel-)europäischen Tradition früher Fördermaßnahmen und z. B. nordamerikanischer. In Letzterer werden verstärkt sogenannte modularisierte Programme (mit zwar individuellen Ausgangspunkten, jedoch über die Familien hinweg vergleichbaren Modulen und Methoden) durchgeführt. Das gewährleistet in der wissenschaftlichen Evaluation aber wenigstens, dass ähnliche Methoden z. B. bei ähnlichen Fragestellungen oder Diagnosen angewandt werden.

Die hohe Individualisierung der Angebote in Mitteleuropa macht Wirksamkeitsnachweise — über die Bewertung des Einzelfalls hinaus — kaum möglich. Dies ist vor allem bei der Einschätzung der Effektivität und Effizienz (Kap. 3.2) zu beachten.

3.1 Methoden der Frühförderung

Versucht wird in diesem Abschnitt, die Buntheit eingesetzter Methoden in frühen Fördersettings in jeweilige theoretische Rahmen zu gießen, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Systematik der Aufzählung. Dieser Abschnitt versteht sich nicht als Anleitung, wie Kinder und deren Eltern gefördert werden können, sondern als zusammenfassender Input, unter welchen theoretischen „Dächern“ einzelne Methoden eingeordnet werden können. Die beschriebenen Vorgangsweisen beziehen sich primär auf die Arbeit mit den

Kindern. Viele Ansätze (Lernen, das Verstehen von Zusammenhängen, die Förderung der Selbstwirksamkeit, systemisches Arbeiten u. a.) können aber auch als Basis der gemeinsamen Arbeit mit Eltern angesehen werden.

3.1.1 Lerntheoretische Ansätze

Die am besten evaluierten Methoden betreffen häufig lerntheoretische Ansätze, da Lernfortschritte im Regelfall gut messbar sind. Das betrifft z. B. die Anzahl verwendeter Worte, die Steigerung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben, die Anzahl von Durchgängen, wie lange ein Kind braucht, um eine gewisse Fertigkeit zu erwerben etc. Dies bedeutet aber nicht, dass Fördermaßnahmen auf (sozial-)pädagogisches „Erbsenzählen“ und Strichlisten beobachtbarer Verhaltensweisen reduziert werden.

Im Detail können lerntheoretische Ansätze verstärkerorientierte Modelle sein. Diese kommen vermehrt bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung – basierend auf Prinzipien der Applied Behaviour Analysis oder deutsch der angewandten Verhaltensanalyse – zur Anwendung (Lovaas 1981, 1987). Häufig setzen Fachkräfte aber auch klassische Konditionierungsansätze ein, z. B. wenn es bei Kindern um „Wenn-dann“-Zusammenhangslernen geht. Der Einsatz von Hinweisreizen (Prompting), wie das Hinzeigen auf einen Gegenstand, das Vorzeigen oder Vormachen (Modelling) oder das Zerlegen komplexer Handlungen in Einzelschritte (Shaping) können als weitere Beispiele genannt werden, die auch in der Begleitung von Familien in den Frühen Hilfen häufig angewandt werden. Beispielsweise wird eine Familie angeleitet, wie Wäsche gewaschen wird.

In der Fördersituation selbst werden dann häufig auch Modelllernen (wenn die Fachkraft für das Kind oder die Eltern Neues einführt) aber auch stellvertretendes Lernen eingesetzt. Jede positive Verstärkung eines gewünschten Verhaltens eines Kindes oder der Familie in einer Fördersituation verweist dabei auf lerntheoretische Grundannahmen.

Nicht zu vergessen ist auch sogenanntes inzidentielles (zufälliges) Lernen, wenn die Eltern durch die Beobachtung der Fachkraft eigene Ideen der Eigenermächtigung erhalten.

Aus den Lerntheorien abgeleitete Methoden in der Förderung mögen bei den Fachkräften nicht immer auf „restlose“ Begeisterung stoßen. Kritisch angemerkt wird bisweilen, dass – vor allem im Bereich der angewandten Verhaltensanalyse – Kinder „wie dressiert“ wirken und der Transfer von Erlerntem in sinnvolle Lebenszusammenhänge fraglich ist. Gerade in Bezug auf hochstrukturierte Lernprogramme (bei denen dem Kind oder der Familie systematisch

„Stimuli“ vorgegeben und verstärkt (oder nicht verstärkt) werden) sollte darauf geachtet werden, dass auch im Sinne des eigenaktiven Kindes bzw. der Autonomie der Familie genügend Raum bleibt, dass Kinder und Eltern forschend lernen können und sich somit durch ihren eigenen Erfolg verstärken.



Lernen auf Basis der Prinzipien von Lerntheorien stellt in der Frühförderung und den Frühen Hilfen einen methodischen Hauptansatzpunkt dar. Eigenaktives, forschendes Lernen sollte in einer ausgewogenen Balance zu inputorientierten Angeboten stehen. Da jedes Kind und jede Familie lernfähig ist, ist auch zu erwarten, dass lerntheoretische Ansätze messbare oder schätzbare Evaluierungsergebnisse mit sich bringen.

3.1.2 Kognitive (verstehensorientierte) Ansätze

Explizite verstehenstheoretische Ansätze (als Spezialform des Lernens) sind aufgrund des Alters der Kinder in frühen Förderprogrammen eher selten, da solche Programme bisweilen auf kognitive Grenzen der Kleinkinder stoßen. Im Bereich der familiären Unterstützung im Alltag mag es bei erwachsenen Familienmitgliedern durchaus Sinn machen, zu verstehen, warum etwa eine monatliche Ausgaben-/Einnahmenliste möglicherweise zum besseren Finanzmanagement bei Schulden beitragen könnte. Bei Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten ergeben ab dem Schulalter z.B. gekoppelte verstehensorientierte Ansätze gepaart mit Verhaltenstrainings wie z.B. bei sozialen Kompetenztrainings oder Aufmerksamkeitstrainings durchaus Sinn.

Andererseits darf nicht übersehen werden, dass (inzidentelle) kognitive Prozesse im Regelfall in jeder lernförderlichen Situation auftreten: Wenn ein Kleinkind eine Holzform in ein Puzzle steckt, geht es um Kognitionen der Figur-/Hintergrund-Wahrnehmung. Wenn Fachkräfte mit Kindern und Eltern Memory spielen, dann geht es sowohl um Merkprozesse (als Exekutivfunktion) als auch um das Erkennen von Gleichem und Ungleichem. Wenn Kleinkinder (im ganzheitlichen Sinn, Kap. 2.3) in der Förderstunde Flüssigkeiten von einem Gefäß in ein anderes schütten, geht es neben Hand-Auge-Koordination und Handmotorik auch um das kognitive Konstrukt „Mengenkonstanz“ usw. Es ist somit anzunehmen, dass verstehenstheoretische Ansätze häufig implizit „mitlaufen“.



Verstehenstheoretische (kognitive) Ansätze als Sonderform von Lernprozessen werden in der Förderung von Kleinkindern mit Entwicklungsschwierigkeiten aufgrund möglicherweise erst zu erwerbender kognitiver Kompetenzen bewusst in geringerem Maße eingesetzt. Im Bereich der gemeinsamen Arbeit mit Familien spielen Verstehensprozesse eine große Rolle. Es ist jedoch zu erwarten, dass kognitive Prozesse auch bei Kleinkindern implizit im Sinne ganzheitlicher Förderung kontinuierlich mitlaufen.

3.1.3 Selbstwirksamkeitsansätze

Selbstwirksamkeitstheoretische Ansätze finden in der Frühförderung sowie den Frühen Hilfen häufig Erwähnung, wie z. B. Montessori-pädagogische Zugänge (Montessori 1994) bzw. Ansätze der Selbstbefähigung, Aufgaben und Anforderungen selbständig durchführen zu können. Eigenaktivitäts- und selbstwirksamkeitstheoretische Ansätze sind dabei im europäischen Kontext deutlich stärker vertreten als im amerikanischen, dort liegt der Fokus verstärkt auf lerntheoretischen Ansätzen. Das hat mit hoher Wahrscheinlichkeit auch mit Sozialisationsbedingungen von Fachkräften in Europa zu tun. Den Hintergrund stellen Menschenbildannahmen des eigenaktiven Kindes bzw. der selbstbefähigten Familie dar, die ihre Umwelt aktiv (mit-)gestalten (Pretis 2005). Diese Ansätze erfordern im Regelfall sowohl von Seiten der Eltern Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit des Kindes und somit eine deutliche Differenzierung zwischen den Selbstaktualisierungstendenzen des Kindes und Entwicklungserwartungen der Eltern als auch Vertrauen der Fachkräfte in die Familie, dass diese Anforderungen selbst meistern kann. Gerade bei Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten mag es Eltern jedoch sehr schwer fallen, anzuerkennen, dass sich ihr Kind so entwickelt, wie es sich entwickelt und dass das so gut sei. Damit sind wir bei der anfangs erwähnten Redewendung („Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“) angelangt. Selbstwirksamkeit schließt nicht aus, dass durch die Möglichkeit des aktiven Austausches mit der Umwelt kindliche Potentiale gefördert werden können. Empirische Belege dafür werden jedoch als rar bzw. teilweise widersprüchlich angesehen (Lillard 2012).



Methodische Ansätze eines „Hilf mir, es selbst zu tun“ zeichnen sich in Mitteleuropa häufig durch hohe soziale Akzeptanz sowie Attraktivität im Kleinkindbereich aus, da sie in hohem Maße ein eigenaktives, selbstbestimmtes Menschenbild widerspiegeln, das häufig auch akademisch und in der Aus- und Fortbildung im Rahmen der Kleinkind- und Sozialpädagogik unterstützt wird. Weitere Forschung wird jedoch notwendig sein, die empirische Wirksamkeit auf kindliche Entwicklungsparameter eindeutig zu belegen.

3.1.4 Spieltheoretische Ansätze

Basierend auf einem der wichtigsten „Kanäle“, die Welt als Kleinkind zu erkunden, und zwar auf Basis des kindlichen Spiels, werden von Fachkräften häufig auch Ideen aus der nicht-direktiven Spieltherapie z. B. von Axeline (1997) verwendet. In Anlehnung an Rogers' (1993) klientenzentrierte Psychotherapie, zum Aufbau und zur Stärkung des Selbstwertgefühls, des Selbstbewusstseins und des Vertrauens beim Kind finden dabei folgende Grundprinzipien Anwendung (Axeline 1997): Die Fachkraft ist angehalten,

- eine warme und freundliche Beziehung zum Kind aufzunehmen, die sobald wie möglich zu einem guten Kontakt führt
- das Kind ganz so anzunehmen, wie es ist
- die Beziehung zum Kind auf eine Atmosphäre des Gewährenlassens aufzubauen, so dass das Kind all seine Gefühle frei und ungehemmt ausdrücken kann
- wachsam zu sein, um die Gefühle, die das Kind ausdrücken möchte, zu erkennen
- auf die Fähigkeiten des Kindes zu achten, mit seinen Schwierigkeiten selbst fertig zu werden, wenn man ihm Gelegenheit dazu gibt
- zu versuchen, nicht die Handlungen oder Gespräche des Kindes zu beeinflussen

Vergleichbar mit montessoriorientierten Ansätzen weist das Kind der Fachkraft den Weg, letztere folgt ihm. Auch wenn bei Axeline das Wording stark aus der Psychotherapie kommt, solle die Fachkraft den Gang der „Therapie“ nicht zu beschleunigen versuchen, sondern nur dort Grenzen setzen, wo diese notwen-

dig sind. Konzeptionell stellt somit der nicht-direktive spieltheoretische Ansatz einen Mittelweg zwischen psychoanalytischen Ansätzen (Kap. 3.1.10) und strukturierten lerntheoretischen Inputs dar.



Aus psychotherapeutischer Tradition kommend, erscheinen spieltheoretische Ansätze zwar in hohem Maße kindzentriert, erweisen sich jedoch als äußerst schwierig zu objektivieren. Spieltheoretische Ansätze bedeuten auch, dass mit Unterstützung der Fachkräfte Eltern lernen, einfühlsam mit ihren Kindern zu spielen.

3.1.5 Übungstheoretische Ansätze

Übungstheoretische Methoden stellen in der heilpädagogischen Tradition der Frühförderung einen historischen Ausgangspunkt dar. Terminologisch wurde dies in Deutschland auch «heilpädagogische Übungsbehandlung» genannt, wobei beide Begriffsteile die Brücke zwischen Pädagogik und Medizin (Behandlung!) bilden sollten (Oy et al. 2011).

Der Begriff findet jedoch in der Frühförderung und in den Frühen Hilfen kaum mehr Anwendung, und zwar aufgrund eines als mechanistisch erlebten Entwicklungsverständnisses. Wohl aber finden andere (mehr oder minder modularisierte) Programme, wie z.B. die „Kleinen Schritte“ in 11 Bänden (siehe Down Syndrom Österreich 2016) wieder verstärkt Anwendung, Letzteres vor allem bei Kindern mit Downsyndrom. Die „Kleinen Schritte“ verstehen sich als ein Frühförderprogramm, das Eltern und Fachkräften Hilfestellung beim Erziehen und Unterrichten von Kleinkindern mit einer Entwicklungsverzögerung gibt. Modularisiert findet auch – vor allem im Bereich der Frühen Hilfen das „Hippy“ (Home Interaction for Parents of Preschool Youngsters, Bertau/Meier 2001) Anwendung. Der Einsatz von solchen Programmen wird jedoch kontrovers diskutiert, auch wenn „Übungssammlungen“ wie z.B. von Klöck/Schörer (2020) durchaus als hilfreich erlebt werden. Das betrifft die Frage der individualisierten Vorgangsweise, aber auch die dafür notwendigen Ausbildungen und deren Umfang. In den Vereinigten Staaten und vielen sich entwickelnden Ländern werden vergleichbare Programme als Startpunkt zur Implementierung von Förderprogrammen jedoch gerne „gekauft“ und verwendet: Es fallen selbstverständlich Kosten an. Ein klassisches Beispiel ist dabei das Portage Programm.