

Beziehungsorientierte Autismus Intervention – Teil 2: Lass uns spielen!

Das DIRFloortime®-Modell als Gerüst für ein gelingendes Spiel und die Förderung von funktionalen, emotionalen Entwicklungskapazitäten autistischer Kinder

André Zirnsak



Das Thema Spielen rückt verstärkt in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen, und alle Forschungen bestätigen die zentrale Rolle des Spiels für die kindliche Entwicklung. Das von Stanley Greenspan und Serena Wieder entwickelte DIRFloortime®-Modell erfasst und verortet Entwicklungsthemen autistischer Kinder und bietet zugleich praktische Handlungsinterventionen an. Es stellt die althergebrachte Pädagogik nicht nur infrage, sondern revolutioniert sie.

Doch am wichtigsten ist: **DIRFloortime® macht Spaß!**

1. Einleitung

Das DIRFloortime®-Modell von Stanley Greenspan und Serena Wieder ist mittlerweile eine tragende Säule in der pädagogisch-therapeutischen Unterstützung von autistischen Kindern und ihren Familien geworden. Es bildet einen Gegenpol zu verhaltenstheoretisch orientierten Programmen und stellt stets das gemeinsame Spiel sowie eine gelingende Alltagsgestaltung in den Fokus. Studien belegen den positiven Effekt der Methode auf die Entwicklung von emotional-sozialen Prozessen bei autistischen Kindern sowie ein entspannteres Zusammenleben in den Familien (vgl. Boshoff et al. 2020; Solomon et al. 2014). Es geht bei dieser Arbeit immer auch darum, eng mit dem Bezugssystem des Kindes zu kooperieren, um Erarbeitetes direkt zurückzugeben und Inspiration für die Alltagsgestaltung zu hinterlassen.

Das DIRFloortime®-Modell

Eine Schatzkarte zur Entdeckung umfassender Aspekte in der Entwicklung

FEDC 1: Aufmerksamkeit teilen und reguliert sein,
um mit Interesse die Umwelt zu erleben und zu erkunden

FEDC 2: Sozial beteiligt und interessiert an seinen Mitmenschen sein,
um sich liebevoll auf Beziehungen einlassen zu können

FEDC 3: Wechselseitige Kommunikation und Interaktionen
initiiieren mit Hilfe von Mimik und Gestik (non-/prä-verbaler
Kommunikation) sowie durch Nachahmung

FEDC 4: Komplexe gemeinsame Problemlösestrategien entwickeln
mit Hilfe von zusammenhängenden Interaktionsmustern und ersten Worten

FEDC 5: Geteilte Bedeutungen herstellen und symbolisch spielen
anhand von Fantasie, So-tun-als-ob und Sprache über das Hier und Jetzt

FEDC 6: Brücken bauen zwischen Gedanken und Geschichten erzählen
anhand von logisch/emotionalem Denken auch über Vergangenes und die Zukunft

FEDC=Functional Emotional Developmental Capacity – DIRFloortime®-Modell nach S. Greenspan & S. Wieder



IDEEN	Verwende zunächst non- und prä-verbale Kommunikation	Achte auf den Abstand zwischen dem Kind und dir selbst	Nutze „klassische“ Kinderspiele
UMSETZUNG	Affekte zu signalisieren, gelingt in der Regel viel leichter, wenn man Sprache einfach einmal bei Seite lässt und sich auf die eigene Mimik, Gestik und ausgewählte Laute beschränkt. Ein spannungs- und affektgeladenes „Oh!“ wirkt häufig Wunder, da das Kind so realisiert, dass sich ihm gegenüber eine menschliche Person befindet. Wichtig beim Einsatz von Sprache ist immer, sich die Fragen zu stellen: Hat Sprache einen ‚Landeplatz‘ beim Kind oder nicht? Und: Wie groß ist dieser Landeplatz, d. h. wie viel Sprache kann ich überhaupt verwenden?	Solange Kommunikation nicht als solche verstanden wird, sollten die auszutauschenden Signale keinen allzu langen Weg zum Ziel haben. Ein Signal muss schnell beim Kind ankommen und vom Erwachsenen wieder aufgegriffen werden, damit das bereits genannte Ping-Pong-Spiel in Gang kommt. Erst wenn ein Kommunikationskreislauf stabil mindestens zehn bis zwanzig Kommunikationskreise beinhaltet, ohne abubrechen, kann auch der Abstand zum Kind wieder vergrößert werden. Dann können wir davon ausgehen, dass die Signale zuverlässig ankommen und das Kind verstanden hat, was Kommunikation bedeutet.	Es braucht kein Material, um miteinander in Kommunikation zu kommen. Wir als Personen sind das Hauptwerkzeug! Gute Ideen geben uns die Spiele, auf die wir automatisch mit jungen Kindern zurückgreifen, um die Bindung und Beziehungsfähigkeit zu festigen: Sogenannte Bindungsspiele (vgl. Solter 2015). Hier ein paar Beispiele: – Kuckuck: Ein Trennungsspiel, welches das Thema Objektpermanenz beinhaltet und sich zum Spannungsauf- und Abbau eignet für mehr emotionale Balance. – 1, 2, 3, ich kriege dich!: Nutzt Spannungsaufbau durch das Anzählen und beinhaltet sensomotorische Impulse (z. B. kitzeln), die autistische Kinder häufig stark suchen. Außerdem rahmt ein solches Spiel eine Situation durch das Anzählen ein bzw. verortet das Spiel (vgl. Zirnsak 2024b). – Hoppe, hoppe Reiter: Bietet Kontingenzerfahrungen durch ständige Wiederholungen und ist damit vorhersehbar, hat ebenfalls einen großen Spannungsbogen und eröffnet die Möglichkeit, den Affekt auf das gesprochene/gesungene Wort und die Handlung abzustimmen (vgl. Janert/Zirnsak et al. 2023). – Rhythmus & Musik: Lieder mit eingängigen Melodien und Rhythmen folgen häufig dem o. g. Prinzip und können autistische Kinder bei Kontingenzerfahrungen unterstützen, die nicht nur Spiel-, sondern auch Alltagshandeln (z. B. die Sauberkeitsentwicklung) betreffen (vgl. TAGESSTERNE 2 024, 2022)

2. Das Modell

Das DIRFloortime®-Modell (s. Abb. 1) gibt uns einen theoretischen Rahmen in Form der funktionalen emotionalen Entwicklungsebenen¹ mit ihren Entwicklungskapazitäten².

Die Bezeichnung des Konzepts beinhaltet

- **D** (Developmental = die Entwicklung betreffend)
- **I** (Individual-difference = die individuellen Unterschiede betreffend)
- **R** (Relationship-based = die wichtigsten Beziehungskonstellationen des Kindes), die die theoretischen Überlegungen von S. Greenspan und S. Wieder beinhalten und
- **Floortime** für die Art und Weise, wie diese Ideen Anwendung finden können (vgl. Janert/Zirnsak et al. 2023).

¹ FEDLs – Functional Emotional Developmental Levels

² FEDCs – Functional Emotional Developmental Capacities

Die beschriebenen Entwicklungsebenen und ihre Kapazitäten stellen ein Entwicklungskontinuum dar und bauen nicht unbedingt chronologisch aufeinander auf. Autistische Kinder haben in der Regel ein sehr heterogenes Entwicklungsprofil, sodass wir ohnehin einen umfassenden Blick auf Entwicklungsthemen werfen müssen. Das Bild einer Schatzkarte veranschaulicht das Entwicklungskontinuum sehr deutlich.

3. Luis und die Sache mit der Kommunikation

Luis³ ist fünf Jahre alt und spricht überwiegend in Gestalten (vgl. Blanc 2012). Um interpretieren zu können, was er möchte, muss seine Bezugsperson wissen, was ihn gerade beschäftigt. Über die Bedürfnisebene hinaus gelingt es Luis jedoch noch nicht, mit anderen zu kommunizieren. Dies erschwert es ihm, Kontakt zu Menschen im Allgemeinen aufzubauen, sodass er sich

³ Alle Namen in den Fallbeispielen wurden zum Schutz der Persönlichkeitsrechte verändert.

überwiegend allein beschäftigt oder dazu neigt, seine Bezugspersonen für eigene Bedürfnisse zu instrumentalisieren. Wenn die Umsetzung des Gewünschten nicht geschieht, kommt es häufig zu Wutanfällen und Schreimomenten, was für sein familiäres Umfeld eine große Herausforderung darstellt.

Im Kindergarten wirkt Luis überreizt durch visuelle und auditive Außenreize und zieht sich, als Konsequenz daraus, zurück. Er sucht dann sogenannte „Fenstermomente“, indem er sich ans Fenster oder an den Zaun im Garten stellt und in die Weite starrt. Er wiederholt eine ihm bekannte Tätigkeit (z. B. Puzzeln) oder wälzt sich in der Lesecke herum, um sich sensorische Reize zur Selbstregulation zu verschaffen. Es ist möglich, die Aufmerksamkeit mit Luis zu teilen, jedoch findet er noch nicht von selbst in die Kommunikation.

3.1 Was braucht Luis?

Bei Kindern wie Luis muss kleinschrittig gearbeitet werden, damit Sprache, egal in welcher Form, zum Einsatz kommt und sich Spielfähigkeiten weiterentwickeln können. Wenn ein Kind wie Luis das Thema Kommunikation noch nicht für sich entdeckt hat und sich nicht wie selbstverständlich ein durchgehender Austausch von Signalen (ein sogenanntes „Ping-Pong-Spiel“) entwickelt, wissen erfahrene Floortimer:innen, dass sie sich erst ganz am Anfang der Therapie befinden. Richard Solomon, Begründer des auf den DIRFloortime®-Prinzipien basierenden P.L.A.Y.⁴ Projects® bezeichnet diesen Punkt als die „Schwitzebenen“ (FEDLs 1+2) (vgl. Solomon 2016).

In Bezug auf Luis wissen wir, dass sein Hauptthema die Selbstregulation ist, bei einem begrenzten Interesse, die Welt zu erkunden (FEDL 1). Er ist seinen engsten Bezugspersonen jedoch auch liebevoll zugewandt und beteiligt sich mit Freude an angeleiteten Aktivitäten (FEDL 2). Sein Affekt wirkt insgesamt flach und seine Fokussierung auf festgelegte Abläufe und Themen machen es für seine Bezugspersonen schwer, emotionale Inhalte zu transportieren. Die potenziellen Entwicklungskapazitäten befinden sich demnach auf der dritten Entwicklungsebene mit dem Hauptthema „wechselseitige Kommunikation“. Um Kindern wie Luis den Zugang in die Interaktion zu erleichtern, behandelt man sie nicht nach ihrem Lebensalter, sondern ihrem Entwicklungsalter entsprechend. Laut DIRFloortime®-

Modell bewegen wir uns hier im ersten Entwicklungsjahr. Unsere Erwartungen sind an Luis angepasst, und wir stimmen unsere Interventionen darauf ab. Um mit einem so jungen Kind sogenannte Kommunikationskreise (vgl. Greenspan/Wieder 2001) aufzubauen, können uns die Überlegungen aus Abb. 2 helfen.

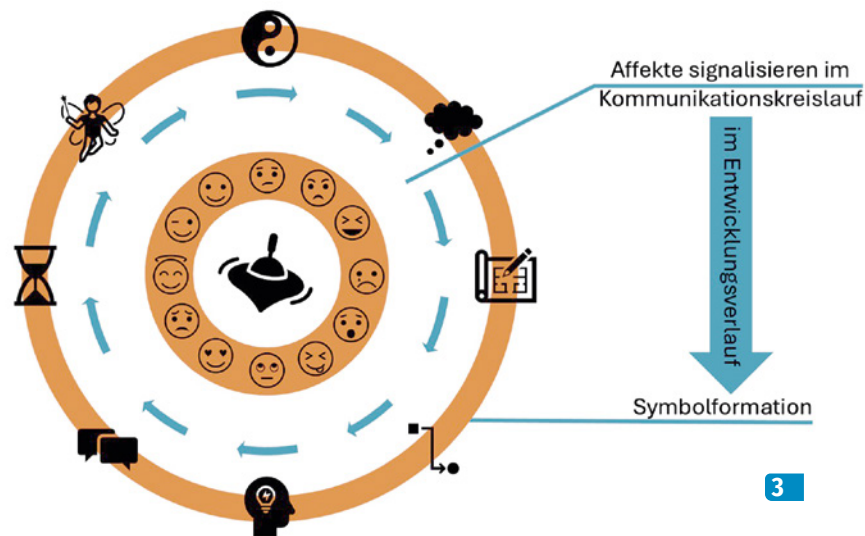
3.2 Was kann ich konkret für Luis tun?

Ich nähere mich Luis vorsichtig mit weit geöffneten Augen und einer hohen Spannung im Körper mit leicht angehobenen Armen an. Dann zähle ich: „Achtung, fertig ...“ – dabei bewegen sich meine Finger schon etwas und Luis' Aufmerksamkeit ist geweckt – „uuund los!“ Ich schnelle auf Luis zu und kitzle ihn durch. Damit gebe ich ihm viele sensorische Impulse und seine Spannung kann abfallen. Er kichert ausgelassen. Ich frage: „Noch mal?“ Seinen Blick nehme ich als Bestätigung und wiederhole das Spiel. Beim nächsten Mal verwendet Luis schon zielgerichtet seine Sprachfähigkeiten und sagt: „Noch mal!“ Das Verhältnis hat sich umgekehrt, da er nun die Impulse gibt und nicht mehr auf meine angewiesen ist (Kapazitäten auf der dritten Entwicklungsebene). Er findet eine Decke und versteckt sich vor den Kitzelfingern. Ich variiere das Spiel nun, indem ich herausfinden will, welche Körperteile ich unter der Decke zu fassen bekomme. Jetzt kann ich schon mehr Sprache einsetzen und z.B. formulieren: „Ah, ich fühle einen Fuß. Das ist dein Fuß!“, wobei ich das zentrale Wort betone. Als ich seinen Kopf entdecke, traue ich mich, eine einfache W-Frage zu stellen: „Was ist das?“ (W-Fragen gelten erst als Entwicklungskapazitäten der 5. Ebene). Luis antwortet nicht, kichert aber vor sich hin. Ich gehe einen Schritt zurück, benenne das Körperteil und entscheide mich, Luis komplett zu ‚finden‘ und erneut durchzukitzeln. Ich klopfe ihn ab und drücke ihm den Rücken. Im Verlauf der nächsten Termine nehme ich mich zurück, da Luis mir von sich aus seine Spielideen präsentiert und mich damit in die Interaktion einlädt. Seine Aufmerksamkeit hat sich deutlich verbessert, er gibt eigene Impulse und verwendet zielgerichtet Sprache. Er formuliert seine Wünsche und zeigt Affekt in seiner Mimik.

3.3 Wie wirkt sich die Intervention auf die Entwicklung von Luis aus?

Wir bewegen uns nun stabil auf der 3ten Entwicklungsebene, was für mich bedeutet, dass ich, statt aktiv

⁴ Play and Language für Autistic Youngsters



Ideen zu entwickeln, abwarten muss. Darüber hinaus habe ich bereits die vierte Entwicklungsebene im Blick, welche besonders die Themen soziales Problemlösen und einen komplexeren Sprachgebrauch in den Fokus nimmt. Die ersten drei Ebenen werden auch als prä-symbolische Ebenen bezeichnet. Wenn autistische Kinder über die imaginäre Brücke von der dritten zur vierten Ebene gehen, vollziehen sie einen sehr großen Schritt und verwenden Sprache in jeglicher Form zur Gestaltung von Interaktionen. Nach Greenspans Theorie geschieht im Entwicklungsverlauf durch das anhaltende Signalisieren von Affekten im Kommunikationskreislauf die sogenannte Symbolformation (s. Abb. 3), die sich in den Themen *Sprache, abstraktes Denken, ein Verständnis von Zeit, Handlungsplanung, Problemlösestrategien, Kausalitäten, Fantasie und Selbstregulation* zeigt (vgl. Janert/Zirnsak et al. 2023). Nach Richard Solomon sind die Ebenen drei und vier die sogenannten Warteebenen (vgl. Solomon 2016).

3.4 Was hat Luis davon?

Luis hat nicht nur die Freude am Spielen entdeckt, er hat auch erfolgreich eine (neue) Beziehung aufgebaut. Er freut sich auf die Termine mit mir und weiß genau, wo er hin muss. Er malt zu Hause Bilder von „einem André“ und grinst dabei. Seine Eltern, denen ich nach jedem Termin ein kleines Audiofeedback und Videoausschnitte mit den Inhalten der Stunde schicke, beschreiben ihr Kind als emotional regulierter, was einen unmittelbaren Effekt auf die Entspannung des Alltags hat.

4. Die Grundideen für das DIRFloortime®-Modell

Stanley Greenspan (1941–2010) war ein amerikanischer Kinderpsychiater und Pionier auf dem Gebiet einer neuen Auffassung der emotionalen Entwicklung von Kindern. Bereits ab den 1970er Jahren erforschte er die frühen Bindungsaktivitäten zwischen Kindern und vorrangig ihren Müttern, die Schwierigkeiten damit hatten, eine emotionale Verbindung zueinander herzustellen. Er fand heraus, dass die Ursache für diese Barriere bereits sehr früh in der Entwicklung von Kindern zu finden sei und stellte seine Hypothese auf. Je mehr er sich mit der Ursache von Affekten für eine erschwerte Bindung zwischen Eltern und Kind beschäftigte, desto stärker kam er in Berührung mit dem Thema Autismus (vgl. Greenspan 2009).

Auf der Grundlage seiner Forschungsergebnisse erarbeitete er schließlich „*differenzierte Kriterien für das Verständnis und die Definition der emotionalen Reife*“ und begann, die einzelnen Phasen aufzuzeichnen. Er verwendete neueste Forschungsergebnisse über die Art, wie Babys und Kleinkinder die enorme Menge an Sinnesinformationen, mit der sie tagtäglich konfrontiert sind, verarbeiten. (...) Greenspan war überzeugt, dass „*im Geist eines autistischen Babys irgendein Bestandteil der Entwicklung fehlen müsse* (...) Er begriff, dass alles, was ein sich entwickelndes Kind tut und denkt, weitgehend auf seinen Emotionen beruht. (Stacey 2004, S. 164 ff.).

4.1 Die Erforschung der Gefühle

Stanley Greenspan und Serena Wieder waren ihrer Zeit weit voraus und hatten Ideen, die erst Forschungsergebnisse der jüngsten Vergangenheit bestätigen (vgl. The Greenspan Floortime Approach 2020). Sie erkannten und stellten fest:

„Emotion always comes before behavior.“ Greenspan/Wieder 2006, S. 198

Ich übersetze das mit: Jedem Verhalten liegt ein Gefühl zugrunde.

Und die tiefe Überzeugung, dass Kinder aus emotionalem Antrieb heraus lernen, wurde zur Basis für die praktische Ausführung seines Modells. In seiner letzten Veröffentlichung „The Learning Tree“, definiert Greenspan Floortime ganz simpel als eine bestimmte Art und Weise mit dem Kind zusammen zu sein und die gemeinsame Zeit zu gestalten. In den frühen Lebensjahren findet das naturgegeben vorrangig im Spiel statt, später im gemeinsamen „Abhängen“. Immer geht es jedoch darum, dass das Kind den Impuls entwickelt, den Erwachsenen einzuladen, an seinen Gefühlen und Gedanken teilzuhaben.

„Follow the child's lead.“ Greenspan/Wieder 2006, S. 178

„Folge der Führung des Kindes“ ist ein weiterer wichtiger Grundsatz, der es ermöglicht, von außen Impulse zu geben und Entwicklung auf der emotionalen, der kognitiven oder motorischen Ebene zu unterstützen (vgl. Greenspan/Thorndike Greenspan 2010).

Wir tun sehr gut daran, im Kontakt mit Kindern erlebnisorientiert zu agieren. Das DIRFloortime®-Modell beinhaltet die Berücksichtigung der Gefühle, des Denkens, der Sinne und der Bewegung und bietet uns damit eine Fülle an Möglichkeiten zur Gestaltung im Umgang mit autistischen Kindern (vgl. Janert/Zirnsak et al. 2023).

5. Ryan und die Symbolsprache – oder Was „Essen“ alles bedeuten kann

Ryan ist acht Jahre alt. Er zeigt ein hohes Stresserleben im sozialen und im Bereich Emotion (vgl. Zirnsak 2025), welches sich in Form von starken Wutanfällen darstellt. Er wirkt insgesamt etwas depressiv. Sein Blick ist meist ernst und der Affekt sehr flach. Nur sel-

ten huscht ein leichtes Lächeln über sein Gesicht. Seine Sprache klingt monoton und hat wenig emotionale Komponenten. Neben seinem Hauptthema der Selbstregulation hat Ryan starke sprachliche Kompetenzen und interessiert sich für symbolische Spielinhalte. Sein Symbolspiel ist jedoch nicht sehr komplex, sondern beschränkt sich in der Regel auf ein Spielthema. Besonders interessiert es ihn, Essen zuzubereiten und seiner mitgebrachten Bezugsperson zu servieren. Er selbst schlüpft in diesen Spielen noch nicht in eine Rolle, obwohl er eine große Auswahl an Handpuppen in der Praxis vorfindet.

5.1 Wie kann ich Ryan unterstützend begegnen?

Da Puppenspiel eine gute Möglichkeit für Spiele ab der vierten Entwicklungsebene darstellt (vgl. Zirnsak 2024a; Janert/Zirnsak et al. 2023), suche ich mir eine Hilfsfigur in Form eines Drachens. Das Werkzeug Puppe kann ein guter Einstieg in emotionale Prozesse bei solch angespannten Kindern sein, denn es verlagert den Fokus von der interpersonalen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen auf die Puppe und das Kind. Ryan steigt direkt in die Interaktion mit der Handpuppe ein, wirkt sichtlich entspannter und entdeckt schnell noch weitere Drachenhandpuppen. Eine bekommt seine Mutter, eine behält er für sich selbst. Er bespielt das Thema Essen, weil es seiner Selbstregulation dient, und es ist nun möglich, die Kommunikation auszuweiten. So mag mein Drache nicht alles Essen und spuckt es aus: „Bäh! Was ist das?“ Ryans Affekt ändert sich plötzlich etwas. Er hebt seine Stimme, die deutlich weicher ist als ohne die Puppe auf der Hand und strengt komplexe soziale Problemlöseprozesse an: Wieso spuckt der Drache das Essen aus? Welche Regeln sollte er beim Essen verfolgen? Was könnte man ihm alternativ anbieten, damit er nicht wieder ausspuckt? Ich fordere Ryan nun mehr heraus, indem ich mit meiner Handpuppe etwas frecher werde und mir deutlich mehr Essen nehme. Ryan ist erst irritiert, grinst dann aber über die Frechheit meines Drachens und kehrt wieder zur Reglementierung zurück („Das darf man nicht!“).

Das Thema Essen erweitere ich durch ein weiteres: Frisieren. Nachdem der Drache so wild gefressen hat, sind seine Haare ganz durcheinandergeraten. Ryan bedient sich aus der Vielzahl an sensorischen Materialien, die ich immer in Körben parat habe. Er frisiert zunächst alle Drachen, nimmt dann die Bürsten und probiert diese an seinen eigenen Haaren aus, bis er die richtige für sich gefunden hat.

IDEEN	Der Führung des Kindes folgen	Eine Helfer:innenfigur nutzen	Sich auf ein Thema beschränken	Das Kind positiv herausfordern	Ein weiteres Thema hinzufügen	Verknüpfung von Symbolik & Sensomotorik	Selbstregulation vermitteln
UMSETZUNG	Ryan interessiert sich für die Nahrungsrequisiten im Symbolregal, also greife ich das auf und gebe den Rahmen dafür.	Darüber werden emotionale und soziale Barrieren abgebaut und es kann leichter und angstfreier mit Affekten gespielt werden.	Ryan mag es, im Symbolspiel Essen zuzubereiten und zu verspeisen.	Mit Hilfe der Puppe erkunde ich Grenzen (hier: verfressen und wild sein).	Aufgrund seiner Wildheit benötigt der Drache eine neue Frisur.	Ryan entdeckt verschiedene Bürsten, um zunächst die Drachen und dann sich selber zu frisieren.	Die Bürsten nimmt Ryan als gute Idee für sich als Selbstfürsorgestrategie mit nach Hause

4

5.2 Wie hat es Ryan geschmeckt?

Durch die sensomotorischen Impulse verändert sich Ryans gesamtes Erscheinungsbild. Sein Gesicht nimmt weiche Züge an, und er scheint zu entspannen. Das Bürsten wirkt wie eine Meditation auf ihn. Wir Erwachsenen bleiben in diesem Moment still und staunen über das, was Ryan für sich selbst tut. Über meine Drachenfigur formuliere ich, was für schöne Haare Ryan hat und bedanke mich bei ihm für seine Frisierkünste. Ryans Lächeln und die entspannte Verabschiedung zeigen deutlich sein hohes Maß an Selbstregulation und positive Erfahrungen auf der emotional-sozialen Ebene.

5.3 Das „Rezept“ für diese Intervention

Kinder wie Ryan verfügen zwar über Entwicklungskapazitäten der höheren Ebenen (FEDLs 4-6), jedoch nur über ein geringes Maß an Selbstregulation (FEDL 1). Wie gelingt es also, Ryan in seinen selbstregulativen Fähigkeiten zu unterstützen, seine Ressourcen der höheren Ebenen zu nutzen und ihn gleichzeitig positiv herauszufordern?

Bei Kindern auf höheren Entwicklungsebenen ist ein komplexeres Vorgehen als bei solchen im prä-symbolischen Bereich nötig. Wir brauchen Wissen über symbolische Spielinhalte und Ideen für die Gestaltung dieser Spiele. Als besonders zentral erachte ich die Berücksichtigung von symbolischen und sensomoto-

rischen Inhalten und deren Kombination bei Kindern, die zwar über vielfältige Ressourcen verfügen, jedoch beim Thema Selbstregulation noch großen Nachholbedarf haben.

6. Das Wort zum Ausblick

Durch die Arbeit mit dem DIRFloortime®-Modell eröffnen wir den Kindern ein großes Spektrum an unterschiedlichen Affekten und entfachen damit auf neurologischer Ebene ein regelrechtes Feuerwerk im Gehirn (vgl. Casenhiser et al. 2013; CBS News 2012). Risikofaktoren für Begleiterkrankungen können so gemindert werden, gerade bei einer hohen Barrierelast im Leben. Doch mehr noch:

Wir hinterlassen durch entsprechende Spielangebote und eine unmittelbare Rückkopplung der Inhalte an die engsten Bezugspersonen eine Vielzahl positiver Erinnerungen bei den Kindern. Diese können als gute Wegzehrung dienen und hilfreich sein, bis beispielsweise eine Krise überwunden worden ist (vgl. Hobson 2014).

In Patricia Staceys Buch „Der Junge, der das Fenster liebte“ lesen wir einen Ausspruch ihres Sohns, der mittlerweile fünfeinhalb Jahre alt ist und intensive DIRFloortime®-Arbeit geleistet hat. (Stacey 2004, S. 376)

„Ich werde mich immer an dich erinnern, Mama! (...) auch wenn ich gestorben bin.“ „Das machst du? (...)“

*Woran erinnerst du dich dann?“ Er sah mich an, mit Augen, die dasselbe wie seine Worte ausdrückten:
„Ich werde mich immer daran erinnern, wie du mit mir gespielt hast!“*

Dieser Beitrag ist Teil der Reihe „Beziehungsorientierte Autismus Intervention“. Teil 3 erscheint in Ausgabe 02/2026, mit dem Titel „Ich will das und ich schaffe das! Handlungserwerb über Bewegungsabläufe für Selbstwirksamkeitsprozesse und die Weiterentwicklung von abstrakt-logischem Denken.“

Das Literaturverzeichnis steht unter www.verlag-modernes-lernen.de/zeitschriften/literaturverzeichnisse zum Download zur Verfügung.

Der Autor:



André Zirnsak

Diplom-Heilpädagoge, Spieltherapeut,
Coach & Supervisor, Singer/Songwriter,
Kinderliedermacher und Clown
info@entwicklungsspielraeume.de
www.entwicklungsspielraeume.de

Alle Grafiken von André Zirnsak

Illustration von Nadine Feiler

Stichwörter:

- Entwicklungsebenen
- Symbolspiel
- Emotionale Reife
- Sensomotorische Impulse