Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Das soziale Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom



Dorothea Suter

Eingereicht bei Frau Prof. Gabriela Antener

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten
Eingereicht im Juni 2015 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Diese Bachelorarbeit widmet sich dem kindlichen Spielverhalten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem sozialen Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom. Ihr Spielverhalten unterscheidet sich aufgrund von Beeinträchtigungen und Besonderheiten ihres Verhaltens von demjenigen von „neurotypischen“ Kindern. Das gemeinsame Spielen zwischen diesen Kindern führt aufgrund der Unterschiede zu Konflikten. Es ist oftmals beeinträchtigt oder sogar unmöglich. Obwohl Kinder mit Asperger-Syndrom oft bei gemeinsamen Spielen mitmachen wollen, ist die Teilhabe erschwert oder gar nicht möglich. Deshalb befasst sich diese Arbeit mit der Fragestellung „Woraus entstehen die Schwierigkeiten bei sozialen Spielsituationen zwischen Kindern mit Asperger-Syndrom und ‚neurotypischen‘ Kindern?“ Die Beantwortung dieser Frage ermöglicht ein differenziertes Verständnis einerseits für die Schwierigkeiten und die Besonderheiten des Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom und andererseits für die Unterschiede im sozialen Spielverhalten zwischen ihnen und „neurotypischen“ Kindern. Ein vertieftes Verständnis schafft die Basis, um ihre Teilhabe für das soziale Spiel ermöglichen und fördern zu können.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 3

1.1 Erkenntnisinteresse und Relevanz für die Soziale Arbeit 3

1.2 Eingrenzung des Themas und Fragestellung 4

1.3 Aufbau der Arbeit 5

2 Das kindliche Spielverhalten 7

2.1. Spielbegriff 7

2.2 Funktion und Bedeutung des Spiels 9

2.3 Spielentwicklung 12

2.4 Spielformen 14

2.5 Soziales Spielverhalten 23

2.6 Erkenntnisse 25

3 Das Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom 27

3.1 Asperger-Syndrom 27

3.2 Spielentwicklung bei Kindern mit Asperger-Syndrom 29

3.3 Spielformen bei Kindern mit Asperger-Syndrom 34

3.4 Soziales Spielverhalten bei Kindern mit Asperger-Syndrom 43

3.5 Erkenntnisse 45

4 Schlussfolgerungen 48

5 Quellenverzeichnis 53

1 Einleitung

„Spielen ist die vielleicht wichtigste Lebensform des Kindes." (Mogel 2008: 16)
Dieses Zitat von Mogel zeigt auf, dass die Tätigkeit des Spielens für die Kinder eine zentrale Bedeutung hat. Diese Bachelorarbeit widmet sich dem kindlichen Spiel und beleuchtet das Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom. Der Fokus liegt auf dem Unterschied des sozialen Spielverhaltens zwischen „neurotypischen" Kindern und Kindern mit Asperger-Syndrom. Der Begriff „neurotypisch" stammt aus der Literatur über Autismus. Mit neurotypischen Kindern sind Kinder ohne eine autistische Störung gemeint, bei denen die neurologische Entwicklung „normal" verläuft (vgl. Castañeda/Hallbauer 2013: 7, Girsberger 2014: 173). Girsberger (2014: 173) betont, dass „normal" nicht bedeutet, dass Kinder mit Asperger-Syndrom „abnormal" sind. Sie sind „besonders" und „anders". Aus dieser Besonderheit und Andersartigkeit von Kindern mit Asperger-Syndrom entstehen die Unterschiede im Spielverhalten. Daraus können Schwierigkeiten entstehen, so dass das gemeinsame Spielen zwischen Kindern mit Asperger-Syndrom und neurotypischen Kindern konflikthaft ist. Es ist meist beeinträchtigt oder gar nicht möglich.
In diesem einleitenden Kapitel wird in das Thema dieser Bachelorarbeit eingeführt. Zuerst wird das Erkenntnisinteresse und die Relevanz für die Soziale Arbeit dargelegt. Dann folgen die Eingrenzung des Themas sowie die Herleitung der Fragestellung. Danach wird der Aufbau der Arbeit erläutert.

1.1 Erkenntnisinteresse und Relevanz für die Soziale Arbeit

Seit November 2011 arbeitet die Autorin dieser Bachelorarbeit als Sozialpädagogin in Ausbildung auf einer Wohngruppe von einem Sonderschulheim. Die Institution fördert und betreut normal begabte, schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, die sie in der Schule und/oder Familie nicht mehr tragbar erscheinen lassen. Die Kinder und Jugendlichen im Alter von 8-16 Jahren werden unter der Woche stationär betreut. Die Wochenenden und Schulferien verbringen sie zu Hause. Immer mehr Kinder und Jugendliche, die ins Schulheim eintreten, haben eine Diagnose aus dem Autismus-Spektrum. Häufig haben sie ein Asperger-Syndrom. Viele Autoren schreiben über Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung, dass sie häufig ein mangelndes Interesse an anderen Menschen haben (vgl. Bernard-Opitz 2007: 21) oder dass sie sozialen Kontakt vermeiden, zurückgezogen leben und lieber für sich alleine sind (vgl. Freitag 2008: 19f., Sigman/Capps 2000: 92, Weiss/Bank 2008: 251). Bei der Arbeit mit solchen Kindern fällt der Autorin jedoch auf, dass viele von ihnen den Kontakt zu anderen Menschen suchen, sehr gerne mit anderen Kindern spielen und in der Gruppe integriert sein wollen. Doch ihre Auffälligkeiten im Sozialverhalten

und in der Kommunikation führen immer wieder zu Konflikten oder gar Ausschluss aus der Gruppe. Sie wollen dazu gehören und mitspielen, doch ihre Schwierigkeiten im sozialen Bereich und ihre Andersartigkeit macht dies grösstenteils kaum möglich. Dies wird mit dem folgenden Zitat von Remschmidt und Kamp-Becker (2006: 88) unterstützt: „Betroffene finden keinen Kontakt zu anderen Menschen, insbesondere das Knüpfen von Kontakten zu Gleichaltrigen ist schwierig."

Die Autorin interessiert, was die Besonderheiten des Spiels von Kindern mit Asperger-Syndrom sind und was der Unterschied zum Spiel von neurotypischen Kindern ist. Der Fokus liegt dabei auf gemeinsamen, sozialen Spielsituationen und die daraus entstehenden Schwierigkeiten. Die Motivation der Autorin für dieses Thema entstammt aus der Praxis im Schulheim, wo sie mit Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom arbeitet. Die Besonderheiten ihres Verhaltens sowie ihre Andersartigkeit faszinieren sie immer wieder neu. Dies ist auch im Spielverhalten der Kinder sichtbar. Das Spielen ist ein wichtiger Teil im Alltag auf der Wohngruppe. Viel Zeit wird mit Spielen verbracht. Dabei ist es oft eine grosse Herausforderung, Kinder mit Asperger-Syndrom in das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern integrieren zu können.

Eine grundlegende Voraussetzung für eine gelingende sozialpädagogische Arbeit mit Kindern mit Asperger-Syndrom in Bezug auf ihre Teilhabe beim gemeinsamen Spielen erscheint der Autorin das Verständnis dafür, wie die Symptome des Asperger-Syndroms sich auf das Verhalten in sozialen Spielsituationen auswirken. Das Verständnis für die Besonderheiten des sozialen Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom legt die Basis für eine Auseinandersetzung mit möglichen Schwierigkeiten, wenn sie mit neurotypischen Kindern spielen. Um die Teilhabe und Integration bei gemeinsamen Spielsituationen ermöglichen und fördern zu können, ist die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten grundlegend. Die Arbeit leistet diesen Beitrag, indem sie die Besonderheiten und Schwierigkeiten des sozialen Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom sowie den Unterschied zum Spielverhalten von neurotypischen Kindern aufzeigt.

1.2 Eingrenzung des Themas und Fragestellung

Das zentrale Thema dieser Arbeit ist das soziale Spielverhalten von neurotypischen Kindern und Kindern mit Asperger-Syndrom sowie die gemeinsamen Spielsituationen von ihnen. Das Spielverhalten beschränkt sich auf die Kindheit. Im Glossar der Sozialen Arbeit wird der Begriff „Kindheit" definiert als die Lebensphase, die mit der Geburt beginnt und mit dem Eintritt ins Jugendalter endet. Das Jugendalter beginnt aus rechtlicher Perspektive mit dem Erreichen des 15. Lebensjahrs, aus entwicklungspsychologischer Sicht mit der Erreichung der Geschlechtsreife (vgl. Müller Fritschi o.J.). Die Entwicklung des Spiels beginnt bereits von

Geburt an (vgl. Mogel 2008: 104). Ab dem 10. Lebensjahr beherrschen Kinder das Regelspiel, das die letzte sich entwickelnde Spielform ist (vgl. Einsiedler 1999: 126). Danach werden Spieltechniken und -Taktiken verfeinert sowie die für die gemeinsamen Spielsituationen notwendigen sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen ausgebildet und gestärkt. Deshalb wird in dieser Arbeit das Spielverhalten von Kindern von Geburt an bis etwa zum 14. Lebensjahr beschrieben.
Unter sozialen Spielsituationen wird das gemeinsame Spielen verstanden. Dabei geht es vor allem um das Spiel mit Gleichaltrigen. Denn die meisten Schwierigkeiten im sozialen Kontext bei Kindern mit Asperger-Syndrom entstehen bei Interaktionen mit gleichaltrigen Kindern (Attwood 2000: 32, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 88). Allgemein sind die Merkmale des Asperger-Syndroms deutlicher, wenn die betroffenen Kinder mit Gleichaltrigen zusammen spielen (vgl. Attwood 2012: 76, Girsberger 2014: 45). Meistens spielen sie lieber mit jüngeren oder älteren Kindern zusammen (vgl. Girsberger 2014: 45, Weiss/Bank 2008: 251).
Das gemeinsame Spielen von neurotypischen Kindern und Kindern mit Asperger-Syndrom ist mit Schwierigkeiten verbunden. Diese Bachelorarbeit befasst sich mit den Ursachen dieser Schwierigkeiten. Wird der Grund verstanden, warum bei gemeinsamen Spielsituationen immer wieder Konflikte entstehen, gelingt das Ermöglichen und Fördern der Teilhabe von Kindern mit Asperger-Syndrom an gemeinsamen Spielen mit anderen. Deshalb basiert die Bachelorarbeit auf folgender Fragestellung:

Woraus entstehen die Schwierigkeiten bei sozialen Spielsituationen zwischen Kindern mit Asperger-Syndrom und „neurotypischen“ Kindern?

Um die Beantwortung dieser Fragestellung herleiten zu können, werden diese weiteren Fragen geklärt:
Was sind die Merkmale des kindlichen sozialen Spielverhaltens?
Was sind die Besonderheiten des sozialen Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom?
Was sind die Unterschiede zwischen dem Spielverhalten von neurotypischen Kindern und von Kindern mit Asperger-Syndrom?

1.3 Aufbau der Arbeit

Diese Bachelorarbeit ist eine Literaturarbeit. Mit einer differenzierten Auseinandersetzung mit themenrelevanter Fachliteratur wird die Beantwortung der Fragestellungen ermöglicht. Es wird ausschliesslich Literatur auf Deutsch verwendet. Über das kindliche Spielverhalten gibt es eine ausreichende Anzahl an geeigneter Literatur. Hingegen wurde zum Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom oder auch von Kindern mit einer anderen Autismus-Spektrum-Störung kaum relevante Literatur gefunden. Infolge des Mangels an Literatur wird

versucht, die Aussagen über das Spielverhalten von neurotypischen Kindern mit den Beeinträchtigungen und Schwierigkeiten, welche Kinder mit Asperger-Syndrom haben, zu verbinden und logische Folgerungen abzuleiten.

Der Hauptteil dieser Arbeit ist in zwei Kapitel gegliedert. Zuerst wird im Kapitel zwei das kindliche Spielverhalten erläutert. Das Kapitel beginnt mit der Erklärung des Spielbegriffs. Danach werden die Bedeutung sowie die Funktion des Spiels behandelt. Anschliessend folgen Ausführungen über die Spielentwicklung. Weiter werden die verschiedenen Spielformen dargelegt. Dann wird der Blick auf gemeinsame Spielsituationen gerichtet und das kindliche soziale Spielverhalten erklärt. Der Abschluss des Kapitels bildet eine Zusammenfassung der gemachten Aussagen und der Merkmale des sozialen Spielverhaltens. Das Kapitel drei behandelt das Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom. Zuerst wird auf die charakteristischen Eigenschaften des Asperger-Syndroms im Kindesalter eingegangen. Danach wird erläutert, wie diese Eigenschaften die Spielentwicklung und die verschiedenen Spielformen beeinflussen. Anschliessend wird das soziale Spielverhalten von ihnen ausgearbeitet. Dabei gelten wiederum die charakteristischen Eigenschaften als Grundlage. Die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des sozialen Spiels von Kindern mit Asperger-Syndrom bildet der Schluss des Kapitels. Die Arbeit wird mit dem Kapitel vier abgeschlossen. Darin werden aus den zusammengefassten Erkenntnissen die Unterschiede zwischen dem Spielverhalten von „neurotypischen“ Kindern und von Kindern mit Asperger-Syndrom sowie die daraus entstehenden Schwierigkeiten herausgearbeitet und diskutiert. Schliesslich folgt noch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema.

2 Das kindliche Spielverhalten

„Spiel ist eine merkwürdige Beschäftigung, besonders, weil sich die Spieler mit Gegenständen befassen, die etwas anderes als sonst bedeuten, und weil sie sich in fiktiven Welten bewegen, die Aussenstehenden merkwürdig vorkommen müssen." (Oerter 1999: 173)

Dieses Kapitel widmet sich der „merkwürdigen Beschäftigung" der Kinder unter dem Fokus des gemeinsamen Spiels. Zuerst wird der Spielbegriff erklärt, danach folgt eine Erläuterung über die Funktion und Bedeutung des Spiels für Kinder. Dabei wird auf verschiedene Spieltheorien Bezug genommen. Im Unterkapitel über die Spielentwicklung werden wichtige Fähigkeiten für das Spielverhalten sowie Bedingungen, welche die Entwicklung des Spiels beeinflussen, dargelegt. Anschliessend werden verschiedene Spielformen, ihre Entwicklung und Charaktereigenschaften erläutert. Danach wird spezifischer auf das soziale Spielverhalten eingegangen. Das Kapitel wird mit Erkenntnissen über die Merkmale des kindlichen sozialen Spielverhaltens abgeschlossen.

2.1. Spielbegriff

Der Begriff „Spiel" ist sehr vielfältig und kulturspezifisch. Gängige Definitionen beziehen sich meistens auf westliche Kulturen. Vergleiche von Spielen aus unterschiedlichen Kulturen zeigen die jeweiligen, verschiedenen Wertorientierungen (vgl. Einsiedler 1999: 16). Hauser (2013: 134) zitiert Sutton-Smith (1978), welcher der Ansicht ist, dass Spiele ein Spiegel der Kultur sind.

Es gibt unterschiedliche Arten von Spiele, zum Beispiel Regelspiele, Wettspiele, Glückspiele, Rollenspiele, Computerspiele sowie Theater- und Musikspiele. In der Alltagssprache hat „Spiel" unterschiedliche Bedeutungen, was in Redewendungen ersichtlich wird, wie zum Beispiel „sie spielt ein gefährliches Spiel" oder „das Spiel ist aus" (vgl. Mogel 2008: 4f.). Eine allgemeingültige Definition von „Spiel" gibt es nicht. Laut Mogel (2008) liegt der Grund der Vielfältigkeit von Definitionen in der Fülle an Spiele und des Spielverhaltens selbst (vgl. ebd.: 17). Die Definitionen unterscheiden sich je nach Ansicht, welche Funktion dem Spiel zugeschrieben wird. Mogel (2008: 17-20) bezieht sich auf bekannte klassische Spieldefinitionen und Spieltheorien. Zum Beispiel generalisierte Friedrich Schiller (1795) das Spiel als die menschlichste Daseinsform. Daraus resultierte Schillers bekannte Aussage, dass der Mensch nur spiele, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch sei, und Mensch sei er nur da, wo er spiele. Spencer (1865) definierte das Spiel als Entladung von angestauten Energien und überflüssigen Kräften. Lazarus (1883) hingegen sah im Spiel eine aktive Erholung, da Kraft und Energie gewonnen wird. Und nach Freud (1901) liesse sich das Spiel als Form der Ersatzbefriedigung oder als Triebbefriedigung definieren. Im Spiel lassen sich diejenigen

Wünsche befriedigen, die in der Realität nicht ausgelebt werden können. Im Unterkapitel 2.2 wird auf die verschiedenen Ansichten, Spieltheorien und Funktionen näher eingegangen.
Viele Definitionen versuchen, den Begriff „Spiel" zu verallgemeinern, schliessen das Kinderspiel, das Spiel der Erwachsenen und gar Tierspiele mit ein. Einsiedler (1999) schränkt seine Definition auf das Kinderspiel ein. Er sieht das Spiel der Kinder nicht bloss als eine Handlung, sondern auch als eine Geschehniskette oder als eine Empfindung. Das Spiel entsteht oft aus dem Wechselspiel mit anderen Kindern, Erwachsenen oder Gegenständen, was Einsiedler als Geschehniskette bezeichnet. Empfindung als Aspekt des Spiels zu definieren, erklärt Einsiedler damit, dass das Spiel auch ein seelischer Prozess sein kann, der kaum Handlungen enthält, zum Beispiel das spielerische Tagträumen (vgl. Einsiedler 1999: 15). Das kindliche Spiel weist vier Merkmale auf. Das erste Merkmal ist, dass das Spiel durch freie Wahl und aus einer intrinsischen Motivation heraus zustande kommen muss. Das zweite ist, dass der Spielprozess mehr gewichtet wird als ein Spielergebnis, also das Mittel steht vor dem Zweck. Drittens müssen positive Emotionen mitspielen. Das vierte Merkmal ist, dass sich das Spiel von Tätigkeiten der Realität unterscheidet. Das Spiel weist einen „so-tun-als-ob" Charakter auf (vgl. ebd.: 15). Diese Merkmale dienen als Hinweise und ermöglichen das Identifizieren des Kinderspiels. Je nach Spiel und der Entwicklung der Kinder fällt die Gewichtung der einzelnen Merkmale anders aus oder sie fehlen ganz. So hat das Merkmal „So-tun-als-ob" beim Fantasiespiel, wie das Spielen mit Puppen, eine grössere Bedeutung als beim Memory Spiel (vgl. ebd.: 15f.). Dieselben Merkmale beschreibt auch Mogel (2008). Doch die positiven Emotionen im Spiel betrachtet er kritisch und bezeichnet es nicht als allgemeingültiges Merkmal. Spielen macht Freude und Spass. Diese positiven Emotionen können jedoch schnell zu Frust, Verbitterung und Wut werden. Gelingt dem Kind zum Beispiel das Bauen eines Turms mit Klötzen nicht oder verliert es beim Kartenspiel, hat das Spiel nichts mehr mit Vergnügen und positiven Emotionen gemeinsam (vgl. Mogel 2008: 24-26). „Freude und Leid sind im Spiel manchmal viel engere Begleiter, als das im sonstigen Leben der Fall ist", so Mogel (2008: 25). Er betont ausserdem, dass das Spiel eine spontane und fantasievolle Tätigkeit ist (vgl. ebd.: 28.).
Eine etwas andere Definition ist die „intuitive Spieldefinition", die Hauser (2013) beschreibt. Sie besagt, dass eine Tätigkeit nur dann als Spiel bezeichnet werden kann, wenn es aus der Perspektive der spielenden Kinder ein Spiel ist. Die Kinder selbst „entscheiden" also, wann sie spielen oder nicht. Wird ein Kind während dem Spiel beispielsweise von einem anderen Kind geplagt, ist das kein Spiel mehr sondern Ernst. Richtiges Spielen duldet keinen Ernstfall und keine echte Realität (vgl. Hauser 2013: 15-17). Was nicht heisst, dass Spielen nicht Wirklichkeit bedeutet. Die Kinder erzeugen und gestalten beim Spielen ihre individuelle Wirklichkeit. Diese Spielwirklichkeit ist nicht weniger real als andere Wirklichkeiten des Lebens

(vgl. Mogel 2008: 5f.). Die Kinder bilden beim Spielen ihre Wirklichkeit „direkter, unverfälschter und aufschlussreicher als in jedem anderen Tätigkeitsfeld“, so Mogel (2008: 6).
Die Kinder spielen häufig mit anderen zusammen, was als soziales Spiel bezeichnet wird. Das soziale Spielverhalten ist geprägt durch Interaktionen und wird auch als kooperatives Spiel bezeichnet (vgl. Einsiedler 1999: 24f.). Eltern sind die ersten Spielpartner der Kinder. Später spielen sie eher mit Geschwistern und Gleichaltrigen. Das Spiel mit anderen Kindern ist nicht durch die Hierarchie geprägt, wie wenn Eltern mit ihnen spielen. Es ist eher bilateral und ermöglicht dadurch das Erlernen von neuen Handlungsweisen. Ebenso trägt es zur Stärkung des Sichbehauptens bei (vgl. ebd.: 140).

2.2 Funktion und Bedeutung des Spiels

Für die Kinder ist spielen die zentrale Tätigkeitsform. Bei keinem anderen Verhalten zeigen sie so viel Engagement, Vertiefung und Ausdauer wie beim Spielen. Das kindliche Spielen scheint eine überaus wichtige Tätigkeit zu sein (vgl. Mogel 2008: 9.). Es nimmt einen bedeutend grossen Raum im Leben der Kinder ein und doch scheint es keine direkte Funktion zu haben. Daraus entstand die Ansicht, dass das Spiel eine biologische Funktion erfüllt (vgl. Einsiedler 1999: 16f.). Einsiedler (1999) und Mogel (2008) beziehen sich beide auf verschiedene Autoren, welche dem Spiel unter anderem eine biologische Funktion zuschreiben. So zum Beispiel sieht Karl Groos (1896, 1899) das Kinderspiel als Vorübung für die Bewältigung des Lebens als erwachsener Mensch. Die Vorübungsfunktion sieht den Sinn, Zweck und Nutzen des Spiels in der Zukunft. Durch die spielerischen Tätigkeiten lernen und entwickeln die Kinder motorische, sensomotorische und psychische Funktionen für das spätere Leben (vgl. Einsiedler 1999: 17, Mogel 1991: 23). Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1945) bezieht sich in seiner Spieltheorie auf Groos. Doch er sieht das kindliche Spiel nicht als eine Vorübung, sondern als „eine Übung der aktuellen Intelligenz“ (Piaget 1945, zit. in Einsiedler 1999: 17). Seine Spieltheorie ist eng verbunden mit seiner kognitiven Entwicklungstheorie, wobei für ihn der Begriff „Assimilation“ zentral ist. Das heisst, Kinder passen ihre Spielerfahrungen ihren bisher entwickelten kognitiven Strukturen an. Vor allem das Symbolspiel ist im Wesentlichen eine assimilierte Tätigkeit. Das Symbolspiel ist, wenn das Kind beispielsweise Autofahren oder die Mutter seiner Puppe spielt (vgl. Einsiedler 1999: 17f., Mogel 2008: 19f.). Piagets Untersuchungen haben zu wichtigen Erkenntnissen zum Verständnis des Kinderspiels beigetragen (vgl. Mogel 2008: 20). Karl Bühler (1930) geht in seiner Funktionslusttheorie davon aus, dass Kinder durch Freude, Lust und Vergnügen am spielerischen Funktionieren der Dinge die Motivation zum Spielen finden. Diese Theorie sieht das Kinderspiel als eine Tätigkeit ohne äussere Zwecke und Ziele. Laut Bühler ist die Funktionslust biologisch bedingt (vgl. ebd.: 19).

Huizinga (1938, 1956) schreibt dem Spiel keine biologische Funktion zu. Für ihn ist das Spiel eine Grundform kultureller Lebensweise. Auch Sutton-Smith (1983) geht von einem kulturtheoretischen Ansatz aus, so Einsiedler (1999: 28). Das Spiel hängt laut Sutton-Smith mit der jeweiligen Kultur, mit Wertorientierungen und gesellschaftlichen Strukturen zusammen, was aus Vergleichen der Spiele in unterschiedlichen Kulturen hervorgeht. Kulturelle Einflüsse prägen das Spiel (vgl. Einsiedler 1999: 35-37).
Grubbauer (2011) bringt den sozialen Aspekt ein, den Erik Erikson (1957) im Spiel sieht. Er sagt, dass die Bildung einer Ich-Identität gelingt, wenn sich die Kinder mit ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen und sich in dieser behaupten können. Das Spiel hat eine kompensatorische Funktion, da es den Kindern erlaubt, so zu tun und zu handeln wie ein Erwachsener. Es ermöglicht ihnen in ihrer Wirklichkeit Fähigkeiten so zu beherrschen, wie dies Erwachsene können (vgl. Grubbauer 2011: 24f.).
Diese verschiedenen Funktionen und Theorien haben unter anderem je nach Entwicklungsstand der Kinder und der Spielart unterschiedliche Bedeutungen und Gewichtungen. Einsiedler betont, dass dem Spiel mit einer einheitlichen Funktionszuschreibung nicht gerecht wird (vgl. Einsiedler 1999: 19). Daher hat für ihn das kindliche Spiel differenzielle Funktionen. Je nach Art des Spieles erklärt er dieses aus einer „biologisch ausgerichteten, ökologischen Perspektive“ oder aus einer „kulturellen Perspektive“. Die ökologische Perspektive des Spiels orientiert sich besonders an der Verhaltensforschung. Das Spiel wird als eine Auseinandersetzung von Umweltgegebenheiten angesehen, dabei lernen die Kinder unter anderem Funktionen für das spätere Leben (vgl. ebd.: 28-32). Beim Objektspiel zum Beispiel erkunden sie Gegenstände und Umweltgegebenheiten. Dadurch lernen sie unter anderem verschiedene Materialeigenschaften und physikalische Bedingungen (vgl. ebd.: 19). Die kulturelle Perspektive zeigt auf, dass das Spiel schon im frühen Kindesalter Vorformen kulturellen Handelns aufweist. So bilden die Kinder in Fantasie- und Rollenspiele gesellschaftliche Realitäten nach und setzen sich mit Strukturen der Gesellschaft auseinander. Regelspiele enthalten oftmals kulturelle Aspekte aus der Geschichte aber auch aus der Gegenwart. Im Verlauf der Kindheit nimmt das Spiel immer mehr kulturelles Handeln an (vgl. ebd.: 32-37).
Die unterschiedlichen Ansichten und Theorien beleuchten jeweils einen anderen Aspekt des Spiels und schreiben ihm andere Funktionen zu. Die heutige Spielwissenschaft schliesst die verschiedenen Theorien nicht aus. Sie geht davon aus, dass die unterschiedlichen Theorien sich ergänzen und ein fassbares Verständnis des Spiels und des Spielverhaltens ermöglichen (vgl. Grubbauer 2011: 26f.). Mogel (2008) fasst verschiedene Theorien und Aspekte zusammen und schreibt dem Kinderspiel acht wesentliche Funktionen zu. Das Spiel dient der Adaption, der Erkenntnis, der Selbsterweiterung, der Optimierung der Eigenaktivität, der Schaffung von Ordnung (zeitliche und räumliche Regulation), dem Aufbau des Sozialverhaltens, dem positiven Emotionserleben sowie der Psychohygiene (vgl. Mogel 2008: 131-136).

Die Vielfalt an Funktionen zeigt auf, dass das Spiel keine belanglose Beschäftigung der Kinder ist. Die überaus grosse Eigenaktivität der Kinder ein Spiel in Gang zu bringen und zu halten, verdeutlicht, welch grosse Bedeutung das Spiel für sie hat. Es müssen aber einige Bedingungen vorhanden sein, damit Kinder von sich aus spielen und das Spiel weiterführen. Die Kinder selbst sowie ihr Umfeld sind Bedingungen, die das kindliche Spiel ermöglichen. Das Umfeld muss das Spielen ermöglichen, indem es den Kindern entsprechende Spielzeuge und eine adäquate Spielumgebung zur Verfügung stellt. So entwickeln die Kinder das Bedürfnis und die Motivation zum Spielen. Die Spielmotivation und die Spielumgebung beeinflussen sich gegenseitig und initiieren auf beiden Seiten Veränderungsprozesse (vgl. Mogel 2008: 9-11). Demnach bedeutet das Spiel für das Kind „einen wechselseitigen (...) Veränderungsvorgang, auf den es sich freiwillig mit seiner Umgebung einlässt" (Mogel 2008: 11). Eine weitere Bedingung für das kindliche Spiel ist das Geborgenheitsgefühl. Ohne das Gefühl von Vertrauen, Sicherheit und Zufriedenheit, was die Geborgenheit ausmacht, spielen die Kinder nicht (vgl. ebd.: 15).

Die Kinder gestalten beim Spielen ihre eigene Wirklichkeit und erzeugen ihr eigenes Erleben der Tätigkeit. Dieser Erlebnis- und Verhaltenswert ist für sie von grosser Bedeutung, denn nirgendwo können sie besser die eigenen Wünsche und Ideen umsetzen und erleben wie beim Spielen (vgl. ebd.: 13f.).

Das Spiel ist für die Kinder ein wichtiger Faktor der Entwicklung, was die Ausführungen der Funktionen und Bedeutungen darlegen. Einsiedler (1999: 7) beschreibt das Kinderspiel als „höchst entwicklungsbedeutsam" und Mogel (2008: 153) spricht vom „Motor der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung". Kinder, die sich viel und mit Leidenschaft dem Spielen widmen, können kognitive, emotionale, motorische und soziale Kompetenzen aufbauen und erweitern (vgl. Krenz 2001: o.S.). Demnach bietet das Spiel vielseitige Lernmöglichkeiten und Lernerfahrungen für sie. Einsiedler (1999: 45) betont jedoch, „dass es neben Lernen im Spiel im Kindesalter andere gewichtige Lernerfahrungen gibt, die durch Spiel nicht zu ersetzen sind". Auf die allgemeine Lernfähigkeit scheint das Spiel besonders im Vorschulalter eine günstige Wirkung zu haben (vgl. Einsiedler 1999: 45). Auch für die Sozialentwicklung ist das Spiel bedeutsam. Für Gregurek (zit. in Mogel 2008: 122) ist Spielen „soziales Verhalten." Bereits beim Funktionsspiel von Kleinkindern erfüllt das Spiel eine soziale Funktion, indem sie beispielsweise Blickkontakt mit der Mutter suchen. Je nach Spielform ist der soziale Aspekt mehr oder weniger ausgeprägt. Das Rollenspiel und das Regelspiel weisen klar eine soziale Funktion auf (vgl. Mogel 2008: 134).

2.3 Spielentwicklung

In diesem Unterkapitel wird dargelegt, wie sich das Spielverhalten entwickelt, welche wichtigen Fähigkeiten Kinder zum Spielen brauchen und welche Bedingungen die Spielentwicklung beeinflussen. Ein besonderer Blick wird auf den sozialen Aspekt des Spiels gelegt.
Die Spielentwicklung der Kinder ist eng verbunden mit der kindlichen Entwicklung (vgl. Mogel 2008: 43) und ist an die Abfolge der Persönlichkeitsentwicklung gekoppelt. Denn sie verlaufen nach denselben psychologischen Gesetzlichkeiten (vgl. ebd.: 104). Die Persönlichkeitsentwicklung bewirkt eine Veränderung des kindlichen Spielverhaltens. Ebenso beeinflusst das Spiel die weitere Entwicklung (vgl. ebd.: 44). Wobei Einsiedler (1999: 44) betont, dass das Spiel nur einen indirekten Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt, denn sie entfaltet sich in vielen Bereichen auch ohne bestimmte Erfahrungen aus dem Spielen.
Die Spielentwicklung beginnt mit der Geburt. Durch unkoordinierte Bewegungen, auch Reflexe genannt, kommen Säuglinge in Berührung mit Gegenständen und dem eigenen Körper. Schon nach wenigen Wochen beginnen sie, diese Bewegungen zu koordinieren, was die Basis ist für die erste Spielform, das Funktionsspiel (vgl. Mogel 2008: 104f.). Daraus entwickeln sich die weiteren Spielformen. Jedes Niveau der Persönlichkeitsentwicklung hat seine typischen Spiele (vgl. ebd.: 44). Mogel (2008) fasst die verschiedenen Formen der Spiele in sechs Spielformen zusammen, die sich nacheinander entwickeln. Die Reihenfolge nach Mogel ist Funktionsspiel, Experimentierspiel, frühes Symbolspiel, Konstruktionsspiel, Symbol- und Rollenspiel, Regelspiel (vgl. ebd.: 137). Je nach Autor differenzieren sich die Spielformen nach Bezeichnung und Unterteilung. Auch die Reihenfolge weicht leicht ab (vgl. Einsiedler 1999, Heimlich 2015). Auf die Entwicklung der Spielformen und ihre Eigenschaften wird im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen.
In den ersten Monaten erzielen Säuglinge rasch Fortschritte bei emotionalen, motivationalen und kognitiven Funktionen, die sich auf das Spielverhalten auswirken. Die Entwicklung der Objektpermanenz ist der nächste bedeutende Fortschritt (vgl. Mogel 2008: 106). Die Fähigkeit zur Objektpermanenz ist eine wichtige kognitive Funktion. Kleinkinder glauben lange Zeit, dass ein Gegenstand oder eine Person nur so lange existiert, wie sie ihn sehen können. Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt langsam die Entwicklung der Objektpermanenz. Das heisst, die Kleinkinder können Gegenstände auch dann in ihr Spiel mit einbeziehen, wenn sie diese im Moment nicht wahrnehmen (vgl. ebd.: 106). Die Objektpermanenz bildet zusammen mit der Symbolfunktion die zentrale Basis für die Entwicklung weiterer Spielformen. Die Symbolfunktion entwickelt sich mit ungefähr eineinhalb Jahren. Sie ist die Fähigkeit, einen Gegenstand oder eine Situation als einen anderen Gegenstand respektive eine andere Situation zu betrachten und zu benutzen. Die Kinder sind nun zum „So-tun-als-ob“-Spiel fähig (vgl. ebd: 107). Die Kreativität von ihnen ist vielfältig, um „verschiedenste Ge-

genstände sowie sich selbst gerade die Eigenschaften und Verhaltensweisen zuzusprechen, die zur Gestaltung des Spiels und zur Umsetzung seiner Ziele notwendig sind" (Mogel 2008: 107). Mit der Entwicklung der Objektpermanenz und der Symbolfunktion gelingt es Kinder, zwischen Spiel und Nichtspiel zu unterscheiden. Das Bewusstsein, ob sie spielen oder nicht spielen ist bedeutend (vgl. ebd.: 107). „Denn ein Kind, das all seine Tätigkeiten als sein Spiel ansieht, wird sich ebenso unangepasst verhalten wie eines, das überhaupt nicht spielt." (Mogel 2008: 107)

Einsiedler (1999: 44) bezeichnet die Entwicklung der Objektpermanenz und der Symbolfunktion als „Symbolisierungsfähigkeit", die „den Kern der sozial-kognitiven Entwicklung" darstellt. Die gemachten Spielerfahrungen wirken auf die Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit, die wiederum sozial-kognitive Lernprozesse beeinflusst. Die von der Spielforschung am häufigsten untersuchten Prozesse sind die Entwicklung der Sprache, der Kreativität, der Problemlösefähigkeit sowie des Perspektivenwechsels (vgl. ebd.: 44). Die Fähigkeit, Situationen nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern aus derjenigen eines anderen Menschen zu betrachten und verstehen wird Perspektivenübernahme genannt (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 60f.). Um gemeinsam spielen zu können, ist die Perspektivenübernahme eine wichtige Fähigkeit. Sie ermöglicht, das Wissen und die Strategien der Mitspielenden zu erkennen. Die Erkenntnisse daraus können in die eigene Taktik integriert werden (vgl. Mogel 2008: 140).

Die kindliche Entwicklung sowie die Spielentwicklung werden durch die Umwelt beeinflusst. Sie wirkt darauf ein, was und womit, wie und wo, wie lange und mit wem Kinder spielen. Schliesslich ermöglicht oder verhindert sie das Spiel. Sie hat einen Einfluss darauf, dass Kinder spielen oder nicht spielen. Die Familie, besonders die Eltern sind dabei über eine lange Zeit wohl die einflussreichste Umwelt. Sie stellen unter anderem den Kindern Spielzeuge sowie Spielorte und -Räume zur Verfügung (vgl. Mogel 2008: 75-80). Das Eltern-Kind-Verhältnis sowie das Bindungsverhalten sind ein zentraler Einflussfaktor auf das Spiel und seine Entwicklung (vgl. Einsiedler 1999: 45-47). Unabhängig von der familiären Struktur und davon, welche Position die Kinder in der Geschwisterreihe einnehmen, hat die Familie eine entscheidende Rolle in der Spielentwicklung. Denn die Familienmitglieder ermöglichen erst das Funktionsspiel, weil sie diejenigen sind, die den Kindern Gegenstände in die greifbare Umgebung legen. Sie sind die ersten Spielpartner. Dynamiken, Strukturen und Wertvorstellungen in der Familie spiegeln sich im Spiel wider (vgl. Mogel 2008: 182-185).

Für den Verlauf der Spielentwicklung sind der Entwicklung der Kinder entsprechende Spielzeuge und -Materialen sowie eine angenehme, attraktive und Geborgenheit vermittelnde Umgebung entscheidend (vgl. ebd.: 60f.). Immer präsenter werden die elektronischen Spielzeuge und Computerspiele. Dies gründet daraus, dass wir im Zeitalter der Computer leben.

„Historisch gesehen waren die Spielzeuge schon immer Zeugen ihres Zeitalters." (Mogel 2008: 193). Spielzeuge werden oft als Möglichkeitsform betrachtet, Sozialkontakte mit anderen Kindern zu erleichtern. Je älter Kinder sind, desto besser können sie mit anderen Kindern zusammen mit Spielzeugen spielen (vgl. Einsiedler 1999: 54f.).
Die Entwicklung des sozialen Spielverhaltens mit anderen Kindern basiert laut Remschmidt und Kamp-Becker (2006: 67) auf der Fähigkeit, „sich gemeinsam mit einem Interaktionspartner auf einen Gegenstand (ein Spielzeug, einen Spielrahmen, ein Spielthema) zu beziehen". Diese Fähigkeit der geteilten oder gemeinsamen Aufmerksamkeit entwickelt sich ab dem sechsten Lebensmonat (vgl. ebd.: 63). Ebenso ist für das soziale Spielen die Metakommunikation notwendig. Die zusammenspielenden Kinder müssen gemeinsam vereinbaren, was sie spielen. Dies kann verbal oder nonverbal geschehen. Die Metakommunikation ist mit dreieinhalb Jahren möglich (vgl. Oerter/Montada 2008: 242f.). Das Eltern-Kind-Verhältnis und die bisherigen spielerischen Erfahrungen sind wichtige Grundlagen für die Entwicklung des sozialen Spielverhaltens. Ein zentraler Aspekt für das gemeinsame Spiel ist das Vertrauen (vgl. Hauser 2013: 152f.). Zusammen spielen ist anspruchsvoll. Schnell entstehen Unklarheiten und Konflikte, die das Spiel behindern oder verhindern können. Es erfordert soziale und kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten wie zum Beispiel Kooperation, Verhandeln, Problemlösen, Perspektivenübernahme, Respekt vor den Bedürfnissen anderer und das Zurückstellen von eigenen Bedürfnissen (vgl. ebd.: 157-159). Ab dem zweiten Lebensjahr sind Kinder beim Spielen gerne mit anderen Kindern zusammen ohne dabei miteinander zu spielen. Zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr beginnen sie gemeinsam mit anderen Kindern zu spielen (vgl. Herzka/Ferrari/Reukauf 2001: 96).

2.4 Spielformen

Beim folgenden Unterkapitel wird näher auf die bereits erwähnten sechs Spielformen nach Mogel eingegangen (vgl. Mogel 2008: 137). Neben der Spielformenentwicklung und der Charakterisierung wird auf den sozialen Aspekt der jeweiligen Spielform Wert gelegt.
Die Entwicklung der Spielformen basiert auf Emergenz und Synergie. Das heisst, eine neue Spielform geht von einer bestehenden aus. Ebenso stehen die Spielformen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. ebd.: 138). Mit der Entwicklung des Regelspiels haben Kinder das ganze Repertoire der Spielformen erreicht. Sie nutzen die Vielfältigkeit der Spielformen und integrieren frühe Spielformen in Spiele, die später entwickelt werden. So kann das Konstruktionsspiel Aspekte eines Experimentierspiels enthalten, wenn dabei das Ausprobieren von Gegenständen und Materialien ein wichtiger Fokus ist (vgl. ebd.: 48). Ebenso kann das Fahrradfahren von älteren Kindern als Funktionsspiel bezeichnet werden.

Funktionsspiel

Das Funktionsspiel ist die erste kindliche Spielform und entwickelt sich von Geburt an. Durch unkoordinierte Bewegungen kommen Säuglinge in Kontakt mit Gegenständen und dem eigenen Körper. Diese Bewegungen können als Reflexe bezeichnet werden, zum Beispiel der Greif- oder Saugreflex. Schon nach wenigen Wochen fangen Säuglinge an, diese Reflexe zu koordinieren. Es entwickeln sich eine Hand-Mund-Bewegungskoordination und eine audiovisuelle Kontrolle der aktiven Bewegungen. Sie bilden die psychomotorische Basis für das Funktionsspiel (vgl. Mogel 2008: 104f.). Die Säuglinge sind nun etwa drei Monate alt (vgl. ebd.: 53). Ihre Bewegungen führen zu bestimmten Effekten, die ihnen Freude am Funktionieren der Dinge und Lust am Tun selbst bereiten. Sie erkunden aktiv und intrinsisch motiviert greifbare Gegenstände und ihren Körper, um diese Effekte immer wieder hervorzubringen. Das Wiederholen der Bewegungen festigt ihre sensomotorische Koordinationsfähigkeit (vgl. ebd.: 104f.). Die Säuglinge haben bereits gelernt, dass die Effekte auf ihre Aktivitäten zurückzuführen sind, was Kausalschema genannt wird (vgl. Einsiedler 1999: 59). Es entwickeln sich langsam zielorientierte Spielhandlungen (vgl. Mogel 2008: 105). Der Bewegungsdrang, der Kontakt mit dem Gegenstand, das Lustempfinden und die ständige Wiederholung des Gegenstandsbezugs sind für das Funktionsspiel charakteristisch (vgl. ebd.: 138).

Einsiedler (1999) bezeichnet das Funktionsspiel als psychomotorisches Spiel und sieht in dieser Spielform einen kontinuierlichen Zusammenhang mit den später entwickelten Bewegungsspielen. Jedoch fasst er das Explorationsspiel und das frühe Symbolspiel, welche Mogel differenziert, in das psychomotorische Spiel mit ein. Er sieht in vielen Spielen dieser Spielform einen „kognitiv-motivationalen Spannungsverlauf". Einerseits wird etwas Unvertrautes erkundet respektive entdeckt, was zu einer kognitiven Diskrepanz führt. Andererseits wird, was die Motivation betrifft, Neugierde und Unsicherheit erzeugt. Wenn der Neuigkeitsgehalt zu hoch für die Kinder ist, bewirkt dies eine Überforderung und Angst, ist er zu niedrig, entsteht eine Unterforderung oder ein Desinteresse. Beides verhindert das erkundende Spiel (vgl. ebd.: 58-61). Deshalb hat für Einsiedler das Explorieren und Erkunden weniger einen spielerischen Charakter, weil die Kinder dann vorsichtiger und angespannter sind, als wenn sie spielen und dabei lebhaft und vergnügt sind. Das Erkunden dient eher „der Bewältigung von Unbekanntem", während das Spielen viel mehr der „zweckfreie Umgang mit Bekanntem" ist (vgl. ebd.: 69).

Zum Funktionsspiel wird neben dem spielerischen Erkunden von Gegenständen und dem eigenen Körper, was auch als Objektspiel bezeichnet wird, auch das Sozialspiel gezählt. Es entspricht den Interaktionen zwischen den Eltern und den Kindern. Dieses Eltern-Kind-Spiel ist die Basis für das soziale Spielverhalten. Es beginnt mit Handlungen, die von den Eltern initiiert werden, wie zum Beispiel Streicheln und Kitzeln. Später gehören Klatschen, „Winke-winke-machen" und einfache Verse wie Backe-backe-Kuchen dazu. Die Interaktionsspiele

lassen Säuglinge immer mehr auch initiativ werden. Das Sozialspiel baut Vertrauen und Geborgenheit auf. Dadurch gewinnen Säuglinge Sicherheit für das Erkunden von Gegenständen. Demnach hat das Sozialspiel einen wichtigen Einfluss auf das Objektspiel. Das Spiel mit Gegenständen kann wiederum eine gute Gelegenheit bieten, um die Interaktion zwischen Eltern und Kindern auszulösen (vgl. ebd.: 65-69).
Zur Form des Funktionsspiels gehört auch das sich später entwickelnde Bewegungsspiel von älteren Kindern. Vor allem im Vorschulalter ist das Bewegungsspiel sehr beliebt. Dazu zählen feinmotorische Aktivitäten wie Mikado und Fadenspiele sowie grobmotorische Aktivitäten wie Fangen, Hüpfen, Ballspiele und zusammen Raufen. Ebenso gehören sportliche Aktivitäten dazu. Für all diese Spiele ist der Spass am Tun charakteristisch. Das Bewegungsspiel ist unabdingbar und lebensnotwendig für die kindliche Entwicklung, da es die motorischen Fähigkeiten fördert sowie den Knochen- und Muskelaufbau und die Nervenverbindungen stärkt (vgl. Hauser 2013: 86-88).
Der Wechsel vom Funktionsspiel zum Experimentierspiel beginnt, wenn bei Säuglingen die Neugier wächst und sie versuchen herauszufinden, wie die Dinge und ihre Umwelt funktionieren (vgl. Mogel 2008: 105).

Experimentierspiel

Beim Experimentierspiel wird die Aktivität des Erkundens und Explorierens zunehmend zu einem aktiven Experimentieren. Die Kleinkinder wollen herausfinden, was die Funktion der Gegenstände ist. Die Spielhandlungen werden immer zielorientierter, was zu einer aktiven Erkenntnisintention führt. Dies ist der Unterschied zum Funktionsspiel (vgl. Mogel 2008: 138). Beim spielerischen Experimentieren gelangen die Kleinkinder zu Erfahrungen, dass Gegenstände unterschiedliche Materialbeschaffungen und physikalische Merkmale haben, zum Beispiel ob ein Gegenstand weich, eckig, nass oder trocken ist, ob er verformbar oder zerreissbar ist oder ob er Geräusche macht. Ebenso gelangen sie zur Erkenntnis, dass ein Gegenstand mal da ist, dann wieder weg (vgl. ebd.: 50). Diese Erfahrungen beschreibt Mogel (2008: 45) als lebenswichtig. Die aktive Untersuchung der Gegenstände bezieht sich ebenso auf den eigenen Körper. Er wird genauer erkundet. Diese selbstbezogenen Spielhandlungen ermöglichen die Entwicklung des Gefühls eines „Körperselbst“ (vgl. ebd.: 105). Die Kinder beobachten auch intensiv die Menschen um sie herum. Diese Beobachtungen führen zu Nachahmungen, was eine Grundlage für die Entwicklung des sozialen Spielverhaltens darstellt (vgl. Heimlich 2015: 38).
Einen bedeutungsvollen Entwicklungsschritt stellt das Krabbeln dar, da es das spielerische Explorieren räumlich enorm vergrössert (vgl. Einsiedler 1999: 72). Etwa zur selben Zeit entwickelt sich bei den Kleinkindern die Objektpermanenz. Im Alter von etwa eineinhalb Jahren beginnen sie, Gegenstände nach Regelhaftigkeiten und Gesetzmässigkeiten hin zu untersu-

chen (vgl. ebd.: 50). Dies ermöglicht ihnen, Gegenstände miteinander zu vergleichen (vgl. ebd.: 138). Ebenso wird aus der anfänglichen Nachahmung eine Nachgestaltung. Die Kleinkinder machen nicht mehr ausschliesslich nach, was sie wahrnehmen, sondern können Erlebnisse und Erfahrungen aus der Umwelt eigenmächtig nachgestalten (vgl. ebd.: 106). Die Objektpermanenz, das eigenmächtige Nachgestalten sowie die Vergleichsmöglichkeit von Gegenständen macht das frühe Symbolspiel möglich (vgl. ebd.: 138).

Frühes Symbolspiel

Als frühes Symbolspiel werden die ersten „So-tun-als-ob"-Handlungen bezeichnet. Es setzt einfache geistige Repräsentation von erlebten Ereignissen voraus. Bereits einjährige Kinder können beispielsweise einen Hund mit „Wau Wau" nachmachen (vgl. Mogel 2008: 53). Dazu brauchen sie die Regelhaftigkeit und die Vergleichbarkeit von Gegenständen. Ebenso können sie ihr „Handeln (...) von der Welt der wahrnehmbaren Objekte entkoppeln", so Mogel (2008: 53). Das heisst, die Kinder können einen Gegenstand für einen anderen Gegenstand benutzen. Dasselbe gilt auch für erlebte Situationen (vgl. ebd.: 139). Mit etwa zwei Jahren beginnen Kinder, komplexere Handlungen von nahe stehenden Personen nachzumachen. Beispielsweise gehen sie mit einer Puppe so um, wie sie dies von ihren Eltern her kennen (vgl. Herzka et al. 2001: 96). Zentraler Faktor beim frühen Symbolspiel ist die Symbolfunktion. Diese Spielform entwickelt sich immer weiter und wird komplexer. Ab dem zweiten Lebensjahr hat das Spiel ein „erfahrungswirksamer Handlungskontext", der die Kommunikationsentwicklung, vor allem den Spracherwerb, fördert (vgl. Mogel 2008: 53f.).

Konstruktionsspiel

Das Konstruktionsspiel, auch Bauspiel genannt, emergiert aus dem Spiel mit Gegenständen beim Experimentierspiel und dem frühen Symbolspiel (vgl. Einsiedler 1999: 101, Mogel 2008: 139). Die Spielform wurzelt in der intrinsischen Motivation der Kinder, welche auf das kreative Erstellen und Gestalten von eigenen Werken gerichtet ist (vgl. Mogel 2008: 164).
Beim Konstruktionsspiel müssen die Kinder Merkmale von einzelnen Gegenständen zu einem neuen Gegenstand formen und herstellen können (vgl. Mogel 2008: 139f.). Dabei knüpfen sie an erworbene Erkenntnisse und Erfahrungen der Gegenstände aus dem Experimentierspiel an (vgl. Einsiedler 1999: 105). Je nach Alter haben die Kinder unterschiedlich Präferenzen, welches Material und welche Gegenstände sie zum Spielen wählen. Bei jüngeren Kindern bestehen Konstruktionen beispielsweise aus Bauklötzen, Wasser, Sand, Papier. Ältere Kinder spielen gerne mit Materialien von Baukästen wie Lego oder Fischer-Technik. Auch das Puzzle wird zum Konstruktionsspiel gezählt (vgl. Einsiedler 1999: 106, Mogel 2008: 164). Ebenso gehört das Erstellen von eigenen Räumen und Welten zu dieser Spiel-

form. So bauen die Kinder mit Stühlen, Decken und weiteren Gegenständen eine Höhle, ein Versteck oder ihr eigenes Haus (vgl. Heimlich 2015: 39).
Die blosse Freude an der Spieltätigkeit, die bis anhin das kindliche Spiel prägte, wird nun ergänzt mit einer Erwartungshaltung für das Erreichen eines selbstgesetzten Ziels. Das Ergebnis muss den Anforderungen der eigenen Vorstellung genügen, ansonsten betrachten die Kinder ihre Konstruktion als misslungen (vgl. Mogel 2008: 164f.). Setzen sie sich ein zu hohes Spielziel, können sie mit dem Scheitern konfrontiert werden. Das Konstruktionsspiel ist demzufolge abhängig von den Bewältigungsstrategien der Kinder. Damit das Spielziel erreicht wird, sind das Planen und Umsetzen, die Fähigkeit sich etwas ausdenken zu können, räumliche Vorstellung, Geschicklichkeit, Geduld und Ausdauer wichtige Faktoren (vgl. ebd.: 108). Motorische Fähigkeiten sowie kognitive, psychomotorische und motivationale Faktoren beeinflussen das Konstruktionsspiel hinsichtlich der Zielsetzung und Zielerreichung (vgl. Einsiedler 1999: 110, Mogel 2008: 159). Für Mogel (2008: 46) ist das Konstruktionsspiel bedeutend für die Entwicklung lebenswichtiger Kompetenzen, weil es „sehr weitreichende Einflüsse auf die Differenzierung der psychischen Funktionen und auf die Handlungskompetenzen sowie die Erwartungen an den eigenen Handlungserfolg“ ausübt.
Im Zusammenhang mit dem sozialen Spielverhalten beim Konstruktionsspiel nimmt Einsiedler (1999) Bezug zu Beobachtungen von Hetzer (1931). Sie stellte fest, dass Kinder ab dem vierten Lebensjahr eine erhöhte Problemlösefähigkeit beim Konstruktionsspiel zeigten, wenn sie zusammen mit anderen Kindern spielten. Ihre Konstruktionen waren anspruchsvoller (vgl. Einsiedler 1999: 116). Ebenso erwähnt Einsiedler die Studie von Rassmann (1991). Seine Untersuchungen zeigen unter anderem, dass das Konstruktionsspiel bei Kindern in der dritten Klasse sich günstig auf die Kooperationsbereitschaft auswirkt. Gegenseitige Hilfe, Ermunterungen, Anerkennung und freiwilliger Wechsel von Aktivitäten scheinen wie selbstverständlich unter den Kindern (vgl. Einsiedler 1999: 111).

Symbol- und Rollenspiel

Neben dem Begriff „Symbol- und Rollenspiel“ gibt es für diese Spielform auch einige andere Bezeichnungen. Die beiden vielverwendeten Begriffe Fiktionsspiel und Illusionsspiel würden laut Mogel (2008) die Tatsache jedoch nicht beachten, dass dieses Spiel für die Kinder erlebnismässig Wirklichkeit bedeutet und weder irreal noch fiktiv oder illusioniert ist (vgl. Mogel 2008: 47). Dies dürfte auch zum Begriff „Fantasiespiel“ von Einsiedler (1999) zutreffen. Mogel verwendet die beiden Begriffe „Symbolspiel“ und „Rollenspiel“ synonym (vgl. ebd.: 165), obwohl er den Begriff „Symbolspiel“ für ungenau hält, denn Symbole werden beim Rollenspiel eher als Mittel zum Zweck benutzt (vgl. ebd.: 186). Folgend wird die Bezeichnung Rollenspiel verwendet.

Der zunehmende Spracherwerb ermöglicht aus dem frühen Symbolspiel die Erweiterung zum Rollenspiel (vgl. Einsiedler 1999: 77). Die Kinder können nun geistige Repräsentationen und Strukturen aus dem frühen Symbolspiel beziehungsweise aus dem Konstruktionsspiel auf Rollen, Handlungen, Absichten und Zielbezüge übertragen. Diese Spielform bezeichnet Mogel als „ein komplexes Entwicklungsgeschehen" (vgl. Mogel 2008: 140).

Das Rollenspiel entwickelt sich laut Einsiedler (1999) auf drei verschiedenen Dimensionen; die Dezentrierung, die Dekontextualisierung und die Sequentierung. Das Rollenspiel respektive das frühe Symbolspiel ist zu Beginn egozentrisch. Die Entwicklung von dieser Selbstbezogenheit zu Spielhandlungen mit Personen und Gegenständen ist die Dezentrierung (vgl. Einsiedler 1999: 85). Durch Interaktionen mit Personen in den Spielhandlungen erleben Kinder unterschiedliche Perspektiven und Ansichten der anderen und dass sie diese nicht immer mit ihnen teilen. In diesem Zusammenhang erwähnt Hauser (2013) Pellegrini (2009), der zeigen konnte, dass sich ab dem vierten Lebensalter die egozentrischen Spielhandlungen vermindern und die Kinder zu versuchen beginnen, sich die Wünsche und Ansichten von anderen vorzustellen. Dies ist der Beginn der Entwicklung zur Theory of Mind. Etwa ab dem fünften Lebensalter hat sich die Theory of Mind gänzlich entwickelt, so dass die Kinder verstehen, dass ihre Perspektiven und Ansichten und diejenigen von anderen verschieden sein können (vgl. Hauser 2013: 99).

Gegenstände spielerisch für einen anderen Gegenstand oder eine andere Situation zu benutzen, wird Dekontextualisierung genannt. Die Kinder kreieren im Spiel Gegenstände und Handlungen losgelöst von ihrem ursprünglichen Kontext, sie tun nur so als ob (vgl. Einsiedler 1999: 86). Die Dekontextualisierung gelingt ihnen bereits beim frühen Symbolspiel. Die Sequentierung ist die Fähigkeit, „einzelne Handlungsschemata aneinander zu reihen und sinnvolle Handlungssequenzen zu bilden" (Einsiedler 1999: 88). Zu Beginn des Rollenspiels sind das vor allem Situationen aus dem Alltag, zum Beispiel das Ritual des Badens und danach des Schlafengehens, welches die Kinder mit ihren Puppen nachspielen (vgl. Hauser 2013: 100). Mogel (2008: 140) spricht von Integration vielfältiger Erfahrungen und Schemata, die sich Kinder ausserhalb des Spiels angeeignet haben. Sie können „spezifische Rollen und Ereignisse der spielextern erlebten Wirklichkeit im Spiel vermittels aktiver Symbolisierung realitätskonform darstellen und nachgestalten" (Mogel 2008: 140). Einerseits symbolisieren die Kinder Gegenstände oder sie stellen Ereignisse symbolisch dar, andererseits können sie sich selbst oder auch andere nachmachen und darstellen. Zum Beispiel ahmen sie ihre Mutter nach, die Puppe ist ihr Kind und es wird eine Geburtstagsfeier gespielt. Dabei wissen die Kinder, dass die Puppe in Wirklichkeit kein Kind ist und doch ist die Spielhandlung für sie real (vgl. ebd.: 165).

Das Rollenspiel fördert die kognitiven, emotionalen, motorischen und kommunikativen Funktionen und Fähigkeiten. Mogel (2008: 47) betont jedoch den psychodynamischen Aspekt,

allen voran die spielerische Kompensation der Diskrepanz zu Erwachsenen. Denn das Rollenspiel ist die „einzig realisierbare Verhaltensmöglichkeit (...), durch die das Kind die nachteilige Diskrepanz seines Kindseins gegenüber der sich im Vorteil befindlichen Erwachsenenwelt symbolisch und elegant auflösen kann“ (Mogel 2008: 47). Dabei setzen sich die Kinder mit dem sozialen Zusammenleben auseinander und eignen sich automatisch soziale Verhaltensregeln, Werte und Normen an (vgl. ebd.: 47).

Die meisten Rollenspiele werden von zwei oder mehr Kindern zusammen gespielt. Dies erfordert unter anderem soziale Kompetenzen, zugleich fördert das Spiel die Sozialität und die Kommunikation zwischen den Kindern (vgl. ebd.: 51). In diesem Zusammenhang bezieht sich Einsiedler (1999) auf Rubin (1980), der davon ausgeht, dass nicht die Handlungen beim Rollenspiel an sich sozial-kognitive Fähigkeiten fördern, sondern die vielfältigen Interaktionen und Auseinandersetzungen mit den Rollen zwischen den Kindern dafür verantwortlich sind (vgl. Einsiedler 1999: 97). Wichtig ist, dass alle Beteiligten ihre Rolle sowie den typischen Verlauf des Rollenspiels einhalten können. Wer dies nicht kann oder tut, beeinträchtigt oder zerstört das Spiel (vgl. Mogel 2008: 109). Den Kindern ist eine realitätsgetreue Darstellung des Rollenspiels enorm wichtig. Dies wird daran erkannt, dass sie immer wieder die Spielebene verlassen, um die Rollen, ihre Verteilung und ihre Darstellung von „aussen“ zu kontrollieren und wenn nötig neu definieren zu können (vgl. ebd.: 187). Einsiedler benutzt für diesen Vorgang den Begriff „Metakommunikation“. Die Metakommunikation hängt mit dem Begriff „Flexibilität“ zusammen. Die Flexibilität im Spiel meint das beliebige Wechseln von Rollen und Perspektiven. Beide Begriffe sind bedeutende Merkmale des Rollenspiels (vgl. Einsiedler 1999: 76).

Jedes Rollenspiel hat seine eigenen Regeln, da die Verhaltensweisen der nachgespielten Rollen durch verbindliche Regeln bestimmt sind, was diese Spielform zum Vorboten des Regelspiels macht (vgl. Mogel 2008: 47f.).

Regelspiel

Das Regelspiel ist die allumfassende Spielform der Kinder, aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen. Die Vielfalt an Regelspielen ist gross und ihre unterschiedlichen Strukturen machen das Definieren des Begriffs schwierig. Kartenspiele, Brettspiele, Denkspiele, Glücksspiele, Geschicklichkeits- und Bewegungsspiele, Sport-, Ball- und Mannschaftsspiele und so weiter zählen alle zu den Regelspielen (vgl. Einsiedler 1999: 125, Mogel 2008: 48). Die Gemeinsamkeit sind die Regeln, die das Spiel bestimmen (vgl. Mogel 2008: 52). Etwas Regelhaftes kommt jedoch auch schon bei vorher entwickelten Spielformen vor (vgl. ebd.: 140). Beispiele dafür sind die sich wiederholenden Handlungen im Funktionsspiel oder physikalische Gesetzmässigkeiten beim Konstruktionsspiel.

Reversible Denkprozesse ermöglichen das Regelspiel. Die schon im Rollenspiel vorhandenen umkehrbaren Denkprozesse können die Kinder nun flexibler gestalten und regulieren. Die Reversibilität befähigt ebenso zur Perspektivenübernahme. Diese ermöglicht den Kindern Strategien und Taktiken bei Mitspielenden zu erraten und miteinzubeziehen (vgl. ebd.: 140). Damit ein Regelspiel erfolgreich gespielt werden kann, ist die sozial-kognitive Fähigkeit zur Perspektivenübernahme unabdingbar. Ebenso müssen Kinder Spielregeln verstehen und sich merken können oder auch eigene und fremde Strategien und Taktiken erschaffen, was gewisse intellektuelle Anforderungen voraussetzt (vgl. Einsiedler 1999: 129). Riemann und Otto (1987) kamen aufgrund ihrer Studie, auf die Einsiedler (1999) eingeht, zur Auffassung, dass die meisten Regelspiele in drei Handlungsbereichen vorhanden sind. Der erste Bereich umfasst die motorischen Handlungen, welche die Spieltechniken beeinflussen. Der zweite Bereich sind die intellektuellen Handlungen, welche die Spielstrategien mitentscheiden. Die kommunikativ-kooperativen Handlungen oder auch die sozialen Kompetenzen sind der dritte Bereich. Je nach Spiel unterscheiden sich die Anteile dieser Bereiche (vgl. ebd.: 124f.).

Es gibt Regelspiele mit oder ohne Wettbewerbscharakter. Spiele ohne Wettbewerb sind oft sogenannte „Kooperationsspiele“ (vgl. Einsiedler 1999: 124). Bei diesen Spielen geht es in erster Linie um ein gemeinsames Spielerlebnis. Beispiele sind das gemeinsame Spiel gegen einen fiktiven Gegner oder das gemeinsame Erreichen eines Spielziels (vgl. ebd.: 145).

Je nach Spiel sind andere Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder gefordert. Diese werden gleichzeitig auch gefördert. Regelspiele mit Wettbewerbscharakter, die vor allem auf das Gewinnen abzielen, wie zum Beispiel Brett- oder Kartenspiele, verlangen und fördern Bewältigungsstrategien bei positiven und negativen Emotionen. Spiele, die vor allem den Fokus in der Bewegung haben, wie das Versteckspiel oder Ballspiele, erfordern und fördern die körperliche Flexibilität und die Koordination. Denkspiele setzen die Entwicklung der kognitiven Kombinationsfähigkeit und der Handlungsplanung voraus, beim Spielen werden sie gefördert (vgl. Mogel 2008: 48). Inwiefern sich das Regelspiel auf soziale Aspekte auswirkt, wird von Mogel nicht beachtet. Einsiedler (1999) nimmt jedoch nicht an, dass durch Spielen von Regelspielen soziale Fähigkeiten gefördert werden. „So ist kaum anzunehmen, dass etwa die Regeleinhaltung bei einem Gesellschaftsspiel sich auf Regeleinhaltung im Strassenverkehr auswirkt oder dass Kooperation in einem Mannschaftsspiel zu prosozialem Verhalten in einer anderen Situation führt.“ (Einsiedler 1999: 138). Er erwähnt aber Piaget, der einen Zusammenhang zwischen dem Regelspiel und der Sozialentwicklung sieht. Anhand seiner Studie beim Murmelspiel von Kindern kam Piaget (1932) zum Schluss, dass Kinder erst ab dem 10. Lebensjahr das Regelspiel beherrschen können, denn erst dann können sie Vorschriften vollständig erfassen und finden sich mit sozialen Situationen richtig zurecht. Bis zum sechsten Lebensjahr etwa spielen Kinder ohne Regelverständnis und nach ihren willkürlichen Regeln. Erst mit etwa sieben Jahren entwickeln sie ein Verständnis für die Bedeutung von Re-

geln. Zu diesem Zeitpunkt entsteht auch ein kooperatives Verhalten im Spiel (vgl. Einsiedler 1999: 126). Diese Beobachtungen führen Piaget dazu, dem Regelspiel einen positiven Einfluss auf die soziale und auch moralische Entwicklung zu geben (vgl. ebd.: 138). Mit neueren Studien kann jedoch belegt werden, dass das Verständnis für Regeln schon im Grundschulalter zumindest schon zu einem Teil vorhanden ist (vgl. ebd.: 143-144). Neben dem Regelverständnis hängt die Sozialentwicklung durch das Spiel auch mit der Perspektivenübernahme und vor allem mit dem kommunikativen Teil im Spiel zusammen (vgl. ebd.: 139).
Der Spielverlauf ist oft geprägt durch wechselnde und unvorhersehbare Situationen. Dies verlangt von den Kindern Flexibilität und eine adäquate Reaktion auf kognitiver und emotionaler Ebene. Wie schon beim Konstruktionsspiel sind Kinder auch hier mit dem Verlieren konfrontiert. Ein adäquater Umgang mit dem Verlieren und auch mit dem Gewinnen ist erforderlich (vgl. Mogel 2008: 111). Beim Regelspiel entdecken sie auch das Mogeln (vgl. Heimlich 2015: 41). Dies erfordert einen entsprechenden Umgang, einerseits wenn die Kinder selbst schummeln, andererseits wenn sie bemerken, dass die Mitspielenden mogeln. Demnach ist die Kooperationsfähigkeit ein wesentlicher Aspekt für gemeinsame Regelspiele (vgl. Einsiedler 1999: 139).
Zu den Regelspielen gehören auch Computerspiele, obwohl sie auch Handlungsmuster und Strukturen von den anderen Spielformen beinhalten können. Computerspiele werden zu den elektronischen Spielzeugen gezählt. Sie faszinieren und inspirieren Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Der Reiz dürfte daraus entstehen, dass sie immer realitätsnaher werden und die Möglichkeiten, die sie bieten, sind beinahe unbegrenzt. So können sich die Kinder als Rennfahrer oder als Pilotin versuchen, was in der realen Welt nicht möglich ist (vgl. Mogel 2008: 193f.). Die Vielfalt an Computerspielen ist gross: Strategiespiele, Simulationsspiele, Actionspiele, Abenteuerspiele, Rollenspiele, Geschicklichkeitsspiele und Sportspiele. Dazu kommen noch die Multiplayer-Spiele, bei denen mit oder gegen andere Personen gespielt wird. Grundsätzlich können alle Arten von Computerspielen ein Multiplayer-Spiel sein (vgl. ebd.: 195-197). Computerspiele sind für die Kinder wie andere Spiele erlebnismässig real, auch wenn in einer fiktiven Welt gespielt wird. Der Erlebniswert, die Möglichkeiten der Erlebniserweiterung und der Spielwert sind dieselben (vgl. ebd.: 198f.).
Immer wieder werden diese Spiele kritisiert. Insbesondere bei gewalthaltigen Kriegs- und Kampfspiele werden negative Auswirkungen befürchtet (vgl. ebd.: 203). Für Mogel (2008: 203) treffen diese Befürchtungen nur zu, „wenn Computerspiele und Medien z.B. aufgrund zerrütteter Familienverhältnisse eine Ersatzfunktion erhalten, beim Kind die familialen Bedingungen emotionaler Verarmung und Ungeborgenheit kompensieren müssen und wenn persönlichkeitsstrukturell bereits krankheitsbedingter Realitätsverlust vorliegt, zum Beispiel Halluzinationen, Wahnideen, Schizophrenie“. Dies belegen auch aktuelle Forschungen zur Wirkung von gewalthaltigen Computerspielen. Viele Faktoren bestimmen die Wirkung von sol-

chen Spielen, unter anderem Persönlichkeitsmerkmale, wie das Alter oder die Frustrationstoleranz, die Familie sowie die Peer-Gruppe. Trotzdem dürfen mögliche Wirkungen nicht verharmlost werden (vgl. Kunczik 2013: 229-231). Auf eine weiterführende Auseinandersetzung über negative Einflüsse von (gewalthaltigen) Computerspielen wird in dieser Arbeit verzichtet. Mogel (2008) sieht das Computerspiel als ein Spiel wie jedes andere und erkennt die positiven Einflüsse. Das Regelspiel inklusive dem Computerspiel wirken förderlich auf die Entwicklung bestimmter psychischen Funktionen, die Wahrnehmung, das Denken und die Motivation. Ausserdem fördern sie die Kombinations- und Koordinationsfähigkeit, die Geschicklichkeit, die Problemlösefähigkeit, die Konzentrationsfähigkeit und die Ausdauer (vgl. Mogel 2008: 194).

2.5 Soziales Spielverhalten

In Bezug auf das soziale Spielen werden oft die sechs sozialen Spielformen nach Parten (1932) beschrieben. Diese Formen entwickeln die Kinder nacheinander. Unbeschäftigt, Zuschauen und Alleinspielen sind die ersten drei. Danach beginnen sie, neben anderen Kindern gleiche und ähnliche Spiele zu spielen, dies geschieht jedoch ohne Interaktionen. Diese Form ist das Parallelspiel. Ähnlich ist das assoziative Spiel. Dabei spielen Kinder mit Bezugnahme auf andere Kinder und tauschen gelegentlich Spielgegenstände mit ihnen aus. Schliesslich gelangen sie zum kooperativen Spiel. Dieses ist geprägt durch Interaktionen, die Kinder tauschen sich aus, das Spiel ist organisiert und hat ein gemeinsames Ziel. Zum Beispiel werden Rollen verteilt und eine Situation aus der Familie nachgespielt (vgl. Einsiedler 1999: 24f., Hauser 2013: 153). Einsiedler (1999: 25) geht davon aus, dass allein spielende Kinder wohl nicht mit anderen zusammen spielen wollen. Wohingegen parallel spielende Kinder möglicherweise gemeinsam spielen möchten, doch noch nicht über die nötigen Fähigkeiten und Kompetenzen dazu verfügen.

Lloyd und Howe (2003), auf die sich Hauser (2013) bezieht, haben aufgrund neuer Erkenntnisse die ersten drei Spielformen nach Parten neu unterteilt in ein schweigsam-zurückhaltendes, in ein solitär-passives sowie in ein solitär-aktives Verhalten. Beim schweigsam-zurückhaltenden Verhalten scheinen Kinder einerseits unbeschäftigt zu sein, was auf ein Defizit an Teilnahme der materiellen und sozialen Umwelt hindeutet. Andererseits meint es auch das Zuschauen und Beobachten von anderen beim Spielen. Die Kinder sind ängstlich, was sie am Spielen mit anderen hindert. Beim solitär-passiven Verhalten spielen die Kinder bewusst alleine mit Gegenständen. Sie orientieren sich vermutlich mehr an Objekten als an Personen, aber ohne dass sie dabei weniger sozial sind als andere. Die Beschäftigung mit einem Konstruktionsspiel ist hier typisch. Beim solitär-aktiven Verhalten scheinen die Kinder mit anderen Kindern spielen zu wollen, doch sie werden von ihnen abgelehnt und

isoliert. Dieses Verhalten beinhaltet unter anderem Impulsivität und externalisierende Störungen. Es wird angenommen, dass Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung der Grund dafür sind. Charakteristisch sind beim solitär-aktiven Verhalten Funktionsspiele mit repetitiven Bewegungen (vgl. Hauser 2013: 154f.). Viele solitäre Spiele fördern die kognitive Entwicklung ebenso gut, wie andere soziale Spielformen. Dies zeigt sich darin, dass Kinder auch beim alleine spielen sehr kreativ sein können und dabei Fähigkeiten, zum Beispiel die Vorstellungskraft, am besten entfalten können (vgl. ebd.: 155).

Damit soziales Spielen möglich ist, sind die sozialen Kompetenzen der Kinder unumstritten. Die Kinder müssen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und beibehalten, die Zeichen der anderen Kinder erkennen und deuten sowie einen komplexen Aktions-Reaktions-Rhythmus erschaffen können. Dies verlangt Anpassungsleistungen, Organisation und die Fähigkeit zur Kooperation (vgl. Simoni/Herren/Kappeler/Licht 2008: 20).
Die Basis für das soziale Spielverhalten legen die ersten Interaktionen zwischen den Eltern und den Kindern. Schon beim frühen Sozialspiel, das Teil des Funktionsspiels ist, sind erste Ansätze von sozialen Kompetenzen gefordert. Die Kleinkinder müssen die Spielinteraktionen der Eltern wahrnehmen und darauf reagieren. Einsiedler (1999: 66) nennt dies „Einklinken der Spielinteraktionen". Damit dieser Vorgang des Einklinkens gelingt, ist die Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit notwendig (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 67). Je komplexer die Spielformen werden, desto mehr soziale Kompetenzen sind erforderlich für das Gelingen von sozialen Spielen.
Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen hängt einerseits mit der Persönlichkeit der Kinder und andererseits mit ihrem Umfeld zusammen (vgl. Kienbaum 2008: 48). Der Begriff „soziale Kompetenz" wird unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich definiert. Eine differenzierte Definition stammt von Kanning (2002). Er unterscheidet zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten. Das sozial kompetente Verhalten definiert er als das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird" (Kanning 2002: 155). Er spricht auch von einem Kompromiss von Durchsetzung eigener Interessen und von Anpassung an Normen und Werte. Ebenso schliesst sozial kompetentes Verhalten das Wissen von sozialen Verhaltensregeln mit ein (vgl. Kanning 2002: 155-157).
Soziale Kompetenz umfasst die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert" (Kanning 2002: 155). Kanning definiert 15 Kompetenzen, die zusammengefasst die soziale Kompetenz ausmachen. Diese Kompetenzen unterteilt er in die drei Bereiche perzeptiv-kognitiv, motivational-emotional und behavioral. Unter den perzeptiv-kognitiven Bereich fallen zum Beispiel die Perspektivenübernahme, die Entschei-

dungsfreudigkeit oder das Wissen. Zum motivational-emotionalen Bereich gehören unter anderem die emotionale Stabilität und die Prosozialität. Der behaviorale Bereich beinhaltet die Durchsetzungsfähigkeit, die Handlungsflexibilität, Kommunikationsfertigkeiten, das Konfliktverhalten oder auch die Selbststeuerung. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um eine Kompetenzdimension, demnach können sie mehr oder weniger ausgeprägt sein (vgl. Kanning 2002: 157f.). Damit das soziale Spielen unter Kindern gelingt, spielen die einzelnen Kompetenzen eine mehr oder weniger starke Rolle. Je nach Spiel sind die einen Kompetenzen mehr und andere weniger wichtig.

2.6 Erkenntnisse

Folgend werden die Merkmale des kindlichen sozialen Spielverhaltens nochmals betont.
Bezugnehmend auf Jordan (2003) erläutern Remschmidt und Kamp-Becker (2006), dass im Spielverhalten die sozial-emotionale sowie die kognitive Entwicklung zusammenkommen. Dabei bildet sich das Spielverhalten von einer sozialen Isolation zu einer Sozialisation weiter. Zu Beginn spielen die Kinder mit sich und den unmittelbaren Gegenständen. Im Verlauf der Spielentwicklung beginnen sie andere und deren Spiel zu beobachten und wollen bald darauf mitmachen. Das gemeinsame Spielen beginnt. Schliesslich sind die Kinder zu komplexen Spielen gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen fähig (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 66). Daraus kann geschlossen werden, dass jede Spielform, vom Funktionsspiel bis zum Regelspiel, zu einem gewissen Teil zum Aufbau und Gelingen von sozialen Spielsituationen beiträgt.
Ein Merkmal des sozialen Spielverhaltens sind die Entwicklungsschritte von einem isolierten Alleinspiel zu einem Parallelspiel, wo Kinder neben anderen spielen bis hin zu einem kooperativen Spiel. Neben der Entwicklung des Spiels und der Spielformen prägen emotionale, kognitive, kommunikative und vor allem soziale Aspekte die Fähigkeit gemeinsam spielen zu können. Dieser Effekt ist reziprok, so wirkt auch das soziale Spielverhalten auf soziale, emotionale, kognitive und kommunikative Fähigkeiten. Diese Wechselwirkung ist ein weiteres Merkmal.
Ein wichtiges Merkmal des sozialen Spielverhaltens ist die Kooperation, die das Spiel prägt. Die Kinder müssen unter sich interagieren, sich austauschen und das Spiel gestalten. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass soziale Spielsituationen gemeinsame Prozesse sind und die Spiele gemeinsame Ziele haben. Dazu braucht es auch die Fähigkeit zur Metakommunikation. Dies setzt sozial kompetentes Verhalten voraus, wobei die eigenen Interessen und Ziele verwirklicht werden und gleichzeitig die Interessen und Ziele der anderen sowie soziale Verhaltensregeln berücksichtigt werden müssen. Soziale Kompetenzen ermöglichen ein sozial kompetentes Verhalten sowie das soziale Spielverhalten. Dabei sind Sozialkompetenzen aus

dem perzeptiv-kognitiven, dem motivational-emotionalen und dem behavioralen Bereich erforderlich.

Das Spiel, insbesondere das soziale Spiel, hat für die Kinder eine grosse Bedeutung. Das wird mit einem Zitat von Mogel (2008: 194) deutlich: „Das Spiel des Menschen und zwischen den Menschen ist ein soziales Geschehen, fördert das gemeinsame Leben und Erleben und ist somit eine sozialintegrative Komponente der Persönlichkeitsentwicklung und des individuellen Lebensvollzug.“

3 Das Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom

„Das Kind [mit Asperger-Syndrom] spielt oft in einer ungewöhnlichen, ganz eigenen Art und Weise, wobei es andere Prioritäten und Interessen hat als seine Artgenossen (...)“ (Attwood 2012: 75)

Dieses Kapitel widmet sich diesem speziellen und seltsamen Spiel von Kindern mit Asperger-Syndrom. Zuerst wird kurz das Asperger-Syndrom im Kindesalter erklärt. Danach wird die Spielentwicklung von Kindern mit Asperger-Syndrom dargelegt. Die Entwicklung des Spiels hängt eng mit den Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen des Syndroms zusammen. Auf diese wird näher eingegangen. Dann wird geschildert, wie sich die Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen auf die Spielformen auswirken und welche Schwierigkeiten daraus entstehen können. Folglich werden die Erkenntnisse daraus auf das soziale Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom abgeleitet. Das Kapitel wird mit einer Zusammenfassung und den Erkenntnissen über die Besonderheiten ihres sozialen Spielverhaltens abgeschlossen.
Die Schwierigkeit in diesem Kapitel ist, dass über das Spielverhalten spezifisch von Kindern mit Asperger-Syndrom kaum Literatur und Studien vorhanden sind. Ein wenig mehr gibt es über Kinder mit einer Autismus-Diagnose und deren Spielverhalten. Unter dem Begriff „Autismus-Diagnose“ sind Kinder miteingeschlossen, bei denen die Einschränkungen und Beeinträchtigungen grösser sind als beim Asperger-Syndrom. Viele Einschränkungen des Spielverhaltens treffen auch bei Kindern mit Asperger-Diagnose zu, sie sind jedoch meistens weniger stark ausgeprägt (vgl. Freitag 2008: 39). Aufgrund des Mangels an Literatur und Studien wird versucht, die Aussagen und Erkenntnisse über das Spiel von neurotypischen Kindern mit den Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen der Kinder mit Asperger-Syndrom zu verbinden und daraus Rückschlüsse zu ziehen.

3.1 Asperger-Syndrom

Das Asperger-Syndrom wird im Klassifikationssystem ICD-10 (Internationale Klassifikation der Krankheiten) der Weltgesundheitsorganisation zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen gezählt (vgl. Remschmidt/Schmidt/Poustka 2001: 21-31). Ein im deutschsprachigen Raum ziemlich neuer Begriff ist „Autismus-Spektrum“ oder „Autismus-Spektrum-Störung“. Beide Begriffe umfassen die Diagnosen Frühkindlicher Autismus, Atypischer Autismus und Asperger-Syndrom (vgl. Bernard-Opitz 2007: 13f., Girsberger 2014: 38). Störungen aus dem Autismus-Spektrum betreffen folgende Bereiche: Kommunikation, Wahrnehmung und Denken, soziale Interaktion, Emotionssteuerung, einseitige und intensive Interessen sowie Schwierigkeiten mit altersgemässen Verantwortungen im Alltag. Je nach Störung sind die einzelnen Bereiche mehr oder weniger betroffen. Auch innerhalb einer Form des Autismus-

Spektrums kann die Ausprägung sehr unterschiedlich sein. Das Asperger-Syndrom gilt als die mildeste Form aus dem Autismus-Spektrum. Viele betroffene Kinder verfügen neben ihren Schwierigkeiten und Auffälligkeiten auch über erstaunliche und ausserordentliche Fähigkeiten (vgl. Girsberger 2014: 44-51). Meistens haben Kinder mit Asperger-Syndrom eine normale bis überdurchschnittliche Intelligenz (vgl. Bernard-Opitz 2007: 19, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 42f.).

Im ICD-10 werden drei symptomatische Kernmerkmale des Asperger-Syndroms aufgeführt:

- Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktionen
- Ungewöhnlich ausgeprägte, spezielle Interessen sowie eingeschränkte, stereotype und sich wiederholende Verhaltensmuster
- Fehlen einer Sprachentwicklungsverzögerung sowie Fehlen einer Verzögerung der kognitiven Entwicklung (vgl. Remschmidt et al. 2001: 31f.).

Anhand der Diagnosekriterien nach Gillberg (1989) gelingt eine ausführliche Beschreibung des Asperger-Syndroms. Diese Kriterien erfassen die Einzigartigkeit des Syndroms und werden von vielen Fachkräften für die Diagnose genutzt (vgl. Attwood 2012: 46). Gillberg führt sechs Kriterien auf, die jeweils mehrere Merkmale aufweisen. Diese müssen nicht alle erfüllt sein. Für eine klinische Diagnose ist das erste Kriterium das wichtigste. Das erste Kriterium ist die soziale Beeinträchtigung und extreme Selbstbezogenheit. Darunter fallen Schwierigkeiten oder die Gleichgültigkeit mit anderen zu interagieren, insbesondere mit Gleichaltrigen. Ebenso gehören Schwierigkeiten soziale Signale zu verstehen sowie sozial und emotional unangemessenes Verhalten dazu. Das zweite Kriterium ist das eingegrenzte Interesse mit Ablehnung anderer Aktivitäten, mit repetitivem Befolgen von Aktivitäten und mit mehr mechanischer als bedeutungsvoller Ausführung von Tätigkeiten. Unter das dritte Kriterium fällt das Bedürfnis nach repetitiven Routinen und Interessen bezüglich Aspekte des alltäglichen Lebens sowie anderer Menschen. Das vierte Kriterium sind die Besonderheiten der Sprache wie der (oberflächliche) perfekte sprachliche Ausdruck, die formal pedantische Sprache, die eigenwillige Prosodie und die auffälligen Stimmmerkmale sowie die Einschränkung im Sprachverständnis einschliesslich Fehlinterpretationen von wörtlichen/implizierten Bedeutungen. Die Probleme der nonverbalen Kommunikation sind die Aspekte des fünften Kriteriums. Dies betrifft die begrenzte Gestik, die unbeholfene und linkische Körpersprache, die begrenzte und unangemessene Mimik sowie ein eigenartig starrer Blick. Das letzte Kriterium ist die motorische Ungeschicklichkeit (vgl. Attwood 2012: 47, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 23).

3.2 Spielentwicklung bei Kindern mit Asperger-Syndrom

Die Spielentwicklung im Autismus-Spektrum ist vielschichtig gebunden an die charakteristischen Beeinträchtigungen in sozialen und kognitiven Aspekten. Kognitive Aspekte sind unter anderem die Komplexität, die Flexibilität und die Handlungsplanung. Zu den sozialen Aspekten gehören die geteilte Aufmerksamkeit, die Theory of Mind, die Emotionsregulierung und soziale Kompetenzen (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 67). Auch die Auffälligkeiten in der Kommunikation und der sensorischen Wahrnehmung prägen die Spielentwicklung (vgl. Wolfberg 2003: 26).

Die Beeinträchtigungen im kognitiven Bereich sowie die Emotionsregulierung haben den Ursprung bei den „exekutiven Funktionen". Die geteilte Aufmerksamkeit und die sozialen Kompetenzen sind Aspekte der „Theory of Mind" (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 44-46). Demzufolge beeinflussen die exekutiven Funktionen und die Theory of Mind sowie die Auffälligkeiten der Kommunikation und die sensorische Wahrnehmung die Spielentwicklung. Folgend werden diese Begriffe erläutert. Denn sie werden im nächsten Unterkapitel über das Asperger-Syndrom und dessen Spielverhalten eine erklärende Funktion haben.

Die exekutiven Funktionen sind mentale Denkprozesse, die für die Planung, Steuerung und Kontrolle des Verhaltens entscheidend sind. Sie beinhalten die Handlungsplanung, das Setzen von Prioritäten, die Impulskontrolle, die Emotionsregulierung, die Aufmerksamkeitssteuerung und die motorische Steuerung. Auch die Motivation zur Willensbildung, das zielgerichtete Handeln, das Erzeugen von Widerstand bei Störungen, die Selbstkontrolle, drängende aber den Handlungsverlauf störende Reaktionen unterdrücken zu können sowie die Flexibilität im Denken und Handeln, um neue Lösungsmöglichkeiten zu erschaffen, gehören dazu. Die Kinder mit Asperger-Syndrom haben Schwierigkeiten mit den exekutiven Funktionen (vgl. Freitag 2008: 52f., Girsberger 2014: 164f., Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 44f.).

Die Theory of Mind ist die Fähigkeit, „die eigenen Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten und Vorstellungen und diejenigen anderer zu erkennen, zu verstehen und vorherzusagen" (Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 46). Bei Kindern mit Asperger-Syndrom ist die Theory of Mind eingeschränkt (vgl. Freitag 2008: 55, Girsberger 2014: 178, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 46f.). Zu diesem Begriff gehören unter anderem die Empathie, die Perspektivenübernahme und die Emotionserkennung. Sie alle sind eng miteinander verbunden und eine klare Abgrenzung der Begriffe ist kaum möglich (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 59-61). Insbesondere wird der Begriff „Empathie" oft synonym verwendet (vgl. ebd.: 47). Gemäss Girsberger (2014: 178) betrifft die Theory of Mind aber primär den kognitiven und bewussten Aspekt. Die Emotionserkennung ist das richtige Zuordnen von sprachlichen Benennungen zu emotionalen Äusserungen, besonders über Gesichtsausdrücke. Sie ist die Grundlage für das Emotionsverständnis (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 59f.). Schwierigkeiten in der

Emotionserkennung können Interaktionen beeinträchtigen, denn Emotionen beeinflussen soziale Situationen (vgl. ebd.: 68). Anhand Untersuchungen von Blair (2003) und Pierce et al. (2004), auf die sich Remschmidt und Kamp-Becker (2006: 72) beziehen, konnte hergeleitet werden, dass Kinder mit Asperger-Syndrom beim Erkennen von komplexen Emotionen beeinträchtigt sind. Insbesondere bei Kindern unbekannten Gesichtern ist die Beeinträchtigung deutlich. Die Perspektivenübernahme „bezieht sich auf das Verständnis für psychische Zustände und Prozesse wie Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person aus deren Perspektive heraus, indem die Situationsgebundenheit des Handelns erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden“ (Silbereisen/Ahnert 2002 zit. in: Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 60). Bei Untersuchungen zeigten Probanden mit Asperger-Syndrom schlechtere Ergebnisse als neurotypische (vgl. ebd.: 74).

Grundlagen der Theory of Mind ermöglichen ein sozial kompetentes und emotional angemessenes Verhalten (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 62). Einschränkungen dieser Fähigkeit führen zu Schwierigkeiten im sozialen und kommunikativen Bereich. Die Theory of Mind gilt deshalb als Erklärungsmodell für viele Schwierigkeiten, die Kinder mit Asperger-Syndrom haben (vgl. Freitag 2008: 55). Besonders die Beeinträchtigungen der sozialen Interaktionen entstehen unter anderem durch die eingeschränkte Theory of Mind. Aber auch ein Mangel einer wechselseitigen Beziehung ist ein Grund dafür. In der Interaktion nehmen betroffene Kinder kaum oder keinen Bezug zum Gegenüber, das Gemeinsame fehlt und die Interaktion ist meist selbstbezogen. Wobei sich die Intensität je nach Ausprägung des Syndroms unterscheidet (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 88f.).

Für die Entwicklung der Theory of Mind sind die Fähigkeiten der geteilten Aufmerksamkeit, der Imitation, der zentralen Kohärenz, der Emotionserkennung und der Empathie wichtige Voraussetzungen (vgl. ebd.: 63-69). Bei vielen Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen ist die geteilte Aufmerksamkeit eingeschränkt. Ihr aufeinander bezogenes Verhalten ist reduziert und sie richten ihre Aufmerksamkeit weniger auf eine Person als auf ein Objekt (vgl. Freitag 2008: 37). Bisher gibt es keine Studien darüber, inwieweit dieses Verhalten auch für Kinder mit Asperger-Syndrom zutrifft. Dies gründet wahrscheinlich darin, dass die Diagnose des Asperger-Syndroms erst später im Verlauf der kindlichen Entwicklung gestellt werden kann (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 64). Die Imitation ermöglicht das Erlernen von Gesichtsausdrücken und Handlungsabfolgen, wie das sich Begrüssen und Verabschieden. Ebenso kann der emotionale Gesichtsausdruck ermittelt und interpretiert werden (vgl. Remschmidt/Kampt-Becker 2006: 65, Rollett/Kastner-Koller 2007: 23f.) Dies ist eine zentrale Voraussetzung für die Theory of Mind. Remschmidt und Kamp-Becker (2006: 65) erwähnen Untersuchungen von Nishitani et al. (2004) und Théoret et al. (2005), die zeigten, dass die Fähigkeit zur Imitation beim Asperger-Syndrom eingeschränkt ist. Die zentrale Kohärenz ist die Fähigkeit, „einzelne Wahrnehmungselemente in einem übergeordneten Zusammenhang

zu stellen und diesen einzelnen Elementen in ihrem Zusammenhang eine Bedeutung zu verleihen“ (Girsberger 2014: 179). Diese Fähigkeit ist bei Kindern mit Asperger-Syndrom beeinträchtigt. Gegenstände und Situationen können sie nicht im Zusammenhang betrachten. Die Kinder richten ihre Wahrnehmung auf einzelne oder isolierte Details. Die Beeinträchtigung dieser Fähigkeit wird auch „schwache zentrale Kohärenz“ genannt und gilt als Erklärung für die Schwierigkeiten in nicht sozialen Bereichen, die Kinder mit Asperger-Syndrom haben (vgl. Freitag 2008: 54, Girsberger 2014: 179f., Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 46). In Bezug zur Theory of Mind bedeutet die schwache zentrale Kohärenz, dass menschliches Verhalten kaum richtig interpretiert werden kann, da verschiedenste Sinnesbereiche wahrgenommen werden und in einen Zusammenhang gebracht werden müssen (vgl. Girsberger 2014: 179f.).

Die Auffälligkeiten in der Kommunikation betreffen die verbale wie auch die nonverbale Kommunikation. Beide sind im Unterkapitel 3.1 unter den Diagnosekriterien nach Gillberg dargelegt worden. In Bezug zur Spielentwicklung und dem Spielverhalten sind wohl die Auffälligkeiten der Prosodie, der Pragmatik sowie der begrenzten Mimik und Gestik zentral. Die Kinder mit Asperger-Syndrom sprechen oft zu viel und ohne Rücksicht auf die Situation zu nehmen. Durch die Beeinträchtigung der Pragmatik haben sie Mühe mit dem sozialen Gebrauch und dem sozialen Verständnis der Sprache. Die Schwierigkeiten entstehen dadurch, dass die Pragmatik den kommunikativen Gebrauch unter anderem von Grammatik und Semantik in unterschiedlichen Kontexten regelt. Nur wenn diese Regeln verstanden werden, wird erkannt, dass das Gegenüber beispielsweise höflich ist, neckt, etwas ironisch meint oder Hintergedanken hat. Die Auffälligkeiten des sozialen Verständnisses und des sozialen Gebrauchs der Sprache hängen mit der eingeschränkten Fähigkeit der Theory of Mind zusammen (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 91-94). Der mimische Ausdruck bei Kindern mit Asperger-Syndrom ist reduziert und erscheint oft eigentümlich oder der Situation unangepasst. Auch der Blickkontakt ist auffällig und wird nicht zur Wahrnehmung des Gegenübers oder als Möglichkeit des Ausdruckes gebraucht. Gesten zur Unterstützung der Kommunikation, zum Beispiel um ein Objekt oder eine Situation darzustellen, auf einen Gegenstand zu deuten oder etwas zu betonen, fehlen (vgl. ebd.: 90f.).

Die Auffälligkeiten der sensorischen Wahrnehmung bei Kindern mit Asperger-Syndrom betreffen sowohl sensorische Über- als auch Unempfindlichkeiten. Diese Empfindlichkeiten können bei jedem Sinneskanal vorkommen, also bei der auditiven, visuellen, taktilen, gustatorischen und olfaktorischen Wahrnehmung (vgl. Attwood 2012: 323, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 102). Häufig wird das Verwenden eines einzelnen Wahrnehmungskanals gegenüber der gleichzeitigen Verwendung von zwei oder mehr Kanälen bevorzugt. Ebenso wird ein bestimmter Wahrnehmungskanal favorisiert. Das Wechseln von einem Kanal zu einem anderen ist erschwert oder verzögert möglich. Aufgrund der schwachen zentralen

Kohärenz werden oft nur Details wahrgenommen. Das Erfassen des Zusammenhangs oder Kontexts gelingt kaum (vgl. Girsberger 2014: 31f.).

Im Unterkapitel 2.3 über die Spielentwicklung von neurotypischen Kindern wurden die zentralen Fähigkeiten und Kompetenzen für das Spiel erörtert. Dabei wurde ersichtlich, dass die Entwicklung der Objektpermanenz sowie der Symbolfunktion die Voraussetzung für viele Spielformen sind. Folgend werden diese beiden Aspekte der Spielentwicklung in Bezug zum Asperger-Syndrom gesetzt. Ausserdem wird kurz darauf eingegangen, was die Umwelt für die Spielentwicklung von Kindern mit Asperger-Syndrom bedeutet.

Die Entwicklung der Objektpermanenz bei Kindern mit Asperger-Syndrom ist mit derjenigen von neurotypischen Kindern vergleichbar. Manchmal entwickelt sich die Fähigkeit jedoch später als bei neurotypischen Kindern (vgl. Rollet/Kastner-Koller 2007: 27f., Sigmann/Capps 2000: 29). Die Kinder mit Asperger-Syndrom wissen, dass ein Objekt weiterhin existiert, auch wenn es von ihnen im Moment nicht wahrgenommen wird. Ebenso haben sie ein vergleichbares Verständnis für Objekte, wie dies gleichaltrige neurotypische Kinder haben. Doch sie benutzen die Objekte auf eine andere Art. Häufig riechen sie an Objekten oder streichen mit der Hand darüber. Sie neigen dazu, dieselbe Handlung ein Vielfaches zu wiederholen. Diese Verhaltensweisen üben Kindern oft dann noch aus, wenn sie bereits ein viel differenzierteres Wissen über die Objekte und die Umwelt besitzen (vgl. Sigmann/Capps 2000: 30). Rollett und Kastner-Koller (2007) gehen davon aus, dass die oft unerklärliche Angst vor Veränderungen bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung durch eine nicht so stark ausgeprägte Objektpermanenz erklärbar ist. Denn das Vertrauen, dass die bekannte Umwelt auch dann existent bleibt, wenn sie nicht wahrgenommen wird, basiert auf der Objektpermanenz. Das Wissen, dass sich nicht alles verändert, sondern bestehen bleibt, gibt Sicherheit. Ist die Objektpermanenz nicht so stark entwickelt, bedeuten Veränderungen nicht, dass es wieder rückgängig gemacht werden kann, sondern es sind Unsicherheiten und Bedrohungen, dass Objekte und auch Menschen verloren gehen (vgl. Rollet/Kastner-Koller 2007: 28).

Mit der Entwicklung der Symbolfunktion ist das „So-tun-als-ob"-Spiel möglich, also einen Gegenstand oder eine Situation für einen anderen Gegenstand zu benutzen respektive für eine andere Situation zu ersetzen (vgl. Mogel 2008: 107). Bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung ist die Fähigkeit der Symbolfunktion im Spiel eingeschränkt. Sie benutzen Gegenstände nicht als etwas anderes und sie denken sich keine Gegenstände oder Personen zu einem Spiel aus. Auch der Gebrauch von Puppen und Stofftiere als Partner oder Akteure im Spiel ist bescheiden. Manche Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung können aber einen Gegenstand durch einen anderen ersetzen, so zum Beispiel einen Strohhalm für eine Laterne einsetzen (vgl. Freitag 2008: 41). Die Fantasie und kreativen Fähigkeiten im

Spiel sind bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung begrenzt (vgl. Sigman/Capps 2000: 30). Das heisst nicht, dass Kinder mit Asperger-Syndrom keine Fantasie haben oder nicht kreativ sind. Viele betroffene Kinder haben eine ausgeprägte Fantasie und leben in ihren eigenen Welten (vgl. Girsberger 2014: 100f.). Ebenso denken, handeln und lernen viele Kinder kreativ und originell (vgl. Girsberger 2014: 38f., Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 21). Studien von Rutherford et al. (2007) sowie von Stanley und Konstantareas (2006), auf die Freitag (2008: 41) eingeht, belegen, dass das Verständnis für Symbole mit dem Niveau des sprachlichen Verständnisses sowie der Sprachfähigkeit zusammenhängt. Daraus lässt sich schliessen, dass Kinder mit Asperger-Syndrom weniger in der Fähigkeit der Symbolfunktion eingeschränkt sind als Kinder mit einer schwereren Form des Autismus-Spektrums (vgl. Sigman/Capps 2000: 31).

Die Spielentwicklung wird beeinflusst durch die Umwelt der Kinder. Dabei hat die Beziehung zwischen den Eltern und den Kindern eine grosse Bedeutung. Eltern von Kindern mit Asperger-Syndrom stehen je nach Ausprägung des Syndroms mehr oder weniger vor einer grossen Herausforderung. Dies gilt auch für andere nahe Bezugspersonen wie Geschwister und Grosseltern (vgl. Girsberger 2014: 35). „Eltern, die zu ihrem Kind eine liebevolle Beziehung entwickeln können – gerade auch dann, wenn das Kind von der normalen Entwicklung und dem normalen Verhalten abweicht -, haben einen günstigen Einfluss. (…) Man kann sich ja gut vorstellen, dass sich ein oder beide Elternteile von einem ‚schwierigen' Kind enttäuscht abwenden, von einem Kind, das ihre Bemühungen um Kontakt und Zuwendung mehr oder weniger ignoriert oder gar ablehnt." (Girsberger 2014: 35).

Die Andersartigkeit des Asperger-Syndroms erfordert je nach Kind Anpassungen an die Spielumgebung sowie an Spielzeuge- und Materialien, damit es sich wohlfühlt und spielen kann. Die meisten Kinder mit Asperger-Syndrom fühlen sich in einer reizarmen Spielumgebung wohler. Zu viele Sinneseindrücke durch optische Effekte, Geräusche und Gerüche irritieren die Kinder und lenken sie vom Spielen ab. Ein zu grosses Angebot an Spielzeuge kann sie überfordern (vgl. Rollett/Kastner-Koller 2007: 59-62). Der Umgang mit Spielzeugen und anderen Gegenständen ist oft eigenartig und originell. Zum Beispiel werden Spielzeuge in pingeliger Genauigkeit nebeneinander aufgereiht. Viele Kinder mit Asperger-Syndrom entwickeln besondere Vorlieben für bestimmte Materialien und Spielzeuge sowie deren Handhabung. Auf eine pedantische Art widmen sie sich dieser Vorliebe. Dieselbe Spieltätigkeit kann unzählige Male wiederholt werden (vgl. Sigman/Capps 2000: 30).

Neben der allgemeinen Spielentwicklung beeinträchtigen die oben erklärten Schwierigkeiten auch die Entwicklung des sozialen Spielverhaltens bei Kindern mit Asperger-Syndrom. Die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten, die das soziale Spielen ermöglichen, sind einge-

schränkt. So ist zum Beispiel die Metakommunikation, also das gemeinsame Absprechen, was und wie gespielt wird, schwierig für betroffene Kinder.

3.3 Spielformen bei Kindern mit Asperger-Syndrom

In diesem Unterkapitel wird das Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom beschrieben. Grundlage dazu sind die verschiedenen Spielformen nach Mogel (2008). Wie bereits erwähnt, gibt es kaum Studien über das Spielverhalten speziell von Kindern mit Asperger-Syndrom. Ihr Verhalten beim Spielen wird ähnlich beschrieben wie dasjenige bei Kindern mit anderen Störungen des Autismus-Spektrums. Die Einschränkungen sind oft nicht so stark ausgeprägt (vgl. Freitag 2008: 39). Die Studien über das Spielverhalten von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung beschränken sich auf das Funktionsspiel, das Experimentierspiel sowie das Symbolspiel. Freitag (2008) beschreibt diese drei Spielformen. Über die anderen Formen ist nur spärlich etwas zu finden. Deshalb wird versucht die Auffälligkeiten und Schwierigkeiten beim Asperger-Syndrom, die zuvor ausgeführt wurden, mit dem Wissen über das Spielverhalten von neurotypischen Kindern zu verknüpfen, Rückschlüsse daraus zu ziehen und logische Folgerungen herzuleiten. Die meisten der folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Autismus-Spektrum-Störungen, wenn möglich werden spezielle Aspekte des Asperger-Syndroms herausgehoben oder ergänzt.

Funktionsspiel

Aus den Ausführungen von Freitag (2008) über das funktionelle Spiel bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung wird hergeleitet, dass es sich um das spätere Funktionsspiel handelt. Die ersten Spielhandlungen der Kleinkinder werden nicht erwähnt. Grund dafür kann sein, dass in diesem Alter noch keine Auffälligkeiten und Unterschiede zum neurotypischen Verhalten erkennbar sind (vgl. Freitag 2008: 39f.). Freitag nimmt Bezug auf Williams (2003) und beschreibt, dass im Vergleich zu neurotypischen Kindern mit ähnlichem Entwicklungsstand das Funktionsspiel bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung weniger reich an Variationen und weniger komplex ist. Ebenso beziehen sie sich auf eine kleinere Anzahl von Gegenständen (vgl. Freitag 2008: 40). Gemäss manchen Studien verbringen Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung weniger Zeit mit dem Funktionsspiel (vgl. ebd.: 40). Die Aussagen von Williams beziehen sich auf das Objektspiel. Das Sozialspiel ist der zweite Aspekt des Funktionsspiels und ist die Basis für das soziale Spielverhalten. Die ersten Handlungen werden von den Eltern initiiert. Bald darauf folgen die Kinder mit dem Initiieren von Spielhandlungen (vgl. Mogel 2008: 65-69). Das Sozialspiel könnte durch die eingeschränkte Imitationsfähigkeit erschwert sein, da Kinder mit Asperger-Syndrom Handlungen der Eltern nicht nachmachen und so keine Handlungsmodelle lernen, was sie in der Interaktion mit den

Eltern tun können. Ebenso könnte die mögliche Einschränkung der geteilten Aufmerksamkeit das Sozialspiel behindern. Doch inwieweit die geteilte Aufmerksamkeit bei Kindern mit Asperger-Syndrom eingeschränkt ist, ist bisher noch unklar (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 64). Die geteilte Aufmerksamkeit spielt eine grosse Rolle im Sozialspiel, da Kinder den Spielinteraktionen der Eltern folgen und sie wahrnehmen müssen. Ebenso müssen sie darauf reagieren (vgl. Einsiedler 1999: 66, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 67). Auch Schwierigkeiten in der Emotionserkennung können das Sozialspiel erschweren, da sie soziale Interaktionen beeinträchtigen (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 68). Weil Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung die Aufmerksamkeit eher auf Objekte als auf Personen richten (vgl. Freitag 2008: 37), kann es sein, dass Kinder mit Asperger-Syndrom das Objektspiel dem Sozialspiel vorziehen.
Für das Erkunden von Gegenständen und der Umwelt ist eine gewisse Neugier nötig (vgl. Einsiedler 1999: 61). Bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung ist das neugierige Verhalten eingeschränkt und das „Erkundungssystem" wird nicht richtig aufgebaut (vg. Rollett/Kastner-Koller 2007: 29f.). Das Klassifikationssystem ICD-10 beschreibt jedoch, dass beim Asperger-Syndrom die Neugier an der Umwelt während der ersten drei Lebensjahre der Entwicklung von neurotypischen Kindern entspricht (vgl. Remschmidt et al. 2001: 31). Daraus lässt sich schliessen, dass das neugierige Verhalten beim Funktionsspiel nicht eingeschränkt ist. Die später sich entwickelnden Bewegungsspiele, die zum Funktionsspiel zählen, können von der Einschränkung der Neugier und des Erkundungssystems auch bei Kindern mit Asperger-Syndrom beeinflusst sein. Die Bewegungsspiele können durch die motorische Ungeschicklichkeit beeinträchtigt sein. Bezugnehmend auf Untersuchungen von Dominguez et al. (2006) schreibt Freitag (2008: 40), dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung eher Spiele wählen, welche die Grobmotorik und nicht die Feinmotorik verlangen.

Experimentierspiel

Das Experimentierspiel, von Freitag (2008) als exploratives Spiel bezeichnet, unterscheidet sich bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung von demjenigen von neurotypischen Kindern. Freitag bezieht sich auf Aussagen von Williams (2003) und schreibt, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung Objekte länger vor den Augen halten und sie scheinbar länger betrachten. Dem sensorischen Explorieren der Objekte widmen sie sich über eine lange Zeit (vgl. Freitag 2008: 39). Ebenso nimmt Freitag (2008) Bezug auf Studien von Black et al. (1975) und Dominguez et al. (2006), die belegen, dass das Experimentierspiel geprägt ist durch ungezieltes und stereotypes Verhalten (vgl. ebd.: 39). Auch das Experimentierspiel von Kindern mit Asperger-Syndrom kann dieses ungezielte und stereotype Verhalten aufweisen, was aus den Kriterien nach Gillberg (1989) hervorgeht. Denn das repetitive Befolgen und die mechanische Ausführung von Aktivitäten beschreibt dieses Verhalten.

Die Besonderheiten der sensorischen Wahrnehmung können das Experimentierspiel prägen. Die Kinder favorisieren beispielsweise Spielzeuge und Gegenstände, die bestimmte Geräusche machen oder aus einem speziellen Material beschaffen sind. Ebenso lehnen manche Kinder mit Asperger-Syndrom bestimmte Gegenstände auch ab wegen ihrer Überempfindlichkeit.
In der Phase des Experimentierens und Explorierens beobachten neurotypische Kinder intensiv andere Menschen, was zu Nachahmungen führt und für die Entwicklung des sozialen Spielverhaltens eine Grundlage ist. Dieser Vorgang ist bei Kindern mit Asperger-Syndrom aufgrund der eingeschränkten Imitationsfähigkeit beeinträchtigt oder kaum möglich. Der Veränderungsvorgang von Nachmachen zu einem eigenmächtigen Nachgestalten von Erlebnissen und Erfahrungen, wie dies neurotypische Kinder machen, scheint dadurch eingeschränkt. Mit dieser Einschränkung ist eine von drei Grundlagen zum Symbolspiel kaum gegeben. Neben dem eigenständigen Nachgestalten führen die Objektpermanenz und die Vergleichsmöglichkeit von Objekten zum Symbolspiel.

Frühes Symbolspiel

Die Abgrenzung zwischen dem frühen Symbolspiel und dem Symbol- und Rollenspiel ist schwierig, da in der Literatur zum Asperger-Syndrom oder der Autismus-Spektrum-Störung nicht differenziert wird. Deshalb gelten die Aussagen zum frühen Symbolspiel auch zum Symbol- und Rollenspiel.
Das frühe Symbolspiel, was die ersten „So-tun-als-ob"-Handlungen sind, ist bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung eingeschränkt oder zumindest auffällig (vgl. Freitag 2008: 40, Sigman/Capps 2000: 30f.). Die Kinder benutzen Gegenstände nicht als etwas anderes und sie denken sich keine Gegenstände oder Personen zu einem Spiel aus. Die Integration von Puppen und Stofftiere als Spielpartner oder -Akteure ist gering (vgl. Freitag 2008: 41). Es fällt ihnen schwer, mit Gegenständen „variabel zu spielen und sich vom stereotypen Gebrauch eines Gegenstandes zu lösen" (Weiss/Bank 2008: 250). Ihr Symbolspiel wirkt starr und dreht sich oft beharrlich um das gleiche Thema (vgl. Sigman/Capps 2000: 32).
Bezugnehmend auf Charman und Baron-Cohen (1997), Jarrold et al. (1996) sowie Lewis und Boucher (1995) beschreiben Remschmidt und Kamp-Becker (2006), dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung weniger neue „So-tun-als-ob"-Handlungen spielen. Jarrold (2003) betont, dass das „So-tun-als-ob"-Spiel zwar wie ein solches aussehen kann, aber Kinder haben mit dem flexiblen und kreativen Spiel Schwierigkeiten (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 68). Es fällt ihnen schwer, die Realität zu verlassen und sich eine neue, fantasievolle und „so-tun-als-ob" Wirklichkeit im Spiel auszudenken (vgl. ebd.: 31f.). Ebenso haben sie Mühe, ihre Vorstellungskraft zum Einsatz zu bringen (vgl. Sigman/Capps 2000: 30).

Das Symbolspiel ist diejenige Spielform, die bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung am meisten untersucht worden ist. Grund dafür sind Vermutungen, dass das Symbolspiel mit den Einschränkungen der sozialen Interaktion, der Sprachentwicklung sowie der Theory of Mind zusammenhängt (vgl. Freitag 2008: 40). In Studien von Rutherford und Rogers (2003) und Rutherford et al. (2007), auf die Freitag (2008) eingeht, wurden diese Zusammenhänge untersucht. Daraus wurde ersichtlich, dass die Sprachentwicklung, besonders die expressive Sprachfähigkeit, sowie die geteilte Aufmerksamkeit und nicht sprachliche kognitive Fähigkeiten einen Einfluss auf das Symbolspiel haben. Einen Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Theory of Mind anhand von Longitudinalstudien konnte bisher noch nicht belegt werden. Ebenso hängen die Imitationsfähigkeit und die exekutiven Funktionen nicht mit dem Symbolspiel zusammen (vgl. ebd: 41). Weil neurotypische Kinder im zweiten Lebensjahr beginnen, Handlungen von nahe stehenden Personen nachzumachen (vgl. Herzka et al. 2001: 96), kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Aspekt des Nachmachens im frühen Symbolspiel bei Kindern mit Asperger-Syndrom fehlt oder vermindert ist, da die Imitationsfähigkeit eingeschränkt ist.

Inwieweit das Symbolspiel mit Gegenständen bei Kindern mit Asperger-Syndrom eingeschränkt ist, ist nicht klar. Die Einschränkung dürfte aber bei den meisten Kindern geringer sein, da ihre Symbolisierungsfähigkeit besser ist als bei Kindern mit einer anderen Störung aus dem Autismus-Spektrum. Die Besonderheit in ihrem Denken und Handeln sowie in ihrer sensorischen Wahrnehmung dürfte bereits im frühen Symbolspiel sichtbar sein, ebenso der zum Teil seltsame aber doch originelle und kreative Umgang mit Gegenständen. Denn das fantasievolle Spiel von Kindern mit Asperger-Syndrom kann sich von demjenigen von neurotypischen Kindern unterscheiden (Attwood 2012: 75).

Konstruktionsspiel

Zum Konstruktionsspiel von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung wurde in der Literatur nichts gefunden. Aus den Ausführungen in den vorangehenden Unterkapiteln kann geschlossen werden, dass das Konstruktionsspiel ebenso eingeschränkt oder auffällig ist, wie die anderen bereits erwähnten Spielformen. Beim Konstruktionsspiel beziehen sich die Kinder auf das Wissen aus dem Experimentierspiel (vgl. Einsiedler 1999: 105). Aus den Ausführungen zum Experimentierspiel bei Kindern mit Asperger-Syndrom kann geschlossen werden, dass auch diese Spielform von einem stereotypen, mechanischen Verhalten und wiederholenden Tätigkeiten geprägt ist. Die Besonderheiten der sensorischen Wahrnehmung werden auch hier merkbar sein, beispielsweise das Favorisieren von bestimmten Gegenständen und Materialien.

Bei dieser Spielform geht es darum, Merkmale von einzelnen Gegenständen zu einem neuen Gegenstand zu formen und herzustellen (vgl. Mogel 2008: 139f.) Hier könnte die schwa-

che zentrale Kohärenz der Kinder mit Asperger-Syndrom das Spiel beeinträchtigen, da sie zu sehr aufs Detail fokussiert sind und dabei zum Beispiel verschiedene Gegenstände nicht zu einem Konstrukt zusammenfügen können. Ihre eigenartige Benutzung von Gegenständen kann dazu führen, dass das Konstruktionsspiel seltsam erscheint, da sie beispielsweise Bauklötze nicht zu einem Turm aufstellen, sondern in eine Reihe nebeneinander hinstellen (vgl. Sigman/Capps 2000: 30).

Zum Konstruktionsspiel gehören unter anderem sich etwas vorstellen können, das Planen und Umsetzen der eigenen Vorstellungen, Geschicklichkeit, Geduld, Ausdauer sowie die Erwartungshaltung, das selbstgesetzte Ziel zu erreichen. Diese Aspekte können das Konstruktionsspiel von Kindern mit Asperger-Syndrom aufgrund der Schwierigkeiten mit den exekutiven Funktionen beeinträchtigen.

Die eingeschränkte Fantasie und Kreativität kann das Konstruktionsspiel von Kindern mit Asperger-Syndrom beeinflussen, doch häufig sind sie im Denken und Handeln sehr kreativ und originell, was sich im Spiel widerspiegelt. Sie leben ihre Fantasie im Spiel auf ihre eigene und für andere oft seltsame Art aus (vgl. Attwood 2012: 75). Ebenso können Spezialinteressen in Form eines Konstruktionsspiels sein, wie zum Beispiel Legos oder Puzzles.

Kinder mit Asperger-Syndrom haben meist eine klare Vorstellung davon, wie das Ergebnis bei einem Konstruktionsspiel sein muss. Dies kann beim Spielen mit anderen Kindern zu Konflikten führen, da sie ihre Vorstellungen schlecht mitteilen können. Die Kinder mit Asperger-Syndrom können kaum damit umgehen und werden wütend, wenn andere Kinder Gegenstände dort platzieren, wo es aus ihrer Sicht nicht hingehört. Neurotypische Kinder hingegen verstehen nicht, warum die Kinder mit Asperger-Syndrom das nicht wollen (vgl. ebd.: 84).

Symbol- und Rollenspiel

Laut Freitag (2008: 40) führt das Funktionsspiel und das Symbolspiel zum Fiktionsspiel bei, was dem Begriff „Symbol- und Rollenspiel“, den Mogel (2008) benutzt, gleichkommt. Weil das Funktionsspiel bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung eingeschränkt ist, schliesst Freitag (2008: 40) daraus, dass das Symbol- und Rollenspiel ebenso beeinträchtigt ist. Erneut wird für das Symbol- und Rollenspiel nur der Begriff „Rollenspiel“ verwendet.

Das Rollenspiel entwickelt sich auf den folgenden drei Dimensionen: die Dezentrierung, die Dekontextualisierung und die Sequentierung (vgl. Einsiedler 1999: 85-88). Die Dekontextualisierung, also einen Gegenstand oder eine Situation losgelöst vom ursprünglichen Kontext zu gebrauchen, ist bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung bereits im frühen Symbolspiel eingeschränkt. Ebenso haben sie Schwierigkeiten bei der Sequentierung. Es fällt ihnen schwer, längere, zusammenhängende Handlungsabfolgen zu überblicken sowie einzelne Handlungsabfolgen aneinander zu reihen und zu sinnvollen Handlungssequenzen zu-

sammenzufügen. Grund dafür ist die schwache zentrale Kohärenz. Die kognitiven Fähigkeiten ermöglichen dennoch ein Rollenspiel (vgl. Weiss/Bank 2008: 250). Dieses entspricht aber häufig einem exakten Nachspielen von Handlungen aus Filmen und Fernsehsendungen (vgl. Attwood 2012: 87). Das Rollenspiel entwickelt sich immer mehr von einem egozentrischen Spiel zu einem Spiel mit anderen Personen, was Dezentralisierung genannt wird. Dabei erlernen die Kinder, dass Mitspielende andere Perspektiven, Ansichten und Wünsche haben. Dies verlangt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und ist der Beginn der Theory of Mind (vgl. Pellegrini 2009 zit. in Hauser 2013: 99). Demzufolge hat die Theory of Mind einen Einfluss auf das Symbol- und Rollenspiel. Die Schwierigkeiten mit der Theory of Mind, welche Kinder mit Asperger-Syndrom haben, beeinflussen das Rollenspiel. Wie bereits erwähnt, konnte einen Zusammenhang bezüglich Theory of Mind und dem Symbolspiel in Studien bisher nicht belegt werden (vgl. Freitag 2008: 41). Einen Zusammenhang der Theory of Mind wird jedoch auch durch die Aussage von Weiss und Bank (2008: 251) bestärkt, dass das Rollenspiel bei Kindern mit Asperger-Syndrom möglich ist, wenn das Erfassen von eigenen Gefühlen und Absichten sowie das Verstehen von Gefühlen, Absichten und Verhalten von anderen gelingt.

Meistens wird das Rollenspiel mit zwei oder mehr Kindern gespielt, dadurch wird der soziale Aspekt bedeutend. Bei Kindern mit Asperger-Syndrom ist besonders dieser soziale Aspekt eingeschränkt, denn sie sind aufgrund der Beeinträchtigungen für ein komplexes soziales Rollenspiel nicht in der Lage (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 94). Das Verstehen von sozialen Kontexten ist für sie schwierig bis fast unmöglich, was mit der Theory of Mind zusammenhängt. Sie müssen soziale Kontexte logisch und rational begreifen lernen, denn es fehlt ihnen das intuitive Wissen, was neurotypische Kinder haben (vgl. Castañeda/Hallbauer 2013: 109). Das Rollenspiel bietet Kindern mit Asperger-Syndrom die Möglichkeit Aspekte des gemeinsamen und kooperativen Spiels zu erlernen. Dabei lernen sie gleichzeitig soziale Kontexte zu verstehen (vgl. Attwood 2012: 94).

Ein zentraler Aspekt beim Rollenspiel ist, dass alle Beteiligten die Rolle und den typischen Verlauf des Spiels einhalten können, ansonsten ist das Spiel nicht möglich oder es wird zerstört (vgl. Mogel 2008: 109). Dazu müssen sich die Beteiligten untereinander abstimmen und sich aufeinander einstellen, so dass sie eine gemeinsame Welt im Spiel entwickeln können. Dies ist bei Kindern mit Asperger-Syndrom schwierig, denn sie bleiben im Spiel allein für sich (vgl. Attwood 2000: 139, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 94f.). „Das komplementäre und reziproke Spiel ist möglich, wenn die Rollen und die Regeln von einer aussenstehenden erwachsenen Person klar festgelegt werden." (Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 94). Dies widerspricht jedoch einem Hauptmerkmal des Spiels, dass es durch freie Wahl und aus einer intrinsischen Motivation heraus zustande kommen muss (vgl. Einsiedler 1999: 15, Mogel

2008: 27). Demzufolge ist ein Spiel, das durch Erwachsene festgelegt und kontrolliert wird, kein echtes Spiel.

Beim gemeinsamen Spielen wollen Kinder mit Asperger-Syndrom häufig bestimmen. Andere Kinder beziehen sie oft nur in ihr Spiel ein, solange sie sich an ihre Anweisungen und ihre Regeln halten (vgl. Attwood 2000: 32, Attwood 2012: 87). Andere ins Spiel mit einzubeziehen heisst, es besteht die Gefahr, dass geplante Abläufe gehindert werden können und Interessen von anderen eine Bedeutung haben können. Doch Kinder mit Asperger-Syndrom interessieren sich oft nicht gross für das, was andere Kinder gerne hätten (vgl. Attwood 2000: 32f.). Dies deckt sich mit den diagnostischen Kriterien nach Gillberg (1989). Die Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen, die Kinder mit Asperger-Syndrom haben, werden vor allem mit Gleichaltrigen deutlich und sichtbar (vgl. Weiss/Bank 2008: 251). „Die Merkmale des Asperger-Syndroms sind offensichtlicher, wenn das Kind mit Gleichaltrigen spielt", so Attwood (2012: 76). Deshalb gelingt das Rollenspiel besser, wenn die Kinder entweder mit jüngeren oder älteren Kindern oder mit Erwachsenen zusammenspielen. Diese Mitspielenden ziehen sie meist auch vor (vgl. Attwood 2000: 32f.).

Einsiedler (1999: 76) nennt die Flexibilität als ein wichtiges Merkmal des Rollenspiels. Damit ist das beliebige Wechseln von Rollen und Perspektiven gemeint. Einerseits ist das Wechseln von Perspektiven bei Kindern mit Asperger-Syndrom eingeschränkt aufgrund der Schwierigkeiten mit der Perspektivenübernahme und der Theory of Mind. Andererseits ist die Flexibilität meist nicht gegeben, weil die Einschränkungen der exekutiven Funktionen das flexible Handeln und Denken beeinträchtigen. Das zweite wichtige Merkmal des Rollenspiels ist die Metakommunikation (vgl. ebd.: 76). Die Kinder mit Asperger-Syndrom haben aufgrund der sozialen und kommunikativen Schwierigkeiten Mühe mit der verbalen und nonverbalen Metakommunikation. Sie haben Mühe, die Spielebene zu verlassen, um die Rollen, ihre Verteilung und Darstellung zu kontrollieren, wenn nötig sie neu zu definieren oder auch über das Spiel erneut zu verhandeln.

Das Rollenspiel ist eng mit sozialen Verhaltensweisen und sozialem Handeln verbunden. Den Kindern mit Asperger-Syndrom fällt es schwer, diese zu verstehen und in ein Spiel zu integrieren (vgl. Sigman/Capps 2000: 32). Mühe haben sie ausserdem mit den unzähligen ungeschriebenen Regeln des Sozialverhaltens, die das Rollenspiel beeinflussen (vgl. Attwood 2000: 34).

Regelspiel

Zum Regelspiel von Kindern mit Asperger-Syndrom oder mit einer anderen Autismus-Spektrum-Störung wurde keine Literatur gefunden. Es ist die komplexeste Spielform, deshalb beziehen sich viele Aussagen der vorangehenden Formen auch auf das Regelspiel.

Im Unterkapitel 2.4 über das Regelspiel wurde auf die drei Handlungsbereiche des Regelspiels von Riemann und Otto (1987) eingegangen. Die drei Bereiche umfassen motorische, intellektuelle und kommunikativ-kooperative Handlungen (vgl. Einsiedler 1999: 124f.). Diese werden nun mit den Besonderheiten und Schwierigkeiten des Asperger-Syndroms verglichen. Die motorischen Handlungen beeinflussen die Spieltechniken. Sie können bei Kindern mit Asperger-Syndrom eingeschränkt sein aufgrund von motorischen Ungeschicklichkeiten. Wie bereits beim Funktionsspiel erwähnt, wählen sie eher Spiele, welche einen grobmotorischen Umgang erfordern. Die Handlungen des intellektuellen Bereichs beinhalten die Spielstrategien. Die Perspektivenübernahme befähigt dazu, Strategien und Taktiken bei Mitspielenden zu erraten und miteinzubeziehen (vgl. Mogel 2008: 140). Weil Kinder mit Asperger-Syndrom mit der Perspektivenübernahme Mühe haben, kann dieser Bereich beeinträchtigt sein, auch wenn sich die Intelligenz nicht von neurotypischen Kindern unterscheidet (vgl. Bernard-Opitz 2007: 19, Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 42f.). Die originelle und kreative Art vieler Kinder mit Asperger-Syndrom kann sich positiv auf die Spielstrategien auswirken. Im dritten Bereich haben sie wohl die grössten Schwierigkeiten. Die sozialen Beeinträchtigungen, die Selbstbezogenheit und die Probleme in der verbalen und nonverbalen Kommunikation schränken die kommunikativ-kooperativen Handlungen ein. Ebenso fallen Aspekte der exekutiven Funktionen darunter, wie beispielsweise die Emotionsregulierung oder die Flexibilität im Denken und Handeln. Die beiden Aspekte beeinträchtigen ausserdem den Umgang mit wechselnden und unvorhersehbaren Situationen, die den Spielverlauf des Regelspiels prägen (vgl. Mogel 2008: 111). Bei vielen Regelspielen werden die Kinder mit dem Gewinnen und Verlieren konfrontiert, was einen entsprechenden Umgang erfordert (vgl. ebd.: 111). Dies kann im Spiel mit Kindern mit Asperger-Syndrom schwierig sein, weil viele betroffene Kinder Mühe mit den eigenen Emotionen sowie auch mit denjenigen von anderen haben (vgl. Girsberger 2014: 33).

Regelspiele beinhalten Spiele, die alleine gespielt werden können, so zum Beispiel Denkspiele, gewisse Kartenspiele oder auch sportliche Spielaktivitäten. Viele Spiele sind aber nur zusammen mit anderen machbar oder machen gemeinsam mehr Spass. Bei den Spielen von Kindern mit Asperger-Syndrom, die alleine gespielt werden, sind vor allem der eigentümliche, repetitive und mehr mechanische als bedeutungsvolle Umgang mit Gegenständen sowie die Besonderheiten der sensorischen Wahrnehmung auffällig. Das einseitige und intensive Interesse respektive das Spezialinteresse kann das Regelspiel wiederholend und monoton erscheinen lassen. Ihr Regelspiel kann ebenso aufgrund der originellen und kreativen Art für Aussenstehende seltsam wirken.

Bei Regelspielen gemeinsam mit anderen treten die Schwierigkeiten auf. Damit solche Spiele gelingen, sind die Perspektivenübernahme (vgl. Einsiedler 1999: 129) und die Kooperationsfähigkeit unabdingbar (vgl. ebd.: 139). Bei Kindern mit Asperger-Syndrom sind diese bei-

den Aspekte eingeschränkt (vgl. Attwood 2012: 83), was das gemeinsame Regelspiel erschwert oder gar verunmöglicht. Wie bereits beim Rollenspiel erwähnt, wollen sie häufig das Spiel bestimmen. Das gemeinsame Spielen gelingt, wenn sich die Mitspielenden an ihre Regeln und Anweisungen halten (vgl. Attwood 2000: 32, Attwood 2012: 87).

Viele Kinder mit Asperger-Syndrom interessieren sich wenig für Regelspiele in Form von Team- oder Wettkampfsportarten und sehen sich selten als Mitglied einer Gruppe. Sie widmen sich stattessen lieber ihren eigenen Interessen (vgl. Attwood 2000: 33). Als Erklärung dafür kann die folgende zitierte Stelle von Attwood (2000) über eine Aussage eines Jugendlichen mit Asperger-Syndrom gelten. Dieser Jugendliche beschrieb, „er sei unfähig, ein Gefühl des Triumphs beim Mannschaftssport zu empfinden, da er nicht verstehe, wie und warum jemand Befriedigung darüber empfinden könne, dass der Gegner sich unterlegen fühle“ (Attwood 2000: 33).

Sind die Spielregeln nicht genau vorgegeben, erfordert das Fähigkeiten im kommunikativen, kooperativen und koordinativen Bereich, um Regeln zu planen oder zu ändern, über sie zu diskutieren und sie schliesslich festzulegen (vgl. Einsiedler 1999: 139). Die Kinder mit Asperger-Syndrom haben darin Schwierigkeiten aufgrund von sozialen und kommunikativen Beeinträchtigungen sowie mangelnder Flexibilität. Sind die Regeln gegeben oder klar festgelegt worden, bieten sie ihnen eine gewisse Sicherheit (vgl. ebd.: 139). Die Kinder mit Asperger-Syndrom halten Regeln pingelig genau ein, Abweichungen lassen sie nicht zu. Wenn sie bemerken, dass andere die Regeln nicht einhalten, führt dies zu Schwierigkeiten und Konflikten, die sie oft mit Drohungen oder Gewalt zu lösen versuchen (vgl. Attwood 2012: 83). Das Einfordern der Regeln und Abmachungen wird durch den ausgeprägten Gerechtigkeitssinn geprägt, den viele Kinder mit Asperger-Syndrom haben (vgl. http://www.asperger-kinder.de/was_ist_asperger.htm o.J.).

Die meisten Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung beschäftigen sich gerne und intensiv mit Computerspielen (vgl. Freitag 2008: 41, Girsberger 2014: 102). „Die virtuelle Welt kommt ihren Schwierigkeiten mit Menschen aus Fleisch und Blut sehr entgegen.“ (Girsberger 2014: 102). Daneben zeigen sie oft einen besonders geschickten Umgang mit elektronischen Geräten. Nicht selten sind elektronische Geräte und die Welt der Computerspiele das Spezialinteresse von ihnen (vgl. Girsberger 2014: 102). Es kann sein, dass die Kinder in der virtuellen Spielwelt zu leben scheinen und für sie die Figuren auch im Alltag eine zentrale Rolle spielen. Die Gefahr einer sozialen Isolierung besteht, auch wenn diese klein ist (vgl. Freitag 208: 41). Möglicherweise können Computerspiele den Kontakt mit Menschen zu einem gewissen Teil auch fördern, zum Beispiel durch Multiplayer-Spiele oder durch das Lernen von sozialen und kommunikativen Verhaltensweisen, welche die Figuren aus dem Spiel pflegen. Denn auch Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung lernen durch das Spiel (vgl. Hauser 2014: 20).

3.4 Soziales Spielverhalten bei Kindern mit Asperger-Syndrom

Das soziale Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom ist in mancher Hinsicht beeinträchtigt. Anschliessend wird dieses Spielverhalten beschrieben. Dabei werden die Aspekte aus dem Unterkapitel 2.5 über das soziale Spielverhalten von neurotypischen Kindern anhand der Schwierigkeiten und Besonderheiten des Asperger-Syndroms beleuchtet.
Folgend wird Bezug genommen auf die sechs sozialen Spielformen nach Parten (1932) sowie auf die Neueinteilung seiner ersten drei Formen, die Lloyd und Howe (2003) vorgenommen haben. Die Kinder mit Asperger-Syndrom bewegen sich mehrheitlich in den ersten vier Formen nach Parten. Diese sind unbeschäftigt, zuschauen, alleine spielen und das Parallelspiel. Sobald Interaktionen zum Spiel hinzukommen, entstehen Schwierigkeiten, also beim assoziativen und kooperativen Spiel. Oft scheinen die Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung ziellos umherzulaufen, statt sich mit Gegenständen und anderen Menschen spielerisch zu betätigen, was den Eindruck hinterlässt, sie seien unbeschäftigt (vgl. Sigman/Capps 2000: 31). Diese Form des Unbeschäftigtseins kann mit dem schweigsam-zurückhaltenden Verhalten von Lloyd und Howe gleichgesetzt werden. Für sie deutet das scheinbar unbeschäftigte Verhalten auf ein Defizit an Teilnahme der materiellen und sozialen Umwelt hin, was den Kindern mit Asperger-Syndrom entsprechen kann. Der zweite Teil des schweigsam-zurückhaltenden Verhaltens ist diejenige Form von Parten, bei welcher Kinder anderen beim Spielen zuschauen. Diese Spielform ist wahrscheinlich eher selten bei Kindern mit Asperger-Syndrom. Grund dafür wird in der reduzierten Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit gesehen. Die Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung richten ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf Gegenstände als auf Personen. Kinder mit Asperger-Syndrom ziehen das alleine Spielen oft vor, was die dritte Spielform von Parten ist. Beim Alleinspiel besteht unter anderem die Gefahr nicht, dass andere Kinder ihr Spiel und dessen Ablauf verändern wollen (vgl. Attwood 2000: 32f.). Beim solitär-passiven Verhalten spielen Kinder bewusst alleine mit Gegenständen. Laut Lloyd und Howe orientieren sie sich vermutlich vermehrt an Objekten als an Personen, was den Kindern mit Asperger-Syndrom entsprechen kann. Das dritte Verhalten nach Lloyd und Howe ist das solitär-passive. Dabei scheinen Kinder mit anderen Kindern spielen zu wollen, doch sie werden von ihnen abgelehnt und isoliert. Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung wird als Grund für dieses Verhalten angenommen. Die Bemühungen zum Mitspielen sowie das Abgewiesen werden, treffen bei Kindern mit Asperger-Syndrom zu (vgl. Attwood 2000: 34). Das Parallelspiel, die vierte Form von Parten, ist möglich und kommt vor. Die Kinder mit Asperger-Syndrom können neben anderen Kindern spielen (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 94). Nach Parten sind dies gleiche oder ähnliche Spiele. Inwieweit sie neben anderen Gleiches oder Ähnliches spielen oder ob sie bloss ihr eigenes Spiel machen, ist nicht belegt.

Beim assoziativen Spiel beziehen sich Kinder auf andere und tauschen Gegenstände aus. Unterschiedliche Ansichten über den Besitz und Gebrauch der Gegenstände führen häufig zu Konflikten zwischen den Kindern mit Asperger-Syndrom und den anderen (vgl. Attwood 2012: 83). Grund dafür kann sein, dass sie mit Gegenständen anders umgehen und sie auf einer andere Weise zum Spielen verwenden. Dies wollen sie auch bei den anderen einfordern. Ebenso konflikthaft ist das Nichtbeachten und Einhalten von individuellen Distanzen und Freiräume, auf die sie sensibel reagieren können (vgl. ebd.: 83). Das kooperative Spiel, die letzte Form, ist geprägt durch Interaktionen, wie sich untereinander abstimmen, sich aufeinander einstellen und ein gemeinsames Spiel festlegen. Die Kinder mit Asperger-Syndrom haben Schwierigkeiten beim reziproken und kooperativen Spiel (vgl. Attwood 2012: 78). Die Schwierigkeiten treten vor allem dann auf, wenn Rollen und Regeln nicht klar definiert sind und so das Absprechen mit den Mitspielenden verlangt ist. Grund dafür sind Schwierigkeiten der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und die eingeschränkte Flexibilität. Eine weitere Schwierigkeit ist die Beeinträchtigung der Theory of Mind. Die Kinder mit Asperger-Syndrom erkennen schlecht, was andere Kinder beabsichtigen, ob ein Kommentar oder eine Handlung wohlwollend oder böswillig ist. Dies erschwert das kooperative Spiel (vgl. ebd.: 78). Die eingeschränkte Flexibilität sowie Beeinträchtigungen der kommunikativen Fähigkeiten und der Theory of Mind sind auch Grund für die Schwierigkeiten, die entstehen, wenn Kinder mit Asperger-Syndrom ihre klare Vorstellungen über das Ergebnis eines Spiels anderen schlecht mitteilen können und von ihnen trotzdem erwarten, dass sie wissen, was sie sich vorgestellt haben.

Ab dem Grundschulalter merken die Kinder, dass andere beim gemeinsamen Spielen Spass haben. Sie wollen teilhaben und dazugehören (vgl. ebd.: 78). Wie bereits im Rollen- und Regelspiel von Kindern mit Asperger-Syndrom erwähnt, neigen sie jedoch dazu, das Spiel beherrschen und über Regeln bestimmen zu wollen, was die Teilhabe am gemeinsamen Spiel beeinträchtigt oder sogar verhindert. Ebenso kann das pingelige Einhalten von Regeln eine Schwierigkeit darstellen. Vor allem beim Spiel mit gleichaltrigen Kindern gestaltet sich der Umgang schwierig. Mit jüngeren oder älteren Kindern gelingt das Spiel besser. Die Kinder ziehen es häufig vor, alleine oder mit Erwachsenen zu spielen. Erwachsene sind für sie interessanter, da sie mehr wissen und erfahrener sind. Ebenso kommen sie oft besser mit den Verhaltensweisen der Kinder zurecht (vgl. ebd.: 33). Versuchen Kinder mit Asperger-Syndrom mit anderen Kindern in ein Spiel zu kommen oder sich bei einem Spiel zu beteiligen, werden sie nicht selten aufgrund ihres sozialen Verhaltens zurückgewiesen und ausgeschlossen. Je älter die Kinder mit Asperger-Syndrom werden, desto mehr werden ihnen ihre Andersartigkeit und die Isolation bewusst (vgl. ebd.: 34). Häufig verstehen die Kinder auch die Spiele der anderen nicht oder können sie nicht nachvollziehen, wie beispielsweise bei Teamsportarten.

Die frühen Interaktionen zwischen Eltern und Kindern legen die Basis für die Entwicklung des sozialen Spielverhaltens. Diese Interaktionen können bei Kindern mit Asperger-Syndrom eingeschränkt sein. Sie werden aufgrund des auffälligen Blickkontaktes, der eingeschränkten Imitationsfähigkeit sowie der geteilten Aufmerksamkeit, die beeinträchtigt sein kann, nicht wahrgenommen oder die Kinder reagieren nicht angemessen darauf. Somit ist bereits die Grundlage zum sozialen Spielverhalten beeinträchtigt.
Die sozialen Kompetenzen, die das soziale Spiel ermöglichen, stellen für die Kinder mit Asperger-Syndrom eine grosse Herausforderung dar. Störungen in den Bereichen der sozialen Interaktion, der verbalen und nonverbalen Kommunikation, der Wahrnehmung und des Denkens, der Emotionssteuerung sowie auch des einseitigen Interessens beeinflussen die sozialen Kompetenzen. Gründe für diese Störungen liegen insbesondere in der Beeinträchtigung der Theory of Mind (vgl. Freitag 2008: 55f., Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 88f.) und der exekutiven Funktionen (vgl. Freitag 2008: 52f., Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 44f.). Damit sind alle drei Bereiche betroffen, in die Kanning (2002) die unterschiedlichen Kompetenzen einteilt, welche die soziale Kompetenz ausmachen. Tangiert sind demnach sowohl der perzeptiv-kognitive Bereich, der beispielsweise die Perspektivenübernahme umfasst, als auch der motivational-emotionale Bereich, zu dem die emotionale Steuerung gehört sowie der behaviorale Bereich mit der Handlungsflexibilität, den Kommunikationsfähigkeiten und dem Konfliktverhalten (vgl. Kanning 2002: 157f.).
Durch das Spiel können viele Kompetenzen und Funktionen für das Leben erlernt und geübt werden. Auch bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung hat das Spiel eine Lernfunktion, was Hauser (2014: 20) aus der Studie von Pizzo und Bruce (2010) entnimmt. Eine weitere Studie von Bopp und Mirenda (2011) belegt ausserdem, dass die erworbenen Spielkompetenzen von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung genauso wichtig sind für die Entwicklung von späteren Kompetenzen wie bei neurotypischen Kindern (vgl. Hauser 2014: 20). Laut Jordan (2003) führen jedoch die Schwierigkeiten und Defizite im sozialen Spielverhalten dazu, dass die betroffenen Kinder in der weiteren Entwicklung die „Lerneffekte“ des Spielens im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich weniger nutzen können. Der Profit ist weniger hoch, was die Teilhabe am sozialen Leben erschwert (vgl. Jordan 2003 zit. in Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 67f.).

3.5 Erkenntnisse

Dieses Unterkapitel enthält eine Zusammenfassung über das soziale Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom. Dabei werden die Besonderheiten des sozialen Spielverhaltens herausgearbeitet. Ebenso wird begründet, woraus diese Besonderheiten entstehen.

Gewisse Kinder mit Asperger-Syndrom meiden das Spiel mit anderen Kindern zusammen und spielen lieber alleine. Andere suchen den Kontakt zu Kindern und wollen beim Spielen mitmachen. Die Gefahr besteht, dass die Kinder mit Asperger-Syndrom aufgrund ihres Verhaltens von den anderen abgelehnt und ausgeschlossen werden. Eine Besonderheit des sozialen Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom ist, dass sie oft mitspielen und dazugehören wollen, doch die Schwierigkeiten und ihre Andersartigkeit im Verhalten machen dies für sie wie auch für die anderen Kinder schwierig bis unmöglich. So ist das gemeinsame, reziproke und kooperative Spielen eingeschränkt oder gar nicht möglich. Sind Kinder mit Asperger-Syndrom bei sozialen Spielsituationen mit anderen Kindern dabei, ist eine Besonderheit, dass sie besser mit älteren oder jüngeren Kindern zusammen spielen können. Das Spiel gelingt in dieser Konstellation meist besser. Eine weitere Besonderheit des sozialen Spielverhaltens ist, dass sie oft das Spiel beherrschen und über Regeln bestimmen wollen. Sind die Spielregeln klar vorgegeben, halten sie sich pingelig genau daran und verlangen dies aus ihrem ausgeprägten Gerechtigkeitsverständnis heraus von den mitspielenden Kindern genauso. Das untereinander Abstimmen und sich aufeinander Einstellen, was ein zentraler Aspekt für soziale Spielsituationen ist, gelingt Kindern mit Asperger-Syndrom kaum oder gar nicht. Sie haben eine klare Vorstellung, wie das Spiel sein muss, alle Mitspielenden müssen sich daran halten. Dass bereits das Sozialspiel, die Basis für das soziale Spielverhalten, eingeschränkt ist, kann als weitere Besonderheit gelten. Beim gemeinsamen Rollenspiel ist eine Besonderheit, dass viele Kinder bekannte Handlungen wie etwa aus Filmen und Fernsehsendungen nachspielen. Es fällt ihnen schwer, die Realität zu verlassen und eine neue und „so-tun-als-ob" Wirklichkeit im Spiel zu erschaffen. Die Kreativität und Flexibilität fehlt. Ausserdem kann das Spiel starr und monoton sein und sich immer um das gleiche Thema drehen. Ebenso eine Besonderheit ist, dass sie oft soziale Spiele von anderen nicht verstehen und nachvollziehen können.
Die folgenden zwei Aussagen von Betroffenen, die Attwood (2000: 32) zitiert, veranschaulichen das soziale Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom.

„Ich kann einfach keine Freundschaften schliessen… Ich bin gerne für mich und schaue meine Münzsammlung an… Ich habe zu Hause einen Hamster. Der bietet mir genügend Gesellschaft… Ich kann mit mir allein spielen. Ich brauche andere Menschen nicht."

„(…) Ich war hübsch, ich war fröhlich, und manchmal war ich unterhaltsam, aber ich wusste nicht, wie man mit Kindern spielt. Ich konnte höchstens ganz einfache Spiele oder Abenteuer erfinden und ihnen manchmal erlauben, daran teilzunehmen, solange sie sich an meine Spielregeln hielten."

Die Besonderheiten des sozialen Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom entstehen aus den Störungen und Schwierigkeiten, die mit dem Asperger-Syndrom im Zusammen-

hang stehen. Jedes diagnostische Kriterium nach Gillberg (1989) tangiert auf eine Weise ihr soziales Spielverhalten. Die soziale Beeinträchtigung, die extreme Selbstbezogenheit sowie die Probleme und Besonderheiten der verbalen und nonverbalen Kommunikation dürften das soziale Spielverhalten am meisten beeinflussen. Sie beeinträchtigen oder verhindern die Spielinteraktion mit anderen Kindern, vor allem mit Gleichaltrigen. Ausserdem erzeugen sie Schwierigkeiten, soziale und emotionale Aspekte des Spiels wahrzunehmen und zu verstehen. Die Besonderheiten der Sprache führen zu Fehlinterpretationen, wodurch Spielaktivitäten und Spielsituationen falsch gedeutet werden. Ebenso können die Besonderheiten das Spiel beeinflussen, weil die Kinder mit Asperger-Syndrom penetrant von ihren Interessen erzählen, andere nicht zu Wort kommen lassen und sie nicht interessiert sind, was andere erzählen wollen. Das eingegrenzte Interesse und das Bedürfnis nach repetitiven Routinen kann die Spielvielfalt einschränken sowie monoton und einseitig wirken lassen. Auch können Spielvorschläge von anderen Kindern abgelehnt werden. Die motorische Ungeschicklichkeit kann bei gewissen Spielen hinderlich sein.

Die Besonderheit ist, dass die Symptomatik und die Ausprägung der Symptome bei jedem Kind mit Asperger-Syndrom anders sind. Dadurch muss das Spielverhalten sowohl beim Alleinspiel wie auch bei sozialen Spielsituationen bei jedem Kind individuell betrachtet werden.

4 Schlussfolgerungen

Die Schlussfolgerungen enthalten eine Zusammenfassung über das soziale Spielverhalten von neurotypischen Kindern und von Kindern mit Asperger-Syndrom sowie die Beantwortung der Fragestellung. Ebenso wird die Arbeit kritisch reflektiert.

Das soziale Spielverhalten entwickelt sich vom Alleinspiel über das Parallelspiel bis hin zum sozialen Spiel, wo die Kinder zu komplexen gemeinsamem Spielen fähig sind. Soziale Spielsituationen sind vor allem geprägt durch Kooperation, Anpassungsleistungen und Organisation. Die zusammenspielenden Kinder müssen ein gemeinsames Ziel bestimmen und den Prozess des Spieles miteinander gestalten. Damit dies gelingt, müssen soziale, emotionale, kommunikative und kognitive Fähigkeiten vorhanden sein. Ebenso können durch soziale Spielsituationen diese Fähigkeiten gefördert und gestärkt werden.

Das Spielen zusammen mit anderen Kindern bietet viel Spass und Freude. Doch wo Menschen gemeinsam interagieren und leben, entstehen Konflikte. Bei Kindern, die zusammenspielen, ist das genauso. Soziale Spielsituationen stellen hohe Anforderungen an die Kinder. Können sie diesen Anforderungen nicht gerecht werden, ist das gemeinsame Spielen nicht möglich. Sie können nicht am Spiel teilhaben. Auch wenn sie mitmachen wollen, ist das Spiel von Konflikten geprägt oder sie werden von den anderen abgelehnt und ausgeschlossen. Diese Abweisung ist für viele Kinder mit Asperger-Syndrom alltäglich. Aufgrund der Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen ist für sie das Spielen zusammen mit anderen Kindern eine grosse Herausforderung. Für einige Kinder ist es sogar unmöglich. Anhand der Fragestellung „woraus entstehen die Schwierigkeiten bei sozialen Spielsituationen zwischen Kindern mit Asperger-Syndrom und neurotypischen Kindern?“ werden Antworten gesucht, warum das Spiel zwischen diesen Kindern schwierig und konflikthaft sein kann.

Die Schwierigkeiten, wenn Kindern mit Asperger-Syndrom mit neurotypischen Kindern zusammenspielen, entstehen aus der besonderen oder anderen Art, wie Kinder mit Asperger-Syndrom wahrnehmen, denken und fühlen. Grund für diese Besonderheiten sind unter anderem die Beeinträchtigungen der Theory of Mind, der exekutiven Funktionen sowie die schwache zentrale Kohärenz. Die Besonderheiten widerspiegeln sich in den sozialen Beeinträchtigungen und der extremen Selbstbezogenheit, was die Interaktionen zu anderen schwierig macht. Ebenso zeigen sie sich im eingegrenzten Interesse und im repetitiven Befolgen von Handlungen sowie in der Eigenart und in den Schwierigkeiten der verbalen und nonverbalen Kommunikation. Aus diesen Besonderheiten und Schwierigkeiten entstehen Verhaltensweisen im sozialen, emotionalen und kommunikativen Bereich, die mit dem Spielverhalten von neurotypischen Kindern wenig oder nicht harmonieren. Das zeigt sich darin, dass Kinder mit Asperger-Syndrom eigene und klare Vorstellungen haben, wie ein Spiel sein muss. Sie leben ihre Fantasie im Spiel anders aus als neurotypische Kinder. Oft spielen sie

ihnen bekannte Situationen und Handlungen nach. Sie haben Mühe, die Realität zu verlassen und sich in eine „so-tun-als-ob“ Wirklichkeit zu begeben.
Bei sozialen Spielsituationen wollen sie, dass sich andere an ihre Anweisungen halten. Ebenso wollen sie die Regeln bestimmen und halten vorgegebene Regeln pingelig genau ein. Die korrekte Einhaltung verlangen sie auch von allen anderen Beteiligten. Abweichungen lassen sie nicht zu. Durch die eingeschränkte Flexibilität ist der ständige Wechsel von Rollen und Perspektiven, wie dies im Spiel von neurotypischen Kindern häufig vorkommt, kaum möglich. Dies beeinträchtigt das fantasievolle und sich ständig verändernde soziale Spiel, vor allem beim Rollenspiel. Die Schwierigkeiten in der Metakommunikation schränkt das gegenseitige Abstimmen und Definieren von Rollen und ihrer Darstellung ein. Das Spiel bleibt so eher einseitig. Weiter entstehen Schwierigkeiten, weil die Kinder mit Asperger-Syndrom mit dem Verstehen von sozialen Kontexten Mühe haben. Einerseits kann es zu Schwierigkeiten in den Interaktionen zwischen den Kindern kommen und andererseits sind Spiele oft mit sozialen Verhaltensweisen und Handlungen verbunden. Werden diese nicht verstanden, kann das Spiel nicht richtig gespielt werden. Ausserdem zeigen sich die Probleme im Umgang mit den eigenen Emotionen sowie denjenigen von anderen als Schwierigkeit bei sozialen Spielsituationen. Werden Emotionen nicht oder falsch interpretiert und kann die Person darauf nicht adäquat reagieren, ist dies ein Störfaktor des Spiels.
Aus diesen Unterschieden entstehen Konflikte, was die Teilhabe am gemeinsamen Spiel beeinträchtigt oder verhindert. Auf der einen Seite ecken Kinder mit Asperger-Syndrom mit ihrem Verhalten an und stören das Spiel. Sie verstehen die Handlungen der anderen Kindern nicht und wissen nicht, wie damit umzugehen. Auf der anderen Seite verstehen neurotypische Kinder die seltsamen Verhaltensweisen von Kindern mit Asperger-Syndrom nicht, können nicht damit umgehen und fühlen sich in ihrem Spiel gestört. Dies führt dazu, dass sie nicht mit ihnen zusammenspielen wollen. Demnach fehlen den Kindern mit Asperger-Syndrom auch die Gelegenheiten und Lernfelder, um die Fähigkeiten entwickeln und fördern zu können, die das soziale Spielverhalten ermöglichen und voraussetzt.
Girsberger (2014: 33) betont, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung in den Gebieten, wo sich die Probleme zeigen, lernen können. Sie können Fortschritte im Wahrnehmen, Denken und Fühlen machen. Auch das Verstehen und Begreifen von sozialen Kontexten können sie erlernen (vgl. Castañeda/Hallauer 2013: 109). Das Lernen geschieht jedoch nicht automatisch wie bei neurotypischen Kindern. Es ist nur mit gezielter Unterstützung, Anleitung und Therapie möglich. Damit Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung lernen können, müssen sie entsprechende Kontexte rational und logisch begreifen (vgl. Castañeda/Haller 2013: 109, Girsberger 2014: 33). Kinder mit Asperger-Syndrom sind auf individuelle Unterstützung angewiesen, damit sie in den Gebieten, wo sie Schwierigkeiten haben, lernen und Fortschritte erzielen können. Dies kann in Form von geeigneten Spielen sein.

Zum Beispiel sehen Castañeda und Hallauer (2013: 109) das Rollenspiel als eine geeignete Lernmöglichkeit, soziale Kontexte zu verstehen und sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten. Auch Spiele auf dem Computer und immer mehr auch auf Smartphones und Tablets eignen sich gut zum Lernen. Sie bieten eine grosse Vielfalt an Spiel- und Lernmöglichkeiten. Zu diesen Geräten haben viele Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung einen guten Zugang, was das Spielen und Lernen vereinfacht (vgl. Castañeda/Hallauer 2013: 113-115). Wichtig ist jedoch, dass die Kinder von sich aus die Spiel- und Lernmöglichkeiten nutzen. Leiten Erwachsene das Spiel zu sehr an und greifen zu viel ein, ist das Spiel kein wirkliches Spiel mehr.
Das Verständnis und das Wissen über die Unterschiede sowie die daraus entstehenden Schwierigkeiten bei sozialen Spielsituationen zwischen Kindern mit Asperger-Syndrom und neurotypischen Kindern ist die Voraussetzung für eine gelingende sozialpädagogische Arbeit mit den betroffenen Kindern. Dies ermöglicht eine Förderung und die damit verbundene Teilhabe.

Folgende Fragen und weiterführende Denkansätze tauchten bei der Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Bachelorarbeit auf und sind auch spannend für die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern mit Asperger-Syndrom: Wie können die Erkenntnisse und das gewonnene Verständnis über das soziale Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom in der Praxis umgesetzt werden? Wie kann die Teilhabe im Spiel mit anderen Kindern gefördert werden? Wie können geeignete Lernfelder zum Erwerb von entsprechenden Fähigkeiten gestaltet werden? Was können Methoden sein, die zur Förderung des sozialen Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom beitragen, damit sie beim Spielen integriert werden und teilhaben können? Welche Spiele können zur Verbesserung von sozialen, emotionalen, kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten beitragen? Wie können die vielen bereits vorhandenen Therapiemöglichkeiten, die beispielsweise das Sozialverhalten oder die Kommunikationsfähigkeit von Kindern mit Asperger-Syndrom fördern, zur Verbesserung des sozialen Spielverhaltens genutzt werden?
In Bezug zu möglichen Therapien scheint die Spieltherapie eine ideale Methode zu sein. Bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind zwei Arten von Spieltherapien untersucht worden. Einerseits ist dies das Spiel mit Eltern und Therapeuten, andererseits das Spiel mit Gleichaltrigen. Bei beiden Arten stehen das Erlernen der Spieltätigkeit an sich sowie die Förderung von sozialen Interaktionen und der Kommunikationsfähigkeit im Fokus. Die Spieltherapie wird meistens von Erwachsenen angeleitet und ist sehr strukturiert. Dass die Spieltherapie Erfolge bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung erzielt, belegen einige Studien (vgl. Freitag 2008: 90-96). Die Autorin dieser Bachelorarbeit betrachtet die Spieltherapie jedoch kritisch in Bezug auf das Merkmal des Begriffs „Spiel“, das besagt, dass das Spiel

durch freie Wahl und aus einer intrinsischen Motivation heraus zustande kommen muss. Dieses Merkmal könnte bei der Spieltherapie fehlen. Auch die „intuitive Spieldefinition" nach Hauser (2013: 15-17), die davon ausgeht, dass eine Tätigkeit nur als Spiel bezeichnet werden kann, wenn es für die spielenden Kinder ein Spiel ist. In der Spieltherapie muss dies nicht der Fall sein. Die Frage ist, ob spielerische und therapeutische Interventionen für Kinder wirklich spielen bedeutet.

Rollett und Kastner-Koller (2007) schildern, dass bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung die Fähigkeit zu einem altersgemässen und sinnvollen Spiel kaum möglich ist. Nur durch Anleitung und Erlernen gelingt ein sinnvolles, von den Kindern ausgehendes Spiel (vgl. Rollett/Kastner-Koller 2007: 36). Störungen aus dem Autismus-Spektrum sind Entwicklungsstörungen, wodurch verschiedene Entwicklungen im Kindesalter beeinträchtigt sind oder langsamer vorangehen. Deshalb erscheint das Spiel von Kindern mit Asperger-Syndrom oft nicht altersadäquat. Doch ob Kinder mit Asperger-Syndrom oder mit einer stärkeren Form des Autismus-Spektrums zu einem sinnvollen Spiel fähig sind oder nicht, kann aus Sicht der Autorin von aussen nicht beurteilt werden. Vielleicht sind die Handlung für die Kinder durchaus ein Spiel und sinnvoll, nur interpretieren und verstehen Neurotypische diese Handlung nicht als eine sinnvolle Handlung und als Spiel. Wie Mogel (2008) beschreibt, ist das Spiel für die Kinder eine gelebte Wirklichkeit und ein zentraler Erlebniswert, der die kindliche Selbstentfaltung aktiviert. Die Kinder erleben das Spiel als „wichtig, wertvoll und vollkommen real" (Mogel 2008: 17). Sie gestalten ihr Spiel auch in diesem Sinne. Die Autorin ist der Meinung, dass dies genauso für Kinder mit Asperger-Syndrom gilt. Kann diese spielerische Wirklichkeit von Erwachsenen beurteilt werden und als sinnvoll oder als nicht sinnvoll verurteilt werden? Das einleitende Zitat von Oerter (1999) des zweiten Kapitels über das kindliche Spielverhalten beschreibt das Spiel als eine merkwürdige Beschäftigung, das von aussen betrachtet seltsam erscheint. Was Oerter allgemein für das kindliche Spiel schreibt, trifft für Kinder mit Asperger-Syndrom vielleicht umso mehr zu.

Ausserdem wird kritisch betrachtet, dass Beschreibungen über das Asperger-Syndrom und auch über andere Störungen des Autismus-Spektrums generell geschrieben sind. Dies kann ein falsches Bild von betroffenen Kindern geben. Bei der Arbeit mit Kindern mit Asperger-Syndrom ist klar ersichtlich, dass das Syndrom ganz verschiedene Ausprägungen haben kann, die sich unterschiedlich auswirken. So ist auch das soziale Spielverhalten von Kind zu Kind anders. Die Ausführungen zum Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom müssen deshalb differenziert angesehen werden. Bei jedem Kind sollte das Spielverhalten individuell betrachtet und beurteilt werden.

Damit die Teilhabe und Integration an sozialen Spielsituationen gewährleistet und gefördert werden kann, ist die Einbeziehung der individuellen Besonderheiten und Schwierigkeiten ein

zentraler Faktor. Je nach Ausprägung des Syndroms ist das soziale Spielverhalten auf anderen Ebenen beeinträchtigt. Für die Arbeit mit Kindern mit Asperger-Syndrom bedeutet das, dass Spielangebote und -Materialien angepasst und andere Kinder auf die Besonderheiten von ihnen aufmerksam gemacht werden sollte. Das Verhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom muss ihnen erklärt werden. Wissen die mitspielenden Kinder, was ihnen Schwierigkeiten bereitet, können sie vielleicht besser mit den Verhaltensweisen umgehen und sie ins gemeinsame Spielen integrieren.

Das Verständnis über die Schwierigkeiten und Besonderheiten des sozialen Spielverhaltens von Kindern mit Asperger-Syndrom wird von der Autorin als Basis gewertet, um ihr Verhalten beobachten zu können. Sie sind auf genaue Beobachtungen von Erwachsenen angewiesen. In der Praxis erlebt die Autorin, dass solchen Kindern oft zu Unrecht unfaires Verhalten zugeschrieben wird. Doch meist wird nicht verstanden, was die Kinder genau machen oder wollen. Vielleicht suchen sie Kontakt zu anderen Kindern und die Teilhabe an einem gemeinsamen Spiel oder sie setzen sich für die Gerechtigkeit ein beim Spielen. Weil sie oft nicht wissen, wie mit anderen Kindern umzugehen, bewirken ihre ungeschickten und unpassenden Verhaltensweisen jedoch das Gegenteil. Um die Teilhabe und Integration an gemeinsamen Spielsituationen ermöglichen und das soziale Spielverhalten fördern zu können, müssen Schwierigkeiten und Konflikte genau beobachtet und verstanden werden, damit richtig gehandelt werden kann.

Die Bachelorarbeit zeigt auf, wie wichtig und bedeutungsvoll soziale Spielsituationen für die Kinder und ihre Entwicklung sind. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Entwicklung der Kinder neurotypisch verläuft oder ob die Kinder eine Entwicklungsstörung haben. Auch für die Kinder mit Asperger-Syndrom ist das Spiel eine wichtige Tätigkeitsform, die ihnen Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten bietet. Die Kinder gestalten diese Tätigkeiten jedoch anders als neurotypische Kinder. Oft brauchen sie auch einfach mehr Zeit, bis sie die Fähigkeiten erlernt haben, um mit anderen Kindern spielen zu können. Durch die Auseinandersetzung mit dem sozialen Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom gelangt die Autorin zur Auffassung, dass das gemeinsame Spielen für diese Kinder genauso wichtig und bedeutungsvoll ist wie bei neurotypischen Kindern. Obwohl für sie der Kontakt und das Zusammenspielen mit anderen Kindern meistens schwierig ist und etwas Undurchschaubares oder Rätselhaftes hat, wollen viele dieser Kinder dazugehören, mitmachen und am Spass teilhaben.

„Spielen ist die vielleicht wichtigste Lebensform des Kindes." (Mogel 2008: 16). Mit diesem Zitat wurde die Arbeit eingeleitet und mit ihm wird sie ebenso auch abgeschlossen. Für die Autorin hat es nach der Auseinandersetzung mit dem Thema und den Erkenntnissen daraus mehr Fülle, Bedeutung und Sinn erhalten, auch in Bezug zu Kindern mit Asperger-Syndrom. So ist das Spielen, sei es alleine oder mit anderen zusammen, auch für die Kinder mit Asperger-Syndrom die vielleicht wichtigste Lebensform.

5 Quellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: URL: http://www.medical-tribune.ch/uploads/pics/Spielfiguren_BB_9210613357.jpg [Zugriffsdatum: 29.12.2014].

Literaturverzeichnis

Asperger-Kinder (o.J.). URL: http://www.asperger-kinder.de/was_ist_asperger.htm [Zugriffsdatum: 24.05.2015].

Attwood, Tony (2000). Das Asperger-Syndrom: Ein Ratgeber für Eltern. Stuttgart: Trias Verlag.

Attwood, Tony (2012). Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom. Von Kindheit bis Erwachsensein – alles was weiterhilft. 2. Aufl. Stuttgart: Trias Verlag.

Bernard-Opitz, Vera (2007): Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Castañeda, Claudio/ Hallbauer, Angela (2013): Einander verstehen lernen. Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus. Kiel: Holtenauer Verlag.

Einsiedler, Wolfgang (1999). Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Freitag, Christine M. (2008). Autismus-Spektrum-Störungen. München: Reinhardt.

Girsberger, Thomas (2014). Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.

Grubbauer, Michaela (2011). Spielen als pädagogische Massnahme. Präventive, spielorientierte Förderung und Stärkung elterlicher Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hauser, Bernhard (2013). Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, Bernhard (2014). Nachhaltiges frühes Lernen im Spiel – auch bei besonderem Förderbedarf. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 20. Jg. (6). S. 19-23.

Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Herzka, Heinz Stefan/ Ferrari, Bernardo/ Reukauf, Wolf (2001): Das Kind von der Geburt bis zur Schule. 7. Aufl. Basel: Schwabe & Co. AG Verlag.

Kanning, Uwe Peter (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie. 210. Jg. (4). S. 154-163.

Kienbaum, Jutta (2008). Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit. In: Malti, Tina/ Perren, Sonja (Hg.) (2008). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer. S. 35-51.

Krenz, Armin (2001). Kinder spielen sich ins Leben. Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. In: Textor, Martin R (Hg.). Kindergartenpädagogik. Online Handbuch. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/418.html [Zugriffsdatum: 18. Februar 2015].

Mogel, Hans (2008). Psychologie des Kinderspiels. Von den frühestens Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Müller Fritschi, Elisabeth (o.J.). Glossar Soziale Arbeit. URL: https://hsafhnw.frentix.com/auth/1%3A1%3A0%3A0%3A0/ [Zugriffsdatum: 10.04.2015].

Oerter, Rolf (1999). Psychologie des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz.

Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hg.) (2008). Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Basel: Beltz Verlag.

Remschmidt, Helmut/ Schmidt, Martin/ Poustka, Fritz (Hg.) (2001). Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. 4. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.

Remschmidt, Helmut/ Kamp-Becker, Inge (2006). Asperger-Syndrom. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Rollett, Brigitte/ Kastner-Koller, Ursula (2007). Praxisbuch Autismus. Für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. 3. Aufl. München: Elsevier.

Sigman, Marian/ Capps, Lisa (2000). Autismus bei Kindern. Ursachen, Erscheinungsformen und Behandlung. Bern: Verlag Hans Huber.

Simoni, Heidi/ Herren, Judith/ Kappeler, Silvana/ Licht, Batya (2008). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: Malti, Tina/ Perren, Sonja (Hg.) (2008). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer. S. 15-34.

Weiss, Gabriele/ Bank, Katharina (2008). Kinder mit Störungen aus dem Autismusspektrum. In: Simon, Traudel/ Weiss, Gabriele (Hg.) (2008). Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte – Methoden – Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wolfberg, Pamela J. (2003). Integrierte Spielgruppen: Förderung von Kommunikation und sozialen Fähigkeiten bei autistischen Kindern. In: Forum Logopädie. 17. Jg. (4). S. 26-31.

Bachelor Thesis

Erklärung der Studierenden zur Bachelor Thesis

Suter Dorothea

Das soziale Spielverhalten von Kindern mit Asperger-Syndrom

Begleitung Bachelor Thesis:

Frau Prof. Gabriela Antener

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

21. Juni 2015

Unterschrift:.....