

Sternstunden der inklusiven Beratung

Über den Umgang mit Kindern mit besonderen Verhaltensweisen

Klaus Kokemoor

Wir haben es in den pädagogischen Arbeitsfeldern immer wieder mit Kindern zu tun, die uns durch ihre besonderen Verhaltensweisen überfordern und viele Fragen aufwerfen. Eine große Belastung stellt dabei ein aggressives Verhalten gegen sich selbst oder andere dar. Ein Kind, welches andere Kinder oder sich selbst häufiger verletzt, macht in der Regel auf einen Mangel in seinem Leben aufmerksam. „Denn es gibt keine Handlung ohne Grund, und das was ein Kind spontan tut, entspricht immer seinen tiefen Motivationen. An uns liegt es zu verstehen, was dieses Tun wirklich ausdrückt und darauf durch unser eigenes Tun zu antworten“ (Aucouturier & Lapierre 1982, zit. n. Esser 1995, S. 22).

Die gezielte Beobachtung und Reflexion im Team ist hier eine große Hilfestellung, um besser zu verstehen und sich den Motiven des Kindes anzunähern. In vielen Fällen führen die gezielte Beobachtung des Kindes sowie eine reflektierte Auseinandersetzung schon zu den ersten Veränderungen beim Kind. Es ist jedoch entscheidend, sich von der Belastung zu befreien und nach Möglichkeiten zu suchen, positiv auf das Kind einzuwirken, was uns in den belastenden Situationen oft schwerfällt. Gerade, wenn die Belastungen sehr groß sind und über einen längeren Zeitraum anhalten, entwickeln wir nicht selten negative Gefühle in Bezug auf das Kind und erleben die Tage, an denen das Kind nicht da ist, als befreiend.

Manche Fachkräfte bringen auch ehrlich zum Ausdruck, dass sie keinen Zugang mehr zu diesem Kind finden und ihm eigentlich schon innerlich gekündigt haben. Hier bietet der inklusive Gedanke eine gute Orientierung, um zu einer adäquaten Haltung zu finden. Es ist normal, dass es Kinder gibt, die schwierige Verhaltensweisen zeigen, weil sie unter einer Situation, die es zu ergründen gibt, leiden. Es ist auch normal, dass wir mit einem schwierigen Verhalten überfordert sind und darunter leiden, keine Veränderung herbeizuführen. Inklusion bedeutet, dass weder das Kind mit seinem Verhalten und Leid falsch ist, noch der Erwachsene mit seiner Ohnmacht und dem damit verbundenen Leiden falsch ist. Inklusion heißt, sich im Team dieser Situation zu stellen und sich den eigenen Fragen, Schwächen und Gefühlen zu öffnen, um zu den Stärken und der Möglichkeit, wieder eine positive Beziehung zum Kind aufzubauen, zurückzufinden.

Der zwischenmenschliche Kontakt, die persönlichen Beziehungen haben in der pädagogischen Arbeit den stärksten Einfluss auf die Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes (vgl. Hobson 2003). Sie können Entwicklungsspielräume einschränken, aber auch gleichzeitig fördern und haben eine Auswirkung auf das pädagogische Klima (vgl. Prengel 2013). Nun gewinnen wir nicht selten den Eindruck, die Kinder stellten diese Beziehungen auf die Probe oder forderten diese auf eine besondere Weise heraus. Nun sind die Erklärungen für dieses oft kraftraubende Verhalten nicht allein beim Kind zu finden, sondern wir haben es mit einem komplexen System zu tun. Alle interagieren

und tragen letztlich dazu bei, wie sich eine Situation darstellt und anfühlt. In belasteten Situationen werden wir von unseren Emotionen beherrscht, und unsere inneren Bilder werden Teil einer Wirklichkeitskonstruktion, die unsere Möglichkeit, professionell zu handeln, einschränkt.

Fallbeispiel Alia –

Alia - Ein Kind mit problematischen Verhalten

In ihren ersten Sätzen beschreibt mir die Erzieherin Alia als ein aufgeschlossenes, sympathisches und durchaus freundliches Mädchen. Sie ist fünf Jahre alt und kann sich gelegentlich gut beschäftigen. Alia hat sogar einige Kinder, mit denen sie spielt. Dann verändern sich die Beschreibungen der Fachkraft, und es beginnt eine Aufzählung von Verhaltensweisen, die mir aus vielen Beratungskontexten bekannt ist. „Ja, Alia macht uns jedoch mit ihren schwierigen Verhaltensweisen ratlos. Sie stört besonders im Morgenkreis und bei den Mahlzeiten. Sie zieht alle Register, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Sie schlägt, kratzt und beißt dann auch andere Kinder, um immer wieder auf massive Weise auf sich aufmerksam zu machen. Sie ist auch distanzlos, geht einfach auf Fremde zu oder kommt den anderen Kindern zu nah, bedrängt diese regelrecht (Kokemoor 2014, S. 154).

Dabei ändert sich auch die Mimik der Erzieherin. Bei den ersten beiden Sätzen zeigt sie einen noch entspannten Gesichtsausdruck, doch bei den Berichten zu den negativen Verhaltensweisen ist ihre Stirn häufiger kraus, und der Blick geht manchmal nach unten. Dann macht sie eine Pause und erzählt mir schließlich, dass Alias Mutter immer wieder unter Depressionen leide. Das Team vermutet hier eine Erklärung für das schwierige Verhalten von Alia. Als ich ihr nun den Ablauf der Beratung beschreibe fügt sie hinzu: Ja, heute sei Alia das liebste Kind auf der Welt, aber so etwas würde ich ja sicherlich kennen.

Mir ist das tatsächlich sehr vertraut, da ich es in über neunzig Prozent meiner Beratungen erlebe. Es ist der berühmte „Vorführeffekt“, und ich nenne es in dem Buch „Das Kind, das aus dem Rahmen fällt“ Sonnenscheintage (Kokemoor 2018, S. 198). Doch hat es nichts mit Zufall zu tun, sondern folgt ganz logischen Gesetzmäßigkeiten die die pädagogischen Fachkräfte im Anschluss an eine Beratung zum Beispiel folgendermaßen beschreiben:

In einer Beratungssituation gilt unsere volle Aufmerksamkeit dieser besonderen Situation und dem Kind, um das es geht. Wir sind entspannter, da wir nun Hilfe von außen bekommen und uns nicht mehr so allein mit der Situation fühlen. Wir sind konzentriert, im „Hier und Jetzt“, beobachten das Kind und lassen keine Störungen zu.

Doch durch dieses aufmerksame Beobachten, bei dem nun keine Störungen zugelassen werden, bekommt das Kind das Gefühl, von den Fachkräften anders

gesehen zu werden. Aus dem Gefühl über einen ungeteilten Zeitraum, dem Gefühl *in den Augen des anderen zu existieren*, entsteht eine Art Kontinuität im Seinselben, wodurch die Motivationssysteme des kindlichen Gehirns aktiviert werden (vgl. Bauer 2017; Kalicki 2014). In diesem Moment der intensiveren Beobachtung sehnen manche Fachkräfte das problematische Verhalten regelrecht herbei, um es auch zeigen zu können. Nun wird ihnen jedoch vor Augen geführt, dass das Verhalten nicht immer auftritt. Sie erhalten eine Art Raum einer Realität, die in der Fülle des pädagogischen Alltags nicht so deutlich wird (vgl. Kokemoor 2018). Zusammenfassend sind es im Wesentlichen die Faktoren Aufmerksamkeit, Entspannung und die Beobachtung mit der Erkenntnis, dass das Verhalten nicht immer auftritt.

Ein Ausschnitt von Verhaltensweisen

Die Beratung um Alia ist auch eine dieser Sternstunden. Alia steht mit zwei anderen Kindern an einer breiten Fensterbank und malt. Sie wirkt dabei sehr konzentriert, und ich bemühe mich, mich mit meiner Kamera unauffällig zu bewegen, da noch die Worte „Sie ist auch Fremden gegenüber distanzlos“ in mir nachklingen. Doch auch als ich schon ein paar Minuten in ihrer Nähe stehe, lässt Alia sich nicht durch meine Anwesenheit stören. Nun schauen die beiden anderen Kinder zu mir und zeigen auch Alia, dass da ein Mann steht und filmt. Sie schaut nun für einen kurzen Augenblick zu mir herüber, um sich dann wieder voll und ganz ihrem Bild zu widmen. Nach ein paar Minuten ruft ein Junge am anderen Ende des Raumes: „Alia, jemand hat mit deinem Auto auf dem Flur gespielt!“ Alia hört augenblicklich auf zu malen, dreht sich in Richtung des Jungen. Sie folgt nun den Worten des Jungen und wird sich gleich um ihr Auto kümmern. Alia rennt nicht einfach los, sondern platziert vorher ihren Malstift fast fürsorglich auf der Fensterbank neben ihrem Bild. Sie handelt hier bewusst, umsichtig, mit der Absichtserklärung, zum Bild zurückzukehren, und gibt den Dingen ihren Platz.

Alia rennt flink, ist in Sekunden auf dem Flur, um ihr Auto zu holen und dieses in ihrem Gruppenraum auf den dafür vorgesehenen Platz zu stellen. Beim Abstellen des Autos gibt es eine kurze Verständigung über die Augen mit einer Erzieherin, bevor Alia dann zielstrebig und entschlossen zu ihrem Malort zurückkehrt.

In dieser kleinen Szene zeigt Alia uns schon eine Menge ihrer erworbenen Kompetenzen. Durch ihre Art und Weise zu handeln zeigt sie, wie sie die materielle, räumliche und personelle Umwelt begreift. Sie ist mit ihren Handlungen verbunden und reagiert trotz der Engagiertheit für ihr eigenes Tun auf die Impulse der anderen Kinder. Sie zeigt sich umsichtig im Umgang mit den Objekten (vgl. Didriche 2001). Alia legt die Gegenstände an die dafür vorgesehenen oder gedachten Plätze und zeigt eine gute Beziehung zum Raum. Sie tritt in ihrem bewussten Handeln zu den anderen über die Augen in Beziehung. Sie kehrt entschlossen zu ihrer eigentlichen Handlung – dem Malen – zurück und zeigt, „dass ist mir wichtig; ich bin mir wichtig“. Sie malt dort im Anschluss für mehrere Minuten allein und zeigt uns: „Ich bin mit einer Aufgabe zufrieden und kann meine Existenz, mein Selbst im Handeln zum Ausdruck bringen und mich als Handelnde erleben.“

In einer zweiten Szene, in der sich eine Erzieherin zu Alia gesellt, ergibt sich das Thema Sterne. Die Erzieherin sagt: „Du möchtest Sterne machen, wollen wir mal schauen, ob wir einen Sternstanzer finden?“ Alia nimmt Blickkontakt auf und reagiert auf die Worte der Erzieherin, die ihr *Bedürfnis*, Sterne machen zu wollen, aufgreifen, mit einem Lächeln und einem deutlichen Nicken. Die Erzieherin benutzt das Wort „wir“ und drückt damit aus, *etwas gemeinsam zu tun*. Als sie nun den Sternstanzer finden, überreicht die Erzieherin Alia das begehrte Objekt. Durch die Art und Weise, wie Alia nun diesen Sternstanzer trägt und betrachtet, taucht ein Satz von Bernard Aucouturier in mir auf: „Das Kind zeigt in der Art und Weise, wie es Objekte trägt und betrachtet, wie es selber getragen und betrachtet wurde.“

Alia geht mit Vorfreude und Engagiertheit zu ihrem Platz an der Fensterbank. Dort stanzt sie einen Stern aus, zeigt diesen zunächst einem Mädchen, bevor sie ihren Stern dann strahlend der Erzieherin präsentiert. Alle Eindrücke zusammen ergeben für mich schon zu diesem Zeitpunkt das Bild eines Kindes, welches trotz der depressiven Phasen seiner Mutter wahrscheinlich überwiegend eine gute Versorgung, Fürsorge und Bindung erfahren hat. Alia ist in dieser Sternstunde in Verbindung mit den Menschen, den Objekten sowie ihrem eigenen Handeln und somit zu sich selbst. Sie kann ihre Kompetenzen zeigen, weil sie die Atmosphäre der Aufmerksamkeit spürt und in sich aufnimmt. Doch diese Aufmerksamkeit ist zu Hause Schwankungen unterworfen, und möglicherweise berühren bestimmte Situationen im Kindergarten, die deutliche Schwankungen in der Aufmerksamkeit bedeuten, genau diese Erfahrungen. Sie weiß sich dann nicht anders zu helfen, als sich die Aufmerksamkeit durch störendes Verhalten zurückzuholen.

Bilder einer anderen Wirklichkeit?

Beim Betrachten der Videosequenzen ist die Erzieherin begeistert und berührt von den Bildern sowie den Kompetenzen, die sich daraus ableiten lassen. Es sind Bilder, die sich in diesem Moment von der Wirklichkeitskonstruktion der Fachkräfte unterscheiden, und sie machen deutlich, wie Gefühle, Gedanken, Annahmen und Stress eine imaginäre Wirklichkeit erschaffen (vgl. Watzlawick 2016). Darüber hinaus erhalten diese Sternstunden die wichtige, nicht zu leugnende Information: Das Kind ist grundsätzlich in der Lage, ein Verhalten zu zeigen, mit dem wir alle zufrieden sind. Es erscheint mir bedeutungsvoll, dass Fachkräfte sich die Bedeutung und Qualität der einzelnen Handlung des Kindes vor Augen führen, um sich in ihrem pädagogischen Alltag der Dialektik zwischen pädagogischem Handeln und kindlichen Reifungsprozessen bewusster zu werden (vgl. Didriche 2001). Durch die aufmerksame Beobachtung, die dann in der Regel mit Worten einhergeht, die die Initiativen des Kindes benennen, werden sich die Kinder ihrer Eigenaktivität bewusster (vgl. von Lüpke 1997).

Dieses Erleben von Selbstwirksamkeit fördert das Empfinden eines fortlaufenden, kontinuierlichen Seins. Es ist entscheidend, sich bewusst zu machen, welchen Einfluss in diesem Kontext kurze Augenblicke ungeteilter Aufmerksamkeit auf diese Erfahrungen haben.

Nun sollten auch den Eltern diese Bilder vor Augen geführt werden, um nicht in den problematischen Bildern zu verharren und zu versinken. Wenn sich eine Einrichtung oder eine Familie in einer belastenden, von Sorgen und Ohnmacht dominierten

Atmosphäre befindet, erleiden die Menschen eine Art Problemtrauma, das uns dazu verführt, vom negativen Erleben regelrecht angezogen zu werden. Die Sonnenscheintage oder Sternstunden führen uns eine andere Realität vor Augen und geben uns die Chance, durch die Kraft dieser Bilder ein Gegengewicht zu erzeugen.

Fallbeispiel Jerome

Jerome- Der Junge der schlägt

Mir wird wieder ein Kind beschrieben, welches ein schwieriges Verhalten zeigt. Doch bei meinem Besuch der Kita werde ich keinen Sonnenscheintag erleben, denn Jerome zeigt sich so wie er von der pädagogischen Fachkraft bei ihrem Anruf beschrieben wurde. Ich halte mit der Kamera fest, wie Jerome schlägt, mit Stühlen wirft, kratzt und fast durchgehend weint oder brüllt. Die Fachkräfte wirken auf mich sehr gestresst, und ich beobachte, wie eine Erzieherin versucht, auf das verzweifelte Kind Einfluss zu nehmen.

In dem Raum, in dem sich die Situation abspielt, befinden sich 20 Kinder, die überwiegend mit Bauklötzen, Schleichtieren und Autos am Boden spielen. Nur Jerome zeigt sich anders. Er sitzt von allem abgewandt im Kniesitz und schubst gerade einen kleinen Holzstuhl durch den Raum. Als dieser etwa einen Meter von ihm entfernt liegenbleibt, rutscht Jerome auf seinen Knien in Richtung des Stuhls und gibt diesem in Verbindung mit einem kläglich wirkenden Schrei einen weiteren Stoß. Der Stuhl landet nun in der Nähe einiger Kinder, die gerade mit Kappler-Steinen spielen und nur für einen kurzen Moment Notiz von diesem Ereignis nehmen. Es scheint Normalität geworden zu sein, wenn Gegenstände durch den Raum fliegen oder eine Fachkraft damit beschäftigt ist, Jerome mit Worten und Berührungen zu beruhigen oder ihm Grenzen zu setzen.

So ist es auch in dieser Situation: Nathalie, eine Fachkraft, die den stärksten Bezug zu Jerome hat, hält ihn am linken Arm fest, um ihn daran zu hindern, weitere Gegenstände zu schmeißen. Doch in der Art und Weise, wie sie ihre Intervention ausführt, wird ihr Bemühen sichtbar, sich Jerome auf eine positive Weise zuzuwenden. Sie sitzt ebenfalls auf dem Boden und versucht, ihn nicht nur zu halten, sondern ihm gleichzeitig Halt durch Berührungen und wohlwollende Worte zu geben. Doch Jerome lässt sich nicht beruhigen, versucht, Nathalie die Uhr vom Handgelenk zu reißen. Es gelingt ihm nicht, und er kauert sich auf dem Boden. Er hat scheinbar keine Worte zur Verfügung, sondern lediglich ein klagendes Jammern und Schreien.

Nach einer Weile wirkt Jerome etwas entspannter. Er sitzt mittlerweile im Langsitz am Boden und schubst kleine Gegenstände in die Richtung von Nathalie, die zu seinen Füßen sitzt. Im Umgang mit den Objekten ist keine bewusste Handlung oder ein Spiel zu erkennen. Dieses Schubsen der Gegenstände ist Ausdruck seines Kammers, und die Handlungen werden von seinen Emotionen gesteuert. Da auch sein Gegenüber darin nicht die Intention eines Spiels erkennt, verharren beide in den Emotionen. Nach einer Weile entfernt sich die Erzieherin von Jerome, und als er sich dessen bewusst

wird, schlägt er einem Jungen zunächst auf den Fuß und dann zweimal ins Gesicht, bevor Nathalie zurückeilt, um die Situation zu beruhigen.

Als Beobachter dieser Szene bin ich angestrengt von dem Ausdruck von Verzweiflung und gleichzeitig berührt von den Hilferufen eines Kindes.

In der anschließenden Besprechung berichtet Nathalie von der extremen Belastung, die sie gerade durchmacht. Die Situation frisst sie regelrecht auf. Sie hat das Gefühl, Jerome nicht mehr von der Seite weichen zu können. Es ist schwer, ein Kind zu begleiten, das nach ihr schreit, wenn sie Pause macht. Ein Kind, das sich in ihrer Abwesenheit manchmal die Kleidung vom Leib reißt und sich dann wie winselnd am ganzen Körper kratzt. Nathalie ist im Moment am Ende ihrer Kraft, wird von einem Gefühl der Ohnmacht beherrscht und kann nachts kaum schlafen. Ein Zustand, der jetzt schon seit Wochen bzw. seit drei Monaten so ist.

Jerome - Ein Kind das leidet

Wir vereinbaren, am nächsten Tag eine Dienstbesprechung abzuhalten, in der das ganze Team – circa 20 Personen – anwesend ist. Es ist mir wichtig, in dieser schwierigen Situation die ganze Gruppe und die Möglichkeit der Kooperation und Koordination von pädagogischem Handeln zu nutzen. Da die Einrichtung nach dem offenen Konzept arbeitet und so theoretisch alle Kontakt zu Jerome haben könnten, ist es mir wichtig, die Verantwortung ein Stück von Nathalie zu lösen und auf alle zu verteilen. Wir machen eine Runde, und jede Fachkraft erzählt, wie es ihr geht. Die Belastung durch diese Situation ist fast in jedem Wort spürbar, und es wird deutlich, dass einzelne nicht mehr die Bereitschaft haben, das Ganze noch länger zu ertragen. Es kommen Aussagen wie „Jerome braucht eine kleinere Einrichtung, er ist hier mit der Anzahl der Kinder überfordert“, „Wir können die anderen nicht schützen“, „Die ersten Eltern haben sich schon beschwert“. Alle Aussagen sind verständlich, inhaltlich richtig und fordern zwingend eine Veränderung.

Nun suchen wir nach möglichen Gründen für das Verhalten von Jerome, und es wird schnell deutlich, dass eigentlich alle über Erklärungsmodelle verfügen. Jerome ist eines von vier Kindern, die alle noch unter zehn Jahren sind. Seine kleine Schwester ist noch kein Jahr alt und soll ebenfalls bald in die Krippe der Einrichtung kommen. Seine Mutter, der Vater ist nicht mehr präsent, kommt aus Südafrika, spricht kein Deutsch und ist erst seit vier Jahren in Deutschland. In einer Begegnung, die ich später mit der Mutter haben werde, fällt mir ihr ausweichender Blick und ihr schlaffer Händedruck auf. Diese kurze Begegnung hinterlässt den Eindruck einer Mutter, die momentan keine Kraft hat und überfordert und beschämt wirkt.

Alle Eindrücke zusammen ergeben das Bild eines sehr belasteten Systems. Dieser Belastungsfaktor wird auch in der Dienstbesprechung zum Thema, und es stellt sich zunehmend eine Atmosphäre des Mitgefühls ein. Ich nutze diese Gelegenheit und zeige dem Team die Bilder, die ich am Tag zuvor von Jerome gemacht habe. Ich zeige, wie Stühle geschmissen werden und wie ein Junge verzweifelt an der Uhr von Nathalie

reißt. Dann folgt die entscheidende Szene – wie sich Nathalie von Jerome, der einen Daumen im Mund hat, entfernt, und dieser sofort beginnt, ein anderes Kind zu schlagen, um sich wieder ihre volle Aufmerksamkeit zu sichern.

Im Anschluss an die kurzen Ausschnitte einer nicht zu leugnenden Realität stelle ich die Frage: „Was sucht und braucht dieses Kind?“ Ich möchte nun, dass jede und jeder etwas sagt und beginne mit den Krippenkolleginnen, die rechts von mir sitzen.

Eine Kollegin beginnt und sagt: „Jerome klagt den Krippenkindern häufiger Schnuller, und in dem Video hat er einen Daumen im Mund. Vielleicht sollten wir ihm einen Schnuller geben!“ „Ja!“, schließt eine Kollegin an. „Er wirkt so bedürftig, er sucht Zuwendung.“ Die Antworten setzen sich fort, und alle drücken sein Bedürfnis nach Zuwendung aus. Als Nathalie sich in diese Argumentationslinie einreicht, kommt mir ihr Halstuch in den Blick, und ich stelle die Frage: „Nathalie, würdest du dein Halstuch zur Verfügung stellen? Wir könnten einen Schnuller dran befestigen und Jerome um den Hals binden. So geben wir Jerome möglicherweise das Gefühl, dich immer in seiner Nähe zu haben.“ Nathalie stimmt diesem Gedanken zu, auch wenn weder ihr, mir oder den anderen in diesem Moment klar ist, ob die Idee Früchte tragen wird oder überhaupt zur Anwendung kommt. Wir beschließen jedoch, Nathalie stärker zu entlasten und die Verantwortung für Jerome auf mehrere Schultern zu verteilen. Es wird eine Art Staffelstabbegleitung eingeführt. So wird Jerome von einer Fachkraft begleitet und die Verantwortung der Betreuung nach einem Zeitraum von einer Stunde an eine andere übergeben. Weiter sollte er häufiger in kleinen Gruppen oder Einzelsituationen begleitet werden. Als ich die Einrichtung verlasse, bin ich mir nicht sicher, ob die Kolleginnen gerade die Kraft und Konzentration aufbringen, ihre Vorhaben umzusetzen.

Jerome - Der Junge mit dem Tuch

Bei meinem nächsten Besuch etwa zwei Wochen später werde ich von zwei Jungen begrüßt, die mir aufgeregt und engagiert erzählen, dass sie heute mit Nathalie und Jerome in einem Geschäft waren. Sie hätten Jerome ein neues Halstuch gekauft, weil das Tuch von Nathalie schon ganz schmutzig gewesen sei. Jerome durfte sich auch einen Schnuller und eine Spieluhr aussuchen. Einen Moment später sehe ich Jerome auf einem Tisch im Außengelände sitzen. Er trägt ein weißes Tuch um den Hals, an dem ein Schnuller hängt. In Verbindung mit seiner dunklen Hautfarbe, der fröhlichen und entspannten Ausstrahlung, die er in diesem Moment zeigt und die mich in den Bann zieht, wirkt dieses Tuch wie ein Schmuckstück. Doch es handelt sich nicht um eine Momentaufnahme, denn Jerome macht seit dem Tag nach der Dienstbesprechung einen zufriedeneren Eindruck und hat seitdem kein Kind mehr geschlagen oder geschubst. Alle sind sehr beeindruckt und berührt von dieser Veränderung, und wir stellen uns die Frage, welche Faktoren letztlich dazu beigetragen haben.

Ein zentrales Thema ist sicherlich das Schnullertuch, auch wenn es nicht allein für die Veränderung verantwortlich ist. Es ist hier als Übergangsobjekt zu sehen, welches für Jerome das Gefühl von Nähe zu Nathalie oder der Mama vermittelt. Doch es geht nicht nur darum, dieses Tuch am Körper zu tragen, sondern es umgebunden zu

bekommen. Ja, ich spüre etwas zu bekommen, im Moment der Angst, etwas zu verlieren. Nicht nur Jerome hat sich verändert, auch die Haltung der Erwachsenen. Das Kind, das schlägt und schubst, wird nicht sanktioniert. Es bekommt etwas. Ein Halstuch, einen Schnuller, eine Spieluhr sowie ein eigenes Spielfahrzeug, damit es um die Fahrzeuge auf dem Außengelände der Kita für Jerome keinen Streit geben muss. Doch wie reagieren die anderen Kinder auf diese Sonderbehandlung? Sie akzeptieren sie und bringen Jerome sein Tuch, das er nicht ständig trägt, wenn sie das Gefühl haben, er könnte es brauchen.

Die Kinder folgen hier der Haltung der Erwachsenen, und es wird deutlich, wie sich alles verändert hat, weil sich alle kooperativ und zugewandt zeigen. Auch wenn Nathalie weiter eine zentrale Rolle spielt, beteiligen sich jetzt fast alle an der Begleitung von Jerome. Sie wechseln sich ab und folgen einer gemeinsamen Idee in Bezug auf dieses besondere Kind. Das Ziel der Beratung liegt darin, neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und damit eine unbefriedigende Situation, die Gefühle von Ohnmacht hervorruft, zu überwinden (vgl. Voß 1997).

Jerome erscheint nun auf eine andere, besondere Art und Weise in den Augen der Kinder und Erwachsenen. Er ist der Junge mit dem Tuch, der gerade mit einigen Kindern draußen an einem Tisch sitzt, an dem Marina Apfelschnipsel schält und verteilt. Die Erzieherin hat eine ganze Schar Kinder um sich vereint, die darauf warten, von ihr geschälten Apfel zu erhalten. Jerome sitzt etwas zurückgesetzt, kaut auf einem Stück Apfel und beobachtet, wie Marina mit einzelnen Kindern spricht, während sie Apfelstücke verteilt. Nun schaut sie zu Jerome, beugt sich dabei zu ihm nach vorne und fragt: „Jerome, möchtest du noch?“ Jerome nickt zustimmend, stellt sich hin, um ein Stück Apfel entgegennehmen zu können. Marina reicht ihm den Schnitz, sagt „Bitte schön“ und nickt ihm ebenfalls zu. Nun schaut Jerome sie sehr offen an, streckt ihr den Apfelschnipsel entgegen, als wenn er sagen wollte: „Schau her, den esse ich jetzt.“ Als er ihn in den Mund steckt, nickt Marine erneut zustimmend, und Jerome zeigt ihr erneut das Stück Apfel.

Das wechselseitige Nicken ist ein Ausdruck von gegenseitiger Zustimmung, und gerade für Jerome ist es wichtig, das Gefühl von Zustimmung zu bekommen. Er wird in dieser kleinen Szene mit Worten, Blicken, Gesten sowie kleinen Apfelschnipseln genährt.

Für die Mutter von Jerome war es nicht sofort möglich, zu akzeptieren, dass ihr Sohn nun ein Schnullertuch trägt. Sie hatte ihm Senf auf den Finger geschmiert, damit er sich das Lutschen am Daumen abgewöhnt. Es war entscheidend, der Mutter die Bilder zu zeigen. Der Kontrast der Bilder – vom Kind, das schlägt, zum Kind, das zufrieden Äpfel isst – eröffnete ihr die Möglichkeit, auch längerfristig dieser Maßnahme zuzustimmen. Wir sind auf die Zustimmung der Beteiligten angewiesen, damit gemeinsame Gedanken entstehen und wachsen können. Diese Verständigung zwischen Eltern und Fachkräften ist eine wesentliche Grundlage, um dem Kind zu helfen.

In den Geschichten um Alia und Jerome waren die Protagonisten zunächst in einer Art Problemtrauma gefangen. Dieses Gefangensein verleitet uns zu einem defizitären Blick und führt in der Folge zu Ohnmacht oder Verzweiflung. Es geht nun darum, sich von einem solchen Problemtrauma zu lösen und den Möglichkeiten zu öffnen. Das Erkennen und Anerkennen von Möglichkeiten und Ressourcen stellt ein Gegengewicht zu dem oft vorherrschenden Gefühl von Ohnmacht her.

Literatur

Esser, M. (1995): *Beweg-Gründe*. München, Basel: Ernst Reinhard.

Bauer, J. (2017): Über die Bedeutung kindlicher Beziehungserfahrungen aus neurologischer Sicht. In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Gut Starten, Bewegen – Entwicklung – Diversität* (S. 20–24). Schondorf: Hofmann.

Didriche, P. (2001): Einführung. In: B. Aucouturier & G. Mendel (Hrsg.): *Was bewegt ein Kind?* (S. 5–11). Bremen: Doering.

Hobsen, P. (2003): *Wie wir denken lernen*. Düsseldorf, Zürich: Walter.

Kalicki, B. (2014): Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen*, Band 1 Praxisbezüge (S. 47 – 56). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Kokemoor, K. (2014): Videogestützte Beratung als wirksame Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen*, Band 1 Praxisbezüge (S. 151 –164). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Kokemoor, K. (2018): *Das Kind, das aus dem Rahmen fällt. Wie Inklusion von Kindern mit besonderen Verhaltensweisen gelingt*. Munderfing: Fischer & Gann.

Lüpke, H. von (1997): Das Spiel mit der Identität als lebenslanger Entwicklungsprozeß. In: H. von Lüpke & R. Voß: *Entwicklung im Netzwerk* (S. 82–93). Pfaffenweiler: Centaurus.

Lüpke, H. von & Voß, R. (1997): *Entwicklung im Netzwerk*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Prengel, A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Voß, R. (1997): Der andere Weg. Perspektiven interprofessioneller Verständigung und Zusammenarbeit. In: H. von Lüpke & R. (1997): *Entwicklung im Netzwerk* (S. 41–56). Pfaffenweiler: Centaurus.

Watzlawick, P. (2016): Wirklichkeitsanpassung oder angepasste Wirklichkeit? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: H. Gumin & H. Meier (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 89–108). München: Piper.