

„Verhaltensstörungen / psychische Störungen bei geistiger Behinderung - wie gehen PädagogInnen damit um?“

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, so heißt es in der Einladung, würden PädagogInnen „nicht selten mit ‚Verhaltensstörungen‘ und ‚herausforderndem Verhalten‘ konfrontiert“ und dadurch in ihrer Arbeit „an die Grenzen“ gebracht. Und „häufiger als früher, so scheint es. Das stelle, so heißt es weiter, „eine besondere Herausforderung in der pädagogischen Praxis dar.“ Vermutlich teilen Sie, die Sie heute hierhergekommen sind, diese Einschätzung, die allerdings verschiedene Fragen aufwirft:

- Was bringt schulische MitarbeiterInnen an Grenzen, um welche Grenzen handelt es sich?
- Worin liegt genau die Herausforderung, wozu wird die Pädagogik herausgefordert?

Ich fasse das im Titel meines Vortrages so zusammen: Wie gehen PädagogInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen um? – ergänzt um die Frage, wie dieser Umgang zu optimieren wäre. Dieses Umgehen mit VA und psychischen Störungen definiere ich zunächst als

- Wahrnehmen (was wird als VA und gestört eingeschätzt?),
- Erleben (inwiefern wird es beispielsweise als belastend oder gar überfordernd erlebt?),
- Erklären und Verstehen (welche Ursachen und Bedingungen werden vermutet), als
- praktischer Umgang damit (bekannte und genutzte Handlungskonzepte), und als
- Gegenstand kooperativen Handelns (mit wem kooperiere ich wegen des Verhaltens?).

Aspekte des ‚Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten‘

Wie gehen PädagogInnen also in diesem Sinne mit Verhaltensauffälligkeiten um – und wie könn(t)en sie das tun? Ich werde dabei auch Ergebnisse einer Erhebung nutzen, an der sich 229 LehrerInnen aus BW (schriftlich) und dem ganzen Bundesgebiet (online) vom Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beteiligt haben. Sie äußern sich zu 1260 SchülerInnen.

Die Wahrnehmung auffälligen und gestörten Verhaltens

Welches Verhalten empfinden wir als auffällig oder gar gestört? Zunächst ein kleiner Text dazu, dass nicht jedes ‚auffällige‘ Verhalten verhaltensauffällig ist:

Wenn ein Mensch
fünfundzwanzigmal
mit gleichartigen Bewegungen
mit gleichmäßig verkrampftem Gesichtsausdruck
mit gleichbleibender Geschwindigkeit
denselben Weg entlang rennt
und dann unter Grimassenschneiden
erschöpft zusammenbricht,
nennen wir, die Fachleute, das eine Stereotypie.
Andere, ebenfalls Fachleute ihrer Profession
bejubeln ihn als
Weltrekordler im Zehntausendmeterlauf

Also: Wenn sich jemand ständig im Kreis dreht, ist das schon gestört, oder? Wenn ich vor Langeweile Däumchen drehe, oder wenn ich in der Disco ständig hektische Bewegungen reproduziere? Man sieht dem Verhalten sozusagen nicht gleich an, ob es ein gestörtes ist. Das hängt ab. Von den Umständen. Von dem, was ich erwarten würde. Oder was mich stört oder freut. Unser ‚Umgehen‘ mit VA beginnt also mit der Art und Weise, wie wir diese wahrnehmen: Im Begriff ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ kommt das zum Ausdruck: Verhalten, das uns auffällt. Oder ‚Problemverhalten‘: Verhalten, das als Problem erlebt wird – von den Menschen selbst, von Mitmenschen und PädagogInnen. Es geht um Einschätzungen. Deshalb lässt sich auch kaum feststellen, wie viele ‚tatsächliche‘ VA vorkommen. Verhalten kann unterschiedlich auffallen und gestört oder problematisch erscheinen.

Ergebnisse zur Wahrnehmung auffälligem Verhaltens

Welches Verhalten erleben die LehrerInnen bei ihren SchülerInnen – und was (davon) nehmen eigentlich als ‚verhaltensauffällig‘ wahr? Die Einschätzungen dazu sind nicht identisch. Fragt man nur, welches Verhalten ‚auffällt‘, so kommen höhere Anteile zustande, als wenn man fragt, wer wegen seines Verhaltens als ‚verhaltensauffällig‘ angesehen wird.

Verhaltensweisen der SchülerInnen

Von vorgegebenen möglichen Verhaltensweisen erleben die befragten Lehrpersonen bei mehr als der Hälfte ihrer SchülerInnen **Vermeidungsverhalten** (56%) und Probleme beim **Eingehen sozialer Beziehungen** (51%). Auch **Hilflosigkeit/Unsicherheit** (43%) rangiert noch vor motorischer Unruhe, die sie bei einem Drittel ihrer SchülerInnen erleben (34%) – etwas seltener und etwa gleich häufig ängstliches Verhalten (31%) und Aggressionen gegen Personen (30%). Es folgen unsoziales Verhalten (29%) vor Stereotypen (27%), depressivem und Rückzugsverhalten (23%) und Aggressionen gegen Sachen (20%). Psychotisches Verhalten

(Zwang, Wahn etc.) beschreiben sie bei immerhin 18%, SVV bei 16% und Sexuelle Auffälligkeiten bei 9% ihrer SchülerInnen.

Welches Verhalten wird als verhaltensauffällig wahrgenommen?

Ein breites Spektrum besonderer Verhaltensweisen prägt das Bild von diesem Personenkreis. Doch längst nicht alle genannten Verhaltensweisen veranlassen die Lehrpersonen, ihre SchülerInnen als ‚verhaltensauffällig‘ zu bezeichnen. Von 1260 Kindern und Jugendlichen werden 467 so bezeichnet, also ein gutes Drittel (37,1%), und die Verhaltensweisen, die zur Einschätzung der SchülerInnen als ‚verhaltensauffällig‘ führen, zeigen deutliche Unterschiede:

- Am **häufigsten** gilt als ‚verhaltensauffällig‘, wer gegen **Sachen** (87%) oder **Personen** (77%) **aggressiv** ist. Auch **psychotisches** (77%), **selbstverletzendes** (73%) und **unsoziales** Verhalten (72%) sowie **Impulsivität** (71%) oder **Sexuelle Auffälligkeiten** (71%) gelten zu **etwa** $\frac{3}{4}$ als Merkmale, die zum Label ‚verhaltensauffällig‘ beiträgt oder gar ausreicht.
- Stereotypen (59%), Probleme mit sozialen Beziehungen (59%) und motorische Unruhe (63%) führen bei gut der Hälfte der Betroffenen zu diesem Label.
- Nur bei weniger als der **Hälfte** der betroffenen SchülerInnen führen **Angst** (40%), **Hilflosigkeit/Unsicherheit** (41%) und **Vermeidungsverhalten** (49%) dazu, dass sie als verhaltensauffällig eingeschätzt werden, und auch **Depression/Rückzug** (52%) kaum häufiger.

Was ist charakteristisch für VA?

Wir haben das noch einmal vertieft durch die offene Frage „Was ist nach Ihrem Verständnis **charakteristisch** für auffälliges Verhalten?“ Auch hier nennen die LehrerInnen vor allem **aggressive Verhaltensweisen**, sowohl gegen Sachen als auch gegen Personen (73%) als Hauptmerkmale. Deutlich dahinter rangiert **SVV** (33% Nennungen) vor dem **Fordern von Aufmerksamkeit** (32%), **Unruhe** und Aufmerksamkeitsprobleme (28%) und mangelnde **Impulskontrolle** (20%) vor besonderer ‚Lautstärke‘ (20%).

Vor allem ‚**herausfordernde**‘ Verhaltensweisen gelten als charakteristisch für auffälliges Verhalten, also Verhalten, an dem man ‚**nicht vorbeikommt**‘, das ‚nach **außen** wirkt‘ (**externalisierend**) und einen quasi zwingt, darauf zu reagieren. **Verhaltensweisen**, die **kaum Beachtung** und ein darauf Eingehen erzwingen, werden wesentlich **seltener mit dem Etikett ‚verhaltensauffällig‘ verknüpft**.

Charakteristisch ist ein ‚Mix‘ von Verhaltensweisen

Auffälliges Verhalten tritt zudem meist im Mix auf.

- Wer sich selbst verletzt, zeigt beispielsweise häufig auch Probleme beim Eingehen von sozialen Beziehungen (63,5%), Vermeidungsverhalten (60%), Impulsivität (64,1%), motorische Unruhe (55,3%), Aggressionen gegenüber anderen Menschen (53,3%) und Stereotypen (50,6%).
- Psychotische Verhaltensweisen beobachten LehrerInnen häufig zusammen mit Problemen beim Eingehen von sozialen Beziehungen, Stereotypen, Impulsivität, Vermeidungsverhalten und motorischer Unruhe.
- Bei SchülerInnen mit Aggressionen gegen andere Menschen werden mehrheitlich auch Aggressionen gegen Gegenstände (54,3%), unsoziales Verhalten (56,4%), Impulsivität (71,8%), Vermeidungstendenzen (60,1%) und Schwierigkeiten beim Eingehen sozialer Beziehungen (65,3%) beobachtet.

Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen

Schließlich finden sich auffallende und störende Verhaltensweisen keineswegs gleichermaßen bei allen SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Zwischen dem Grad der geistigen Behinderung und der Einschätzung als ‚verhaltensauffällig‘ gibt es zunächst **keine** besonderen Zusammenhänge. Bei **einzelnen** Verhaltensweisen gibt es aber deutliche Unterschiede:

- Bei den (ca. 5% der) SchülerInnen, die als **nicht geistig behindert** eingeschätzt werden, finden sich häufiger ‚**unsoziales Verhalten**‘ (44% vs. 29%), **Depression und Rückzug** (33% vs. 23%) und **Aggressionen gegen Personen** (39% vs. 30%).
- Dagegen nennen die Befragten bei SchülerInnen **mit** geistiger **Behinderung** häufiger **Stereotypen** (8% vs. 28%), **psychotisches Verhalten** (8/18), **Angst** (23/31) und sexuelle Auffälligkeiten (9/4).

Insgesamt werden **37%** der SchülerInnen als ‚verhaltensauffällig‘ bezeichnet, jedoch **42%** derer mit **Migrationshintergrund**. Der Unterschied ist **hochsignifikant**.

Haben VA zugenommen?

Schließlich gibt es eine große Übereinstimmung in der Einschätzung, dass „sich [...] der Anteil an SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verändert [hat] (seit 2000)“, 77% sehen das so.

Wieder werden vor allem die ‚**externalisierenden**‘ Verhaltensweisen als **zunehmend** erlebt: 44% sagen, Aggressionen haben zugenommen, es folgen Unruhe und Aufmerksamkeitsprobleme (16%), mangelnde Sozialkompetenz (15%) und geringe Regelakzeptanz (10%), sowie

mangelnde Impulskontrolle und das Einfordern von Aufmerksamkeit (je 8%).

Überlegungen zur Wahrnehmung auffälligen/ gestörten Verhaltens

Was ließe sich in Bezug auf die Wahrnehmung von VA optimieren? Vielleicht der Umgang mit den betroffenen SchülerInnen. In der Wahrnehmung eines Verhaltens als ‚gestört‘ liegt eine Wertung. Wahrscheinlich ist es hilfreich, hier zu differenzieren: Zunächst das zu sehen, was auffällt. Dann aber vorsichtig zu interpretieren: Der muss ja gestört sein! Damit rechnen, dass das, was mir auffällt, für den Menschen eine positive Bedeutung, einen subjektiven Sinn haben kann. Das lenkt den Blick auf den nächsten Aspekt, das Erklären und Verstehen des Verhaltens. Nicht zu verwechseln mit einem verharmlosenden Schönreden. Verhalten wird für den Betroffenen und für seine Umgebung nicht unproblematisch, wenn wir es ‚verhaltensoriginell‘ nennen. Das alleine hilft wenig. Aber wir brauchen Hypothesen über dessen mögliche Bedeutung und Funktion.

Die unterschiedliche Wahrnehmung von externalisierendem und internalisierendem Verhalten sollte uns veranlassen, bewusst den **Blick** auf die Menschen zu lenken, die eher **unauffällig** auffällig erscheinen (‚internalisierend‘). Auch bei ihnen ist zu fragen, aus welchen ‚guten Gründen‘ sie sich so verhalten, und was sie von uns an Angeboten und Hilfen brauchen. Die ‚Externalisierenden‘ erreichen es viel besser, dass sich LehrerInnen mit ihnen beschäftigen, weil diese sich stärker herausgefordert und auch belastet fühlen. Menschen mit Rückzugsverhalten haben jedoch ein erhöhtes Risiko, mit ihren Problemen nicht wahr- und ernst genommen zu werden. Lassen wir uns davon leiten, wer uns Probleme macht, tragen wir dazu bei, dass es sich keiner leisten kann, unauffällig zu bleiben, wenn er etwas von der Aufmerksamkeit, Zuwendung, Unterstützung und Wertschätzung der Fachleute abbekommen will.

Auffälliges und Problemverhalten als ‚Risiko‘

Allerdings ist jedes auffällige Verhalten mit besonderen Risiken verbunden. Für alle Beteiligten. Seine Folgen und Nebenwirkungen überlagern die eigentlichen Wirkungen, um die es den Menschen möglicherweise geht, bei weitem. Es kann zur Selbstschädigung führen – und zu negativen Wirkungen seitens anderer Menschen.

Zu den Risiken auffallenden Verhaltens gehört, dass es die soziale Integration deutlich erschwert. Das gilt wiederum vorrangig für externalisierende Verhaltensweisen. Fragt man, wie sich diese auf die **soziale Integration** in der Klasse auswirken, so dominieren **Aggressionen gegen Menschen (98%** ‚hinderlich‘) vor der mangelnden **Impulskontrolle (89%)**, **unsozialem Verhalten (88%)**, **sexuellen Auffälligkeiten (88%)** und Aggressionen gegen Sachen (86%). Risiken für die ‚auffälligen‘ SchülerInnen liegen auch darin, dass ihr Lernen, ihre Beteiligung und Zugehörigkeit, ihr Ansehen, ihr Akzeptiert- und Einbezogenwerden beeinträch-

tigt sein und damit ihr Wohlbefinden, ihre Entwicklung und Bildung belastet sein können.

Das Erleben auffälligen und gestörten Verhaltens

SchülerInnen mit VA haben offenbar ein erhöhtes Risiko, als Belastung empfunden zu werden – mit den entsprechenden negativen abwertenden, womöglich ausgrenzenden Folgen, wobei es auch hier auf die Art des Verhaltens anzukommen scheint. Wieder sehen sich LehrerInnen vor allem durch externalisierende Verhaltensweisen belastet, also durch aggressives, demonstratives, herausforderndes Verhalten.

Belastung und Überforderung der Lehrkräfte durch VA

Auf die Frage „Fühlen Sie sich durch auffälliges Schülerverhalten belastet?“ geben 2/3 an, das sei gelegentlich so (62%), und ein Fünftel erlebt dieses als starke Belastung (22%). Allerdings muss dies offenbar nicht so sein. Immerhin 12% sehen darin eher eine pädagogische Herausforderung als eine Belastung. Und oft wird die Belastung zur Überforderung: Zwei von fünf Befragten erleben oft „Situationen, in denen Sie sich wegen des auffälligen Schülerverhaltens **überfordert** fühlen“ (42%), nur 1% geht das nie so und 55% immerhin ‚selten‘.

Belastungserleben und Berufserfahrung

Womit hängt das Belastungserleben oder gar eine Überforderung zusammen? Wer noch nicht so lange im Beruf ist und keine Inklusionserfahrung hat, erlebt VA seltener als andere als starke Belastung und häufiger als pädagogische Herausforderung:

- Eine starke Belastung durch VA erleben vor allem die älteren KollegInnen (40% >30 Jahre GE, 32% 20-30 Jahre vs. 25% bei 10-20 und 14% <10 Jahre GE). Bei den ‚jüngeren‘ dominiert demgegenüber die Angabe ‚gelegentlicher Belastungen‘ (68%) – und dass sie eine Herausforderung darin sehen (14% / 17% / 4% / 7%).

Belastungserleben und Qualität der Ausbildung

Eindeutig hängt das Belastungserleben bei VA damit zusammen, wie gut man sich in der Ausbildung darauf vorbereitet sieht. Zunächst muss man feststellen Weniger als ein Viertel der Befragten ist der Auffassung, dass sie „Im Rahmen meines Studiums/meiner Ausbildung [...] gut auf die Herausforderungen vorbereitet [wurden], die sich im täglichen Umgang mit Verhaltensauffälligen Schülern ergeben können“.

- Die SoL fühlen sich für VA etwas ‚weniger schlecht‘ ausgebildet als die anderen (voll+überwiegend 25% vs. 18%). ‚Ältere‘ fühlen sich am **wenigsten gut** in der Ausbildung auf VA **vorbereitet**, **36%** stimmen der entsprechenden Aussage überhaupt nicht zu gegenüber **21%** der jüngsten Gruppe, die zumindest zu 30% „voll“ oder „überwiegend“

zustimmen, eine gute Vorbereitung auf dieses Thema erlebt zu haben.

- Insgesamt sind **zwei Drittel** (64%) unbedingt der Auffassung, dass „im Hinblick auf das Thema Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung [...] großer **Fortbildungs-/Weiterbildungsbedarf** der LehrerInnen [besteht], ein weiteres Drittel (34%) sieht das ‚überwiegend‘ so. Gefordert werden vor allem Fortbildungen zur Steigerung der **Handlungskompetenz** (61%), aber auch in Bezug auf einzelne **konkrete Verhaltensweisen** (18%), **psychische Symptome** (12%), **Autismus** (12%) und **Hintergründe** von auffälligem Verhalten (12%).
- Wer sich stark durch VA **belastet** sieht, sieht die **Ausbildung** noch seltener als die ‚gelegentlich Belasteten‘ als gute Vorbereitung an (‚überhaupt nicht‘ 30% vs. 21% bei ‚gelegentlich Belasteten‘). Wer in VA eher eine **Herausforderung** sieht, hält sich auch durch die Ausbildung etwas **besser** dafür **vorbereitet** (volle bzw. überwiegende Zustimmung: 37% vs. 21% gesamt und 14% bei den ‚stark Belasteten‘). Die ‚**stark Belasteten**‘ sehen am häufigsten großen **Fortbildungsbedarf** (73% vs. 64% ‚gelegentlich Belastete‘ und 54% ‚Herausgeforderte‘).

Überforderung und Kompetenzerfahrung

Auch wenn LehrerInnen sich oft überfordert fühlen, fühlen sie sich in der **Ausbildung seltener gut** dafür ausgebildet (2% ‚stimme voll zu‘, 14% ‚stimme überwiegend zu‘), als wenn er sich selten überfordert sieht (1% ‚voll‘, 24% ‚überwiegend‘).

Außerdem korrespondiert das Gefühl der Überforderung mit dem Eindruck, der Anteil von SchülerInnen mit VA habe in den letzten Jahren **zugenommen**: **Alle**, die sich **sehr oft** überfordert fühlen, gehen von dieser Zunahme aus.

Das Gefühl der Überforderung durch VA stellt sich außerdem mit der **Dauer der Berufstätigkeit zunehmend** ein. Und es hat offenbar etwas damit zu tun, ob man **Handlungskonzepte** für wirksam hält – fast unabhängig davon, welche man dabei im Auge hat: Auszeiten, Tokensysteme, Verhaltensverträge, Entspannungsangebote u.a.m.

LehrerInnen sehen also durchaus wichtige **Kompetenzen** bei sich, aber auch **starke Belastung** bis zur **Überforderung** und vor allem den **Bedarf**, sich besser für den Umgang mit VA **qualifizieren** zu können, besonders durch die Aneignung **geeigneter Konzepte**.

Überforderung und Belastungserleben und Qualität der Kooperation

Belastung und Überforderung führen aber auch dazu, dass mehr Kooperation gesucht wird:

- Bei starker Belastung durch VA finden im Vergleich zu den Befragten mit gelegentlicher Belastung **mehr** regelmäßige **Kooperationen** mit Eltern statt (25%/13%), auch mit Kol-

legen (80/72) und in der Klasse (46% vs. 27%) und mit SPZ (6/3; selten 53 vs. 41).

- Bei starker Belastung durch VA ist sind die Befragten aber zugleich **häufiger unzufrieden** als bei gelegentlicher Belastung mit der Kooperation mit den Eltern (18% vs. 12%), ebenso mit den Kollegen (7/3), mit der Schulleitung (8/3), mit der GLK (14/8) und auch innerhalb der Klasse (3/1). Auch mit der SchulsozialarbeiterIn (21/10), mit der PsychologIn (23/8), mit dem psychiatrischen Dienst (31/8) und mit dem SPZ (11/6).
- Auch wer sich oft überfordert fühlt, kooperiert häufiger regelmäßig mit KollegInnen (82%) als wer sich selten überfordert sieht (73%), ist aber auch eher **unzufrieden** – mit den internen, vor allem aber den **externen Kooperationen**, also mit Psychologen, Medizinern, Jugendamt etc.

Wie kompetent erleben sich Lehrkräfte beim Umgang mit VA?

Die Angaben zu Belastung und Überforderung bedeuten jedoch nicht, dass die LehrerInnen sich insgesamt als inkompetent in Bezug auf den Umgang mit VA erleben. Dominierend ist bei ihnen der Wunsch nach **geeigneteren Konzepten** (52% ‚stimmt genau‘). Sehr viele fühlen sich jedoch **kompetent**, mit den ‚schwierigen‘ SchülerInnen in guten **Kontakt** kommen zu können (94% ‚stimmt genau/eher‘) und mit ihnen adäquat umgehen zu können (12%/62%) und auch bei Unterrichtsstörungen **gelassen** bleiben zu können (9%/ 67%). Einige sehen darin eine ‚positive pädagogische **Herausforderung**‘ (9%/48%). Erheblichen **Ärger** den SchülerInnen gegenüber empfinden ein **Viertel** (3%/22%), viel mehr aber „über ungünstige Bedingungen, die zum Auftreten dieses Problemverhaltens beitragen“ (39%/39%).

Es gibt auch Lehrkräfte, die den VA insofern ‚kompetenzorientiert‘ begegnen, dass sie froh darüber sind, „dass mir die SchülerInnen auf diese Weise etwas **mitteilen** können“ (5%/31%).

Der **Ärger** über Rahmenbedingungen **steigt** übrigens mit der **Berufserfahrung**: Hier stimmen von den Jüngsten 75% genau oder eher zu, von den 10-20jährigen 78%, 85% der 20-30jährigen und 86% der Älteren.

Schlussfolgerungen zu Erleben, Qualifikation etc.

Auffälliges und Problemverhalten stellen ein tatsächliches Problem für LehrerInnen dar – und ein hohes Risiko für die betroffenen SchülerInnen, vor allem als Belastung wahrgenommen und damit in Bezug auf Teilhabe und Wertschätzung noch zusätzlich eingeschränkt zu werden. Ob dies aber tatsächlich zur Belastung oder gar an die Grenze der Überforderung führt, dafür gibt es Bedingungen. Belastungserleben und Überforderungsgefühl haben deutlich mit der Chance zu tun, sich für den Umgang damit zu qualifizieren. Konsequenterweise äußern die LehrerInnen Qualifikationswünsche, die sich vor allem auf handhabbare Konzepte beziehen,

aber auch darauf, wie die VA zu verstehen sind und wie man gut im Team kooperieren kann. Leider scheinen die Erfahrungen mit externer Kooperation, also mit der Einbeziehung von PsychologInnen, kinder- und jugendpsychiatrischen Diensten, SozialpädagogInnen nicht so zu sein, dass diese erkennbar zur Reduktion von Belastung und Überforderung beitragen. Schließlich stellen sich LehrerInnen durch VA in ihrer Kompetenz nicht völlig in Frage. Es ist gut, wenn sie sich ihrer Fähigkeit bewusst sind, Beziehungen einzugehen, Unterricht trotzdem zu gestalten und auch Kommunikation aufrecht zu erhalten – aber auch konkrete Handlungskonzepte zu vermissen und einzufordern.

Erklärungen für auffälliges und gestörtes Verhalten

Welche Bedeutung haben Erklärungen, Annahmen über Bedingungen auffälligen Verhaltens für den Umgang damit? Einerseits wirkt das, was man sich erklären kann, weniger verunsichernd und bedrohlich. Vor allem aber kann man daraus einen Ansatzpunkt für das eigene Handeln erhoffen.

Zu unterscheiden sind hier subjektive, oft nur implizite Theorien und Vermutungen sowie solche, die fachlich fundiert sind und auf Theorien oder gar empirisch belegten Annahmen über deren Entstehensbedingungen beruhen. Es macht einen großen Unterschied, ob man hier spontan seinen impliziten Vermutungen und Empfindungen folgt oder sich die Mühe macht, auf fachlicher Basis zu reflektieren – am besten im Team und unter Hinzuziehung externen Sachverständigen, etwa auch anderer Disziplinen – worin denn die ‚guten Gründe‘ liegen könnten, die SchülerInnen veranlassen, sich auf eine Art und Weise zu erhalten, die für andere und letztlich auch für sie selbst in der Summe nachteilig und riskant sind. Da man nie wissen kann, weshalb ein Mensch das tut, was er tut, basiert ein pädagogisch verantwortlicher praktischer Umgang mit auffälligem Verhalten auf Hypothesen, und man verhält sich wie ein Wissenschaftler, der diese – auf Grundlage von systematischer Beobachtung und theoretischen Kenntnissen – ableitet und dann überprüft, ggfs. wieder verwirft und korrigiert. Erklärungsmöglichkeiten für auffälliges Verhalten haben die Funktion, solche Hypothesen bilden zu können.

Ein relevanter Erklärungsansatz für auffälliges Verhalten von Menschen mit Behinderungen ist der, dass sie wegen ihrer besonderen ‚Vulnerabilität‘ – in Verbindung mit dem Stress, den die Alltagsbewältigung für sie bedeutet – ein besonderes Risiko tragen, verhaltensauffällig zu werden.

- Dazu gehört ihre eingeschränkte Handlungskompetenz – diese beginnt mit der Wahrnehmung ihrer Situation, mit deren Einschätzung. Es geht weiter mit ihrer Ausbildung von

Bedürfnissen und mit deren eigenständiger Umsetzung.

- Und es resultiert aus den Begrenzungen der Kommunikation: Je mehr jemand von anderen bei der Befriedigung eigener Bedürfnisse und der Selbstbestimmung abhängig ist, desto mehr ist er darauf angewiesen, seine Wünsche, Bedürfnisse und Entscheidungen kommunizieren, also ausdrücken und dabei verstanden werden zu können.
- Ich habe das anderenorts als Problem bzw. Folge eingeschränkter, behinderter Bildung interpretiert – beispielsweise der Bildung von Kompetenzen beim Umgang mit körperlichen Problemen, in Bezug auf Möglichkeiten der Selbstbewegung und der Betätigung, bei der Bildung sozialer Kompetenz, etwa der Durchsetzung von Bedürfnissen, des zur Geltung Kommens und auch der Kommunikation, etc.¹

Unterstellen wir, dass ‚auffälliges Verhalten‘ Versuche darstellt, sein Leben zu leben und seine Bedürfnisse zu befriedigen – trotz und mit allen Einschränkungen. Dann stellen Verhaltensauffälligkeiten eine Art Kompetenz dar, eine widersprüchliche. Man versucht Probleme zu lösen, indem man sich neue einhandelt. Beispiele solcher ‚Risiken und Nebenwirkungen‘:

- Jemand zeigt (fast nur) stereotype Bewegungen. Das befriedigt sein Bewegungsbedürfnis, aber das Verharren bei der Gleichförmigkeit hemmt die Entwicklung der Bewegungsvielfalt, der Genuss wird ‚schal‘, vielleicht wird das Verhalten hin zum SVV gesteigert.
- Jemand verhält sich demonstrativ, etwa in Form von Aggressionen gegen Dinge oder Personen. Die Kompetenz liegt darin, dass es ihm gelingt, sich zur Geltung zu bringen, beachtet zu werden. Aber er produziert damit auch Ausgrenzung und Ablehnung, und in der Regel wird sein Anliegen gar nicht verstanden.

Mit der Vulnerabilität von Menschen mit geistiger Behinderung hängt es zusammen, dass sie mehr als andere Verhaltensweisen ausbilden, für sie selbst problematisch, für ihre Umgebung belastend und für die herausfordernd, die sie begleiten und unterstützen.

Wo sehen Lehrpersonen vorrangige Erklärungen für die auffälligen Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen? Von einer Liste möglicher Bedingungen sollten die fünf wichtigsten ausgewählt werden“

Bedingungen werden zunächst bei den Personen gesehen

Hier dominieren Erklärungen, die Beeinträchtigungen beim Schüler betreffen, vor allem der sozial-emotionalen Entwicklung (53%), aber auch der Kommunikationsmöglichkeiten (45%).

- _____

¹ vgl. Klauß, Th. (2000): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und besonderen Verhaltensweisen.

In: Fischer, E. (Hrsg.): Pädagogik bei mehrfachen Behinderungen - Erziehungsbedarf und Fördermaßnahmen.

Dortmund, 69-102

Bei der Person liegende Bedingungen sind darüber hinaus der Versuch, auf sich aufmerksam zu machen (34%), sofern sich darin die mangelnde Kompetenz widerspiegelt, anders Beachtung zu bekommen. Ähnliches gilt für die niedrige Frustrationstoleranz (29%), für den Ausdruck von Schmerzen und unbefriedigten Bedürfnissen (21%) und den Mangel an Handlungskompetenz (16%) sowie ein geringes Selbstwertgefühl (14%), das möglicherweise durch VA zu kompensieren versucht wird.

Zu den Personbedingungen von VA können dann auch die Erklärung als „Teil der Behinderung“ (30%), als Folge einer psychiatrischen Störung (21%) und als Symptom eines genetischen Syndroms (13%) verstanden werden.

Bedingungen in Umwelt und Erfahrungen gesehen

Daneben werden aber auch äußere Bedingungen und Erfahrungen zur Erklärung von VA genutzt, hier vor allem ungünstige soziale und familiäre Umgebungsbedingungen (47%), negative Bindungserfahrungen (30%), Erziehungsprobleme und Überforderung der Eltern (28%) sowie ungünstige Rahmenbedingungen wie zu große Klassen etc. (17%) Selten werden Bedingungen der VA auch im eigenen Lehrerhandeln („unpassendes Lernangebot“ 5%) und darin gesehen, dass die SchülerInnen zu viel Fremdbestimmung erfahren (9%).

Dass das Verhalten ‚erlernt‘ sei, sehen 19% der Lehrkräfte als relevante Bedingung für VA bei ihren SchülerInnen.

Spektrum von Erklärungsansätzen

Das **Spektrum von Erklärungsansätzen** bei den befragten Lehrkräften macht deutlich, dass durchaus Vorstellungen darüber vorhanden sind, wo die Bedingungen für VA der SchülerInnen liegen können. Eine beeinträchtigte sozial-emotionale und Kompetenz-Entwicklung (im Bereich der Kommunikation, aber auch des Umgangs mit Schmerzen und Bedürfnissen, mit sozialer Wirksamkeit etc.) – resultierend aus ungünstigen sozialen und familiären Entwicklungsbedingungen – stehen hier im Vordergrund. In Beziehung gesetzt wird dies mit den Bedingungen und Herausforderungen, die SchülerInnen bewältigen müssen: Sie fühlen sich gestresst, unverstanden, hilf- und orientierungslos, ausgegrenzt. Daraus entsteht ein Bild, das man mit dem ‚Vulnerabilitätskonzept‘ in Beziehung setzen kann: Die Menschen sind verletzlich, sind gefährdet, für sich selbst und andere problematische Verhaltensweisen zu entwickeln, wenn und weil ihre Möglichkeiten der Lebens- und Alltagsbewältigung nicht passen, nicht ausreichen. Ihr auffälliges Verhalten – so kann man das aber auch interpretieren – erhält dadurch einen Sinn, eine subjektive Bedeutung, weil es als Versuch verstanden werden kann, mit den begrenzten Mitteln und Kompetenzen das Leben und den Alltag dennoch zu bewälti-

gen.

Als **Perspektive** ergibt sich daraus, dass es beim konkreten pädagogischen ‚Umgang‘ mit den Menschen, bei der Planung und Realisierung der Hilfen und Maßnahmen für sie, darum gehen muss, zu fragen, worin in jedem einzelnen Fall die **individuelle Bedeutung** dieses Verhaltens für den Menschen liegt – und welche **Alternativen** es dafür gibt. Also: Wie kann jemand, der sich nicht verstanden fühlt und deshalb ausrastet, alternative Möglichkeiten finden, sich auszudrücken und zur Geltung zu kommen? Wie kann jemand, der ständig im Stress lebt und dann durchdreht, seinen Stress managen? Etc. Etc. Damit sind wir bei den Handlungsmöglichkeiten: Was können wir tun?

Handlungsmöglichkeiten und -strategien

Auch Handlungsstrategien in Bezug auf auffälliges Verhalten können eher subjektiv, erfahrungsbasiert oder durch explizite Theorien und Handlungskonzepte begründet sein.

Auf die (offene) Frage nach bekannten pädagogischen Konzepten nennen die LehrerInnen Explizite Konzepte, aber auch allgemeine Maßnahmen und pädagogische Angebote.

Nennungen gibt es hier nur von 64% der Befragten; offenbar sah sich etwa ein Drittel von ihnen nicht in der Lage, solche Konzepte zu benennen.

- Von denen, die sich hier äußern, wird die Verhaltensmodifikation am häufigsten genannt (38%), dazu kann man noch die positive Verhaltensunterstützung (4,5%) rechnen. Im Grunde ist auch die ‚Auszeit‘ (15%) eine verhaltensmodifikatorische Maßnahme. Möglicherweise ist auch der ‚Trainingsraum‘ hier zuzuordnen (7%).
- TEACCH (26%) setzt darauf, dass es den SchülerInnen ermöglicht wird, sich im sozialen Miteinander, beim Lernen etc. zu orientieren. Dem kann auch der Einsatz von Regeln (15%) zugeordnet werden.
- Weitere Konzepte zielen darauf, Kompetenzen zu vermitteln und zu erweitern – vor allem solche, die im Sinne der Gewaltprävention (18%) befähigen sollen, soziale Konflikte gewaltfrei zu bewältigen, aber auch alternative Kompetenzen, die VA überflüssig machen können wie Angebote zur Bewegung und Entspannung (10%), Kommunikationsförderung (7%) und ETEP² (dient dem „Aufbau von sozial-emotionalen Kompetenzen“).
- Auch das ‚Kooperieren‘ wird als Handlungskonzept genannt – mit anderen Disziplinen, auch mit der Klasse – aber auch mit den Schülern selbst der Beziehungsaufbau (5%).

• _____

² ETEP = Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (<http://www.etep.org/Seiten/verhalt.htm>)

Wirksamkeit von Handlungsstrategien und ihre Wirksamkeit bei unterschiedlichen Verhaltensweisen

Interessanter erscheint noch, „Welche der genannten Handlungsstrategien [für die Lehrkräfte ...] beim Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wirksam – oder sogar ungünstig[sind]“ und „welche Handlungsstrategien [...] Sie bei [bestimmten ...] Verhaltensweisen empfehlen“.

- In der Gesamteinschätzung gibt es einen **klaren Spitzenreiter**: ‚**Klare Strukturen**‘ werden für sehr wirksam gehalten (3,9 von möglichen 4,0). Dabei handelt es sich ebenso wenig um ein explizites Handlungskonzept wie beim ‚Zweitplatzierten‘, dem ‚Beziehungsaufbau‘ (3,6) oder gar bei den ‚Teamgesprächen‘ (3,5), die ebenfalls als wirksam eingeschätzt werden.

Empfohlene Maßnahmen bei unterschiedlichen Verhaltensweisen

Das erstaunt allerdings nicht, da es vermutlich nicht ‚das‘ Konzept gibt, das bei allen möglichen auffälligen Verhaltensweisen ‚hilft‘. Die Rangreihe der Wirksamkeitseinschätzungen ändert sich sehr, wenn man diese auf bestimmte Verhaltensweisen bezieht.

- Bei **aggressivem Verhalten** halten 42% der Befragten eine ‚Auszeit‘ für das Mittel der Wahl, mit Abstand folgen danach Konsequenzen inkl. Bestrafung (17%), Tokensysteme (15%), klare Strukturen (14%) und Verhaltensverträge.
- Bei **selbstverletzendem Verhalten** erscheinen demgegenüber vor allem Entspannungsangebote (26%) und Festhalten (26%) geeignet, gefolgt von Angeboten zur Selbstregulation (17%) und zur Kommunikationsförderung (14%) und – am häufigsten im Gesamtvergleich – eine psychiatrische Behandlung (13%).
- Entspannungsangebote sollten auch bei **Motorischer Unruhe** helfen (32%), viel häufiger genannt werden hier aber Bewegungsmöglichkeiten (77%), außerdem auch hier klare Strukturen (16%) und Auszeit (12%).
- Zur Bewältigung **Sozialen Problemverhaltens** sollte vor allem der Aufbau von Beziehungen helfen (61%), außerdem das Training sozialer Kompetenzen (40%) und die Förderung der Kommunikation (34%).
- Wenn SchülerInnen vor allem **Anforderungen verweigern**, sollte vor allem die Entschärfung der Anforderungssituation hilfreich sein (46%), aber auch klare Strukturen (27%), die Förderung von mehr (mehr) selbstbestimmtem Handeln ermöglichen (26%) und Token-Systeme (23%).
- Gegen **Angst** hilft offenbar am ehesten der Aufbau sicherer Beziehungen (41%), dann auch hier klare Strukturen (24%), ein Sozialkompetenztraining (17%) und die Entschär-

fung von Leistungssituationen.

Überlegungen zu Handlungsmöglichkeiten

Offenbar gibt es kein Allheilmittel, sondern die Notwendigkeit, die Maßnahmen den Problemen anzupassen. Am ehesten scheinen die ‚Klaren Strukturen‘ etwas zu sein, was nach Einschätzung etlicher Befragter bei allen unterschiedlichen Problemen hilfreich sein sollte, ansonsten wird hier sehr differenziert. Dies spricht sehr dafür, dass vor der Planung und Durchführung einer pädagogischen Maßnahme eine Diagnostik erfolgt – zumindest in Bezug auf die Art und Weise des auffälligen Verhaltens, besser noch zur Frage, was dieses möglicherweise bedingt, welche subjektive Bedeutung es hat, und welcher Bedarf an unterstützenden Angeboten sich daraus ableiten lässt.

Kooperationen wegen auffälligen und gestörten Verhaltens

Schließlich gibt es Kooperationen wegen VA: Man ist nicht alleine in diesem Feld. Pädagogik findet meistens kollektiv statt, sodass alle angesprochenen Fragen am besten auch im Team besprochen werden – aber auch in Zusammenarbeit mit anderen, mit Eltern einer- und anderen Profis andererseits.

Wir haben eine starke Tendenz gesehen, die Herausforderung der VA ‚unter sich‘ auszumachen. Vor allem die Kooperation mit den KollegInnen wird hier als sehr hilfreich angesehen und häufig genutzt. Dennoch gibt es auffällige Verhaltensweisen, bei denen PädagogInnen an Grenzen stoßen – und bei denen es deshalb auch sinnvoll ist, mit anderen Professionen und Disziplinen zu kooperieren. Das spiegelt sich wider in den folgenden Ergebnissen:

Mit wem kooperieren LehrerInnen wegen der Verhaltensauffälligkeiten ihrer SchülerInnen?

Auf die entsprechende Frage geben die meisten an, dass das regelmäßig (76%) oder oft (18%) mit KollegInnen geschieht. Auch ein Zusammenarbeiten mit der Klasse findet nach Angaben von 32% regelmäßig und von 24% oft statt, etwas seltener mit den Eltern (16%/37%) und der Schulleitung (12%/27%). In der GLK werden VA nicht regelmäßig (2%) oder oft (12%), aber doch nach Meinung vieler ‚selten‘ (57%) angesprochen – 29% sagen hier aber auch ‚nie‘.

Während VA häufig bis regelmäßig zu interner Kooperation Anlass sind, gibt es kaum eine regelmäßig externe Kooperation: Nur 1,7% sagen, dass sie regelmäßig mit einer/m PsychologIn zusammenarbeiten und 0,7% mit einer/m SchulsozialarbeiterIn.

Zufriedenheit mit der Kooperation

Am zufriedensten sind die LehrerInnen mit der kollegialen Kooperation, aber auch mit der mit ihrer Klasse, der Schulleitung und der GLK. Eher mittelmäßig zufrieden bis leicht unzufrieden wird die Kooperation mit PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, Eltern, SPZ und psychiatrischem Dienst beurteilt.

Bei welchen Verhaltensweisen werden in welchem Umfang Psychopharmaka genommen?

Mit der Kooperation mit der Psychiatrie – und mit den Grenzen der eigenen, pädagogischen Möglichkeiten, hat es zu tun, dass/wenn SchülerInnen Psychopharmaka nehmen.

- Etwa 10% von ihnen nehmen nach Einschätzung der Befragten regelmäßig Psychopharmaka (10,1 %). Dies geschieht bei **Aggressionen gegen Sachen** am häufigsten (30%), etwas seltener bei psychotischem Verhalten (29%), selbstverletzendem Verhalten (29%) und Aggressionen gegen Personen (26%). Bei mehr als einem Fünftel der Betroffenen werden Psychopharmaka auch regelmäßig eingesetzt bei Sexuellen Auffälligkeiten (24%), motorischer Unruhe (23%), unsozialem Verhalten (22%) und Stereotypen (20%).
- Bei Depression/Rückzug geschieht das seltener (15%), ebenso bei Angst (11%) und auch bei Problemen beim Eingehen sozialer Beziehungen (16%), bei Vermeidungsverhalten (12%) und Hilflosigkeit/Unsicherheit (9%). Zu beachten ist dabei natürlich, dass viele Verhaltensweisen nicht isoliert auftreten, sodass der Grund für die Gabe von Psychopharmaka auch eine jeweils andere Verhaltensweisen sein können.

Überlegungen zu Kooperationen und ,Grenzen der Pädagogik'

Die Ergebnisse zur Kooperation sprechen dafür, dass die PädagogInnen es in der Regel ‚alleine versuchen‘, mit den VA ihrer SchülerInnen zurechtzukommen. Die Möglichkeit der Kooperation mit externem Sachverstand werden sehr selten genutzt. Das liegt vermutlich zunächst daran, dass diese häufig nicht möglich ist, weil entsprechende Angebote fehlen. Andererseits sollten zumindest die vorhandenen Möglichkeiten wahrgenommen werden – und den Ausbau spezifischer Hilfen – etwa in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und bei der Psychotherapie – gefordert und unterstützt werden.

Kooperationen gibt es u.a. bei der Nutzung von Psychopharmaka. Es ist sinnvoll, wenn die hier liegenden Chancen der Unterstützung pädagogischer Arbeit genutzt und ohne Vorbehalte in Anspruch genommen werden. Allerdings muss hier auch gefragt werden, ob diese immer sachgerecht und adäquat eingesetzt werden. Offenbar werden Psychopharmaka – außer bei psychotischem Verhalten – weniger bei den eigentlichen psychischen Störungen (Angst, Depression) als vielmehr bei Aggressionen, SVV und sexueller Auffälligkeit eingesetzt. Es er-

scheint mir diskussionswürdig, inwiefern diese hier tatsächlich helfen.

Fazit: Wie gelingt ein guter Umgang mit VA bei Menschen mit geistiger Behinderung?

Optimierungsmöglichkeiten gibt es wohl bei allen angesprochenen Aspekten des ‚Umgangs‘ mit auffälligem Verhalten:

1. Wahrnehmung und Erleben des Verhaltens

Anstelle einer Wahrnehmung, die sich an dem orientiert, was am meisten herausfordert, sollte eine genaue Beobachtung treten: Um welches Verhalten geht es genau? Welche Erfahrungen haben wir damit gemacht? Und die Reflexion der Belastung oder gar Überforderung durch solches Verhalten sollte Anlass sein, nach dessen Hintergründen und daraus ableitbaren Handlungsmöglichkeiten zu fragen.

2. Erklärungsmöglichkeiten

Was wir dann brauchen ist eine fundierte Vorstellung darüber, weshalb sich jemand vermutlich so verhält, wie er es tut. Eine gute Regel ist hier in der Frage enthalten: Welche guten Gründe hat sie/er, sich genauso zu verhalten? Das lenkt den Blick auf den subjektiven Sinn, auf die Bedeutung, die das Verhalten für den Menschen selbst hat.

Wir bilden – auf der Grundlage von theoretischem und Erfahrungswissen über mögliche Bedingungen und Zusammenhänge – Hypothesen. Dann überprüft man die Hypothese praktisch.

3. Entscheidung über Handlungsziele und Konzepte

Dann überlegt man, welches Ziel sich daraus ableiten lässt.

Dafür ist es gut, konkrete und für solche Ziele passende Handlungskonzepte zu kennen. Beispielsweise Unterstützte Kommunikation, wenn die Verbesserung der Kommunikation als sinnvolles Ziel erscheint.

4. Konkretes Handeln: Durchführung

Viele Beratungen enden hier: Wir einigen uns, was wir erreichen wollen und vereinbaren: Das machen wir. Aber TEAM heißt dann oft: Toll, ein anderer macht's. Es braucht nun noch etwas Hirnschmalz, um zu klären und festzulegen, wer denn nun tatsächlich was tut. Und: Wann man prüft, was herausgekommen ist, ob das erfolgreich war, was man ändern sollte.

5. Kooperation und Reflektion

Bei der Planung oder spätestens wenn die eigenen Maßnahmen an Grenzen stoßen – oder bereits beim Versuch, Erklärungen zu finden, stellt sich die Frage nach möglichen Kooperationspartnern. Andere Fachleute, aber auch Eltern und die SchülerInnen selbst oder die ganze Klasse sowie KollegInnen können auf allen Ebenen der Problemlösung hilfreich sein – man muss sie einbeziehen bei der Frage der Wahrnehmung, des Umgangs mit Belastungen, der Erklärung und des konkreten Handelns.