

Integrierte Spielgruppen: Förderung von Kommunikation und sozialen Fähigkeiten bei autistischen Kindern

Pamela J. Wolfberg

Ein Originalbeitrag einer Professorin aus den USA ist ein Novum in Forum Logopädie. Die Autorin hat sich mit der Integration autistischer Kinder durch das Spiel einen Namen gemacht. Ihr Beitrag vermittelt wertvolle Einsichten und Anregungen, von denen LogopädInnen bei der Arbeit mit „schwierigen“ Kindern profitieren können.

Die Vielzahl an Problemen zu lösen, welche autistische Kinder beim Spielen erfahren, kann eine der größten Herausforderungen sein, denen Forscher, Therapeuten und Familienmitglieder gegenüberstehen. Über viele Jahre hatte ich Gelegenheit, zahllose Kinder beim Spielen in unterschiedlichster sozialer und kultureller Umgebung zu beobachten und zu erleben. Wenn ich Spielprogramme besuche, in denen Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten völlig selbstbestimmt spielen und miteinander Kontakt aufnehmen können, erkenne ich, wer in seiner Entwicklung wächst und wer gefährdet ist. Kinder mit Störungen im autistischen Spektrum sind am meisten gefährdet. Autismus ist charakterisiert als ein „Fehlen von variiertem, spontanem „Als ob“-Spiel (pretend play) oder sozial imitierendem Spiel und als ein „Versäumnis, der eigenen Entwicklung entsprechende Beziehungen zu Altersgenossen aufnehmen zu können“ (American Psychiatric Association, 1994). Die Spielentwicklung im Autismus ist vielschichtig gebunden an typische Behinderungen im sozialen Handeln, in der Kommunikation, im Vorstellungsvermögen und in der sensorischen Verarbeitung. Ohne eine Form von Intervention bleibt zu befürchten, dass autistische Kinder von der Gruppe ihrer Altersgenossen ausgeschlossen werden

und nur stereotyp spielen. Das Integrierte-Spielgruppen-Modell wurde entwickelt, um die einzigartigen und komplexen Probleme zu lösen, welchen autistische Kinder beim Spiel und in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen gegenüberstehen (Schuler & Wolfberg, 2000; Wolfberg, in press; 1994; 1995; 1999; Wolfberg & Schuler, 1993).

Bedeutung des Spiels im Leben von Kindern

Eine große Herausforderung in meiner Arbeit besteht darin, Lehrer und Therapeuten davon zu überzeugen, Spielen und insbesondere das Spiel mit Altersgenossen zur Priorität zu machen. Wir leben in einem Zeitalter des „gehetzten“ und „verplanten“



Pamela Wolfberg (Ph.D.) ist Leiterin des „Autism Institute on Peer Relations and Play-Center for Integrated Play Groups“ in San Francisco und Professorin an der San Francisco State University. Ihre Forschungsarbeit und Praxis hat als Schwerpunkt die Entwicklung des Integrierte-Spielgruppen-Programms in den USA und anderen Ländern. Sie ist außerdem Autorin der Bücher „Play and Imagination in Children with Autism“ (Teachers College Press, 1999) und „Peer Play in the Autism Spectrum“ (Autism Asperger Publishing Company, 2003), die auf ihrer preisgekrönten Dissertation an der University of California in Berkeley basieren.

Kindes. Dies bedeutet für viele behinderte Kinder, dass ihre Tage verplant sind mit Schule, Therapiestunden, Hin- und Rückwegen, so dass zum Spielen wenig Raum bleibt. Diese Tatsache ist äußerst beunruhigend, bedenken wir, was den Kindern alles verloren geht, wenn sie weder die Möglichkeit noch die Mittel zum Spielen haben.

Grundlegende Eigenschaften des Spiels

- ▶ Spielen macht Spaß.
- ▶ Spielen verlangt aktives Engagement. Kinder vertiefen sich intensiv in Spielaktivitäten, wenn sie erforschen, experimentieren und kreieren.
- ▶ Spielen ist freiwillig und von innen heraus motiviert. Im Spiel suchen sich die Kinder unabhängig ihre Aktivitäten aus. Die Spielmotivation entsteht im Kind. Beim Spielen geht es mehr um das „Was“, den Prozess, als um das „Wozu“, das Ziel.
- ▶ Spielen ist dynamisch und befasst sich mit vielen Variationen verschiedener Themen. Die Kinder dürfen auch Unerwartetes tun, Spielregeln modifizieren und mit neuen Kombinationen von Ver-

Für die Übersetzung ins Deutsche dankt die Autorin Herbert Lange, Alexandra Maier und Axel Lambert



halten und Ideen experimentieren.

- ▶ Spielen hat eine übertragene Bedeutung. Dieses Charakteristikum differenziert Spiel- von Nicht-Spiel-Verhalten, da die Kinder Objekte, Aktionen oder Ereignisse so handhaben, als ob sie etwas anderes wären.

Spielkultur und Spielscript

Im Wesentlichen schaffen Kinder, während sie zusammen spielen, eine „Spielkultur“, die ihre einzigartigen sozialen und imaginären Welten reflektiert (Mouritsen, 1996; Selmer-Olson, 1993; Wolfberg, 1994; 1999). Innerhalb dieser Spielkultur lernen und entwickeln sich Kinder auf vielfältige Weise. Indem sie zuschauen, folgen, imitieren, sich den Raum und das Spielmaterial teilen, Aktivitäten koordinieren und mit ihren Altersgenossen „Als ob“-Momente schaffen, erwerben Kinder viele Fertigkeiten, einschließlich die der sozialen Kompetenz. Sie lernen, effektiv zu kommunizieren, Probleme zu lösen, zu verhandeln, Kompromisse zu schließen, emotionale Konflikte auszutragen und die Sozialperspektiven anderer Kinder zu verstehen.

Die gegenwärtige Forschung erstellt einen Zusammenhang zwischen Spiel und Verbesserung der kognitiven, sozialen, linguistischen und emotionalen Entwicklung. Soziales „Als ob“-Spiel ist ein besonders wichtiges Mittel der Sozialisation und der Aneignung sozialen Wissens. Genauer gesagt: Das soziale „Als ob“-Spiel erfüllt eine Reihe miteinander verbundener sozial-kognitiver Funktionen, die notwendig sind für die Entwicklung einer Sozialkompetenz. Innerhalb eines sozialen „Als ob“-Rahmens beobachten, imitieren und integrieren Kinder zunehmend komplexere Handlungen

und Rollen, um im Spiel zwischenmenschliche Koordination zu erreichen. Indem sie zusammen ein Spielkonzept, das so genannte Spielscript aufbauen, erforschen sie gegenseitig soziale Rollen, Nähe, Vertrauen, Verhandlung und Kompromissbereitschaft. Zudem gelingt es den Kindern durch die Bildung eines gemeinsamen Verständnisses von wortwörtlicher und übertragener Bedeutung, eine Kommunikation im sozialen „Als ob“-Spiel aufzubauen. All dies führt zu einem wachsenden Bewusstsein des Kindes für Gefühle, Wünsche, Absichten, Perspektiven und Glaubensmuster und zu einem größeren Einfühlungsvermögen gegenüber anderen und sich selbst.

Spielmuster autistischer Kinder

Obwohl das Autismus-Spektrum bei Kindern sehr breit gefächert ist, stoßen letztendlich alle auf die gleichen Probleme beim Spielen. Als gesichert gilt, dass autistische Kinder zwar nicht uninteressiert sind, mit ihren Altersgenossen zu interagieren, in den sozialen Fertigkeiten aber, die notwendig sind, um im Spiel einen gemeinsamen Fokus aufzubauen und aufrecht zu erhalten, Defizite aufweisen. Weder können sie klar ihre spielerischen Wünsche kommunizieren noch die sozialen Kontaktversuche durch ihre Altersgenossen interpretieren und adäquat darauf reagieren. Ohne Anleitung oder Unterstützung bleiben Kinder mit Autismus oft isoliert am Rande der gleichaltrigen Gruppen zurück.

Fakt ist, dass Kinder nicht in einem Vakuum aufwachsen: Entwicklungsmuster werden natürlich beeinflusst von den Erfahrungen mit anderen und von den sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten, an denen die Kinder teilhaben. Die Gruppe

der gleichaltrigen Spielkameraden spielt eine wesentliche Rolle darin, Kinder ein- oder auszuschließen, je nachdem was sie als akzeptables oder nicht akzeptables Verhalten definiert (Wolfberg et al., 1999). Die Realität für viele Kinder mit Autismus sieht so aus, dass ihr Verhalten nicht der Auffassung ihrer Altersgenossen von „normal“ entspricht. Unkonventionelle Versuche, Kontakt aufzunehmen und zu spielen, werden häufig als abweichendes Verhalten oder nur begrenztes soziales Interesse missdeutet. Infolgedessen werden autistische Kinder oft von intoleranten Altersgenossen gehänselt und geärgert oder von den toleranten aus Unbeholfenheit einfach ignoriert.

Das Integrierte Spielgruppen-Modell

Auf der Grundlage des Spiels sind mehrere Therapiekonzepte für autistische Kinder entwickelt worden, die bezüglich der Ziele und Methoden (Besprechungen siehe Boucher, 1999; Wolfberg, 1999) sehr stark variieren. Es ist nicht klar, inwieweit diese Konzepte ein Verständnis für die wahre Natur des Spielens und die Hindernisse widerspiegeln, auf die autistische Kinder stoßen. Im Extremfall sind diese Konzepte entweder höchst strukturiert und mehr erwachsenenbestimmt als kindinitiiert oder sie haben überhaupt keine Struktur, weil von der Annahme ausgegangen wird, dass Kinder ganz selbstverständlich spielen, wenn sie unter sich sind. Selbst mit den besten Absichten können solche Therapiekonzepte das volle Spielpotential von Kindern nicht erschließen.

Eine der wichtigsten Inspirationsquellen des Integrierten-Spielgruppen-Modells ist das Werk des russischen Psychologen Lev Vygotsky (1966; 1978). Vygotsky beschrieb die bedeutende Rolle des Spiels in der Entwicklung von Kindern. Kernstück des Integrierten-Spielgruppen-Modells ist das Konzept des angeleiteten Mitmachens (guided participation) (Rogoff, 1990). Integrierte Spielgruppen schaffen Bedingungen, die Spiel-Neulingen (novice players) erlauben, mit Spiel-Experten (expert players) unter Anleitung eines erfahrenen Therapeuten aktiv an einer gemeinsam konstruierten Spielkultur mitzuwirken.

Der Schwerpunkt wird darauf gelegt, sowohl das Entwicklungspotential der Kinder als auch ihr inneres Wunschbestreben zu



maximieren, Kontakte aufzubauen und zu spielen. Die Primärziele dabei sind, ein aufeinander abgestimmtes Spielverhalten zu ermöglichen, das allen Spaß macht, während gleichzeitig die sozialen und symbolischen Spielrepertoire der Spiel-Neulinge erweitert werden.

Aufbau der Spielgruppen

Spiel-Neulinge und Spiel-Experten

Integrierte Spielgruppen sind für Kinder vom frühen Kindergartenalter bis zum Ende der Grundschulzeit geeignet (von ungefähr 3 bis 11 Jahre). Im Schnitt bestehen die Gruppen aus drei bis fünf Kindern mit einem größeren Anteil von typischen Altersgenossen und/oder Geschwistern (Spiel-Experten) gegenüber den Kindern, die spezielle Förderung brauchen (Spiel-Neulinge). Spiel-Experten kann man dort finden, wo Kinder im allgemeinen Kontakt zu ihren Altersgenossen haben: zum Beispiel in der Schule, bei Freunden der Familie, Nachbarn, in der Gemeinde. Idealerweise sind die Spielkameraden gut miteinander vertraut, aneinander interessiert und besitzen das Potential, langanhaltende Freundschaften zu entwickeln.

Die Gruppen können sehr unterschiedlich ausfallen, was Geschlecht, Alter, Entwicklungsstand und den spielerischen Interaktionsstil betrifft. Spontane Imitation kommt leichter zustande, wenn die Kinder auf einem ähnlichen Entwicklungsstand sind, wohingegen Altersgenossen, die schon weiter entwickelt sind, zugänglicher sein können und geschickter darin, Kindern

mit weniger Fähigkeiten zu helfen. Die Kinder profitieren auch von Spielern mit unterschiedlichen Interaktionsstilen im Spiel – z.B. von Spielern, welche die Verantwortung übernehmen und ihre Altersgenossen belehren oder sie liebevoll umsorgen oder mit ihnen herumtollen.

Die Spielumgebung

Die Spielräumlichkeiten sind sorgfältig vorzubereiten. Sie sollten sicher, vertraut, überschaubar und animierend sein, so dass sich die Kinder beim Erforschen und gegenseitigen Kennenlernen wohlfühlen. Integrierte Spielgruppen finden in einer Umgebung statt, in der das Kind gegebenenfalls auch von sich aus gerne spielen würde. Zu den passenden Orten zählen das Zuhause, das Klassenzimmer, das Schulgelände, alle sonstigen Orte, in denen Gemeindeprogramme und Unterricht nach der Schule durchgeführt werden, Freizeitzentren und Parks in der Wohngegend der Kinder. Die Spielorte werden speziell gestaltet.

Die Räume sind großräumig bewusst durch genau definierte Begrenzungen gekennzeichnet. Die Spielmaterialien sind logisch geordnet nach Einzelaktivitäten und Themenkreisen, leicht zugänglich, gut sichtbar und mit Aufschriften versehen. Die Auswahl umfasst ein breit gefächertes Angebot an Spielzeug, das sensorisch-motorisch stimuliert, zum Forschen und Bauen und zu sozial-dramatischen Rollenspielen einlädt und ein hohes Potential für interaktive und imaginative Spielsituationen bietet. Materialien und Hilfsmittel variieren nach Strukturierungs- und Komplexitätsgrad, um den verschiedenen Interessen der Kin-

der, ihren unterschiedlichen Lernstilen und Entwicklungsständen gerecht zu werden.

Zeitplan, Abläufe und Rituale

Festgelegte Zeitpläne, Abläufe und Rituale erwecken ebenfalls ein Gefühl von Vertrautheit und Vorhersagbarkeit in Spielgruppen. Beteiligt an den Spielgruppen ist die immer gleiche Gruppe von Kindern, die sich regelmäßig über einen längeren Zeitraum zweimal pro Woche oder häufiger für jeweils ca. 30 bis 60 Minuten trifft. Die Zeiten sind variabel je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder. Persönlich gestaltete und bebilderte Kalender und Zeittafeln helfen den Kindern dabei, sich auf die Tage und Zeiten der Treffen vorzubereiten.

Am Anfang der Spielgruppen werden die Grundregeln für faires, passendes Verhalten und den sachgemäßen Umgang mit den Materialien vorgestellt. Die Spieltermine beginnen mit einem Eröffnungsritual und enden mit einem Abschlussritual. Die Rituale sind kurz und schnell. Die Eröffnungsrituale können ein gegenseitiges Begrüßen, ein Lied und ein kurzes Gespräch über die Pläne und Strategien für die Stunde beinhalten. Zu den Abschlussritualen gehört immer das Aufräumen, auf das noch ein kurzes Gespräch über die Ereignisse der Stunde und die weiteren Pläne, eine spezielle Belohnung und das Verabschieden voneinander folgen kann.

Spielleiter

Ein grundlegender Aspekt der Rolle des Spielleiters ist es, Kinder aufmerksam zu beobachten und interpretieren zu können, wie sie unabhängig voneinander, nebeneinander oder mit anderen Kindern spielen. Man sollte mehr auf die feinen Nuancen achten als auf die offensichtlichen Mängel. Alle Spielleiter werden systematisch dafür ausgebildet, das Spiel von Kindern zu beobachten und zu interpretieren. Diese Beobachtungen bilden die Basis für die Festlegung angemessener Ziele, die Entwicklung effektiver Interventionsstrategien und die Einschätzung der kindlichen Fortschritte.

Das Angeleitete Mitmachen im Spiel

Die Therapiemethoden schaffen Möglichkeiten für Spiel-Neulinge und Spiel-Experten, Spielaktivitäten aufeinander abzustimmen. Gleichzeitig werden die Spiel-Neulinge angeregt, neue und immer komplexer werdende Spielformen anzu-

wenden. Das alles geschieht auf der Basis eines maßgeschneiderten Systems sozialer Unterstützung.

Analyse und Steuerung der Spieleinleitung

Der Prozess, die Spielbeteiligung von Kindern anzuleiten, beginnt damit, die individuellen Varianten zu erkennen, mit denen Kinder ihr Spiel einleiten. Die Aufforderung zum Spiel kann sowohl auf konventionelle als auf unkonventionelle Art erfolgen. Sie beinhaltet Handlungen, die auf das Kind selber bezogen sind, auf die Spielkameraden und die Spielmaterialien.

Auch Handlungen, die von einer ungewöhnlichen Faszination oder eigenwilligen Kommunikationsformen geprägt sind, werden als zweckorientiert gedeutet, als geeignete und wichtige Versuche, um bei einem Spiel mitzumachen. Sie stellen ein Fundament dar, auf dem das Spielrepertoire jedes Neulings aufgebaut oder, wenn bereits existent, erweitert werden kann und von dem aus Neulinge und Spiel-Experten einen gemeinsamen Fokus bilden und ihre Spielaktivitäten miteinander koordinieren.

Melanie ist ein 4-jähriges autistisches Mädchen. Unter der Leitung ihrer Lehrerin finden Integrierte Spielgruppe-Stunden statt, die sie zusammen mit einem anderen Mädchen und einem Jungen aus ihrer Vorschule besucht. Bevor diese Spielgruppe entstand, verbrachte Melanie viel freie Spielzeit damit, abseits von ihren Altersgenossen Spielsachen zu untersuchen. Ihr besonderes Interesse galt dabei dem

Aufstellen und Sortieren von Miniaturpuppen nach Größe und Farbe. Obwohl Melanie gelegentlich ihren Altersgenossen zuschaute und neben ihnen spielte, wenn diese mit ähnlichen Spielsachen beschäftigt waren, kam es nur selten zu gegenseitigen Kontakten.

Spielgerüst-Aufbau

Das so genannte Spielgerüst ist das Rückgrat, die vorgegebene Grobstruktur einer Spielsituation, an der sich die Kinder orientieren können. Ein Spielgerüst aufzubauen bedeutet, entsprechend der ersten Spielinitiativen die Art und den Grad der Hilfestellung von außen festzulegen, so dass sie den Bedürfnissen des Kindes entsprechen. Manchmal legt der Spielgruppenleiter das Fundament fürs Spiel, indem er das Geschehen in eine bestimmte Richtung lenkt und Modellverhalten anwendet. Darunter fallen das Bereitstellen von Hilfsmitteln, die Rollenverteilung, die Festlegung von Handlungselementen und das aktive Mitinbeziehen der Kinder durch Rhythmus, Ritual und Signale, die das Gefühl der Kinder ansprechen. Sobald die Kinder die Spielhandlung aufgreifen, gliedert sich der Erwachsene aus der Gruppe heraus und überlässt es den Kindern, gemeinsam das Spiel zu erweitern.

Zum Spielgerüst-Aufbau gehört es, animierende Fragen zu stellen, Aktivitäten zu kommentieren, Vorschläge anzubieten und die Kinder über verbale und visuelle Hinweise an bestimmte Dinge zu erinnern. Stück für Stück bewegt sich der Spielanleiter an den

Rand der Gruppe, wo er als „sichere Basis“ verfügbar bleibt. Die Idee des Gerüstbaus besteht darin, nur insoweit einzugreifen, dass keine Unklarheiten entstehen, die das Spiel ungewollt zusammenbrechen lassen. Wichtig ist, die feine Balance zu finden und zu erhalten, so dass sich das Spiel in seiner ursprünglichen Art entfalten kann.

In den einzelnen Spielgruppenstunden geht es darum, Melanie und ihre Altersgenossen anzuleiten, die Initiativen der anderen wahrzunehmen und zu gemeinschaftlich geteilten Spielinteressen zu kommen. Jede Stunde beginnt mit einem Begrüßungsritual, in dem die Kinder das bekannte „Playmate“-Lied durchspielen und sich als Gruppe umarmen. Dann suchen sich die Kinder Sachen in der Spielecke aus, wo besonders einladend die Miniaturpuppen und das Puppenhaus aufgebaut sind. Immer wenn Melanie sich zum Beispiel den Puppen zuwendet, animiert die Lehrerin die anderen Kinder, auch zum Puppenhaus zu kommen. Melanie reiht ihre Puppen in der kleinen Küche auf, während ihre Spielkameraden die verschiedenen Zimmer mit Möbeln ausstatten.

Soziales Kommunikationstraining

Das soziale Kommunikationstraining zeigt den Spiel-Neulingen und den Spiel-Experten, wie man durch verbale und nonverbale Strategien die Aufmerksamkeit der anderen beim Spielen wachruft und aufrecht erhält. Die Experten lernen auch subtile und vielleicht unklare Kommunikationsformen

mit Bedeutung zu belegen und darauf zu reagieren, so dass die Neulinge miteingeschlossen werden können.

Die Spiel-Neulinge wiederum lernen sowohl die komplexen Kommunikationsmethoden der Experten zu verstehen und darauf zu reagieren als auch, wie sie selber auf konventionellere Art und Weise kommunizieren können, um besser verstanden zu werden. Die Strategien richten sich auf das „Was kann ich tun?“ und das „Was kann ich sagen?“, um meine Altersgenossen zum Spielen aufzufordern (auch die, die zunächst abweisend reagieren), bei den Spielen der anderen mitzumachen, Kontakt zu knüpfen zu Gruppen von Altersgenossen und Interaktionen beim Spielen zu stabilisieren und auszubauen. Es werden maßgefertigte visuelle Hilfen wie Karten mit Schlüsselbegriffen und Poster präsentiert.

Die Lehrerin gibt vor, dass Melanies Familie hungrig ist, und modelliert ein

einfaches Script, wie sie alle, einer nach dem anderen, zu essen bekommen. „Hier kommt Dein Frühstück – hm, hm!“ Melanies Spielkameraden greifen das auf und erweitern es zu: „Hier kommt dein Frühstück, iss deine Pfannkuchen auf – hm, hm!“ Melanie kichert und erwidert: „Hm, hm, Pfannkuchen, Ahornsirup!“

Spielanleitung

Die Spielanleitung besteht darin, dass Neulinge, sobald sie mit der Spielkultur vertraut sind, zu Aktivitäten angeregt werden, die etwas über ihrem derzeitigen Entwicklungsstand liegen. Das macht es den Spiel-Neulingen möglich, auch an den von den Experten entwickelten komplexen und sehr detaillierten Spielscripts teilzunehmen, selbst wenn ihre Beteiligung nur minimal ausfällt. Somit können sie Spielhandlungen und Rollen ausführen, die sie eigentlich noch nicht hundertprozentig verstehen.

So kann ein Kind, das zum Aufreihen von Gegenständen neigt, dieses Schema in den größeren Spielrahmen einbringen, wenn zum Beispiel Lebensmittel-Einkaufen gespielt wird. Mit Hilfe seiner geschickteren Altersgenossen kann das Kind dann die Rolle eines Angestellten im Laden übernehmen, der dafür zuständig ist, die Lebensmittel ins Regal einzuordnen.

Bei jedem neuen Spieltermin beschäftigen sich die Kinder mit Variationen dieses Themas und schlagen schließlich mutig neue Richtungen ein, da Melanie Spaß daran entwickelt, eine Vielzahl von Spielobjekten auf neue und verschiedene Arten auszuprobieren. Ihr derzeitiges Lieblingsspiel ist es, sich entsprechend anzuziehen, um mit ihren Spielkameraden und einigen Puppen als Begleitern Lebensmittel einkaufen zu gehen.

Zusammenfassung

Auch wenn er nicht völlig fehlt, ist der Spielimpuls im Vergleich zur normalen Entwicklung bei den autistischen Kindern erheblich beeinträchtigt. Sie stoßen beim Spielen auf viele Konflikte, angefangen damit, wie sie ihr Interesse an Spielaktivitäten den Partnern signalisieren können bis hin zum Erfassen von übertragenen Bedeutungen im „Als-ob“-Spiel. Die ungewöhnlichen Wege, die diese Kinder einschlagen, um mit Mitmenschen und Gegenständen in Kontakt zu kommen, schließen sie oft von der Gemeinschaft gleichaltriger Kinder aus. Häufig verwehrt die Ablehnung durch ihre Altersgenossen ihnen die Lernmöglichkeiten, auf konventionelle und sozial akzeptierte Art zu spielen. Ohne die normalen Kindheitserfahrungen im sozialen „Als ob“-Spiel bleiben autistische Kinder eingeschlossen in einer Welt, in der Phantasie keine Bedeutung hat. Durch Integrierte Spielgruppen kann diesen Problemen entgegen gewirkt werden, indem Kindern ein Platz geboten wird, an dem sie gemeinsame Spielwelten erarbeiten und somit ihr sozial-imaginatives Potential ausschöpfen können – und dabei auch noch Spaß haben!

Amüsante Erlebnisse mit Integrierten Spielgruppen

Spidermans Akzent. Als ich eine Vorschule außerhalb Londons besuchte, wurde ich gebeten, eine Gruppe von 4-Jährigen zu leiten. Die Spiel-Experten (ein Mädchen und ein Junge) waren in einem „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ sehr eifrig mit den Rollen von Mutter (Mummy) und Kindermädchen (Nanny) beschäftigt. Währenddessen brauchte Jackie, ein autistischer Junge, Hilfe, um herauszubekommen, wie er den Vater darstellen sollte. Zuerst fragte ich ihn: „Was machen die Daddies immer?“ Er antwortete: „Sie fahren Auto.“, und schon war er im Begriff, den Spielort zu verlassen. Als nächstes schlug ich ihm vor, das Nachhausefahren zu spielen und dann seine Ankunft zu verkünden mit den Worten: „Mummy, Nanny, ich bin zu Hause!“ Jackie kam zum Spielort zurück und wiederholte begeistert und ganz genau, was ich gesagt hatte. Das „Kindermädchen“ brach plötzlich in ein ansteckendes Gekicher aus, was sich schnell auf die anderen übertrug. Das war mein Stichwort, die Szene zu verlassen, um den Kindern diesen Moment nicht zu verderben. Später habe ich dann erfahren, warum so gelacht wurde. Jackies sehr akkurate Imitation meines amerikanischen Akzents erinnerte alle an die „Spiderman“-Zeichentrickfilme, die sie vom Fernsehen kannten.

Popstar Baby. In einer Spielgruppe gab Randy, ein 5-jähriger Spiel-Neuling, vor, der Popstar Paula Abdul zu sein. Er setzte sich eine fransige Wischmopp-Perücke auf und zog einen zu großen blauen Bademantel aus Seide an. Er spielte „Vater-Mutter-Kind“ mit seinen Altersgenossen, die als seine Mutter, sein Vater, seine Schwester und sein Bruder auftraten. Randy (alias Paula) beschwerte sich, dass seine „Mutter“ ihm die falsche Milch zum Abendessen gebracht habe, als sie eine Tasse vor ihn hinstellte. Er stampfte zur Spielküche, holte eine Babymilchflasche aus dem Schrank, trug sie zurück zum Tisch und tat so, als ob er trinken würde. Einen Augenblick später verkündete er: „Ich gehe auf eine Party und werde die ganze Nacht durchtanzen!“

Erdbebenrettung. Kurz nach einem Erdbeben in Nordkalifornien spielten fünf Vorschulkinder ein Drama in ihren Integrierte-Spielgruppen-Stunden nach. Aus Pappbausteinen bauten sie umeinander einen Turm, warfen ihn danach um und schrien „Ein Erdbeben!“ „Rettungsarbeiter“ kamen herbeigeeilt an den Ort des Geschehens, um die „Opfer“ zu bergen und den Turm wieder aufzubauen. Der Höhepunkt des Dramas war, als Cecilia, ein Spiel-Neuling, vorgab, ein Kind zu bekommen, indem sie eine Babypuppe unter ihrem Rock hervorzog, während die „Hilfssanitäter“ sich durch den Schutt auf sie zuarbeiteten.

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV*. Washington D.C.: Author.
- Boucher, J. (1999) Interventions with children with autism-methods based on play (editorial) *Child Language Teaching and Therapy Journal*. 15 (1), 1-5.
- Mouritsen, F. (1996). *Play Culture: Essays on child culture, play and narratives*. Odense University, Denmark.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Schuler, A.L. & Wolfberg, P.J. (2000). Promoting peer socialization and play: The art of scaffolding. In A. Wetherby & B. Prizant (Eds.) *Language issues in autism and pervasive developmental disorder: A transactional developmental perspective*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Selmer-Olsen, I. (1993). Children's culture and adult presentation of this culture. *International Play Journal*, 1, 191-202.
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 6-18 (Original work published in 1933).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfberg, P.J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Autism Asperger Publishing Company, Shawnee Mission: KS.
- Wolfberg, P.J. (1994). Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play. (Doctoral dissertation, University of California at Berkeley with San Francisco State University). *Dissertation Abstracts International*, #9505068.
- Wolfberg, P.J. (1995) Enhancing children's play. In K.A. Quill (Ed.) *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Wolfberg, P.J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York: Teachers College Press
- Wolfberg, P.J. & Schuler, A.L. (1993). Integrated Play Groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 3, 467-489.
- Wolfberg, P.J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S. G., Hanson, M., & Odom, S. (1999). „Can I play with you?“ Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal for the Association of Persons with Severe Handicaps*. 24 (2) 69-84.

Autorin

Pamela J. Wolfberg, Ph.D.
 Department of Special Education
 San Francisco State University
 1600 Holloway Avenue
 San Francisco CA 94132
pamela@wolfberg.com
www.wolfberg.com