

- Vermittlung von Erfolgserlebnissen für die Eltern im Umgang mit dem Kind;
- Berücksichtigung der emotionalen Situation der Eltern;
- Bereitstellung oder Entwicklung eines Netzwerks und Umfelds zur Entlastung der Eltern, um Energien für das Beziehungsangebot zwischen Eltern und Kind freizusetzen. Betreuungsangebote fürs Kind, Hilfe bei der Haushaltsführung, finanzielle Unterstützung, Hilfe beim Wiedereinstieg ins Berufsleben, psychologische und psychotherapeutische Hilfen können zu einem Netzwerk dazu gehören.

Freisetzung von Energien für den feinfühligem Umgang mit dem Kind durch die Eltern selbst als Basis für die allgemeine Entwicklungsunterstützung, Förderung positiver emotionaler Erfahrungen für beide, Eltern und Kind, können Zielsetzungen, aber auch Methode für die erfolgreiche therapeutische Praxis sein.

Literatur

- Brazelton TB, Cramer BG. Die frühe Bindung. Stuttgart: Klett-Cotta; 1991.
- Conel ergänzen, siehe Abb. 1.13, Seite 37.
- Eliot L. Was geht da drinnen vor? Berlin: Berlin; 2002.
- Endres M, Hauser S, eds. Bindungstheorie in der Psychotherapie. München: Ernst Reinhardt; 2000.
- Funkkolleg der Mensch. Studienbrief 1, Studieneinheit 2: Lethmate J. Vom Affen zum Halbgott. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim: Beltz; 1992.
- Goleman D. Emotionale Intelligenz. München: C. Hanser; 1996.
- Gopnik A, Kuhl P, Meltzoff A. Forschergeist in Windeln. Kreuzlingen, München: Hugendubel/Aristor; 2001.
- Greenspan SI. Das große Erziehungshandbuch für die ersten sechs Lebensjahre. Düsseldorf: Patmos; 2001.
- Hüther G. Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; 2002.
- Klaus MH, Kenell JH. Mutter-Kind-Bindung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; 1987.
- Largo, RH. Babyjahre. München: Piper; 1998.
- Largo RH. Kinderjahre. München: Piper; 2001.
- Molcho S. Körpersprache der Kinder. München: Goldmann; 1998.
- Morris D. Babywatching – Die Körpersprache der Babys. München: Heyne; 1995.
- Oerter R, Montada L, eds. Entwicklungspsychologie. Weinheim: PVU; 1995.
- Papoušek, M. Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern: Huber; 1995.
- Petermann F, Wiedebusch S. Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe; 2003.
- Reimann B. Im Dialog von Anfang an. Neuwied: Luchterhand; 1993.

- Schenk-Danziger L. Entwicklung, Sozialisation, Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta; 1998.
- Spangler G, Zimmermann P, eds. Die Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta; 1997.
- Skoluda S, Holz G. Armut im frühen Kindesalter – Lebenssituation und Ressourcen der Kinder. In: Frühförderung interdisziplinär. 2003;3:111 ff.
- Stern D. Mutter und Kind – Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett-Cotta; 2000.
- Stern D. Tagebuch eines Babys. München: Piper; 2002.
- Vester F. Denken, Lernen, Vergessen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; 2001.

1.2.3 „Komm, spiel mit mir!“ Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung von 0–6 Jahren

Martina Wolf

Einführung

Kinder spielen – fast immer und fast überall. Ihr Spiel ist spontan, jederzeit veränderbar und kann zahllose Formen einnehmen. Sie tun es mit alltäglichen Dingen, mit eigens dafür vorgesehenen Materialien und vor allem mit den Menschen in ihrem Umfeld. 15.000 Stunden sollen es nach Angaben des *spiel gut Arbeitsausschusses* Kinderspiel und Spielzeug e. V. (1999) allein in den ersten 6 Lebensjahren sein – wenn den Kindern ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung gestellt wird, um sich im Spiel zu entfalten zu können (**Abb. 1.9**).

Worin liegt die treibende Kraft, welche die Kinder unaufhörlich spielen lässt? Spielen sie um ihre kognitiven, sozial-emotionalen und sensorischen Fähigkeiten zu entwickeln? Ist es



Abb. 1.9 „Komm, spiel mit mir!“

eine Tätigkeit, die der Entspannung dient oder ein Zeitvertreib, der den eigentlichen Anforderungen des Lebens entgegensteht?

Das, was im Hinblick auf die Fülle der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben eines Kindes als selbstverständlich und alltäglich erscheint, zeigt sich bei genauerem Hinsehen als eine komplexe und facettenreiche Form der Betätigung, deren Bedeutung nicht so leicht zu erfassen ist. Einstein soll im Gespräch mit Piaget einmal gesagt haben: Das Verständnis eines Atoms ist ein Kinderspiel im Vergleich zum Verständnis eines Kinderspiels (Lammers 1993, zitiert nach Otto u. Riemann 1992).

Was ist überhaupt Spiel? Wie unterscheidet es sich von anderen Handlungen?

In der Literatur finden sich vielfältige Theorien, die sich mit unterschiedlichen Aspekten des Spiels beschäftigen, deren Merkmale zum Teil eklatant voneinander abweichen. Während sich das Kind im explorativen Spiel vorwiegend mit den physikalischen Eigenschaften der Welt auseinandersetzt, kommt es im Rollenspiel zur Darstellung von Erlebnissen, Wünschen und Phantasien; Regelspiele sind darauf ausgerichtet sich zu messen, wohingegen Konstruktionsspiele sehr viel Nähe zu künstlerischen Tätigkeiten haben. Das Musizieren wird von einigen Autoren ebenfalls als Spiel begriffen und interessanterweise wurde der ursprüngliche Spielbegriff vermutlich synonym für *Tanz* verwendet (Kluge 1995). Alle diese Tätigkeiten erfüllen die *wichtigsten Kriterien*, die für das Spiel derzeit angenommen werden:

- die Handlungen werden zum Selbstzweck betrieben;
- sie sind intrinsisch motiviert;
- sie sind von der Alltagsrealität abgehoben;
- die Handlung ist durch Wiederholung und Rituale gekennzeichnet (Oerter 1999:293).

Darüber hinaus wird das Spiel im Allgemeinen als zentrale Lebensform der Kindheit gesehen, die einen entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes hat und ein wichtiger Ausgangspunkt für jegliche Form des Lernens ist (Oerter 1999, Papoušek u. Gonthard 2003, Largo et al. 2001). Somit erscheint es für alle Berufsgruppen im pädiatrischen Arbeitsfeld sinnvoll, sich intensiv mit Spiel auseinander zu setzen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich vorrangig mit frühkindlichem und selbstgesteuertem Spiel und möchte deutlich machen, dass Spiel auch in der Physiotherapie nicht nur als Vehikel gesehen werden sollte, um isolierte Fähigkeiten und Fertigkeiten

zu fördern, sondern eine lebensnotwendige und kompetenzerweiternde Betätigungsform der Kindheit darstellt, die es als solche wertzuschätzen und zu fördern gilt.

Adaption und Lernen im Spiel

Da es sich bei Spiel um eine Verhaltensweise handelt, die artenübergreifend und in unterschiedlicher Ausprägung auch bei Tieren zu finden ist, kann man davon ausgehen, dass es „... zumindest in seinen Grundformen genetisch determiniert und mit angeborenen Verhaltensprogrammen und intrinsischen Motivationen ausgestattet ist“ (Papoušek u. Gontard 2003:18). Die biologische Verankerung des Spiels sorgt sozusagen von Geburt an für die nötige Experimentierfreude, die wir brauchen, um uns optimal an die Umgebung anpassen zu können. Außerdem – und das ist das eigentlich Spannende – werden durch das spontane und kreative Handeln im Spiel zufällige Entdeckungen und Erkenntnisse möglich, die unter Umständen nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Weiterentwicklung einer ganzen Population von Bedeutung sein können.

Das Spiel bietet also optimale Voraussetzungen für selbstgesteuertes und lustvolles Lernen – obwohl Ziel und Zweck der Handlung nicht unmittelbar erkennbar sein müssen! Oder um es mit anderen Worten zu sagen: „Es wird nicht wegen der Folgen gespielt, aber das Spielen hat Folgen. Alle Fähigkeiten und Funktionen, die für das Spielen gebraucht werden, werden geübt und verbessert“ (Schmid-Krammer 2003:23) (**Abb. 1.10**).

Entspricht das Angebot den Fähigkeiten des Kindes, ist es aufmerksam, neugierig und fordert die



Abb. 1.10 Lernen im Spiel.

Bezugspersonen oder den Spielpartner unermüdlich dazu auf mitzumachen. Ganz nebenbei lernt es sich dabei an seine spezifische Umwelt anzupassen und seine sozial-emotionalen, sensorischen und kognitiven Kompetenzen zu erweitern. Das führt im Wesentlichen dazu, dass das Kind in den ersten Jahren seines Lebens

- ein grundlegendes Koordinatensystem erwirbt, das oben – unten, vorne – hinten, rechts – links definiert;
- die Gesetzmäßigkeiten der Schwerkrafteinwirkung als eine feste Größe in der Raumorientierung und in Bezug auf das Verhalten von Masse verinnerlicht;
- Personen, Gegenstände, Orte sowie Ereignisse in seiner Funktion und Beschaffenheit kennen lernt und deren Bedeutung für sein Handeln erfasst;
- seine sich entwickelnden motorischen Möglichkeiten kennen- und beherrschen lernt;
- sich in der Interaktion mit der personellen und dinglichen Umwelt als selbstwirksam erfahren kann.

Das Spiel wirkt beim Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt und in der frühen Kommunikation als Quelle von Selbstwirksamkeitserfahrungen, als Kontext zum Erproben und Einüben neuer Fertigkeiten, Problemlösungen und früher Formen von Konfliktbewältigung sowie als Kontext intuitiver elterlicher Förderung und gemeinsamer Beziehungserfahrung (Papoušek u. Gontard 2003).

Anschauliche Beispiele dafür, wie sich Lernen und Anpassung im Spiel vollziehen, finden sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur. Seit Generationen fesseln Autoren wie Mark Twain und Astrid Lindgren ihre Leser mit Figuren wie Pipi Langstrumpf und Tom Sawyer. Beide Titelhelden sind mehr oder weniger durch das soziale Netz ihrer Gesellschaft gefallen, und müssen aus unterschiedlichen Gründen ohne die elterliche Fürsorge auskommen. Die „Versorgungslücken“ in ihrer Erziehung bringen Freiräume mit sich, in denen sich die Kinder die Welt spielerisch erschließen können. Vereinzelt Versuche, ihnen doch noch etwas beizubringen, scheitern und bringen die Erwachsenen fast zur Verzweiflung. Während sich ihnen nicht erschließt, worin die wertvollen Elemente der oft verwegenen Spielaktivitäten liegen, schmunzelt der Leser und ahnt, dass die Kinder vielleicht etwas für's Leben gelernt haben könnten.

Die biologisch verankerte Fähigkeit des Kindes, im Spiel zu lernen und sich zu adaptieren, ist also als ein Wert anzusehen, der über das bloße Üben von Funktionen im Spiel weit hinaus geht.

Welches sind die Bedingungen für die Entfaltung des Kinderspiels?

Grundvoraussetzungen

- *Spielen heißt, im Prozess zu sein.*

Daraus folgt, dass das, was ein Kind braucht, um sich entfalten zu können, von der jeweiligen Situation und den momentanen Bedürfnissen des Kindes abhängt. Die folgenden Ausführungen orientieren sich an der Normalentwicklung und sollen als Anregung für den therapeutischen Prozess verstanden werden. Vorweg sei außerdem erwähnt, dass es zunächst einmal notwendig ist, *überhaupt* Gelegenheiten für das Spiel zu schaffen. Eine Forderung, die im Zeitalter der verplanten Kindheit nicht immer einfach zu realisieren ist. Eine weitere Bedingung grundsätzlicher Art liegt in der Befindlichkeit des Kindes. „Nur ein Kind, dass sich wohl u. geborgen fühlt, spielt. Das physische und psychische Wohlbefinden ist eine notwendige Voraussetzung, damit ein Kind spielen kann“ (Largo 2001:227). Das gilt besonders für die jüngeren Kinder, die ihre Spielaktivitäten oft einstellen, wenn sie krank oder belastet sind, während ältere Kinder im Rollenspiel auch konflikthafte oder traumatisierende Erlebnisse bearbeiten (**Abb. 1.11**).



Abb. 1.11 Gelegenheit zum Spiel.

„Komm spiel mit mir!“ Die Spielpartner des Kindes

Obwohl es viele Situationen gibt, in denen das Kind alleine intensiv und ausdauernd spielt, sind Spielpartner für seine Entwicklung von essentieller Bedeutung. Dabei haben die Eltern oder erwachsenen

Bezugspersonen andere Aufgaben als gleichaltrige Mitspieler. Auf die Therapeuten als besondere Spielpartner wird S. 40 gesondert eingegangen.

Eltern als Spielpartner

Das Verhalten der Eltern als Spielpartner ist abhängig von ihren intuitiven Fähigkeiten, den gesellschaftlich beeinflussten Erziehungsvorstellungen und dem Entwicklungsstand des Kindes (**Abb. 1.12**).

In der frühen Kindheit kommen vorrangig die intuitiven Kompetenzen der Eltern zum Tragen. Wenn der Säugling beispielsweise mit Blicken oder Lautmalereien dazu auffordert, sich mit ihm zu beschäftigen, gehen die Bezugspersonen in der Regel adäquat darauf ein und unterstützen das Kind in seinem Kommunikationsbestreben. Es wird mit einfachen Sätzen, Silbenketten, deutlicher Mimik und vielen Wiederholungen angesprochen. Der Umgang ist den Fähigkeiten des Kindes angepasst und erfolgt in enger Abstimmung mit seinen Reaktionen. Es entstehen kleine Dialoge, die um ihrer selbst willen betrieben werden und einer inneren Motivation folgen, so dass sich die Situation insgesamt deutlich von einer reinen Versorgungstätigkeit unterscheidet und durchaus Spielcharakter aufweisen kann.

Zu Störungen dieser frühen Eltern-Kind-Interaktion kann es z. B. kommen wenn:

- Eltern in ihrer momentanen Lebenssituation stark belastet sind;
- aufgrund früherer Erfahrungen die Eltern keinen Zugang zu ihren intuitiven Fähigkeiten finden;
- wenn Kinder aufgrund einer Behinderung in ihren Bedürfnissen nur schwer zu „lesen“ sind;
- die Temperamente der Interaktionspartner sehr unterschiedlich ausfallen.



Abb. 1.12 Eltern als Spielpartner.

Im physiotherapeutischen Kontext können diese Aspekte jedoch allenfalls wahrgenommen werden und in Absprache mit der Familie und dem behandelnden Arzt zu einer Weitervermittlung an entsprechende Stellen führen.

Besonders im Kleinkindalter ist es eine wichtige Aufgabe der Bezugspersonen, ihren Kindern bei der Steuerung der Aufmerksamkeit zu helfen. Sie deuten z. B. auf einen attraktiven Gegenstand und fordern das Kind verbal dazu auf, ebenfalls hinzuschauen. „Sieh mal ein Ball!“ Auch die Hinführung zu einer neuen Spielebene wird in diesem Alter oft durch die Eltern übernommen. Sie geben im Spiel beispielsweise vor, eine bestimmte Handlung zu tätigen und leiten dadurch den Beginn des Rollenspiels ein. Das setzt voraus, dass das Kind bereits in der Lage ist, zu symbolisieren und sich von den konkreten Dingen im Spiel entfernen kann. Wenn es dem Kind außerdem möglich ist, die Handlung sensomotorisch, kognitiv und sozial-emotional nachzuvollziehen, wird es die Anregungen aufgreifen und in sein eigenes Spiel einbeziehen.

Nicht alle Eltern kommen in dieser Zeit gut mit dem Verhalten ihrer Kinder zurecht. Das Kind beginnt, sich als eigenständige Persönlichkeit zu begreifen und seine Grenzen auszutesten. Sind diese nicht klar genug abgesteckt oder nehmen die Eltern das explorative Verhalten ihrer Kinder allzu persönlich, kann es zu Schwierigkeiten kommen.

Das Spiel größerer Kindern wird durch die Erwachsenen z. B. durch das Aufstellen von Regeln strukturiert. „Einer nach dem anderen“. „Erst wird das eine Spiel beendet, dann fangen wir was Neues an.“ „Die Stühle sind zum Sitzen und nicht zum Spielen da.“, usw. Eltern nehmen ebenfalls durch Material, das sie anbieten, weil sie es für spannend oder lehrreich halten, Einfluss auf das Spiel. Wenn Spiele jedoch in erster Linie angeboten werden, um die Fähigkeiten des Kindes zu fördern, finden sie nicht mehr zum Selbstzweck statt, verlieren die intrinsische Motivation und erfüllen damit kaum noch die für das Spiel geltenden Kriterien. Obwohl Lernspiele sicher auch ihre Berechtigung in der Erziehung und Begleitung von Kindern haben, sei darauf hingewiesen, dass sie in keiner Weise das lustvolle Ausprobieren, Kombinieren und Explorieren im selbstgesteuerten Spiel ersetzen, sondern eher das Lernen spielerisch erleichtern können.

Altersübergreifend kann man feststellen, dass je nach Vorlieben der Eltern die Ideen vom gemeinsamen Spiel und damit auch die angebotenen Spielthemen sehr unterschiedlich ausfallen. Ein

Vater, der einen handwerklichen Beruf ausübt, wird seinem Kind vielleicht früh einen Werkzeugkasten schenken, während der Musiker rhythmische Elemente im Spiel im besonderen Maße aufgreift und verstärkt. Nicht das jeweilige Angebot der Eltern als solches ist maßgebend, sondern dass das Kind innerhalb seines spezifischen Umfelds Raum und Zeit bekommt, um experimentieren zu können und das dies mit Wohlwollen und Ermutigung begleitet wird.

Kinder als Spielpartner

Bereits vor Beginn des 2. Lebensjahrs interessieren sich Babys besonders für das, was Kinder tun. Sie schauen ihnen mit Begeisterung zu und versuchen, mit ihnen in Kontakt zu treten, obwohl gemeinsames Spiel zunächst noch nicht möglich ist. Mit ca. 2 Jahren beginnen die Kinder sich durch das Tun der anderen Kinder anregen zu lassen. Sie spielen nebeneinander und schauen sich einzelne Handlungssequenzen ab. Oft endet das Spiel jedoch mit Tränen, weil nicht nur die Aktivität des anderen Kindes, sondern auch das benutzte Spielmaterial in den Mittelpunkt des Interesses geraten. Gegenseitiges Abschauen und Kämpfen um Spielzeug stehen also bei dieser Form des gemeinsamen Spiels, das auch Parallelspiel genannt wird, im Vordergrund. Etwa zwischen 3 und 4 Jahren sind die Kinder in der Lage, miteinander Spielthemen zu finden und diesbezüglich Absprachen zu treffen (**Abb. 1.13**).

Obwohl die meisten physiotherapeutischen Behandlungen als Einzeltherapien stattfinden, ist es wichtig, das Kind dabei zu unterstützen, im Kontakt mit Gleichaltrigen zu sein. Dazu kann das Erreichen größtmöglicher Mobilität genauso dienen, wie die Stärkung des kindlichen Selbstwertgefühls,



Abb. 1.13 Spielpartner Kinder.

so dass es z. B. Frustrationen im Spiel besser überwinden kann.

„Fehlende oder defizitäre Freundschaftsbeziehungen zählen zu den am besten gesicherten Indikatoren für langfristige Entwicklungsgefährdungen“ (Mayr 1997).

Diese Erkenntnis sollte uns nachdenklich stimmen und dazu führen, dass neben funktionellen Zielen auch Ziele aus diesem Bereich stärker an Bedeutung gewinnen und in die Therapie mit einfließen.

Spielraum und Material

Im therapeutischen Setting sind wir mit verschiedenen Lebenswelten und Vorstellung bezüglich des kindlichen Spiels konfrontiert. In ganz normalen Haushalten finden wir alles: vom spartanisch bestückten Kinderzimmer in Naturholzausstattung bis zum unüberschaubaren Chaos mit Bodenbedeckung; Eltern, die mit ihren Kindern Baumhäuser bauen oder welche, die Video- und Computerspiele als gemeinsame Beschäftigung vorziehen.

Im Rahmen des Normalen geht es weniger um eine Bewertung oder gar Verurteilung der unterschiedlichen Spielräume, sondern eher darum, die Möglichkeiten der jeweiligen Familie kennen zu lernen und die therapeutischen Angebote darauf abzustimmen. So werden beispielsweise Eltern,



Abb. 1.14 Spielraum.