

4 Das Dreiraumprinzip

Das Dreiraumprinzip stellt eine Hilfestellung dar, uns über die Rolle als Erwachsener in Bezug auf die Versorgung, die Verantwortung, die Begleitung und die Erziehung von Kindern klar zu werden. Dies scheint zunächst keine Frage zu sein, denn wie schon oben beschrieben, sind die Erwachsenen, auch wenn wir von einer gleichberechtigten Beziehung im Kontakt mit den Kindern ausgehen, in der Verpflichtung, Verantwortung für die Versorgung, für die Unversehrtheit, für die Bildung und für die Erziehung zu übernehmen (vgl. Bündler et al., 2009, S. 79). Es stellt sich vielmehr die Frage: Wie viel Raum nehmen die unterschiedlichen dem Erwachsenen zugeschriebenen Aufgaben ein, und mit welcher Haltung fülle ich sie aus, damit wir uns damit wohlfühlen und die Kinder zu ihrem Recht kommen? Im Bereich der Familie gehört zu dem Thema der Versorgung auch die Ausübung eines Berufes, die Gestaltung der Freizeit sowie die Organisation des Haushaltes.

In einem Seminar für Eltern von autistischen Kindern ist die Idee des Dreiraumprinzips, welche auch als Metapher zur Veranschaulichung von Beziehungsmomenten gesehen werden kann, entstanden (vgl. Kokemoor, 2016a, S. 294). Eine Mutter in dem Seminar sagte: »Ich bin beeindruckt von den Videos. Sie zeigen sehr eindrücklich, welche positive Entwicklung von der Interaktion mit den Kindern ausgeht. Ich würde das am liebsten jetzt zu Hause sofort mit meinem Sohn umsetzen, doch ich frage mich, wann ich das auch noch tun soll. Ich habe einen Job, den Haushalt, zwei weitere Schulkinder und einen Mann, der es schön findet, wenn das Essen auf dem Tisch steht, wenn er nach Hause kommt!« – Nach einer kleinen Pause mit etwas Bedenkzeit habe ich den Seminarraum dann in drei

Bereiche aufgeteilt, die alle einen bestimmten Raum darstellen sollten. Es gab da den Organisationsraum, in welchen wir auf Moderationskarten die Verantwortungsbereiche dargestellt haben, die die Mutter gerade aufgezählt hatte. Den Begleitungsraum, der frei von den anderen Verantwortungsbereichen war, und sich nur auf die Begleitung des autistischen Kindes bezog. Sowie den Regenerationsraum, der jedem die Möglichkeit gibt, einen Zeitraum so zu gestalten oder zu verbringen, wie man möchte.

Natürlich ist das zunächst eine sehr vereinfachte Darstellung und wir sind durchaus in der Lage, ein Kind zu begleiten, wenn wir uns im Organisationsraum oder im Organisationsmoment, beispielweise beim Decken des Frühstückstisches, befinden. Doch wenn dann noch die Gedanken an die bevorstehende Arbeit, die WhatsApp-Nachricht sowie der Zeitdruck dazukommen, lässt die Möglichkeit einer hinreichenden Ansprache und Begleitung der Kinder nach. Aus diesem Grund kommt es in diesen Multitasking-Momenten oft zu Konflikten.

Denn egal welcher Aufgabe wir uns widmen: Sie benötigen Zeit. An dieser Stelle konkurrieren die Aufgaben miteinander und es ist dann nicht leicht, den unterschiedlichen Anforderungen im Alltag gerecht zu werden. Wir müssten also eigentlich zu Multitasking fähig sein, was wir jedoch nicht sind. Denn mittlerweile haben Studien belegt, dass es gar nicht effektiv ist, viele Dinge gleichzeitig zu tun, da diese Arbeitsweise in der Regel zu Überforderung, mehr Fehlern, mehr Stress und schlechteren Ergebnissen führt.

Neben der komplexen Verantwortung im Bereich der Versorgung zeichnet sich der Bereich der pädagogischen Begleitung durch eine andere Form der Komplexität aus. Neben der Begleitung des individuellen Entwicklungsprozesses gehört hierzu auch die Vermittlung von Werten, von verbindlichen Regeln sowie das Setzen von klaren Grenzen (vgl. Bündler et al., 2009, S. 79). Mit dieser Verantwortung geht auch gleich die Frage einher, mit welcher pädagogischen Haltung wir Werte und Regeln vermitteln wollen.

In Kindertagesstätten ist ein Teil dieser Wertvermittlung über das pädagogische Konzept geregelt. Hier wird beispielsweise formuliert, ob Kinder bei den Mahlzeiten aufessen müssen oder nicht. Doch auch Aspekte der Organisation und Versorgung stehen in Abhängigkeit zum pädagogischen Konzept. So gibt die offene Arbeit mit der Grundidee der

vorbereiteten Umgebung einen anderen organisatorischen Rahmen vor als die Angebotspädagogik in geschlossenen Räumen (Mehrzweckräumen).

Das Dreiraumprinzip ist zunächst, unabhängig vom pädagogischen Konzept, ein einfaches Hilfsmittel, welches zwei ganz wichtige Funktionen erfüllt. Es soll uns verschiedene Formen von Aufmerksamkeitszuständen vor Augen führen und diese stärker ins Bewusstsein rücken. Weiter ist das Prinzip eine Hilfestellung, um uns unser pädagogisches Handeln mit seinen Wirkweisen in diesen unterschiedlichen Kontexten bewusster zu machen. Ich habe mich bei der Darstellung für das Wort »Raum« entschieden, weil uns das Bild eines Raumes mit seinen Begrenzungen mehr Möglichkeiten gibt, uns beispielweise das »Ein- oder Ausschließen« der Interaktion vorzustellen. *Wenn in der Folge vom Raum gesprochen wird, so ist damit auch der Moment oder auch die Situation gemeint.*

Beim Dreiraumprinzip unterscheiden wir:

1. den Organisationsraum
2. den Begleitungsraum
3. den Regenerationsraum

Da diese Darstellung der Komplexität von Anforderungen sowie den damit verbundenen Überschneidungen der Räume nicht gerecht wird, gehe ich in der Folge auf die Bedeutung der einzelnen Räume ein.

4.1 Organisationsraum

Der Morgenkreis in einer Krippe neigt sich dem Ende. Es sind 15 Kinder sowie drei Pädagoginnen anwesend, die gerade gemeinsam den Geburtstag eines Kindes gefeiert haben. Als dieser Morgenkreis zu Ende ist, steht eine Fachkraft auf und stellt die kleinen Kinderstühle weg, eine andere pustet die Kerzen aus und räumt diese Zusammen mit den Resten der Muffins zu Seite, während die dritte den Teewagen in Richtung Küche schiebt, um das Frühstück zu holen. Es wird mir deutlich, dass alle Fachkräfte mit organisatorischen Aufgaben beschäftigt und die Kinder nicht mehr in ihrem Aufmerksamkeitsfokus sind. Dies setzt sich fort, als der Frühstückstisch gedeckt wird, an welchem manche Kinder schon sitzend warten. Gerade in der Krippe fällt es Kindern schwer zu warten und so-

mit stopften sich einzelne schon das Gemüse vom Rohkoststeller in den Mund, während andere begannen, sich um die Plätze zu streiten. Nun waren die Kolleginnen so an ihre organisatorischen Aktivitäten gebunden, dass sie diese Aktivitäten der Kinder als störend erlebt haben und zunehmend unter Stress gerieten. Die Situation wurde immer unruhiger, ein Mädchen fing an zu weinen und die Erzieherinnen fanden außer der Worte »Nein!«, »Stopp!« und »Warte!« keine Möglichkeiten mehr, angemessen auf diese Situation zu reagieren.

Wenn uns organisatorische Aufgaben zu sehr binden, fällt es uns schwer, die Motive für die Initiativen und Handlungen von Kindern zu erkennen, um angemessen darauf zu reagieren. Auch das Lenken und das Leiten, mit welchen wir eine Struktur vorgeben, verbindliche Regeln vermitteln und Zusammenhänge verdeutlichen, verliert unter dem Einfluss von Stress an Wirkung, da wir schnell unklar erscheinen. Denn klare Leitung setzt eine Übereinstimmung zwischen dem verbalen Ausdruck und dem nonverbalen Verhalten voraus. So fällt es den Kolleginnen oben im Beispiel schwer, die Situation angemessen zu beruhigen, da sie unter dem Einfluss von Stress selber keine Ruhe in sich empfunden haben.

Wir kennen alle das Gefühl von Stress, welches seinen Ursprung oft darin hat, dass die vielen Aufgaben, die an uns herangetragen werden oder die wir zwingend erledigen möchten, unser Zeit- oder Aufmerksamkeitskontingent übersteigen. Gerade in unserer heutigen Zeit haben wir im Prinzip immer die Möglichkeit, etwas zu tun oder zu organisieren. In dem Begriff »Mehrfachaufgabenperformance« oder »Multitasking« finden sich viele Eltern oder pädagogische Fachkräfte wieder. Nicht selten kollidieren dabei unsere Vorhaben, Bedürfnisse, Verpflichtungen oder Rollen mit den Erwartungen der Kinder, die diese oft unaufschiebbar ans uns richten. Die Organisation hat jedoch zwingend ihre Berechtigung, da weder eine Familie noch eine Bildungseinrichtung ohne eine gute Organisation bestimmter Aufgaben funktionieren würde. In der Familie sind das beispielsweise das Einkaufen, der Haushalt und der Beruf, welcher nicht selten aktiv (Homeoffice) oder passiv mit nach Hause genommen wird. Sollte sich zwischen diesen einzelnen Aktivitäten ein gefühlter Freiraum ergeben, so wird dieser nicht selten durch den Griff zum Handy geschlossen. Nach meinen Beobachtungen in Bildungseinrichtungen und Familien resultieren viele Konflikte und unklare Eindrücke daraus, dass

die Erwachsenen in ihren organisatorischen Aufgaben in Momenten für die Kinder nicht mehr präsent erscheinen. Bei vielen pädagogischen Fachkräften überwiegt immer noch das Gefühl, sie müssten den Kindern ein Angebot machen. Das freie Spiel, welches dem Kind täglich neue Räume fürs Handeln, Fühlen und Denken eröffnet und einen so wichtigen Faktor im Reifungsprozess darstellt, hat nicht den Stellenwert, den es eigentlich haben sollte (vgl. Schulte-Markwort, 2019, S. 87). Es gibt oft eine enge Taktung von Angeboten und Aktivitäten, deren Organisation viel Raum und Zeit einnimmt. Mit dieser pädagogischen Ausrichtung erfüllen die Erzieher*innen die Erwartungen vieler Eltern, die den Glauben in sich tragen, dass ihre Kinder als Vorbereitung auf die Schule nicht hinreichend lernen, wenn sie nur spielen (vgl. Ballmann, 2019, S. 222). Vor diesen Erwartungen der Eltern sowie den eignen, entwicklungsbehindernden pädagogischen Vorstellungen, die nicht selten gegen die Widerstände von Kindern durchgesetzt werden, schützt nur eine regelmäßige Reflexion der pädagogischen Arbeit. In einem solchen Reflexionsgespräch formulierte eine Erzieherin, dass sich zwei Jungen immer wieder den Angeboten der Fachkräfte entzogen hätten, um draußen bei Wind und Regen Fußball spielen zu können. Es habe darum viele Konflikte mit den beiden Jungen sowie auch deren Eltern gegeben, die sich auch mehr pädagogische Angebote für ihre Jungs gewünscht hätten. Heute spielen beide in der ersten Fußballbundesliga.

Es bleibt jedoch für pädagogische Fachkräfte und Eltern ein Spagat, den scheinbar gegensätzlichen Erwartungen von Versorgung und Beziehung gerecht zu werden. Zudem gibt es in der Verantwortung für die Aufgaben ein Ungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern. Auf der einen Seite besteht, gemessen am Subjektstatus jedes Menschen, der berechnete Anspruch, dem Kind auf Augenhöhe zu begegnen. Auf der anderen Seite tragen Erwachsene die Verantwortung für Kinder, doch umgekehrt Kinder nicht in gleicher Weise Verantwortung für Erwachsene. Im pädagogischen Alltag ist diese Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit nicht leicht zu balancieren (vgl. Maywald, 2017, S. 323f.).

Aus diesem Balanceakt heraus gibt es im Besonderen in der Eltern-Kind-Beziehung auch Entwicklungen, in denen die Gleichbehandlung eine Überbewertung erfährt und Kinder als kleine Erwachsene oder der beste Freund betrachtet werden und Eltern ihre Präsenz verlieren (vgl.

Omer & von Schlippe, 2017, S. 30). Es kommt dann schnell zu Überforderungen auf beiden Seiten, da mit den Kindern alles besprochen oder diskutiert werden muss. Verschiebt sich die Beziehung hingegen einseitig in ein Ungleichgewicht, besteht die Gefahr der Unterdrückung oder Nichtwahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse. Hier gebrauchen die Erwachsenen ihr Wissen, ihre Rolle oder ihre Macht zu sehr für ihre eigenen Interessen (vgl. Maywald, 2017, S. 324).

Es wird deutlich, wie facettenreich und verantwortungsvoll die Versorgung, Begleitung und Erziehung von Kindern ist und welche Ansprüche dies an Eltern und pädagogische Fachkräfte stellt. Hier sehe ich in der einfachen Darstellung des Dreiraumprinzips eine Möglichkeit, die Komplexität zu reduzieren. Doch es bleibt ein Hilfsmittel, analog zu der Möglichkeit, sich neben das Kind zu knien, um ihm zunächst zumindest körperlich auf Augenhöhe begegnen zu können. Wir verändern dadurch jedoch unseren Blickwinkel und nähern uns somit der kindlichen Perspektive an.

Wenn sich in unserem Beispiel eine oder auch zwei der Fachkräfte bewusst wartend zu den Kindern an den Tisch setzen, dauert es zwar etwas länger, den Tisch zu decken, doch sie nehmen eine wartende Perspektive ein, die es ihnen ermöglicht, die Kinder in der Aktivität des Wartens zu erfassen und zu begleiten. Dies wäre eine bewusste Entscheidung, sich in den Begleitungsraum zu begeben.

4.2 Der Begleitungsraum

Eine Mutter beschreibt, wie stressig es gerade mit ihrem Sohn ist, sie keinen Zugang zu ihm findet und von einem Konflikt in den nächsten gerät. Als ich sie frage, ob es Ausnahmen zu diesen Situationen gibt, verneint sie sofort und beschreibt einzelne konfliktreiche Szenen von zu Hause. Doch dann hält sie plötzlich inne und sagt: »Doch, da gab es neulich einen Moment, wo es ganz schön war. Ich musste mit Armin eineinhalb Stunden beim Arzt warten und wir haben gemeinsam unzählige Bücher angesehen!« Die Mutter war sehr angerührt von ihrer Erzählung, da ihr bewusst wurde, wie wenig Raum für solche Begegnungen in ihrem Alltag als alleinerziehende Mutter neben ihrem Beruf als Ärztin und zwei

Kindern im Kindergartenalter bleibt. Es ist wichtig, dass wir Zeiträume haben, in welchen wir unsere Bereitschaft zeigen, unsere Aufmerksamkeit ausschließlich den Kindern zu schenken. Dabei scheint es nicht zwangsläufig um die Dauer der Aufmerksamkeit, sondern eher um die Qualität oder Verbindlichkeit von Aufmerksamkeit zu gehen (vgl. Omer & von Schlippe, 2017, S. 93).

In Kindertagesstätten führen wir bei Kindern, die uns immer wieder herausfordern, den Begleitungsraum ein und es ist sehr interessant zu beobachten, wie schnell sich die Kinder, aber auch die Erwachsenen in diesem Zeitraum verändern. Es ist weiter eine Veränderung des Zeitraums der Zuwendung zu beobachten, wenn der Begleitungsraum, also der Moment einer ungeteilten Aufmerksamkeit, für einen Augenblick eingeführt wird. Gerade bei Kindern, die uns herausfordern, trägt diese Entwicklungsbegleitung zur Stabilisierung ihrer selbst und in der Folge zur Harmonisierung der Beziehung zu den Erwachsenen bei.

Im Begleitungsraum geht es im Wesentlichen darum, Präsenz zu zeigen und dem Kind zu verdeutlichen, anwesend zu sein (vgl. ebd., S. 29). Es ist zu beobachten, dass es hier auch um die körperliche Präsenz des Erwachsenen geht. Wenn die pädagogischen Fachkräfte sich zu den Kindern auf den Boden setzten, signalisieren sie durch diese Geste: Ich bin bei dir, in deiner Nähe und nehme mir Zeit. Wir können von einer Verankerung sprechen, die auch das Kind zentriert, sein Handeln intensiviert und in der Folge beruhigt. Die *reine Beobachtung* ist hier ein zielführendes Hilfsmittel, um das Kind in seinem Spiel oder seinen Bewegungen in uns aufzunehmen. Das herausfordernde Kind ist auf der Suche nach genau dieser Aufmerksamkeit, und das beste Mittel, dem Kind zu helfen, seine Schwierigkeiten zu überwinden, ist, ihm diese Aufmerksamkeit zu schenken, wenn es gelungene Momente zeigt. Im Begleitungsraum oder Raum der Entwicklungsbegleitung wirken wir also ganz bewusst der Tendenz entgegen, auf das Kind überwiegend dann zu reagieren, wenn es ein negatives Verhalten zeigt.

Wenn ich Eltern nach Ausnahmen zu dem negativen, aggressiven Verhalten ihres Kindes frage, antworten sie zunächst oft, dass es diese nicht gibt. Wenn ich dann frage: »Wirklich gar nicht?«, erhalte ich Antworten wie: »Ja manchmal schafft er es für eine kurze Zeit, in seinem Zimmer mit Playmobil zu spielen, doch das hält nicht lange an!« Oft können die

Eltern auch nicht beschreiben, was ihr Kind dann mit Lego, Playmobil, Autos oder Puppen spielt, da sie diesen Zeitraum nutzen, um ihren eigenen Dingen nachzugehen. Natürlich ist es verständlich, diesen Moment zu genießen und sich dann anderen Aufgaben oder den eigenen Bedürfnissen zu widmen. Doch es braucht bei Kindern mit herausforderndem Verhalten, die mit ihrem negativen Verhalten die Aufmerksamkeit der Erwachsenen suchen, eine Gegenbewegung.

Ich schlage den Eltern dieser Kinder vor, sich in dem Moment, in dem das Kind endlich spielt, eine Karaffe oder eine Flasche Wasser zu nehmen und sich zu ihrem Kind zu setzen. Hier haben sie nun die Aufgabe, die Karaffe gefüllt mit Wasser in kleinen Schlucken zu trinken und sich auf den Moment einzulassen, im Hier und Jetzt zu sein. Es ist wichtig, einmal auszusteigen und uns auf echte Anwesenheit zu reduzieren. Nun gibt es nichts anderes als das Trinken des Wassers und das Spiel oder die Anwesenheit des Kindes. Natürlich folgen die Eltern automatisch dem Treiben des Kindes und finden Worte dafür. Eltern, die mir von diesem Experiment berichten, welches zu einem Ritual werden sollte, sind erstaunt und berührt über die Reaktion ihrer Kinder, die es genießen, sich nun stärker mit ihrem konstruktiven und engagierten Spiel präsentieren zu können. Dieses Ritual stellt auch ein Stück Heilung her, da es einen Gegenentwurf zu den emotionalen Ausbrüchen und genseitigen Beschimpfungen darstellt, und diese für einen Moment vergessen lässt.

Im Moment der Entwicklungsbegleitung, in welchem wir uns durch ein ritualisiertes Verhalten oder durch die Unterstützung der Kolleg*innen auf das Spiel der Kinder konzentrieren, gibt es in der Regel folgende Effekte: Wir kommen in die Position der reinen Beobachtung, erkennen die Initiativen und Handlungen der Kinder und bestätigen diese viel häufiger durch Blicke, Worte und Emotionen. Die Summe der Resonanzen, die das Kind hier von seinen Bezugspersonen, pädagogischen Fachkräften oder Eltern erhält, leistet einen beachtlichen Beitrag zur Selbst- und Identitätsbildung des Kindes (vgl. Bauer, 2008, S. 120). Da die Kinder auf diese Intervention Reaktionen zeigen, entsteht der natürliche entwicklungsunterstützende Dialog, der unserer intuitiven Kompetenz entspricht, wenn wir nicht durch andere Einflüsse daran gehindert werden (vgl. Hawellek & Meyer zu Gellendorf, 2005, S. 83). Die videogestützte Interaktionsdiagnostik nach Papousek hat gezeigt, dass diese Fähigkeit der intuitiven

Elternschaft den Eltern aller Kulturen in die Wiege gelegt wird (vgl. Hellbrügge, 2008, S. 24). Der Begleitungsraum schafft einen Rahmen der Einfühlung, der Anteilnahme und der Achtung, der im Besonderen Kindern mit schwierigen Verhaltensweisen hilft, ihren Durst nach Aufmerksamkeit zu stillen (vgl. Prengel, 2013, S. 64).

Im Begleitungsraum geht es nicht nur um den Moment der Interaktion im Hier und Jetzt, sondern auch um das bewusste Wahrnehmen von Wirkweisen der eigenen Intervention sowie der Bedeutungen, die das kindliche Spiel in sich trägt.

4.3 Der Regenerationsraum

Der Regenerationsraum umschreibt die Pausen, die dazu dienen, sich von den Anforderungen zu erholen und zu regenerieren. In Arbeitszusammenhängen sind diese Pausen und Regenerationsmöglichkeiten meistens klar geregelt, doch es gibt auch Zwischenräume, wo der Abstand zum vorherigen Erleben nicht klar eingehalten wird. Dies ist dann gegeben, wenn Kolleg*innen im Pausenraum weiter über die Arbeit sprechen und es ihnen nicht gelingt, abzuschalten. So ist es ratsam, hierfür im Team klare Absprachen zu treffen, mit denen sich alle wohlfühlen. Es ist auch hilfreich, den Pausenraum so zu gestalten, dass er zur Entspannung oder Regeneration einlädt.

Ich werde in der Folge noch über die Dienstbesprechung (DB) als wichtiges pädagogisches Instrument sprechen und auch hier erscheint es mir zielführend, mit einer Regenerationspause zu arbeiten. In den meisten Kitas findet die DB zum Ende des Arbeitstages statt und viele Kolleg*innen nutzen diesen Moment auch, um sich etwas vom Kitaalltag zu regenerieren. Es sind keine Kinder mehr vor Ort und man darf einmal für längere Zeit an einem Ort sitzen, war man doch gefühlt den ganzen Tag unterwegs. In diesem Zusammenhang schlage ich vor, auch in der Dienstbesprechung das Dreiraumprinzip anzuwenden.

Als Beispiel bei einer wöchentlichen DB von zwei Stunden:

- 30 Minuten Organisatorisches (Organisationsraum)
- 15 Minuten Pause (Regenerationsraum)
- 75 Minuten Pädagogik-Fallarbeit (Begleitungsraum)

In der Dienstbesprechung ist es zielführend, die Räume klar voneinander zu trennen, um sich dann in den Arbeitsphasen besser auf die unterschiedlichen Inhalte einlassen zu können.

Im pädagogischen Alltag sollten wir diese Trennung vornehmen, indem wir klare Absprachen über die Zuständigkeiten treffen. Dabei würde ich tendenziell eine Priorisierung der Begleitungsräume anstreben.

4.4 Spielen als Regenerationsraum für Kinder

Das Spiel stellt eine elementare Form der Selbstfindung dar und hilft dem Kind über das Explorieren, das Probieren und den damit verbundenen Spaß in seiner geistigen, körperlichen und seelischen Entwicklung auf beispiellose Weise (vgl. Schulte-Markwort, 2019, S. 86). In seinem täglichen Erleben ist das Kind sehr oft in der Position, sich an die Vorstellung und Abläufe der Welt der Erwachsenen anzupassen. Vom täglichen Aufstehen über die Körperpflege, das Anziehen, das Frühstück bis hin zum Gang in die Kindertagesstätte oder Schule muss sich das Kind vielen Aufforderungen, Anleitungen seiner Eltern oder anderen Sachzwängen anpassen. Das Spiel gibt ihm die Möglichkeit, sich von diesen Zwängen zu lösen und seine Umwelt spielerisch so zu verändern, dass sie in seine Wirklichkeit passt. Dies ist für sein emotionales und intellektuelles Gleichgewicht notwendig und hilft dem Kind in der Selbstregulation (vgl. Davis & Wallbridge, 2007, S. 102).

Darüber hinaus führt die kindliche Neugier, Entdeckerfreude, Engagiertheit und die damit einhergehende Freude zur Aktivierung des dopaminergen Systems. Dieses System verleiht den Dingen und Ereignissen um uns herum mehr Bedeutung und steigert Fähigkeiten wie Konzentration, Ausdauer und Fantasie (vgl. Gebauer, 2007, S. 21). »Hier werden die grundlegenden Bahnungsprozesse im kindlichen Gehirn angelegt, die später darüber entscheiden, ob sich das Kind gerne neuen Aufgaben zuwendet und konzentriert lernen kann« (ebd., S. 22). Nun entstehen nicht selten Konflikte, weil die/der Erwachsene zu Hause oder in der Kindertagesstätte dieses kreative, schöpferische und konstruktive Treiben unterbricht (vgl. Ballmann, 2019, S. 235). Es kann sich als Übergriff auswirken, auf den das Kind reagieren muss, wenn es zu häufig in seinem Spiel, mit wel-

chem es auch eine Kontinuität seines Daseins verbindet, gestört wird (vgl. Davis & Wallbridge, 2007, S. 71; von Lüpke, 1997, S. 84f.). Dieses Gefühl der ständigen Handlungsabbrüche kennen alle Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern, die ihre Bedürfnisse immer unmittelbar befriedigt haben wollen.

Wenn wir das Spiel der Kinder aufgrund unserer eigenen Struktur, weil der Tagesplan gerade etwas anderes vorsieht, unterbrechen, holen wir es aus seiner Gedanken- und Fantasiewelt. Die Kindertagesstätte ist das Haus der Kinder, und wir sollten die Kinder nicht mit Angeboten überfrachten und sie somit der Möglichkeit des freien Spiels berauben. Das Kind braucht im Wesentlichen Material sowie eine vorbereitete Umgebung, die es in seinem Spiel und somit seinem Denken anregt. Natürlich gibt es Kinder, so wie oben beschrieben, die immer mal wieder die wertschätzende Aufmerksamkeit des Erwachsenen brauchen, um ein Spiel zu beginnen oder sich hinreichend darin zu vertiefen. Auf die Aussage »Wir können und doch nicht die ganze Zeit um Max und Moritz kümmern!« seitens der Erzieher:innen könnte ich sagen: »Nach meinem momentanen Eindruck doch! – Denn alle anderen Kinder sind so gut im Spiel, die brauchen eure Aufmerksamkeit nur gelegentlich!« Hier stellt die Angebotspädagogik häufiger eine große Hürde dar, um den natürlichen Entwicklungsbedürfnissen gerecht zu werden.

Es ist für die pädagogische Praxis von großer Bedeutung, den Wert des kindlichen Spiels, über welches das Kind seine innere Welt oft jenseits der Sprache wunderbar ausdrückt, als Motor seiner Entwicklung anzuerkennen und zu achten.

4.5 Theorie und Praxis

Nun ist die Trennung der Räume einerseits eine theoretische Konstruktion oder eine Übung, um sich der verschiedenen Betrachtungsmöglichkeiten bewusst zu werden. Auf der anderen Seite findet diese Trennung in bestimmten Situationen auf unterschiedliche Weise immer wieder statt und es ist von Bedeutung, sich der Wirkweisen dieser Faktoren bewusster zu werden, um sie stärker als methodisches Handwerkszeug zu integrieren.

Wie schon oben angesprochen, zeigen die Kinder bei den Besuchen von externen Berater*innen in 90% der Fälle nicht das negative Verhalten, welches ihnen sonst zugeschrieben wird. Ich behaupte, hier werden uns ein Teil der Wirkungen des Dreiraumprinzips vor Augen geführt. Wenn die Kolleg*innen mich dann mit der Aussage konfrontieren: »Wenn Max immer so wäre wie heute, hätten wir dich gar nicht angerufen!«, konfrontiere ich sie mit der Frage: »Und was habt ihr heute anders als sonst gemacht?« Die Antworten sind dann:

- »Ich habe beobachtet, wie Max sich verhält!«
- »Ich war entspannter, weil ich nun Hilfe erhalte!«
- »Ich war ganz in der Situation und habe mich nicht um das Organisatorische gekümmert!«
- »Ich war sehr konzentriert, habe mein eigenes Verhalten stärker reflektiert!«

In dieser Aufzählung tauchen schon wesentliche Aspekte auf, die den Begleitungsraum ausmachen. Die pädagogischen Fachkräfte rücken die organisatorischen Aufgaben stärker in den Hintergrund, sind mit ihrer Aufmerksamkeit mehr beim Kind, sind entspannter, weil Verantwortung abgenommen wird, reflektieren ihr eigenes Handeln und beobachten das Kind. In der Beobachtung kommt vielleicht der bedeutendste Punkt zum Ausdruck. Das negative Verhalten des Kindes tritt nicht immer auf und ist ein Gegenentwurf zu der eigenen Wirklichkeitskonstruktion (vgl. Kokemoor, 2018, S. 206f.).

Dies soll im Umkehrschluss nicht heißen, wir bräuchten nur aufmerksamer, konzentrierter und reflektierter sein und die Kinder würden kein uns überforderndes Verhalten mehr zeigen. Es soll uns nur verdeutlichen, dass es da deutliche Zusammenhänge gibt, die wir erkennen und gezielt einsetzen müssen.

Eine Kollegin berichtet mir von den Schwierigkeiten, die Alexander ihr und ihrer Kollegin gerade bereitet. Sie sagt: »Im Prinzip geht er den ganzen Tag über Tische und Bänke. Wir sind mit der Situation völlig überfordert!« Ich frage, ob dies wirklich immer so ist oder sie sich auch an Ausnahmen erinnern kann. »Ja«, sagt die Kollegin, »wenn ich richtig überlege, war er vor zwei Monaten mal für vier Wochen viel ruhiger, das war eine richtig gute Zeit, obwohl ich da überwiegend allein war, da

meine Kollegin wegen Krankheit ausgefallen ist.« Ich frage: »Kannst du dich erinnern, was du damals anders gemacht hat?« Daraufhin lächelt sie und sagt: »Ja, ich habe den ganzen organisatorischen Kram einfach mal sein gelassen!«

Es ist davon auszugehen, dass die Kollegin durch das Weglassen der organisatorischen Aufgaben mehr Präsenz für die Kinder gezeigt hat und in der Begleitung sowie Anleitung eine klarere Position den Kindern gegenüber einnehmen konnte. Die organisatorischen Aufgaben sind dann eine Behinderung für die Begleitung eines Kindes, wenn wir das Kind oder die Kinder dabei nicht mehr hinreichend wahrnehmen. Wir nehmen auch nicht mehr wahr, in welchen Momenten das Kind unsere direkte Unterstützung oder eine Strukturierung benötigt und wann unsere Anerkennung durch die Aufmerksamkeit für sein Handeln ausreichend ist.

Wir müssen diese Räume und Momente nicht zwangsläufig streng voneinander trennen, um ihre Wirkung zu entfachen. Denn im pädagogischen Alltag sind die Übergänge und unsere Verhaltensweisen in den unterschiedlichen Räumen fließend. Ja, sie sind oft unmittelbar miteinander verbunden und haben in diesem Zusammenhang interessante *Wirkweisen*. Das heißt, ich kann oder muss auch im Begleitungsraum organisatorische Aufgaben oder Leitung übernehmen.

Hier folgt eine kleine Szene aus einer Marte-Meo-Beratung, in welcher die Kollegin sich im Begleitungsmoment befindet und von den oben beschriebenen übergeordneten organisatorischen Aufgaben befreit ist. Im Begleitungsmoment gibt es auch Dinge zu organisieren beziehungsweise ist es nötig, den Kindern an bestimmten Stellen Instruktionen oder Anleitungen zu geben.

In der Marte-Meo-Videointeraktionsanalyse sprechen wir vom Folgen und Leiten. Das Folgen beinhaltet hier, auf die Initiativen des Kindes zu warten, diese wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Ein Kind zu leiten heißt, es anzuleiten, zu beaufsichtigen, zu bestätigen, zu begrenzen und zu ermutigen (vgl. Bündler et al., 2009, S. 79). Ich habe die Bedeutung vom *Folgen und Begleiten* sowie dem *Lenken und Leiten* im anschließenden Text kursiv hervorgehoben.

Die Erzieherin hat auf einem Tisch in der Eingangshalle der Kita ein Spiel mit Stempeln für eine Gruppe von Kindern vorbereitet. Sie hat sich

einen Rahmen gestaltet, in welchem sie in die Position der Begleitung gehen kann.

Sie sitzt am Tisch und wartet ab, wie die Kinder, die sich gerade in der Nähe befinden, darauf reagieren. – *Sie beobachtet, ob die Kinder ihr Angebot oder ihren Vorschlag annehmen (Folgen und Begleiten).*

Als einzelne Kinder zum Tisch kommen, erklärt sie, was sie für sie vorbereitet hat. – *Sie gibt klare Informationen zu ihrem Angebot (Lenken und Leiten).*

Dann bittet sie Jonas, auch zum Tisch zu kommen, indem sie sagt: »Komm Jonas, ich habe hier Stempel für alle Kinder!« *Die Kollegin ermutigt Jonas, zum Tisch zu kommen (Lenken und Leiten).*

Jonas hat die Diagnose frühkindlicher Autismus, kann nicht sprechen und nimmt keinerlei Blickkontakt auf. Als er zum Tisch kommt, fragt ihn die Erzieherin danach, welchen Stempel er haben möchte. Sie zeigt dabei mit ihrer Hand nacheinander auf die Stempel und sagt: »Der oder der, welcher?« – *Sie gibt durch ihre Frage und das damit einhergehende Zeigen eine klare Struktur vor (Lenken und Leiten).*

Sie wartet einen Moment ab und als Jonas keine Initiative zeigt, wiederholt sie ihre Frage, indem sie die Stempel jeweils in einer Hand vor ihn hält und erneut fragt: »Der oder der!« – *Sie wiederholt die gleiche Struktur und durch die Wiederholung sehr viel Sicherheit (Lenken und Leiten).*

Nun wartet sie erneut auf eine Initiative von Jonas, bis der sich für einen Stempel entscheidet. – *Sie gibt Zeit und zeigt ihm dadurch, dass ihr eine Antwort von ihm wichtig ist (Folgen und Begleiten).*

Als Jonas den Stempel direkt an sich nehmen will, sagt die Kollegin zu ihm: »Warte, ich muss erst Farbe darauf machen!« – *Sie benennt ihr eigenes Handeln und wird dadurch vorhersehbarer, was gerade in der Arbeit mit autistischen Kindern, die eine andere Personenwahrnehmung haben, sehr wichtig ist (vgl. Kokemoor, 2016a, S. 246f.). Gleichzeitig setzt sie durch ihre Worte, die auch durch Gesten begleitet werden, klare Anfangs-/Endsignale (Lenken und Leiten).*

Jonas betrachtet in der Zwischenzeit den Handrücken seiner rechten Hand. Die pädagogische Fachkraft beobachtet ihn dabei, zeigt dann mit dem Zeigefinger ihrer linken Hand auf seinen Handrücken und fragt: »Da soll der Stempel hin?« – *Sie beobachtet sein Handeln und folgt seiner möglichen Initiative oder seinem Wunsch, den Stempel auf dem Handrü-*

cken haben zu wollen. Über ihre Frage führt sie eine Rückversicherung ein und gibt ihm das Gefühl, seine Bedürfnisse sehr ernst zu nehmen (Folgen und Begleiten).

Dann drückt sie ihm den Stempel auf den Handrücken, macht dabei begleitend einen Ton, lächelt und zeigt ihm im Anschluss ein sehr erstauntes Gesicht, welches auch die Aufmerksamkeit der anderen Kinder auf die Situation lenkt. – *Sie begleitet ihre Handlung sehr schön mit Tönen und Emotionen. Sie macht die Aktion dadurch größer und gibt dem Ganzen und somit auch Jonas mehr Bedeutung. Sie beteiligt die Kinder dadurch an ihrer interaktiven Handlung mit Jonas (Folgen und Begleiten).*

Diese kleine Szene ist Gegenstand einer Marte-Meo-Beratung und die Kollegin und ich stellen bei der Betrachtung des Videos fest, wie sich das Wechselspiel zwischen dem Folgen und Leiten sehr positiv auf das Verhalten des Kindes auswirkt. Jonas erhält durch die Leitung Sicherheit und Orientierung und macht durch die Begleitung die Erfahrung, gesehen zu werden. Die Fachkraft führt Jonas, der sich sonst allen Aktivitäten entzieht, an eine Gemeinschaftsaktion heran. Durch das Angebot mit den Stempeln sorgt sie für einen klaren Rahmen, in dem sie sich auch deutlich positioniert und gleichzeitig seine Initiativen und Bedürfnisse wahrnimmt, benennt, ihnen folgt und sie wertschätzt. Ich sehe den Beratungsmoment, wie hier beschrieben, auch als Raum der Entwicklungsbegleitung in Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte, da er ihnen ermöglicht, sich sehr anschaulich anhand der eigenen Praxis über ihr pädagogisches Handwerkszeug sowie dessen Wirkweisen stärker bewusst zu werden. Vor diesem Hintergrund haben wir mehrere Dienstbesprechungen genutzt, um ebendiese und ähnliche Aufnahmen zu reflektieren. Es ist zielführend, alle pädagogischen Fachkräfte in die Position zu bringen, über die Methode der bewegten Bilder zu lernen. Das Ergebnis zeigt sich in der positiven Entwicklung von Jonas, die auf das kontinuierliche und entwicklungsbegleitende Handeln der Kolleg*innen zurückzuführen ist.

Die folgende Szene ereignete sich etwa vier Monate später. Eine Erzieherin sitzt mit mehreren Kindern an einem Tisch, die gemeinsam Max beobachten. Max blättert in einem Ordner, um sich ein Lied auszusuchen. Während er dies tut, begibt sich auch Jonas, der sich mittlerweile von sich aus pädagogischen Angeboten zuwendet, interessiert an den Tisch. Nun schaut die Kollegin Jonas an und sagt: »Guck mal Jonas, wir singen jetzt

gleich was!« Dann beugt sie sich nach vorne, um den Ordner besser einsehen zu können, und sagt: »Oder wir machen ein Fingerspiel! – Mal sehen, was Max sich aussucht.« – *Die Kollegin erkennt das Interesse von Jonas und setzt ihn, der nicht über Sprache verfügt, mit Worten über das gemeinsame Vorhaben in Kenntnis. Sie gibt Jonas Orientierung und setzt ihn in Beziehung zum Kontext. Sie zeigt über ihre Körpersprache deutliches Interesse an dem, was Max sich aussucht, und signalisiert hier gleichzeitig, dass sie keine Leitung über den Inhalt hat (Folgen und Begleiten).*

Als Jonas Max beobachtet, der im Liederordner blättert, greift er spontan und gezielt nach einer bestimmten Seite. Die Kollegin schreitet mit einer eindeutigen Geste, die ein »Stopp« signalisiert, ein und sagt: »Du kannst auch gleich!« – *Die pädagogische Fachkraft setzt Jonas verbal und nonverbal eine klare Grenze und signalisiert ihm, dass er auch drankommt (Lenken und Leiten).*

Als Jonas sich dann umdreht und sich vom Tisch entfernt, sagt die Erzieherin: »Ja, ich weiß, du möchtest gern *Alles Banane* hören!« – *Hier fasst sie die Bedürfnisse des nicht sprechenden Kindes in Worte und setzt somit auch die anderen Kinder in Kenntnis darüber (Folgen und Begleiten).*

Worauf Max sagt: »Der möchte das!«, und somit dem Vorbild der Kollegin folgt.

Es dauert ein paar Minuten, bis Jonas mit einem eigenen Ordner zum Tisch zurückkehrt. Er setzt sich an den Tisch, breitet den Liederordner vor sich aus und blättert, bis er das Lied *Alles Banane* gefunden hat. Die Kollegin beobachtet ihn dabei. Als er das Lied gefunden hat, zeigt er mit einem Finger auf die Seite des Liedes. Die Kollegin macht es ihm nach und fragt: »Da fangen wir an?«, während sie Jonas anschaut. – *Die Kollegin beobachtet die Handlungsinitiativen von Jonas und erklärt ihn nun durch ihre Haltung zum »Spielleiter«! Sie unterstreicht dies noch durch ihre Frage und den deutlichen Blickkontakt (Lenken und Leiten).*

Jonas lächelt und nimmt ebenfalls deutlich Blickkontakt zu der Erzieherin sowie zu den Kindern auf. Dies wäre ihm vor vier Monaten noch nicht möglich gewesen. Die Kinder beginnen das Lied zu singen: »Früh am Morgen ein Nashorn kräht, kikiriki!« – Jonas hüpfte vor Freude. »Und im Zimmer ein Nilpferd steht!« – Jonas macht wie ein Nilpferd. »Wenn der Igel dich zärtlich küsst!« – Jonas macht einen Kussmund und schaut dann lächelnd die Erzieherin an. »Und ein Seehund dein Müsli frisst!« –

Jonas tut so, als ob er fressen würde, und führt mit der Hand »Müsli« in seinen Mund! – »Dann ist wieder alles Banane [...]!«, sangen die Kinder dann weiter.

Die Kollegin beobachtet die Kinder und vor allem immer wieder Jonas, der sich hier für Momente aktiv in einer Gemeinschaft einfindet, die ihn mit seinen Möglichkeiten einschließt. Die Erzieherin stellt hier einen Rahmen zur Verfügung, in welchem sie die »Spilleitung« an die Kinder übergibt, um sich somit im Schwerpunkt auf die Begleitung der Kinder konzentrieren zu können (Folgen und Begleiten).

Hier kommt einer der Leitsätze von Maria Montessori zum Tragen, nämlich: »Hilf mir, es selbst zu tun!« Die/der Erwachsene hält zwar den Rahmen, nimmt jedoch selbst die wichtige Rolle des Lern-Beobachtenden und Lern-Begleitenden ein. Der Geburtstag von Jonas, den ich wenige Tage später beobachten darf, charakterisiert diese Grundhaltung auf eindrückliche Weise.

An Jonas' Geburtstag ist der Tisch feierlich dekoriert und er sitzt mit sechs weiteren Kindern am Tisch. Die pädagogische Fachkraft, die Heilpädagogin ist, eröffnet die kleine Feier mit den Worten: »Wer hat denn heute Geburtstag?« Die Kinder, bis auf Jonas, der nun mittlerweile wenige Wörter sprechen kann, antworten wie aus einer Kehle: »Jonas!« »Der Jonas!«, wiederholt die pädagogische Fachkraft, bevor sie fragt: »Und was wollen wir da machen?« – »Singen!«, antworten die Kinder. Und ohne auf einen Startschuss zu warten, beginnt ein Mädchen *Happy Birthday* zu singen, während die anderen Kinder und die Fachkraft mit einstimmen. Jonas zeigt große Freude, klatscht in die Hände und sagt: »Bravo!« Als er im Anschluss seine Lippen bewegt, als wolle er das Wort *Happy Birthday* formen, beginnt ein aufmerksames Kind sofort wieder das Lied anzustimmen, bevor die anderen ihm folgen. Die Kinder singen das Lied sechsmal für Jonas und er nimmt daran großen Anteil. Nun darf Jonas die Kerze ausblasen. »Und sich was wünschen!«, sagt sofort eines der Kinder. »Aber nicht verraten!«, sagt ein anderes Kind. »Der kann ja eh nicht reden!«, mischt sich ein Junge ein. Die Bemerkungen der Kinder stellen eine Realität dar, die in der Beobachtung nach meiner Einschätzung ohne Bewertung auskommt und lediglich die Situation beschreibt. Jonas versucht, die Kerze auszublasen, doch es gelingt ihm im ersten Moment nicht. Die pädagogische Fachkraft stellt nach mehreren Versuchen

die Kerze in die Mitte des Tisches, damit sich die Kinder nicht verbrennen. Als sie der Gruppe für einen Moment den Rücken zudreht, holt sich Jonas die brennende Kerze zurück und stellt sie vor sich auf den Teller. »Jonas möchte die Kerze gerne bei sich haben!«, sagt nun der gleiche aufmerksame Junge, Der etwa vier- bis fünfjährige Junge findet Worte für die Bedürfnisse von Jonas, die dieser noch nicht über Worte ausdrücken kann (vgl. Kokemoor, 2017, S. 374f.).

Es ist gelungen, allen Kindern den Raum zu geben, den sie benötigen, um eine Kommunikation entstehen zu lassen, aus der Kreativität und Bezogenheit erwächst. Durch die beobachtende und begleitende Haltung konnte die Heilpädagogin die Initiativen der Kinder erkennen und diesen folgen. Hier bekommen die Kinder den Gestaltungsspielraum, der ihnen das Gefühl gibt, in der Welt zu wirken. Auch Jonas scheint seine Stabilität in der Dialogrunde dadurch gefunden zu haben, dass er selber entscheiden kann, wann er daran teilnehmen möchte. Die Kinder haben die Situation mit ihren Initiativen gefüllt; die Erwachsene hat den Reigen lediglich eröffnet und in einigen wenigen Momenten durch Kommentare oder Bestätigungen die Situation strukturiert.

»Die Herstellung dieser Freiräume zur Gestaltung der Lebenswelt im eigenen Sinne, nach eigener Maßgabe ohne Zugriff eines normierten Fremdzwanges, wäre eine Form der Inklusion, die in hohem Maße der autonomen Selbstbestimmung unterliegt und auch Menschen mit Behinderung Wahlfreiheit eröffnet« (Becker, 2015, S. 17).

Wenn wir in der Kita im Organisationsmodus gefangen sind, verlieren wir unsere eigentliche Rolle und somit auch schnell die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder aus den Augen. Nach den Aussagen von pädagogischen Fachkräften stellt das Dreiraumprinzip im aktuellen Moment des Bewusstwerdens eine spürbare Rollenklarheit und Entlastung dar. Das Prinzip schafft gleichzeitig ein Modell, welches ich auch für die Planung und Strukturierung von Systemen und Arbeitszusammenhängen verwenden kann.

5 Blickwechsel: Kinder mit herausforderndem Verhalten

5.1 Das Bedürfnis hinter dem Verhalten erkennen

Mit seinem herausfordernden Verhalten versucht das Kind um Aufmerksamkeit zu ringen, wenn es einen Mangel verspürt oder unter einer Situation leidet. Das Verhalten ist also zielgerichtet, auch wenn sich das Kind über die Beweggründe seines Verhaltens nicht bewusst ist (vgl. Dreikurs & Soltz, 2008, S. 24). Der Hintergrund für dieses Leiden kann sehr unterschiedlich sein und es ist die Aufgabe der Erwachsenen, die Gründe herauszufinden. Wenn das herausfordernde Verhalten über einen längeren Zeitraum anhält oder nach unserem Eindruck zunimmt, nehmen auch die Gefühle von Sorge, von Ohnmacht und von Angst bei den Erwachsenen zu. Aus diesen Gefühlen entsteht oft eine Verengung der Wahrnehmung und der Kontakt sowie die Interaktion mit dem Kind wird von Eltern oder Erzieher*innen als überwiegend negativ oder sogar feindselig erlebt (vgl. Omer & von Schlippe, 2017, S. 51).

Vor diesem Hintergrund ist es dann sehr berührend zu sehen, wie Eltern oder auch Fachkräfte reagieren, wenn ihnen anhand von Videoaufnahmen gezeigt wird, wie sie mit ihrem Kind positiv interagieren und möglicherweise sogar lachen. Eltern äußern hier manchmal den Wunsch, ein Handyfoto von einem Standbild des Videos machen zu dürfen. Wie schon oben angesprochen, sind diese Bilder in der Lage, die Sorgenbilder, die oft eine Übermacht erlangt haben, abzumildern oder zu löschen. Die Wahrnehmung der eigenen Ressourcen in der Kommunikation mit dem Kind bietet hier die Chance, die eigene Stärke oder Präsenz zurückzuerlangen.

Eine Erzieherin ist angestrengt von dem Kontakt mit Leon, der ihr gerade sehr viel Kraft raubt. Leon ist vier Jahre, lebt seit drei Jahren bei seiner Pflegemutter. Er schlägt oft andere Kinder, nässt fast täglich in der Kita ein und wirkt sehr unzufrieden. Auf dem Video, welches ich in der Beratungssituation gemacht habe, bekommen wir eine Situation vor Augen geführt, in welcher Leon sehr schön spielt, sowie eine Erzieherin, die ruhig und zugewandt agiert. Die Kollegin ist bei der Betrachtung dieser Bilder sehr angetan von Leons Spielverhalten sowie ihrem eigenen besonnen und dem Kind zugewandten Handeln.

Beim nächsten Beratungstermin, der mit der Pflegemutter zusammen stattfindet, schauen wir zunächst gemeinsam das oben angesprochene Video und die Kollegin formuliert, dass ihr diese Aufnahmen geholfen haben, Leon in den letzten beiden Wochen vorbehaltloser zu begegnen. Nach ihrem Eindruck hätte sich die Veränderung ihrer Einstellung auch unmittelbar auf das Verhalten von Leon ausgewirkt, der auf sie nun wie ein normales Kind wirkt und auch nicht mehr eingenässt hätte. Hier stellt sich natürlich die Frage, ob sich das Verhalten wirklich so unmittelbar verändert hat oder ob die positiven Verhaltensweisen, die es auch vorher schon gegeben hat, mehr in den Aufmerksamkeitsfokus der pädagogischen Fachkraft gerückt sind. Grundsätzlich scheint es jedoch eine Veränderung gegeben zu haben, die sich so auf Leon ausgewirkt hat, dass er in der Kita nicht mehr einnässen muss.

Die Pflegemutter bringt zum Ausdruck, dass sie zwar auch eine leichte Verhaltensveränderung bei Leon beobachten würde, er jedoch weiter auch tagsüber einnässe und häufig ein sehr aggressives Verhalten ihr gegenüber zeige. Der Kinder- und Jugendpsychiater hätte nun auch einige Neuroleptika verschrieben und sie wollte mich bitten, eine integrative Kindertagesstätte für Leon zu suchen. Da Leon, nach meinem Eindruck, wie ein ganz normales Kind wirkt, bitte ich die Pflegemutter darum, zunächst zu berichten, warum Leon nicht bei seinen leiblichen Eltern lebt. In den Schilderungen macht die Pflegemutter deutlich, dass die Eltern mit der Erziehung und Versorgung von Leon überfordert sind und es auch schon seit Jahren einen heftigen Konflikt zwischen den leiblichen Eltern und ihr gibt, der auch recht offen vor Leon ausgetragen wird. Ich möchte jetzt nicht weiter in die Details gehen, doch es wird in der Beratungssituation sehr schnell deutlich, wie sehr dieses Kind unter seiner Lebenssituation, und den damit einhergehenden Konflikten, leidet.

Natürlich unterhalten wir uns in der Folge darüber, wie wir mit Konflikten umgehen, die sich im Zusammensein mit Leon ergeben, doch es liegt hier sehr klar auf der Hand, dass sich zunächst die Erwachsenen mit Respekt, mit Achtung und mit Anstand begegnen müssen, damit sich für Leon eine Chance ergibt, sein Verhalten zu ändern. Das Verhalten des Kindes ist hier ein unbewusster Hilferuf, um auf sein Leid aufmerksam zu machen. Doch Kinder, die leiden, haben auch immer Eltern, die leiden, denn der berühmte Teufelskreis führt zu einem Gefühl der Hoffnungslosigkeit und dem Eindruck, sich selbst zu verlieren (vgl. Aucouturier, 2002, S. 32f.).

Erwachsene, die sich in diesem Teufelskreis befinden, brauchen ebenso wie das Kind eine fundierte Unterstützung, um Konflikte beizulegen und wieder handlungsfähig zu werden. Das Gefühl von eigener Präsenz geht beim Erwachsenen verloren, wenn es in Konfliktsituationen immer wieder zu Rechtfertigungen, Beleidigungen, Kontaktabbrüchen sowie heftigen verbalen und emotionalen Auseinandersetzungen kommt (vgl. Omer & von Schlippe, 2017, S. 23). Der Verlust an elterlicher Präsenz geht mit den Gefühlen der Ohnmacht, der Verunsicherung und der Sorge, selber zu versagen, einher und ist der Nährboden für emotionale Ausbrüche sowie den Impuls, dem Kind vor Erschöpfung oder Angst vor der nächsten Eskalation in der Tendenz nachzugeben. Dies soll auf keinen Fall heißen, dass es im Umgang mit herausforderndem Verhalten um eine strikte Konsequenz geht. Es spricht nichts dagegen, wenn Eltern oder pädagogische Fachkräfte in vernünftig geführten Verhandlungen den Wünschen des Kindes nachgeben, es sollte jedoch nicht zu einer Regel werden (vgl. ebd., S. 30).

Es gibt unterschiedliche Ursachen, warum Kinder herausforderndes Verhalten zeigen. So sind nicht alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen ausgestattet, wenn sie auf die Welt kommen. Manche Kinder haben durch die Geburt Blockaden, wie zum Beispiel das KiSS-Syndrom, oder sind wie autistische Kinder nicht in der Lage, angemessen auf die Bemühungen der Eltern zu reagieren, was in beiden Fällen beim Kind und den Erwachsenen bei den Alltagshandlungen zu Überforderung und Missverständnissen führt. Bei Kindern, die hochoffen sind, ist es in der Regel ähnlich und die Wahrscheinlichkeit, unangemessen, also mit Über- oder Unterforderung zu reagieren, ist hoch. Es gibt auch recht häufig Kinder, die aufgrund einer Lebensmittelunverträglichkeit besondere

Verhaltensweisen zeigen. So gelingt es der kleinen Elli nicht, mit ihren Eltern oder den Fachkräften in Kontakt zu treten. Elli zeigt autistische Verhaltensweisen, sie deutet nicht auf Gegenstände, um andere darauf aufmerksam zu machen, zeigt kein spürbares Interesse an anderen Kindern oder einem gemeinsamen Spiel (vgl. Dornes, 2010, S. 141). Da Elli, mit ihren zwei Jahren, oft unzufrieden wirkt, Probleme mit der Verdauung und beim Einschlafen hat sowie auch sonst oft am Tag nach Milch verlangt, rate ich den Eltern, komplett auf Milchprodukte zu verzichten. Die Eltern rufen mich schon nach drei Tagen an, da sie ihren Augen nicht trauen können. Das Spielverhalten von Elli hat sich deutlich verändert, sie nimmt häufiger Blickkontakt zu ihren Eltern auf, zeigt keine Ängste mehr, auf dem Arm ihrer Eltern in den Keller zu gehen, und ihre Verdauung hat sich normalisiert. Auch in der Kindertagesstätte zeigt sie jetzt ein ganz anderes Verhalten. Sie nimmt mehr Blickkontakt auf und setzt sich aktiv mit der Umwelt auseinander. Eigentlich sollte Elli die Kita spätestens zum Sommer verlassen, da es keine integrative Einrichtung ist, doch das Team konnte sich nach den Eindrücken, die Elli jetzt auf es macht, darauf verständigen, dass sie bleiben kann. Eine Fachkraft hat gesagt: »Es ist wie ein Wunder. Es ist so, als würde Elli noch mal neu auf der Welt ankommen!« Dies ist kein Einzelfall, auch wenn eine solche Veränderung durch einen Verzicht auf Milcheiweiß oder auch Gluten in der Regel nicht nach drei Tagen so sichtbar wird. Kinder wie Elli leiden unter einer Nahrungsmittelunverträglichkeit, die einen direkten Einfluss auf die Neurotransmitterfunktion im Gehirn hat (vgl. Strasser, 2011). Eine Diät mit dem Verzicht auf beispielsweise Gluten oder Casein erfordert von allen Beteiligten viel Disziplin und Durchhaltevermögen.

Es ist sehr wichtig, auf die Suche nach den Ursachen für abweichendes Verhalten zu gehen, um den Umgang sowie die Möglichkeit zum Kontakt mit dem Kind zu verbessern. In vielen Familien führt eine unentdeckte Ursache zu einem jahrelangen gemeinsamen Leidensweg, der das Familiensystem destabilisiert oder auch die Zusammenarbeit mit der Bildungseinrichtung belastet.

Wenn Kinder häufig über einen längeren Zeitraum herausforderndes Verhalten zeigen, benötigen wir einen komplexeren Blick auf das Kind, um eine Veränderung herbeizuführen. Dieser komplexe Blick gelingt in der Regel durch einen gemeinsamen Austausch zu möglichen Ursachen sowie

einen Wechsel der Perspektive, der mit der Mart-Meo-Methode wunderbar möglich ist. Darüber hinaus braucht es eine Gemeinschaft von Erwachsenen, die die Verantwortung für diese Konflikte übernehmen, da das Kind mit Veränderung überfordert ist (vgl. Juul, 2012, S. 12). Diese Gemeinschaft setzt sich zusammen aus den pädagogischen Fachkräften, den Eltern sowie alle anderen an der Begleitung des Kindes beteiligten Personen. Es ist zielführend, wenn sich die Gemeinschaft als Team begreift, das das Leid des Kindes aufspürt, lindert und es in der Folge fürsorglich in seiner Entwicklung begleitet. Die Kooperation aller an der Begleitung beteiligten Personen dient dazu, neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten für eine als unbefriedigend erlebte Situation zu entwickeln (vgl. Voß, 1997, S. 43). Das interpersonelle Netz ist hier ein wichtiges Instrument, um das einzelne Individuum zu unterstützen, wieder die nötige Stabilität und Präsenz zu erlangen (vgl. Omer & von Schlippe, 2017, S. 35).

5.2 Überlastung und Ohnmacht

Mir wird wieder ein Kind beschrieben, welches ein schwieriges Verhalten zeigt. Doch bei meinem Besuch in 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 in der Beobachtungssequenz 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 welchem 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 schleudert gerade einen kleinen Holzstuhl durch den Raum. Als dieser etwa einen Meter von ihm entfernt liegen bleibt, 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 einzelner Kinder, die gerade mit Kapla-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. Es gelingt ihr nicht und er kauert sich auf dem Boden. Er hat scheinbar keine Worte zur Verfügung, sondern lediglich ein klagendes Jammern und Schreien. Jerome lässt sich nicht beruhigen, sondern versucht, Nathalie die Uhr vom Handgelenk zu reißen. Die Erzieherin sagt daraufhin: »Stopp, das ist meine Uhr!« Doch dieses veranlasst Jerome, die Erzieherin zu schlagen, die sich darauf spontan von ihm räumlich entfernt. In diesem Augenblick nimmt Jerome einen Daumen in den Mund und zieht sich mit der anderen Hand ein Tuch über den Kopf.

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 Kummers, und diese 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 dieser sich diesem Entfernen 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 diesem Ausdruck von Verzweiflung und gleichzeitig berührt von den Hilferufen eines Kindes, welches im Langsitz immer wieder seine Füße kreuzt und oft einen Daumen im Mund hat. Es scheint der Versuch zu sein, sich selbst ein Gefühl von Geborgenheit zu geben, ein Gefühl, welches ihm seine Mutter zurzeit nicht hinreichend bieten kann.

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 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 beziehungsweise seit drei Monaten so ist (vgl. Kokemoor, 2019a, S. 85f.).

Beim Gang durch die Einrichtung und kurzen Vier-Augen-Gesprächen mit anderen Fachkräften sind viele Emotionen im Raum und die Belastung durch diese Situation ist fast in jedem Wort spürbar. Es wird deutlich, dass einzelne Fachkräfte nicht mehr die Bereitschaft haben, diese Situation noch länger zu ertragen. Es kommen Aussagen wie »Jerome braucht eine kleinere Einrichtung« – »Er ist hier mit der Anzahl der Kinder überfordert« – »Jerome schlägt und beißt immer wieder ohne Grund« – »Wir können die anderen nicht schützen, wir wissen nicht, was diesen Jungen dazu bewegt, sich so aggressiv zu verhalten – die ersten Eltern haben sich schon beschwert«. Alle Aussagen sind verständlich, inhaltlich richtig und fordern zwingend eine Veränderung. Neben den Beschreibungen zum Kind werden auch Spannungen im Team deutlich, die durch kontroverse Aussagen zum Ausdruck gebracht werden. Die Belastung ist gerade so groß, dass nur noch sehr wenig Kolleg*innen die Not des Kindes sehen oder an sich heranlassen. Gleichzeitig scheint auch das Verständnis für Natalie zu schwinden, die sich für Jerome einsetzt, aber dadurch natürlich weniger zeitliche und mentale Präsenz für andere Kinder oder Themen aufbringen kann. Dieser Eindruck wird durch Sätze wie »Wir können uns doch nicht nur um dieses eine Kind kümmern!« untermalt. Ein Satz, der rein sachlich betrachtet wahr ist und auch nicht dem pädagogischen Auftrag entspricht. Ein Satz, den ich im Gefühl der Ohnmacht und Überforderung immer wieder höre und der auch dann zwingend erforderlich macht, einen Moment oder pädagogischen Raum herzustellen, in welchem wir uns gemeinsam die Situation in ihrer Gesamtheit anschauen und reflektieren. Es ist wichtig, in Situationen, in denen wir keinen Ausweg sehen, keine Orientierung finden und somit unseren Halt sowie oft auch unsere Haltung verlieren, einen Rahmen zu schaffen, der wieder Halt vermitteln kann.

Eine gemeinsame Dienstbesprechung ist ein Rahmen, eine formelle Struktur, die allen die Möglichkeit bietet, sich ein gemeinsames Bild der Situation zu machen und die eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen. Der Flurfunk, dem ich bei meinem Gang durch die Einrichtung ausgesetzt bin, bietet mir nur wenig Orientierung.

Wir vereinbaren, am nächsten Tag eine Dienstbesprechung zu machen, in welcher das ganze Team, also circa 20 Personen, anwesend sind. Es sehr sinnvoll, in dieser schwierigen Situation die ganze Gruppe, das heißt den Blick und die Kompetenz der einzelnen Personen mit den damit verbundenen Synergieeffekten zu nutzen. Eine solche schwierige Situation kann nicht von Einzelnen gelöst werden, sondern braucht das Gemeinsame, die Kooperation und die Koordination von pädagogischem Handeln (vgl. Alexander, 2003, S. 10). Da die Einrichtung nach dem offenen Konzept arbeitet und so theoretisch alle Kontakt zu Jerome haben könnten, gibt es auch einen ganz pragmatischen Grund, alle am Beratungsprozess zu beteiligen. Es ist 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.

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 Afrika, 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 (vgl. Kokemoor, 2019a, S. 87).

Auch das Team spricht in der Dienstbesprechung nun über ihre Begegnungen mit der Mutter und Eindrücke, die es bezüglich der Familie hat. Von einem Vater, der nicht mehr in der Familie ist, und der kleinen Schwester, die an der Hand der Mutter schon den gleichen verzweiferten Blick wie Jerome zum Ausdruck bringt.

Alle Eindrücke zusammen ergeben das Bild eines sehr belasteten Systems. Der Belastungsfaktor der Familie wird durch diese Datensammlung

in der Dienstbesprechung mehr und mehr zum Thema und es ergibt sich zunehmend eine Atmosphäre des Mitgefühls.

5.3 Den Blick verändern

Ich möchte genau an dieser Stelle die Möglichkeit der Beobachtung nutzen 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. Doch wir sehen bei unseren Beobachtungen, die nun in Ruhe ohne die Belastungen des Alltags geführt werden können, welche Not Jerome in diesen Szenen zum Ausdruck bringt.

Als Natalie sich angestrengt von seinem Versuch, ihr die Uhr vom Arm zu reißen, entfernt, kreuzt Jerome, der mit ausgestreckten Beinen am Boden sitzt, seine Füße, steckt sofort einen Daumen in den Mund und zieht sich mit der anderen Hand ein Tuch über den Kopf. In der Betrachtung wird allen deutlich, dass das Tuch ein Versuch ist, sich selbst ein Gefühl von Geborgenheit zu geben, wenn die/der Erwachsene auf Distanz geht. Das Umhüllen mit dem Tuch, das Saugen am Daumen sowie das Kreuzen der Beine hinterlassen den Eindruck eines Kindes, welches sich selbst bemuttert. Hier sind die von Winnicott beschriebenen Übergangsprozesse und Übergangsobjekte zu beobachten, mit welchem sich das Kind zu beruhigen versucht und sich ein Gefühl von der Mutter in ihrer Abwesenheit vor Augen führt (vgl. Aucouturier, 2005, S. 78; Aucouturier & Mendel, 2001, S. 17). Dann folgt eine weitere Szene, welche die gerade gewonnenen Eindrücke unterstreicht und Sätze wie »Jerome schlägt und beißt immer wieder ohne Grund!«, die noch am Tag vorher gefallen sind, in unseren Köpfen verändern kann. Jerome sitzt weiter im Langsitz und kreuzt weiterhin seine Füße, obwohl Natalie in der Nähe ist und gerade den Versuch unternimmt, sich mit ihm zu beschäftigen, indem sie ihm einen kleinen Ball zurollt, den Jerome dann immer wieder wegstößt. Dann löst er seine sich kreuzenden Beine auf und es wird deutlich, wie er genau in diesem Moment einen Igelball mit der rechten Hand rhythmisch hin- und herbewegt. In Seminaren und Vorträgen, in denen ich diese Szene zeige und wir uns vorher mit den Formen beschäftigt haben, wie Eltern

weltweit ihre Kinder beruhigen, dringt diese Szene noch eindrücklicher zu den Betrachtern durch. Die rhythmische Bewegung zeigt eine Parallele zu rhythmischen Bewegungen, die alle Eltern ihren Kindern auf dem Arm zukommen lassen, um sie zu beruhigen. Diese sind wiederum eine Orientierung an den Rhythmen des Herzschlages, der Atmung und des Ganges der Mutter, die der Fötus während der Schwangerschaft kontinuierlich erfahren hat. Bei den Bemühungen von Jerome geht es also um die Aufrechterhaltung des Gefühls der Kontinuität im Sein, ein Gefühl, welches fragil ist, wenn wir unser eigenes Selbst nicht gefestigt oder gefunden haben (vgl. Davis & Wallbridge, 2007, S. 61, 71).

In der Dienstbesprechung beschäftigen wir uns beim Betrachten dieser Szene genau mit diesen Zusammenhängen und an ebendieser Stelle formulieren einzelne Fachkräfte, dass sie Jerome jetzt eigentlich gerne auf oder in den Arm nehmen würden. Wir schauen die nächste Szene, in der sich Nathalie von Jerome, der einen Daumen im Mund hat, entfernt, weil sie von einem Kind gerufen wird, und dieser sofort beginnt, ein anderes Kind zu schlagen. Als Natalie dann zurückkommt und Jerome zu erklären versucht, dass das dem anderen Kind wehtut, versucht Jerome sie ebenfalls zu schlagen. Hier haben wir einen Moment, wo wir uns in der realen Situation wirklich fragen, was wir eigentlich tun sollten, und uns erst im formellen Rahmen, mit seiner Distanz zum Alltag, deutlich wird, dass die Antworten nicht in pädagogischen Handlungen in der Situation zu geben sind, sondern dass es um ein komplexes Konzept geht, das zu einer Entspannung im Leben von Jerome und somit zu einer Verhaltensveränderung führen kann.

Im Anschluss an die kurzen Ausschnitte einer nicht zu leugnenden Realität stelle ich die Frage: »Was sucht und braucht dieses Kind?« Ich möchte nun eine gemeinsame Grundlage schaffen, und weise darauf hin, dass es mir wichtig ist, dass jede und jeder etwas sagt. Es ist jedoch wichtig zu akzeptieren, dass jede*r ihre/seine persönliche Sicht auf die Dinge hat und es dabei kein richtig oder falsch gibt.

Eine Kollegin beginnt und sagt: »Jerome klaut 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 Worte drücken das Bedürfnis aus, Jerome

Zuwendung geben zu wollen. Als Nathalie sich in diese Argumentationslinie einreihet, fällt mir ihr Halstuch in den Blick und ich erinnere mich an die Eingangsszene mit dem Tuch. Ich stelle ihr die Frage: »Nathalie, würdest du dein Halstuch zur Verfügung stellen? Wir könnten dort einen Schnuller daran befestigen und Jerome um den Hals binden. So geben wir Jerome möglicherweise das Gefühl, dich immer in seiner Nähe zu haben.« Ich sehe in ihrem Tuch zum einen eine Form der Umhüllung sowie ein Übergangsobjekt, welches Jerome, der sich zurzeit Nathalie als Bezugsperson ausgesucht hat, das Gefühl gibt, dass sie auch in ihrer Abwesenheit da ist, existiert. Wir sprechen noch eine Weile über die Funktion eines Übergangsobjekts, um diesem Gedanken ein Fundament und eine pädagogische Sinnhaftigkeit zu geben. Nathalie stimmt diesem Gedanken zu, auch wenn weder ihr, mir oder den anderen in diesem Moment klar ist, ob diese Idee Früchte tragen wird. 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. Begleitung heißt hier nicht, ihm auf Schritt und Tritt zu folgen, sondern eher, sich in seiner Nähe aufzuhalten, Präsenz zu zeigen und ihm das Gefühl zu vermitteln, ihn wahrzunehmen. Weiter sollte er häufiger in kleinen Gruppen oder Einzelsituationen begleitet werden. Als ich die Einrichtung verlasse, bin ich mir nicht sicher, ob die Kolleg*innen gerade die Kraft und Konzentration aufbringen, ihre Vorhaben umzusetzen (vgl. Kokemoor, 2019a, S. 88).

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 und Jerome ein neues Halstuch gekauft hätten, weil das Tuch von Nathalie schon ganz schmutzig gewesen wäre. Jerome durfte sich auch einen Schnuller und eine Spieluhr aussuchen. Einen Moment später sehe ich Jerome auf einem Tisch auf dem Außengelände sitzen. Er trägt ein weißes Tuch um den Hals, an welchem 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 machte schon seit dem Tag nach der Dienstbesprechung

einen zufriedeneren Eindruck und hat seitdem kein Kind mehr geschlagen oder geschubst. Es sind alle sehr beeindruckt und berührt von dieser Veränderung und wir stellen uns die Frage, welche Faktoren letztlich dazu beigetragen haben. Wir sehen hier, wie die Herstellung oder Wiederherstellung eines Rahmens gelungen ist, indem wieder Beziehung entsteht und eine unterbrochene Beziehung wieder aufgenommen werden kann (vgl. von Schlippe, 2009, S. 11).

Ein zentrales Thema ist sicherlich das Schnullertuch, auch wenn es nicht allein für die Veränderung verantwortlich ist. Es ist hier als Umhüllung und Übergangsobjekt zu sehen, welches für Jerome das Gefühl der Nähe oder Anwesenheit zu Nathalie oder seiner Mama vermittelt. Doch es geht nicht nur darum, dieses Tuch am Körper zu tragen, sondern das Tuch 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, was schlägt und schubst, wird in der Folge nicht sanktioniert. Es bekommt etwas. Ein Halstuch, einen Schnuller, eine Spieluhr. Darüber hinaus haben sich die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam überlegt, Jerome ein eigenes Fahrzeug zur Verfügung zu stellen, damit es um die Fahrzeuge auf dem Außengelände der Kita für Jerome keinen Streit geben muss. Als ich dies erfahre, wird mir deutlich, dass gerade der kollektive Geist spürbar wird, der nun eine kreative und konstruktive Auseinandersetzung im Team ermöglicht. Doch wie reagieren die anderen Kinder auf diese Sonderbehandlung? Sie beschwerten sich nicht, sondern akzeptieren die Sonderbehandlung, die Vorzüge, die Jerome gerade genießt (vgl. Kokemoor, 2019a, S. 89). Die veränderte Grundhaltung der Erwachsenen scheint spürbar bei den Kindern anzukommen. Sie sprechen begeistert über den Einkauf mit Jerome und bringen ihm sein Tuch, das er nicht ständig trägt, wenn sie das Gefühl haben, er könnte es brauchen. In den Eindrücken, die ich gerade gewinne, wird mir mein Leitgedanke vor Augen geführt: Es gibt kein Kind, das aus dem Rahmen fällt, wenn es uns gelingt, den Rahmen angemessen zu verändern (vgl. Kokemoor, 2018, S. 9).

Die Kinder folgen hier der Haltung der Erwachsenen und es wird deutlich, wie sich alles verändert hat, weil sich alle kooperativ und zugewandt verhalten. Die Fähigkeit der Kinder, mit anderen zu kooperieren, ist davon abhängig, wie Erwachsene sich zu ihnen und Anderen verhalten (vgl.

Juul, 2012, S. 16). 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 entwickeln, um eine unbefriedigende Situation, die Gefühle von Ohnmacht hervorruft, zu überwinden (vgl. Voß, 1997, S. 43).

Ja, Jerome erscheint nun auf eine andere, besondere Art und Weise in den Augen der Kinder und Erwachsenen. Er ist nun der Junge mit dem Tuch, der gerade mit einigen Kindern draußen an einem Tisch sitzt, an welchem Apfelschnipsel von Marina geschält und verteilt werden. Die Erzieherin hat eine ganze Schar Kinder um sich vereint, die darauf warten, einen von ihr geschälten Apfel zu erhalten. Jerome sitzt etwas zurück, kaut auf einem Stück Apfel und beobachtet, wie Marina mit einzelnen Kindern spricht, während sie Äpfel 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 einen Apfel entgegennehmen zu können. Marina reicht ihm den Apfel, sagt »Bitteschön!« 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.

Hier beobachten wir einen Moment der gegenseitigen Zustimmung. Das wechselseitige Nicken ist ein Ausdruck von gegenseitiger Zustimmung und im Besonderen 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 – öffnete sie dafür, auch längerfristig dieser Maßnahme zuzustimmen. Wir sind auf die Zustimmung aller Beteiligten angewiesen, damit gemeinsame Gedanken entstehen und wachsen können (vgl. Boeckh, 2008, S. 44f.). Diese Verständigung zwischen Eltern und Fachkräften ist eine wesentliche Grundlage, um dem Kind zu helfen.

5.4 Zwischenanalyse

Die kleine Geschichte um Jerome hat gezeigt, wie zielführend es ist, die Meinungen, Sichtweisen, Gedanken und Ideen des ganzen Teams zu hören, um eine Verhaltensveränderung beim Kind, die in der Regel immer auch mit einer Haltungsänderung beim Team einhergeht, einzuleiten. Auch vor der Zusammenkunft in der Dienstbesprechung waren nach meinem Eindruck alle schon über den Flurfunk, das heißt auf informeller Ebene, an dem Fall beteiligt. Es wurde jedoch in den Tür- und Angelgesprächen deutlich, dass es sehr unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, ob beispielsweise die Einrichtung überhaupt in der Lage ist, ein Kind wie Jerome zu betreuen. In diesen informellen Tür-und-Angelgesprächen können sich schnell unterschiedliche Parteien bilden, die den Begleitungsprozess eines Kindes behindern. Besonders wenn das Klima beispielsweise durch einen Teamkonflikt belastet ist oder kontroverse Meinungen zu lange im informellen Raum schweben.

Dieser kurze Dienstweg, der persönliche, unmittelbare Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften ist sehr wichtig und trägt besonders dann, wenn die Stimmung gut ist, zu einem besseren Funktionieren einer Organisation bei und birgt viel kreatives Potenzial. Ebendiese informellen Strukturen sind darüber hinaus anpassungsfähiger, gerade wenn es darum geht, sich schnell neuen internen oder externen Bedingungen anpassen zu müssen (vgl. ebd., S. 64). Doch hier war es zwingend nötig, einen formellen Rahmen, in diesem Fall die Dienstbesprechung, zu nutzen, um Fragen zu klären und Meinungen, Empfindungen und Bilder zu sortieren.

Gerade wenn sich schon Parteien gebildet haben, ist es zielführend, nach Wegen zu suchen, die eine Verbundenheit herstellen können. Bei Konflikten im Team, die sich dann auch in sehr gegensätzlichen Vorstellungen in Bezug auf das pädagogische Handeln ausdrücken, sind oft viele Emotionen im Spiel, die zu einer Verzerrung der Realität beitragen können. Ich denke, wir kennen alle solche Situationen, in denen wir nur noch nach Bildern suchen und auch nur noch solche sehen können, die unser inneres, von Emotionen getragenes Bild bestätigen. So trägt beispielsweise jedes negative Verhalten von Jerome dazu bei, sich in der eigenen Vorstellung bestätigt zu fühlen, dass die Kita mit der Betreuung dieses Kindes überfordert ist. Diese inneren Bilder können in der Regel nicht ihre Wir-

kung entfalten, wenn durch eine Beratungs- und Beobachtungssituation das normale Alltagshandeln und Denken außer Kraft gesetzt wird (vgl. Kokemoor, 2018, S. 206f.). Auch wenn es im Falle von Jerome eine andere Situation war, haben wir es, wie oben beschrieben, in den allermeisten Fällen mit Sonnenscheintagen zu tun. Die eigenen inneren Bilder, die in der Regel eine Wirklichkeitskonstruktion darstellen, die auf eine hohe Belastungssituation zurückzuführen ist, welche aber nicht unbedingt etwas mit dem Kind zu tun haben muss, erhalten nun die Chance, korrigiert zu werden.

In der Coronakrise rief mich eine Fachkraft an und stellte mir die Frage, wie sie denn in der Notgruppe täglich das ganze Kinderspielzeug desinfizieren sollten, denn alle Kinder würden ja schließlich alles in den Mund nehmen. Als ich die Kollegin dann gefragt habe, wie ich mir das konkret vorzustellen habe, wenn alle Kinder alles in den Mund nehmen, wurde ihr bewusst, dass ihr inneres Bild kein reales Bild ist, sondern das Produkt von Emotionen, die möglicherweise durch eine überfordernde Situation entstanden sind.

Nun waren in der Dienstbesprechung, die ich oben beschrieben habe, auch Emotionen im Spiel, die sich jedoch auf reale Bilder in Form von Videosequenzen bezogen, die eine nicht zu leugnende Realität aus dem Kitaalltag von Jerome darstellen. Doch auch wenn diese Bilder viele Aspekte seines destruktiven Verhaltens verdeutlichen, konnte über die reine Beobachtung anschaulich dargestellt werden, welches Leid dieses Kind gerade erlebt. Die Videobeobachtung im Team ermöglicht uns einen differenzierteren Blick auf eine Szene, als es der Alltag zulässt. Im übertragenen Sinne kommt es hier nicht zu einer »Erstreaktion«, die uns in unserem gewohnten Bild bestätigt, sondern wir erhalten hier die Möglichkeit einer reflektierten Betrachtung, die uns in einer Art »Zweitreaktion« neue Eindrücke zur Gesamtsituation ermöglicht. Aus diesen neuen Eindrücken konnte das Team eine andere Perspektive entwickeln und eine weitere Betreuung für Jerome in der Kita realisieren. Ein wichtiger Aspekt ist jedoch die konkrete Handlungsebene, die es uns ermöglicht, gemeinsam Distanz zu einer zu emotionalen Betrachtung herzustellen. Aus dem gemeinsamen Erleben war es wichtig, sich als Kollektiv auf ein bestimmtes pädagogisches Vorgehen zu verständigen. So konnte aus einem Parteiendenken letztlich ein kollektiver Geist entstehen, der die pädagogischen Handlung-

gen getragen und weiterentwickelt hat. In dieser Atmosphäre entfaltet in der Folge die informelle Struktur wieder die Qualität der Kreativität. Das Team entwickelt eigene Handlungsideen, die letztlich weiter zu einer Verbesserung der Situation von Jerome beitragen.

In einem anderen Fall, der überaus positiv verlaufen ist, frage ich die Kolleg*innen, welche Faktoren nach ihrem Eindruck für die so positive Entwicklung von Lukas verantwortlich seien. Die Kolleg*innen waren der Meinung, dass die gemeinsame Haltung im Team sowie das gemeinsame pädagogische Vorgehen den größten Anteil an der beeindruckenden Veränderung in der Begleitung des Kindes hätten. Lukas hatte noch vor zwei Monaten die Kita vor große Herausforderung gestellt. Er brauchte überwiegend eine Einzelbetreuung und hat, wenn diese nicht zur Verfügung stand, Gegenstände durch den Raum geworfen, die Spiele der anderen Kinder aktiv gestört sowie die Kinder gekratzt, bespuckt und gehauen. Lukas musste regelmäßig festgehalten werden, um die anderen Kinder, aber auch einzelne Kolleg*innen zu schützen. Heute wirkt er überwiegend entspannt, kann sich mittlerweile an dem Spiel mit anderen Kindern beteiligen und sich vor allem besser selbst regulieren. Es gibt außer gelegentlichen verbalen Auseinandersetzungen keine körperlichen Konflikte mehr.

5.5 Teamgeist

In der Geschichte von Jerome habe ich das Kollegium oder die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte als Team beschrieben, dessen Qualität sich in dem oben beschriebenen Kontext abgebildet hat. In diesem oben beschriebenen Zusammenhang war auch ein kollektiver Geist zu spüren, den ich als Teamgeist bezeichnen möchte und der letztlich die Qualität eines Teams ausmacht.

Nicht selten wird das Wort »Team« schnell dahingesprochen und als Begriff benutzt, der eine Gruppe von Menschen beschreibt, die ein Kollegium, eine Arbeitsgruppe oder in unserer Betrachtung einen Zusammenschluss von pädagogischen Fachkräften bilden (vgl. Krenz, 2002, S. 28f.). »Doch ein Team ist eine kleine Gruppe von Personen, deren Fähigkeiten einander ergänzen und sich für eine gemeinsame Sache,

gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitsansatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen« (Katzenbach & Smith, 1993, S. 70). Das Team lebt von einer lebendigen Auseinandersetzung, in welcher es Raum gibt, um persönliche und fachliche Unterschiede zu entdecken, um in der Folge eine gemeinsame Sicht und Handlungsbasis aufzubauen. Auf dieser gemeinsamen Basis entsteht Teamarbeit und zunehmend das Bewusstsein darüber, sich mit der Arbeit, den Zielen sowie den konzeptionellen Eckwerten der Einrichtung zu identifizieren (vgl. Gebauer, 1999, S. 44). Die Entwicklung von gemeinsamen Werten ist ein wichtiges Fundament, um in schwierigen Situationen nicht auf einfache Reaktionsmuster zurückzugreifen. Auf dieser Grundlage sind die pädagogischen Fachkräfte in der Lage, Konflikte als Herausforderung zu begreifen, unterschiedliche Interessen wahrzunehmen und auszugleichen sowie Kompromisse einzugehen. Sie kommen wieder in die Position, sich inhaltlichen Aufgaben zu widmen, in deren Rahmen Kinder entwicklungsfördernde oder -hemmende Einflüsse erfahren (vgl. Krenz, 2002, S. 28f.). Der Raum, in welchem für ein Team lebendige Kommunikation geübt und umgesetzt werden kann, damit Fantasie, Kreativität, Erfolg und Fachorientierung möglich wird, ist unter anderem eine regelmäßige Dienstbesprechung. Doch diese Besprechung braucht einen spezifischen Charakter (auf welchen ich im nächsten Kapitel näher eingehen möchte), damit eine lebendige und qualitätssichernde Auseinandersetzung möglich wird. Hier ist es wichtig und zielführend, sich als Team mit den Entwicklungsprozessen der Kinder und theoretischen Themen zu beschäftigen, um über den Weg der Distanznahme von einem Empfindungserleben zu einem bewussteren Handlungserleben zu kommen. Im folgenden Beispiel von Fatma und Melek möchte ich die Bedeutung der inneren Distanznahmen, der Dezentrierung, darstellen. Durch das Wahrnehmen des eigenen Handlungsvermögens kann die Erzieherin Fatma, genau wie die dreijährige Melek, eine Distanz zu ihren eigenen Gefühlen herstellen.

5.6 Der pädagogische Blick

Das Dreiraumprinzip als Modell soll uns helfen, unseren Aufmerksamkeitsfokus wieder mehr auf die pädagogischen Momente zu richten. In der

Entwicklungsbegleitung von Kindern ist es zielführend, die Bedeutung der Theorie und der Praxis von Bildung (Selbstbildung) beziehungsweise die Ereignisse kindlicher Reifungsprozesse zu erkennen und anzuerkennen. Aus der Erkenntnis und Erfahrung, dass sich diese pädagogischen Momente täglich abbilden, betrachte ich meine Tätigkeit als Berater, der immer eine intensive Beobachtung von Kindern vorausgeht, als Geschenk. Bei dieser Betrachtungsweise begeben sich Theorie und Praxis in einen Dialog, existieren nebeneinander und bereichern sich gegenseitig.

Die pädagogische Praxis in Kindertagesstätten und Schulen lebt und wird dominiert von den Menschen, die Kinder in ihrem individuellen Reifungs- und Bildungsprozess begleiten. Das eigentliche pädagogische Handeln orientiert sich an dem pädagogischen Konzept der Institution, den methodischen und didaktischen Vorüberlegungen sowie dem intuitiven Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Das zuletzt angesprochene intuitive und situative Handeln steht unter dem Einfluss der Dynamik, die sich aus den Beziehungen ergibt, sowie der Anforderungen und Erwartungen, der die pädagogische Fachkraft ausgesetzt ist (vgl. Friedrich & Schelle, 2017, S. 385). Weiter wird die Haltung oder Position, die ich als pädagogische Fachkraft zu dem Verhalten eines Kindes einnehme, von ganz unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören wie schon oben beschrieben die eigene Sozialisation, das Geschlecht, das Alter, das theoretische Wissen, das Erfahrungswissen, die Haltung im Team, das pädagogische Konzept sowie die Disziplin zur systematischen und methodisch fundierten Reflexion (vgl. Sauerhering & Kiso, 2019, S. 27; Schmidt & Smidt, 2015, S. 397). Ohne eine regelmäßige Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns herrscht bei einigen Fachkräften eine diffuse Vorstellung davon, an welchen Merkmalen eine gelingende Beziehungsgestaltung und Interaktion mit Kindern zu erkennen ist (vgl. Weltzien, 2013, S. 61). Weiter haben sicherlich die eigene momentane Befindlichkeit sowie die allgemeine Arbeitsbelastung eine wesentliche Rolle. So zeigen Studien zum eigenen Wohlbefinden von pädagogischen Fachkräften, dass diese Merkmale ebenso von subjektiven Bewertungen wie von äußeren Belastungsfaktoren abhängen (vgl. Ebring, 2014, S. 235).

Die Beratungsanfragen, in denen die Fachkräfte einen Konflikt beschreiben, werden in der Regel wie oben beschrieben von den Emotionen, den Belastungen und den Beziehungsdynamiken der Protagonist*innen

dominiert. Aus dem vorherrschenden Gefühl, welches häufig mit Ohnmacht einhergeht, können keine Lösungen mehr gesehen werden und die Suche nach Fehlern bei sich selbst oder Anderen steht im Vordergrund.

5.7 Sich als Handelnder erleben

Fatma ist eine junge Erzieherin, die bei mir einen sehr umsichtigen und reflektierten Eindruck hinterlässt. Als sie mir jedoch von ihrem Konflikt mit Melek berichtet, wirkt sie regelrecht verzweifelt. Sie beschreibt die Situation wie folgt: »Melek ist drei Jahre alt und löst sich nur weinend von den Eltern. Sie hat eine sehr angespannte Körperhaltung und knabbert viel an ihren Nägeln. Sobald ihre Eltern die Einrichtung verlassen, folgt Melek mir auf Schritt und Tritt. Sie lässt keine weiteren Kinder oder Erwachsene an mich heran. Melek stellt immer wieder die gleichen Fragen:

- >Wann kommt mein Vater/meine Mutter?<
- >Ich bleibe doch nicht hier, oder?<
- »Du bleibst doch bei mir, oder?«

Sie erwartet auch, dass ich ihr immer wieder antworte. Die Fragen wiederholen sich ohne Unterbrechung! Ich versuche sie meinerseits auf andere Gedanken zu bringen, zum Beispiel durch Malen/Basteln etc., doch sie verweigert sich jeder meiner Initiativen. Ich versuche aber auch mich abzugrenzen, weil ich mit ihr so nicht mehr weiterkomme und es mir einfach zu viel wird.«

In den Beschreibungen wird deutlich, dass Melek keine eigenen Handlungsideen zu haben scheint. Sie spielt nicht, zeigt keinen Kontakt zu anderen Kindern. Ihr einziges Interesse ist, die unmittelbare Nähe von Fatma zu suchen. Ähnlich wie bei der Geschichte von Jerome kann Fatma nicht einmal in Ruhe auf die Toilette gehen. Als sie gerade diese Situation beschreibt, hören wir auf dem Flur ein Weinen. Wenige Momente später befindet sich Melek bei Fatma auf dem Schoß. Wir beenden das Gespräch und entscheiden uns dafür, zu dritt in die Kindergartengruppe zu gehen, damit ich mir reale Eindrücke im pädagogischen Alltag machen kann.

Als wir den Besprechungsraum verlassen, zeigt sich mir das von Fatma beschriebene Bild und eine gewisse Anstrengung oder ein Genervtsein wird in Fatmas Körpersprache deutlich. Sie geht zwar in der Folge immer mal wieder kurz auf Melek ein, wendet sich jedoch dann bewusst anderen Dingen zu.

Dann geht Fatma zu Joel, der allein an einem Tisch sitzt und ein Steckspiel spielt. Melek sucht sich sofort einen Platz zwischen Joel und Fatma und rückt gleichzeitig sehr dicht an die Seite der von ihr so begehrten Fachkraft. Fatma beugt sich nun leicht nach vorne und betrachtet die Handlungen von Joel. Melek folgt den Initiativen, indem sie sich ebenfalls nach vorne beugt. Joel, den sie nun als Konkurrenz empfindet, betrachtet sie mit einem skeptischen Blick. Als Fatma Melek nun ein Steckspiel anreicht und sie zu dieser Spielhandlung motiviert, schüttelt diese sehr bestimmend den Kopf. Dann drehen sich beide plötzlich synchron zur Seite, und es wird deutlich, wie intensiv das Kind der Erwachsenen folgt.

Melek sucht über die intensive Beziehung zu Fatma nach Sicherheit, um die Angst vor dem Fremden zu beherrschen. Melek hat Fatma als die Person erlebt, die ihr in der Kita geholfen hat, ihre Unsicherheit, ihr seelisches Unbehagen aufzufangen, abzumildern und Wohlbefinden erleben zu können. Melek bildet nun aus dieser positiven Erfahrung eine Einheit mit Fatma (vgl. Aucouturier & Mendel, 2001, S. 29). Aus dieser Position wird das andere Kind nicht als mögliche*r Spielpartner*in, sondern eher als Bedrohung erlebt. So ist auch der kurze Blick von Melek in die Augen von Joel zu betrachten. Möglicherweise ist auch das Spielen beziehungsweise das Spiel von anderen Kindern eine Bedrohung, da es mit einem Gefühl von »Autonomie« in Verbindung gebracht wird, welches Melek noch fremd erscheint.

Als sich beide wieder an den Tisch drehen, nimmt Fatma kurz eine Playmobilfigur in ihre rechte Hand und legt die Figur dann wieder auf den Tisch. Anschließend betrachtet Melek diese Figur und nimmt sie wenig später in die Hand. Hier hantiert sie mit der Playmobilfigur, indem sie die Arme der Puppe in ihrer Hand bewegt. In diesem Augenblick ist ein Ansatz von Eigenaktivität in Bezug auf ein Objekt beziehungsweise mögliches Spiel zu erkennen, welches Melek jedoch einen Moment später wieder fallen lässt. In dieser kleinen Scene, die ich mit meiner Kamera festhalte, wird für mich ein Handlungsansatz sichtbar, der Gegenstand des

anschließenden Reviews mit Fatma wird. Das Objekt scheint für Melek erst eine Bedeutung zu haben und eine Handlungsinitiative in ihr auszulösen, nachdem es von Fatma berührt und somit mit »Bedeutung« ausgestattet wurde (vgl. Aucouturier, 2005, S. 84).

Dies konnten wir auch bei Anton (3.2) beobachten, der zunächst allein mit dem Krankenwagen gespielt hat und dessen Spiel für alle eine Bedeutung bekommen hat, als sich die Erzieherin zu ihm auf den Boden setzte. In vielen Fällen nimmt die Intensität für ein Spiel oder die Beschäftigung mit einem Objekt zu, wenn wir als Erwachsene diesem Moment unsere ungeteilte Aufmerksamkeit schenken oder wir ein Objekt, mit welchem sich das Kind beschäftigt, benennen oder berühren. Im übertragenen Sinne berühren wir das Objekt und somit auch das Kind mit unseren Worten.

Fatma hat das Objekt mit ihrer Hand berührt und ich mache ihr folgenden Vorschlag. Sie soll bei der nächsten Gelegenheit versuchen, einen Gegenstand, mit dem sie sich in der Gegenwart von Melek beschäftigt hat, auf den Boden fallen zu lassen. Dies stellt eine ganz einfache Möglichkeit dar, von der Beziehungsebene auf eine Handlungsebene zu kommen, da dieser Versuch Melek mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu veranlasst, den Gegenstand aufzuheben. Es stellt eine Umkehrung zu dem beliebten Spiel von Kleinkindern dar, welches wir im ersten Lebensjahr beobachten, wenn sie beispielweise Gegenstände vom Wickeltisch oder aus dem Kinderwagen fallen lassen. Es geht in dem Spiel dann zum einen um die Bedeutung von »weg und wieder da« und zum anderen um die Betonung von »Ich und Du«. Ich lasse den Gegenstand fallen und du hebst ihn wieder auf (vgl. Kokemoor, 2018, S. 33f.). Ähnlich verhält es sich bei dem Spiel mit dem Turm aus kleinen Bauklötzen. Die Eltern bauen den Turm auf und das Kind wirft den Turm mit Begeisterung um. Durch diese einfachen Spiele bringt das Kind seine Existenz zum Ausdruck. Es zeigt durch die entgegengesetzte Handlung gleichzeitig, dass es verschieden von seinen Eltern existiert (vgl. Aucouturier & Mendel, 2001, S. 33).

Ich bin zwei Wochen später wieder in der Einrichtung und Fatma berichtet im Rahmen einer Dienstbesprechung davon, wie sie mit dem Vorschlag umgegangen ist und wie Melek darauf reagiert hat. Sie beschreibt dabei drei Situationen, die sie später verschriftlicht und mir für dieses Buch zur Verfügung stellt.

5.8 Von der Beziehungsebene auf die Handlungsebene

1. Situation

Ich sitze am Frühstückstisch. Melek sitzt neben mir und fasst mich zwischendurch an den Knien. Sie schaut mich dabei an und fragt, ob denn ihre Eltern wiederkommen und ob ich auch bei ihr bleibe ...!?

Das Telefon klingelt, ich stehe auf und gehe ins Büro. Melek folgt mir! Während ich telefoniere, knabbert Melek an ihren Nägeln und wird weinerlich. Beim Telefonieren nehme einen Kugelschreiber vom Schreibtisch und halte diesen einen Moment in einer Hand. Dann lasse ich den Kugelschreiber fallen und schaue dabei auf den Boden. Melek schaut zu mir und hebt dann den Kugelschreiber auf, sie reicht ihn mir – ich lächle sie an und führe mein Gespräch fort.

Ich wiederhole das Ganze noch zweimal. Melek lacht nun über mich und ruft zwischendurch »Hey was machst du?« Ich beende mein Gespräch und lasse den Kugelschreiber ein letztes Mal runterfallen – diesmal lachen wir beide laut darüber.

2. Situation

Ich sitze am Frühstückstisch und Melek sitzt neben mir. Sie hat ihre Frühstücksbox vor sich liegen. Ich stehe auf und sage ihr, dass ich auf die Toilette muss. Sofort springt Melek auf und folgt mir. Ich nehme meine Tasse in die Hand und gehe weiter – Melek folgt mir.

An der Garderobe sage ich ihr, dass sie auf meine Tasse aufpassen soll. Melek sieht verunsichert aus, weint aber nicht, ich drücke ihr die Tasse in die Hand und sage noch lachend: »Aber nicht aus meiner Tasse trinken.« Melek setzt sich vor die Garderobe.

Als ich wiederkomme, steht sie sofort auf und bringt mir meine Tasse.

3. Situation

Ich tusche mit Melek und zwei weiteren Kindern im Kreativraum. Eine Kollegin kommt rein und ruft mich ins Büro. Ich übergebe ihr die Kinder. Sofort springt Melek auf und lässt alles liegen. Ich hocke mich vor sie und sage: »Es dauert nicht lange, pass doch so lange auf mein Bild auf, das da bloß keiner auf mein Bild malt!« Ich schiebe

ihr mein Bild hin und gehe aus dem Raum. Kurze Zeit später komme ich wieder, ich schaue in den Kreativraum, dabei halte ich mich halb versteckt, sie entdeckt mich sofort und hält mein Bild hoch. Ich lächele ihr zu und verstecke mich diesmal richtig, dann komme ich wieder zum Vorschein – Melek lacht! Ich wiederhole das Ganze noch ein paarmal und halte mich dabei länger versteckt. Sie lacht nun laut und steckt die anderen Kinder auch an.

Ich gehe in den Raum, bedanke mich dafür, dass sie auf mein Bild aufgepasst hat, und verlasse wieder den Raum, um mein Bild wegzubringen, diesmal bleibt sie sitzen. Als ich nach einer Weile wieder in den Kreativraum komme, hält Melek einen roten Buntstift in der Hand. Ich freue mich, bin verwundert und sage: »Oh, du malst mit Rot!« Melek huscht ein leichtes Lächeln über das Gesicht und sie beginnt, rote Kreise und Punkte auf das Blatt zu malen. Ich sage: »Du malst viele Kreise!« Da beginnt Melek die Kreise zu zählen und »Acht« zu sagen. Im Anschluss zählt sie noch die Punkte und sagt: »Fünf!«

Hier wird deutlich, wie sich die Aktivität von Melek steigert, wenn sie sich selber als handelnd erlebt. Das Bewusstsein darüber, sich als Handelnde zu erleben, verstärkt sich durch die Anteilnahme von Fatma. Wie bereits oben beschrieben, schenkt die Erwachsene hier der Aktivität des Kindes Aufmerksamkeit und gibt ihr somit mehr Bedeutung. Mein Spiel scheint für Andere interessant zu sein, ist unmittelbar mit dem Gefühl verbunden, ich scheine für Andere interessant oder wichtig zu sein.

Wir haben in der Geschichte um Jerome und der Geschichte um Melek das Thema Übergangsobjekt berührt. Wir kennen alle den kleinen Tröster, den die Kinder mit in die Kita bringen sollen, um sich dort an etwas »festhalten« zu können. Das Übergangsobjekt gibt den Kindern Sicherheit, da seine Anwesenheit eine Verbindung nach Hause herstellt. Das Übergangsobjekt ist in der Lage, sich die eigenen Eltern, trotz ihrer Abwesenheit, vor Augen zu führen (vgl. Dornes, 2010, S. 131).

Jerome hat das Tuch der Erzieherin Natalie Sicherheit gegeben. Natalie hatte für eine Zeit, in der es seiner Mutter nicht gut ging, eine Art Ersatzperson dargestellt. Ähnlich scheint es auch bei Melek und Fatma gewesen zu sein. Fatma war zunächst der sichere Hafen, der Anker für Melek, um

überhaupt in der Kita bleiben zu können. Doch natürlich ist es wichtig, irgendwann den Anker zu lösen und den Hafen zu verlassen. Das Übergangsobjekt stellt hier eine Möglichkeit dar, diesen Schritt zu erleichtern, doch erst die Handlung ebnet den Weg in eine echte Autonomie. Die Handlung ist die Möglichkeit des Kindes, seine eigene Existenz zu repräsentieren. Die Handlung beinhaltet jedoch die Möglichkeit, kreativ und schöpferisch auf die äußere Welt einzuwirken und diese zu verändern (vgl. Aucouturier & Mendel, 2001, S. 18f.).

Nach meiner Beobachtung beschäftigen uns die Kinder am intensivsten, die sich oder ihr »Selbst« nicht hinreichend auf der Handlungsebene erleben. Momente von »Ich bin« werden von diesen Kindern vor allem in Beziehung mit affektiven und emotionalen Erfahrungen wie beispielsweise Erregung und Wut erlebt. Diese Momente lassen sich leicht in der interaktiven Beziehung finden, wenn sich die Kinder Regeln widersetzen oder sich destruktiv Verhalten. In dieser wechselseitigen Interaktion, im Streit oder im Konflikt kommt es über den Wortwechsel zu einem Austausch von Emotionen. In diesen Auseinandersetzungen dominieren die unterschiedlichen Empfindungen der Protagonist*innen, die jedoch unklar und nicht immer sichtbar sind, die Situation. Über die Handlung und das Spiel erschafft das Kind eine andere Form, sein »Selbst« sowie seine Gefühle und Empfindungen zum Ausdruck zu bringen. So beschreibe ich in meinem Buch *Das Kind, das aus dem Rahmen fällt* ein Kind, dem es gelingt, seine Empfindungen über die Handlung zum Ausdruck zu bringen. Auch Frida hat Probleme, die Abwesenheit ihrer Eltern in der Kindertagesstätte zu akzeptieren. Sie weint oft, kommt nicht ins Spiel und muss viel auf dem Arm getragen werden. Die pädagogischen Fachkräfte und die anderen Kinder sind mit der emotionalen Form, ihre Empfindungen oder Ängste zum Ausdruck zu bringen, überfordert. Erst als sie beginnt, immer wieder einen Gegenstand fallen und damit für einen Moment verschwinden zu lassen, gelingt es Frida, ihre Angst vor dem Verlust ihrer Eltern auf spielerische und für alle Beteiligten sichtbare Weise zum Ausdruck zu bringen. Sie drückt ein Empfinden, welches sie in ihrem Körper spürt, durch das Spiel, die Handlung außerhalb ihres Körpers aus. Sie lässt den Gegenstand verschwinden, doch dadurch, dass er ihr von einem anderen Kind zurückgegeben wird, taucht er wieder auf (vgl. Kokemoor, 2018, S. 37). Auf dieses Spiel können Kinder und Erwachsene reagie-

ren, indem sie Frida den Gegenstand zurückgeben, bevor sie ihn erneut fallen lässt. In diesem interaktiven Spiel wird nicht nur das »Wir« spürbar, sondern auch das »Ich« und das »Du« (vgl. Stern, 1998, S. 148). Ich lasse den Gegenstand fallen und du hebst ihn wieder auf. Hier spürt Frida sehr deutlich, wie sich ihr Handeln auf die äußere Welt auswirkt, und macht die Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Hier erweitert die eigene Handlung das Erleben von »Ich bin« über das reine Beziehungserleben hinaus. Auf diesem Hintergrund ist er zielführend, Kinder, die uns verwickeln und uns immer wieder auf der Beziehungsebene herausfordern, auf die Handlungsebene zu begleiten. Ich werde darauf in Kapitel 7.2 noch ausführlicher und plastischer eingehen.

In dem Beispiel um Melek und Fatma wurden auf unterschiedlichen Ebenen die Handlungsebenen entdeckt. Melek hat für sich ein Spiel gefunden, in welchem sie handelnd auf die/den Anderen und somit einen Teil der Welt wirken kann. Sie nimmt nun auf der Handlungsebene ihre Selbstwirksamkeit wahr. Fatma setzt durch das Spiel mit Melek ein Gegengewicht gegen die Ohnmacht. Sie spürt ebenfalls die Kraft, auf die/den Andere*n einwirken zu können.

Fatma hat darüber hinaus die Bedeutung von pädagogischem Handeln erlebt, welches sich aus theoretischen Zusammenhängen ableiten lässt. Die detaillierten Beschreibungen sowie ihr bewusstes und gezieltes Handeln machen deutlich, dass sich Fatma in diesen Momenten im Begleitungsraum befunden hat. Hier folgt Fatma mit ihren Handlungen nicht nur ihrem emotionalen Erleben, sondern nutzt theoretische Gedanken als wichtiges Instrument. Sie ist auch in ihren Beobachtungen nicht nur den reinen Empfindungen ausgesetzt, sondern auch in der Lage, sich selber handelnd zu sehen (vgl. Esser, 1995, S. 20). Das gezielte pädagogische Handeln schafft hier den Raum der gezielten Entwicklungsbegleitung. Ich helfe dir, dich als selbstwirksam zu erleben, um dich besser von den Erwachsenen lösen zu können. Natürlich ist dies nur ein Zwischenstadium, um die Situation mit Melek besser zu verstehen und so zunächst angemessen regieren zu können. Es lässt sich in Fatmas Beschreibungen sehr gut beobachten, wie sie zunehmend Sicherheit in den »theoretischen Handlungskonzepten« entwickelt. Dann gibt es bestimmte Momente, in denen sie spontan lächelt und die verdeutlichen, wie sie wieder zunehmend zu einem intuitiven Handeln zurückkehrt.

In den Beschreibungen ist eine Parallele zwischen Melek und Fatma zu sehen. Beiden gelingt es über die Handlung, Distanz zu ihren Gefühlen herzustellen, in einen Zustand der zunehmenden Dezentrierung zu gelangen (vgl. Piaget & Inhelder, 1996, S. 98). Der detaillierte Bericht von Fatma zeigt, dass sie einen bestimmten Fokus auf ihre Betrachtung gelegt hat und so zu einer gezielteren Beobachtung kommt. Darüber hinaus konnte ich in den Erzählungen von Fatma während einer Dienstbesprechung ihren Erkenntnisgewinn beobachten. »Ich lächele ihr zu und verstecke mich diesmal richtig, dann komme ich wieder zum Vorschein – Melek lacht! Ich wiederhole das Ganze noch ein paarmal und halte mich dabei länger versteckt. Sie lacht nun laut und steckt die anderen Kinder auch an.« In den Worten von Fatma schwingt die Erkenntnis mit. Wir erleben hier nicht nur ein Spiel, sondern Melek macht eine so tiefgreifende Erfahrung, dass da etwas ist, das einen immer hält, immer da ist (vgl. Schulte-Markwort, 2019, S. 81). Das Verschwinden und Wiederauftauchen stellt hier eine tiefgreifende Rückversicherung vor dem Verlust der/des Anderen dar (vgl. Kokemoor, 2018, S. 35). Fatma hat aus ihren starken subjektiven Empfindungen über die neuen und bewussten Erfahrungen und Erkenntnisse mit Melek eine wirksame Strategie zur Erreichung eines Zieles entwickelt. Diese subjektive Zielklarheit macht es Fatma möglich, sicherer zwischen relevanten und nicht relevanten Verhaltensweisen zu entscheiden (Thunig & Knauth, 2000, S. 28). Dieses Gefühl ist belebend und erzeugt nicht selten den Wunsch, Andere an dieser Erkenntnis teilhaben zu lassen.

Wir kennen dieses Gefühl sicherlich alle, wenn wir im Rahmen einer Fortbildung mit neuen Erkenntnissen ausgestattet wurden und wir das Bedürfnis haben, die Erkenntnisse gerne an unsere Kolleg*innen weitergeben zu wollen. Nicht selten stoßen wir mit unserem Wunsch jedoch auf Widerstände des Kollegiums, weil der Inhalt, der möglicherweise in der Sache als gut bewertet, nicht von uns als Person gelöst werden kann. Aus diesem Grund ist es gut, einen Rahmen zu schaffen, in welchen wir neue Erkenntnisse nach bestimmten Abläufen oder Methoden einbringen und alle die Möglichkeit bekommen, sich zu äußern, um Synergieeffekte besser zu nutzen.

Nun konnte ich viele Fachkräfte beobachten, die durch die gezielte Beratung an Wissen und Handlungskompetenz dazugewonnen haben. Sie sind innerlich gewachsen und ihre Motivation, sich Herausforderun-

gen zu stellen, ist nach meinem Eindruck gestiegen. Ein Kern dieser Beratung liegt darin, Fragen in Antworten oder Herausforderungen in Handlungskompetenz zu wandeln. Ich betrachte die Bildungseinrichtung Kindertagesstätte als Ort der Bildung für alle. Es ist ein Ort, an dem sich Theorie und Praxis auf sehr anschauliche und plastische Art und Weise begegnen. Ich sehe es als große Chance, die Möglichkeiten der Bildungseinrichtung als einen Ort zu nutzen, an welchem wir pädagogisches Handeln kontinuierlich weiterentwickeln. Wir sollten die Dienstbesprechung als ein Labor betrachten, in welchem wir den pädagogischen Alltag unter einer Art Mikroskop betrachten, um unser Wissen anzureichern und unsere Sichtweisen zu weiten.