

Wahrnehmungs- und Lern- besonderheiten

Der erste Buchteil vermittelt Wissen
und will Verständnis schaffen für
die Wahrnehmung, das Verhalten
und die Lern- und Spielmöglich-
keiten von autistischen Kindern.

Spielend lernen: Lernen im Spiel

»Das ist ja ein Kinderspiel«, sagen wir, wenn etwas besonders leicht von der Hand geht. Wir assoziieren mit Spiel also Leichtigkeit, Unbeschwertheit, Freude und Heiterkeit.

Spiel sollte frei von Druck und Zwang sein, egal ob wir allein oder in einer Gruppe spielen. Im Idealzustand gelangen wir im Spiel in einen Flow-Zustand, in dem wir ganz vertieft und zufrieden einer Tätigkeit nachgehen und alles rund um uns vergessen. Nehmen wir das Spiel aber genauer unter die Lupe, so ist es ein erstaunlich vielfältiges Phänomen mit vielen Facetten und Formen. »Playing is the highest form of research« ist ein Zitat, das dem Nobelpreisträger Albert Einstein zugeschrieben wird.

Wenn wir Kinder beobachten, die gerade vertieft in ein Spiel sind, ist das wie spannendes Kino. Denken wir an die Ausdauer, mit der kleine Kinder einen Turm bauen, der immer wieder umfällt, wie sie es noch einmal und noch einmal versu-

chen, bis es gelingt. Mitunter sehen wir dann ein kleines, nach innen gerichtetes Lächeln: »the smile of mastery«. Dieses Lächeln zeugt davon, dass das Kind mit sich zufrieden ist, dass es etwas geschafft hat, etwas entdeckt hat. Dass es ein bisschen stolz ist. Es ist ein Lächeln, das zeigt, dass der Prozess der »intrinsischen Motivation« angekurbelt ist, also das, was uns täglich dazu bringt, Neues auszuprobieren, etwas zu üben und zu lernen. Auf dieses nach innen gerichtete Lächeln folgt dann oft der Blick zu einer Bezugsperson: »Hast du gesehen, was ich geschafft habe?«, ein Blick, der nach Bestätigung fragt, der das Erreichte teilen möchte. Auch das ist ein wichtiger Aspekt des Lernens von neurotypischen Kindern im Spiel – das soziale Miteinander. Die Neugierde und das Wiederho-

lungslernen folgen einem inneren Programm, es ist angelegt, sofern es nicht durch innere oder äußere Faktoren gestört ist. Wenn durch unser Handeln etwas gelungen ist, dann wagen wir uns an die nächste Herausforderung.

Kinder spielen je nach Alter und Angebot, nach Interessen und Temperament unterschiedlich. Es fällt uns gewöhnlich leicht, mit Kindern zu spielen. Wir verfügen über ein ähnliches »Programm«, also ähnliche Erfahrungen und ähnliche Konzepte, die uns erlauben, miteinander zu spielen und ins Spiel anderer einzusteigen. Wir sprechen die gleiche Spielsprache.

Kinder im Autismus-Spektrum spielen anders. Sie haben andere Interessen, eine andere Wahrnehmung und nehmen eine andere Spielentwicklung. Es ist deshalb nicht einfach, uns in das Spiel von autistischen Kindern einzubringen. Wir müssen erst eine gemeinsame Sprache finden. Bevor wir uns dem Spiel von Kindern im Autismus-Spektrum zuwenden, betrachten wir kurz die »normale Spielentwicklung« – also die Spielentwicklung, die die meisten Kinder ohne spezielle Anregung oder Förderung ganz von selbst nehmen.

Was ist denn normal?

In Gesprächen mit Kolleg*innen und Eltern stellt sich immer wieder die Frage: Was ist denn normal und wann ist jemand autistisch? Das Autismus-Spek-

trum ist mittlerweile sehr weit gefasst. Von schwer betroffenen, auch intellektuell beeinträchtigten Kindern bis hin zu High-functioning-Autist*innen ist die Bandbreite der individuellen Beeinträchtigungen und Fähigkeiten groß. Dem entsprechend unterschiedlich sind auch die Herausforderungen im Alltag und die Notwendigkeit für Förderung. Die Tipps und Spielanregungen in diesem Buch reichen von »ganz einfach« bis »ziemlich kompliziert« und können auch für Kinder mit anderen Diagnosen, wie z. B. Störungen der sensorischen Integration (Hypo- oder Hypersensibilität), der Aufmerksamkeitssteuerung (ADHS), der emotionalen Regulation oder der motorischen Funktionen (Hypotonie, fein- und grobmotorische Koordination), adaptiert und angewendet werden. Ich verwende in diesem Buch Begriffe wie »neurotypisch«, »neurodivers«, »normal« oder »autistisch« im Bewusstsein, dass die genaue Abgrenzung und die Definition von Entwicklungsauffälligkeiten oft problematisch und jedenfalls diskussionswürdig sind. Weltweit besteht großes Forschungsinteresse an den Ursachen und an der Entstehung von Autismus. Es gibt immer wieder neue Theorien und Erkenntnisse und nach wie vor auch viele ungelöste Fragen. Künftige Forschungsergebnisse werden vielleicht auch präzisere Klassifizierungen im Bereich der Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) bringen, unser Verständnis für diese Entwicklungsbesonderheit erweitern und damit auch gezieltere Fördermöglichkeiten schaffen.

Das Spiel von neurotypischen Kindern

Was und wie Kinder spielen, folgt einem typischen Ablauf und ist gleichzeitig individuell. Jede Spielhandlung zeigt uns die kognitiven, sozialen und sensomotorischen Fähigkeiten, über die ein Kind im jeweiligen Alter verfügt, und gibt uns auch Information über spezielle Interessen und Begabungen. Entwicklungstabellen geben uns eine ungefähre Annäherung an die große Vielfalt und Variabilität von kindlichen Verhaltensweisen im Spiel.

Je nach Angebot, Temperament und Interessenlage werden die einzelnen Spielphasen unterschiedlich intensiv ausgelebt. Während ein Kind hingebungsvoll seine Puppen und Kuscheltiere füttert und um-

sorgt, hat ein anderes Kind mehr Interesse daran, wie Dinge funktionieren, und wird deshalb gerne Spielsachen auseinandernehmen. Spiel ist also individuell, sagt viel über die Reife und Entwicklung von Kindern aus und verläuft in der Entwicklung in einer bestimmten Abfolge.

Spiel als Indikator für Entwicklung

Das individuelle Spiel ist Ausdruck einer bestimmten Entwicklungsstufe und gleichzeitig werden im Spiel Fähigkeiten geübt und verfeinert. Zudem werden im Spiel neues Wissen und neue Kenntnisse »ganz nebenbei« gewonnen. In den ersten Lebensjahren kommt es zu einer regelrechten Explosion von Nervenverbindun-

Eine mögliche Einteilung der Spielentwicklung

Alter	Spielform	Beschreibung
Geburt–2 Jahre	Funktionsspiel, Erkundungsspiel	Das Kind erkundet seine Umgebung und seinen Körper, wiederholt Handlungen und lernt durch Ausprobieren.
2–3 Jahre	Konstruktionsspiel, Als-ob-Spiel	Das Kind beginnt, mit Gegenständen zu bauen und zu gestalten sowie Gegenstände umzudeuten (z. B. Bausteine als Zug).
2+ Jahre	Parallelspiel	Kinder spielen noch eher nebeneinander als miteinander und beobachten sich gegenseitig.
3–4 Jahre	Assoziatives Spiel	Kinder spielen zwar nebeneinander, beginnen aber, sich auszutauschen, zu beobachten und zu imitieren.
4+ Jahre	Rollenspiel	Kinder schlüpfen in verschiedene Rollen und spielen miteinander, oft mit Fantasie und Nachahmung.
5+ Jahre	Regelspiel	Kinder spielen nach festgelegten Regeln, was Kooperation und Wettbewerb beinhaltet.

gen im Gehirn (über sogenannte Synapsen), die durch alle Erkundungen und Erfahrungen angeregt wird, die Kinder in diesem Alter machen. Etwa im 3. Lebensjahr erreicht die Anzahl der Synapsen einen Höchststand: Das kindliche Gehirn verfügt zu diesem Zeitpunkt über doppelt so viele Synapsen wie das eines Erwachsenen, obwohl das Kind scheinbar noch kaum etwas gelernt hat. Doch tatsächlich hat es unendlich viele Erfahrungen gesammelt. Diese Lernleistung wird auch eindrucklich im Buch von Gopnik, Kuhl und Meltzoff *Forschergeist in Windeln* geschildert, in dem die faszinierende Welt der kindlichen Wissensaneignung anhand vieler Beispiele beschrieben wird. Dieses kindliche Forschen geschieht weitgehend intrinsisch motiviert, benötigt also keine spezielle Förderung von außen.

Erkundungsspiel

Die erste Spielstufe, das Erkundungsspiel, dient der Erkundung des eigenen Körpers und der unmittelbaren Umgebung des Kindes. Es werden vor allem sensorische Informationen gesammelt und motorische Fähigkeiten geübt. Das Erkundungsspiel ist geprägt durch das Erfassen der Umwelt mit allen Sinnen: Fühlen, Hören, Sehen, Schmecken und Riechen. Das Ergreifen einer Rassel, das Anstoßen eines Mobiles, das Betasten des eigenen Körpers, das Lutschen am Daumen oder an Spielzeug, die erste Fortbewegung, das Spüren der Unterlage, das Wahrnehmen der Bezugspersonen, alles wird unter-

sucht, kombiniert und gespeichert. Babys hören bereits im Mutterleib Geräusche und Sprache, lernen allmählich, sie zuzuordnen und zu interpretieren, und produzieren erste eigene Laute. Auf dieser Stufe erfolgt die Vernetzung der einzelnen Sinneseindrücke, was die Basis für die sensorische Integration (SI) bildet.

Funktionsspiel

Dem Erkunden folgt das Funktionsspiel. Es ist begleitet vom Wahrnehmen physikalischer Eigenschaften von Objekten wie Gewicht, Oberfläche, Form, aber auch Schwerkraft und Fliehkraft. Was fällt wie und warum um, was rollt, was hängt zusammen und was ist getrennt. Alles wird umgedreht, untersucht, ineinandergestellt. Wo ist etwas, wenn wir etwas nicht mehr sehen, und kommt es wieder zum Vorschein? Wir nennen das Objektpermanenz. Wie verändern sich Dinge in der jeweiligen Anwendung und im jeweiligen Kontext? Was passt wo hinein und was passt wie zusammen? In dieser Phase sind Formenboxen, Gefäße, Schachteln, Schüttspiele, Lastautos etc. interessant. Wie klingt es, wenn ich auf einen Tisch klopfe, und wie, wenn ich mit der Hand ins Wasser patsche? Im Funktionsspiel wird die Geschicklichkeit gefördert und viel über »das Wesen der Dinge« – über Zusammenhänge, Ursache und Wirkung – gelernt. Dieses Spiel fördert das sensomotorische und soziale Lernen durch Wiederholung und Variation. In diesem Alter nehmen Kinder intensiv Kontakt zu Bezugsperso-

nen auf, sie lächeln und beobachten, wie das Gegenüber reagiert, sie laufen weg und finden es lustig, wenn jemand nachläuft, sie testen, was passiert, wenn sie zur Steckdose krabbeln. Das Spiel in dieser Phase ist gekennzeichnet durch ein »immer wieder« und »immer wieder ein bisschen anders«. Es ist also charakterisiert durch gleichbleibende und veränderliche Komponenten, an die wir uns anpassen, und die wiederum zu anderen, oft überraschenden Ergebnissen führen. Wir bezeichnen das auch als »Trial and Error«.

Konstruktionsspiel

Auf das Funktionsspiel folgt das Konstruktionsspiel, in dem bereits Dinge zu-

sammengebaut und gestaltet werden: Es werden Straßen, Schienen, Türme gebaut, mit Knete Knödel gemacht, mit Sand Kuchen gebacken u. v. m. Es werden Dinge aus dem realen Alltag nachempfunden.

Symbolspiel

Hier beginnt auch das So-tun-als-ob-Spiel, auch Symbolspiel genannt: Ich tue so, als würde ich eine Suppe kochen, einkaufen, einen Teddy füttern. Dieses Spiel setzt das Beobachten von Alltagsvorgängen voraus. Kinder beobachten zunächst genau, was andere machen, spielen aber eher noch für sich. Das ist normal und kein Anlass zur Sorge. Wir alle kennen die Situation unter Geschwistern oder in der Kita: Ein Kind hat ein Auto in der Hand und obwohl zig Autos herumliegen, ist genau dieses Auto auch für ein anderes Kind sofort maximal interessant. Nicht aus Neid, sondern weil die Benutzung durch den anderen das Objekt mit besonderer Qualität ausstattet: Wenn jemand anderes einem Ding Aufmerksamkeit schenkt, muss das etwas besonders Tolles sein. Das ist ein uralter Mechanismus im sozialen Lernen. Kinder nehmen im Beobachten Ideen von anderen auf und bald wird statt nur nebeneinander auch miteinander gespielt.

Rollenspiel

Etwa ab dem 4. Lebensjahr beginnen Rollenspiele, die Kinder verwandeln sich in Fantasiefiguren oder Tiere und spielen soziale Situationen nach. Sie tauschen

Als Ergotherapeutin betrachte ich Spielen als Handlung

Handlungen können unterschiedlich schwierig sein und setzen unterschiedliche Fähigkeiten voraus. Sensorische, motorische, kognitive, soziale und emotionale Fertigkeiten werden im Spiel eingesetzt und entwickelt. Wenn wir ein Kind im Spiel beobachten, können wir also auch Rückschlüsse auf das Temperament des Kindes, auf die Wahrnehmung und die kognitive Entwicklung ziehen und Entwicklungsbeeinträchtigungen erkennen.

sich aus, lernen, sich in andere hineinzuversetzen und sich im Miteinander zu organisieren, was ein sehr herausfordernder Prozess ist.

Regelspiel

Ab etwa dem 5. Lebensjahr werden auch Regelspiele wie »Uno« oder »Mensch ärgere Dich nicht« interessanter. Es sind Spiele, die nach vorgegebenen Regeln funktionieren, in denen es Gewinner und Verlierer und feste Spielabläufe gibt. Aber auch in freien Rollenspielen werden gemeinsam Regeln eingeführt, die festlegen, wie sich jemand in seiner Rolle verhalten soll. Spiele folgen also häufiger einem Skript, das einen Rahmen steckt. Und auch gemeinsame Gruppenspiele, wie Ballspiele und Singspiele, funktionieren nur, wenn bestimmte Regeln eingehalten werden.

Auch wenn wir hier das kindliche Spiel nach bestimmten Kriterien einteilen und abgrenzen, ist es wichtig, sich bewusst zu sein, dass Spiel und Spielgestaltung ein sehr individuelles Geschehen ist – je nach Temperament, Charakter, Vorbildern, Interessen und Begabungen spielen Kinder unterschiedlich.

Zusätzlich zu den genannten Spielformen, gibt es noch viele andere Möglichkeiten zu spielen: Geschicklichkeitsspiele, Spiele, bei denen das soziale Miteinander im Vordergrund steht (z.B. Fangenspielen, Versteckenspielen, Herumtollen),

es gibt Denkspiele, Rätselspiele, Tisch- und Brettspiele, es gibt sportliche Spiele wie Fußball oder Basketball, es gibt Wasserspiele und Sandspiele und noch vieles mehr. Wir können allein spielen, zu zweit oder in Gruppen, wir können Regeln für ein Spiel aufstellen oder das Spiel spontan entwickeln. Wir sehen also, Spiel hat unglaublich viele Facetten.

Spielen Kinder im Autismus-Spektrum anders?

Weltweit existiert großes Forschungsinteresse an den Autismus-Ursachen und an den spezifischen Entwicklungsbesonderheiten des Gehirns bei Kindern mit Autismus. Es gibt laufend neue Erkenntnisse zu Ursachen, Entwicklungen, Frühdiagnosen, aber nach wie vor auch viele ungelöste Fragen. Kinder im Autismus-Spektrum spielen nicht in jeder Hinsicht anders, aber sie haben Vorlieben für bestimmte Arten von Spielen. Dieses »anders spielen« zeigt uns, dass die Wahrnehmungs- und Lernprozesse autistischer Kinder anders verlaufen. Unser intuitives »Spielprogramm«, das von neurotypischen Kindern normalerweise freudig aufgenommen wird, kommt bei Kindern mit Autismus nicht selbstverständlich an. Wir machen Angebote, aber wir werden nicht eingeladen mitzuspielen, unsere Bemühungen laufen oft ins Leere. Wenn wir uns ins Spiel einbringen wollen, reagieren die Kinder häufig mit Unwillen, Stress oder Abwehr. Viele

Spielsachen bleiben unangetastet in den Schränken, weil die Kinder kein Interesse daran haben. Oft werden Bauklötze, Legosteine o.Ä. aus der Kiste ausgekippt, aber nicht zum Spielen genutzt. Das erleben Eltern und Bezugspersonen oft als sehr frustrierend.

Warum ist es wichtig, dass wir uns ins Spiel einschalten?

Warum sollten wir ein Kind im Autismus-Spektrum aus seiner Komfortzone locken? Jede Form der Betätigung formt vor allem in jungen Lebensjahren das Gehirn. Das erste, vorwiegend sensomotorische Lernen bildet das Fundament für späteres akademisches Lernen. Da es weitgehend automatisch und intrinsisch gesteuert abläuft, ist uns dieses sensomotorisch-explorative Lernen kaum bewusst, wir sehen es als selbstverständlich an. Wir verstehen unter Lernen eher, Gedichte auswendig zu lernen, die Zahlen zu kennen, eine Fremdsprache zu lernen oder die korrekte Groß- und Kleinschreibung zu beherrschen. Rund 80% der wesentlichen Lernerfahrung machen wir aber, lange bevor wir lesen und schreiben lernen. Das Gehirn speichert, bahnt und vernetzt, sobald es Eindrücke aus dem Körper und der Umwelt erfasst. Wir kommen im Abschnitt »Wahrnehmung und sensorische Integration« noch einmal ausführlich auf dieses frühe Lernen zurück. Wir sind stolz, wenn Kinder ihren Namen schreiben, die Farben benennen oder bis 100 zählen können. Autistischen Kindern fallen genau diese Fähigkeiten oft leicht,

und dennoch haben sie große Probleme im Lernen und sozialen Miteinander. Sie haben große Probleme, Gesamtheit und Veränderungen zu erfassen, sie haben Probleme zu planen und das Tun anderer in ihre Konzepte zu integrieren.

DIR Floortime und FEDC-Entwicklungsleiter

Ein bewährter Behandlungsansatz bei der Arbeit mit autistischen Kindern ist das Konzept von DIR Floortime (begründet von Alan Greenspan). DIR steht für »Developmental – Individual-difference – Relationship-based«. Im DIR Floortime werden Kinder durch positive Interaktion ins Spiel gelockt, ihre Interessen werden aufgegriffen, im Vordergrund steht die gemeinsame positive Interaktionszeit. Ich erwähne diese Methode hier, weil sie neben guten Anregungen zur Spiel- und Interaktionsbegleitung auch eine sehr hilfreiche Entwicklungsleiter anbietet. Die einzelnen Stufen dieser Leiter werden als funktionale emotionale Entwicklungskapazitäten (Functional Emotional Developmental Capacities, abgekürzt FEDCs) bezeichnet. Die Stufen spiegeln die emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Dimension der Entwicklung bei autistischen Kindern wider. Diese Entwicklungsleiter hilft uns einzuschätzen, wo ein Kind mit ASS in seiner Entwicklung steht und welche Fähigkeiten die Basis für weitere Entwicklungen bilden. Deutlich sehen wir auch, wie die Sprache eingebettet in andere Entwicklungsprozesse,

mitwächst. Im zweiten Teil dieses Buches stelle ich konkrete Spielvorschläge für die unterschiedlichen Entwicklungsstufen vor, wobei hier vor allem die FEDC-Stufen 1–5 adressiert werden, also Fähigkeiten, die autistische Kinder bis zum 6. Lebensjahr realistisch erreichen können.

Übungsspiel und Spontanspiel

Spielen ist gewöhnlich eine intrinsisch, also ohne äußeren Druck motivierte Tätigkeit. Doch was tun, wenn Kinder nicht oder immer nur das Gleiche spielen?

Wir unternehmen einen kurzen Ausflug in die Funktionsweise unseres Gehirns. Unser Gehirn ist eine »Lernmaschine« – von frühester Kindheit an werden Erfahrungen im Gehirn in Form von neuronalen Vernetzungen gespeichert und erweitert. Alles, was wir oft wiederholen, wird besonders stabil vernetzt. Stellen wir uns unser Gehirn vereinfacht als eine detaillierte Straßenkarte vor. Ein Weg, der oft befahren wird, wird als breite, ausgetretene Straße im Gehirn angelegt. Das sind tägliche Routinen oder Tätigkeiten, die uns Freude bereiten. Neue Erfahrungen müssen neu vernetzt werden, es müssen sich erst stabile Verbindungen herausbilden, der Weg muss erst gespurt werden. Jede Wiederholung führt zu stärkeren Verbindungen. Jede Handlung, jede Erfahrung, jede Aktivität besteht aus einer Vielzahl von Eindrücken und Sin-

Entwicklungsleiter nach DIR Floortime

Stufe	Entwicklungsbeschreibung
FEDC 1	fokussierte und geteilte Aufmerksamkeit, Selbstregulierung, um mit Interesse an der Umwelt teilzunehmen
FEDC 2	sozial zugewandt und menschlich daran interessiert, sich liebevoll auf Beziehungen einzulassen
FEDC 3	initiiert gezielte gemeinsame emotionale Interaktionen mithilfe von Gebärden und nonverbaler Kommunikation, Nachahmen
FEDC 4	komplexes gemeinsames Problemlösen mithilfe von zusammenhängenden Interaktionsmustern, erste Wörter
FEDC 5	geteilte Bedeutungen und symbolisches Spiel anhand von Fantasie, So-tun-als-ob und Sprache über hier und jetzt
FEDC 6	Brücken bauen zwischen Gedanken, Geschichten erzählen anhand von logisch/emotionalem Denken, auch über Vergangenheit und Zukunft
FEDC 7	multikausales logisches Denken, kann sich unterschiedliche Perspektiven vorstellen und sich in andere hinein fühlen
FEDC 8	Grauzonendenken, kann die Welt relativ sehen, anhand emotionaler Schattierungen abwägen und Kompromisse eingehen
FEDC 9	reflektierendes Denken und wachsende Selbstwahrnehmung, fähig zu emotional differenzierten nicht wertenden Schlussfolgerungen

nesreizen, die einerseits für sich genommen gespeichert, aber auch miteinander kombiniert werden.

Das Prinzip der Bahnung und Hemmung

Eine wichtige Fähigkeit unseres Gehirns ist auch, dass bestimmte Impulse durchgehen, also gebahnt werden, und andere Impulse gestoppt werden. Wenn wir im Bild des Gehirns als Straßenkarte bleiben, so gibt es Verkehrsteilnehmer, die Vorrang haben: So wird z. B. ein

Zug durchrasen, während Fußgänger und Autos anhalten müssen. Erst wenn der Zug durchgefahren ist und die Schranken hochgehen, können die Fußgänger den Bahnübergang überqueren. Der Zug hat Vorrang. Auf unser Gehirn übertragen heißt das: Während eine priorisierte Handlung ausgeführt wird, müssen viele andere Impulse gehemmt werden, also warten. Würde der Zug für jeden Fußgänger, der die Bahngleise überqueren will, anhalten, würde er wohl nie sein Ziel erreichen. Das Gleiche würde passieren, wenn wir eine Fahrt nach Leipzig

Beispiel für Bahnung und Hemmung im Gehirn

Denken wir an das Pflücken von Himbeeren: Wir stehen vor dem Strauch und fixieren eine schöne Himbeere mit den Augen. Wir strecken unseren Arm aus und ergreifen die Himbeere vorsichtig mit den Fingern. Dann üben wir etwas Druck mit unseren Fingerspitzen aus und ziehen an der Himbeere – gleichzeitig müssen wir hemmen, dass wir stärkeren Druck ausüben, sonst würden wir die Himbeere zerquetschen. Wir wollen Marmelade kochen und darum legen wir die Himbeeren in ein Körbchen. Wir müssen sie also auch wieder loslassen, um dann die nächste Himbeere anzusteuern. Dabei müssen wir unseren Drang hemmen, uns die Himbeere direkt in unseren Mund zu stecken. Diese Hemmung

funktioniert, weil wir die Motivation und das Ziel haben, die Himbeermarmelade zu kochen. Wir müssen uns auch hemmen, einem Schmetterling hinterherzuspringen, der vielleicht an uns vorbeiflattert. Wir sehen an diesem Beispiel, dass es einerseits einen gebahnten Weg (Himbeeren pflücken und ins Körbchen legen) und gleichzeitig viele Impulse gibt, die wir während des Pflückens nicht verfolgen. Wir können uns aber an der Wade kratzen oder nach einer Fliege schlagen, wir können mit unserer Freundin plaudern, die neben uns steht; all das können wir parallel zum Himbeerenpflücken tun, ohne das Ziel (= genug Himbeeren für die Marmelade zu haben) zu verlieren.

planten, aber an jeder Straßenkreuzung nach Lust und Laune abzweigen. Wir würden nie dort ankommen, wohin wir wollten. Wir müssen also Impulse hemmen, steuern und bahnen, um eine zielgerichtete Handlung durchführen zu können.

Die Macht der Gewohnheit

Jede Handlung, die wir oft wiederholen, hinterlässt Spuren in unserem Denkaparat. Unser Gehirn bewegt sich bevorzugt in breiten, ausgetretenen Pfaden. Wir alle kennen das von Gewohnheiten, die wir nicht einfach ändern können. Viele Aktivitäten, die wir häufig ausführen, sind dann »automatisiert«; wir benötigen keine besondere Konzentration mehr, wenn wir diese Tätigkeiten ausführen, sie laufen mehr oder weniger automatisch ab: denken wir an Treppensteigen, Suppelöffeln oder Autofahren. Unser Alltag ist geprägt durch Verhaltensmuster oder Routinen. Gleichzeitig müssen wir auch immer offen sein für neue Impulse, neue Herausforderungen, neue Lösungswege, Unbekanntes. Gerade kleine Kinder sind ununterbrochen mit Neuigkeiten befasst. Sie erforschen die Welt und saugen Erfahrungen auf. Je älter wir werden, desto schwerer fällt es uns, Neues zu lernen. Lernen ist also immer eine Kombination aus Wiederholung von Vertrautem und Integrieren von Neuem, die Anpassung an veränderliche Gegebenheiten. Das bezeichnen wir als Variabilität.

Neurotypische Kinder müssen normalerweise nicht gefördert werden, damit sie die Welt entdecken und spielen; sie tun dies aus einem inneren Impuls, der intrinsischen Motivation. Kinder mit Entwicklungsproblemen sind aus unterschiedlichen Gründen nicht oder nicht ausreichend in der Lage, im freien, eigenmotivierten Spiel vielfältige Erfahrungen zu machen. Ihr inneres Programm läuft anders ab. Sie haben vielleicht nicht die motorischen Fähigkeiten, nicht die Motivation, nicht die Flexibilität, nicht die Ausdauer, sich zu vertiefen, oder es fehlt an Interesse. All das kann Probleme in der Entwicklung aufzeigen und auch verstärken.

Wozu Übungsspiel bei Kindern mit ASS?

Auch wenn die offensichtlichste Beeinträchtigung bei autistischen Kindern in der Interaktion und Kommunikation liegt, können wir viele Eigenheiten auch im Spiel beobachten und wichtige Fähigkeiten im Spiel üben. Um das richtige und passende Spiel und das passende Level für das Übungsspiel zu finden, beobachten wir das Kind in seinem Spontanspiel.

Folgende Fragen können unsere Beobachtungen leiten:

- Spielt das Kind eigenmotiviert?
- Spielt es in etwa dem Alter entsprechend (mit Variationen, die dem Temperament, den Interessen und dem Angebot folgen)?