

Theo Klaufuß: «“Weshalb tut er das ...?“ Herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung»

Abstract

Herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung müssen uns beschäftigen, weil sie sehr häufig vorkommen und für alle Beteiligten große Brisanz beinhalten, weil sie die Teilhabe in allen Lebensbereichen behindern und für die Menschen selbst Leid bedeuten. Dabei dürfen die Kinder und Erwachsenen nicht übersehen werden, die eher leise und mit Rückzug reagieren und uns kaum auffallen und herauszufordern scheinen. Pädagogisches Handeln muss auf dem Versuch basieren, die je subjektive Bedeutung besonderer Verhaltensweisen für die Personen selbst zu verstehen. Die Funktionale Verhaltensanalyse hilft als effektive Methode im Team die ‚Guten Gründe‘ für das Verhalten und die sich darin widerspiegelnden Bedürfnisse und Probleme herauszufinden. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen möglichen Hintergründen für die subjektive Bedeutung herausfordernden Verhaltens bietet daran anknüpfend Hinweise auf erfolgversprechende pädagogische Handlungsperspektiven für den Umgang mit den Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, die auffälliges Verhalten zeigen.

Weshalb beschäftigt uns dieses Thema?

Warum beschäftigt uns das Thema – nämlich: weshalb Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung herausfordernde Verhaltensweisen zeigen?

- Weil diese bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung besonders häufig vorkommen. Studien belegen erhebliche Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, drei bis viermal häufiger als bei solchen ohne Intelligenzminderung (vgl. HENNICKE 2007, 4; JANZ & KLAUß 2007, 32; THEUNISSEN 2007, 10; SARIMSKI 2011, 171 ff.).
- Weil das Phänomen noch zuzunehmen scheint – für den Bereich der Schule haben wir das in Erhebungen aus der letzten Zeit festgestellt (KLAUSS, TH. & HOCKENBERGER, M. 2014). Der Anteil von Schüler(inne)n mit auffälligem Verhalten nimmt in allen Schulformen vehement zu, und bei der inklusiven Beschulung gelten Verhaltensprobleme als größte Herausforderung. Er steigt offenbar auch bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. DWORSCHAK u. a. 2012).

- Weil diese Verhaltensweisen nicht vernachlässigt werden dürfen – etwa nach dem Motto: Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind eben so, ein wenig ‚daneben zu sein‘ gehört bei ihnen dazu!

Es ist auch nicht sinnvoll, die Tragweite und Folgen zu verharmlosen, etwa durch eine Umbenennung in Verhaltensoriginalitäten etc. Auffälliges Verhalten und gar psychische Störungen (die solches bedingen können) sind kein Teil der geistigen Behinderung. Diese Menschen sind jedoch durch ihre individuellen und Lebensbedingungen besonders vulnerabel, also verletzlich, und sie können – wie jeder andere auch – Verhaltensprobleme ausbilden und an psychischen Störungen erkranken. Und daran leiden! Sie haben deshalb ein Recht auf Maßnahmen zur (Wieder-)Herstellung ihrer seelischen Gesundheit. Ihre Auffälligkeiten hindern sie daran, wirkungsvoll an der Gesellschaft teilzuhaben, beispielweise an Bildung und Arbeit. Wer auffällt, droht noch mehr ausgegrenzt zu werden als es Behinderungen ohnehin nahelegen.

Befassen müssen wir uns mit auffälligem Verhalten kognitiv beeinträchtigter Menschen auch, weil dieses andere belastet, Mitschüler(innen), Mitbewohner(innen), Mitarbeitende, Assistent(inn)en und Begleiter(innen). Indem es diesen das Leben schwer macht, provoziert es wiederum Ablehnung, Ausgrenzung, Ausschluss, verhindert es Teilhabe.

Was fällt denn eigentlich auf?

Welches Verhalten meinen wir, wenn wir von herausforderndem – von auffälligem, problematischem, gestörtem – Verhalten sprechen? Stellen Sie sich einmal vor, Sie sitzen in einem Vortrag und der Referent würde einfach schweigen. Nichts mehr sagen. Und auch Sie auffordern, nichts mehr zu tun.

Ist der Referent verhaltensauffällig, ist ‚mal die Klappe halten‘ eine Störung? Nein, aber wenn Sie einen Vortrag erwarten, finden Sie das schon eigenartig. Auffällig. Kein Verhalten erscheint an sich gestört, nur wenn es vom erwarteten abweicht.

Und was würden Sie tun, wenn Sie nichts tun sollten? Es ist schwer, sich nicht zu verhalten, das wusste schon Watzlawick. Also sind Sie ein wenig hin und her gerutscht, haben vielleicht Däumchen gedreht, also gleichförmige Bewegungen gezeigt. Sind einfache Bewegungen auffällig? Betrachten Sie ein Baby, das sich auf einer Decke hin und her dreht. Es bewegt sich auch gleichförmig. Ist das auffällig – als Bewegungsstereotypie? Oder beobachten Sie einen Menschen mit einer Behinderung, der im Rollstuhl sitzt und Arme und Beine hin und her ‚wirft‘. Empfinden Sie das als ‚normal‘? Stereotype Bewegungen erscheinen in vielen settings ganz normal, z. B. in der Disco, wo nicht nur die Musiktakte, sondern auch die Bewegungsmuster sich ständig wiederholen. Aggressives Verhalten wird in vielen Zusammenhängen

positiv bewertet. Es dient der „Abgrenzung der eigenen Person gegenüber dem Anderen“, der „Identitätsbildung“ und als „Abwehrreaktion“ der Verteidigung der eigenen Autonomie (HENNICKE 2003, 67). Jeder Fußballreporter klagt über die viel zu geringe Aggressivität mancher Spieler.

Man sieht es einem Verhalten nicht unbedingt an, ob es als gestört gelten sollte. Vieles, was uns eigenartig erscheint, ist bei genauem Hinsehen nachvollziehbar und verstehbar, wenn wir versuchen, den Sinn, die Logik, die Normalität dessen deutlich zu machen, was uns auffällt.

Herausforderndes Verhalten erscheint eher auffällig als internalisierendes

Wann empfinden wir Verhalten als auffällig oder gar gestört? Menschen zeigen eine Vielfalt von Verhaltensvarianten und -möglichkeiten. Keineswegs alle führen dazu, dass wir jemanden als ‚verhaltensauffällig‘ einschätzen und erleben. Unser ‚Umgehen‘ mit auffälligem Verhalten beginnt damit, wie wir es wahrnehmen: Im Begriff ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ kommt das zum Ausdruck: Verhalten, das uns auffällt. Das kann individuell sehr unterschiedlich sein, deshalb lässt sich die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten kaum objektiv feststellen. Subjektive Kriterien bestimmen, welche Arten von Verhalten als Auffälligkeit interpretiert werden.

Bei Schüler(inne)n im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben wir das untersucht. 229 Lehrer(innen) im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben sich 2013/2014 zu 1260 Kindern geäußert – u. a. zur Frage, welches Verhalten sie beobachten und welche Schüler(innen) sie als ‚verhaltensauffällig‘ einschätzen.

Nach Abb.1 erleben die befragten Lehrpersonen bei mehr als der Hälfte ihrer Schüler(innen) Vermeidungsverhalten (56 %) und Probleme beim Eingehen sozialer Beziehungen (51 %). Auch Hilflosigkeit/Unsicherheit (43 %) rangiert noch vor motorischer Unruhe, die bei einem Drittel ihrer Schüler(innen) vorkommen (34 %), etwas seltener 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 usw.) beschreiben sie bei immerhin 18 %, Selbstverletzendes Verhalten bei 16 % und Sexuelle Auffälligkeiten bei 9 % ihrer Schüler(innen).

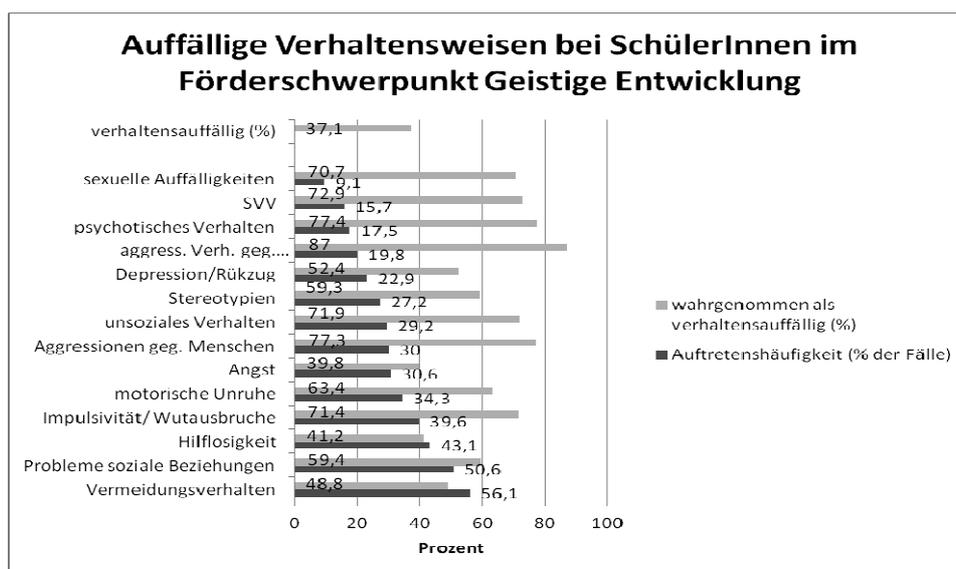


Abb. 1: Auffällige Verhaltensweisen bei Schüler(inne)n im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (N=1260)

Längst nicht alle von ihnen beobachtete Verhaltensweisen veranlassen Lehrkräfte dazu, ihre Schüler(innen) als ‚verhaltensauffällig‘ anzusehen: ein gutes Drittel (37,1 %) wird so bezeichnet, mit einer – gegenüber der Gesamtheit besonderer Verhaltensweisen – deutlich veränderten ‚Rangliste‘:

- 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 %) sind für $\frac{3}{4}$ der Lehrer(innen) Merkmale, die zum Label ‚verhaltensauffällig‘ führen.
- Stereotypien (59 %), Probleme mit sozialen Beziehungen (59 %) und motorische Unruhe (63 %) führen bei gut der Hälfte der Betroffenen zu dieser Einschätzung.
- Nur bei weniger als der Hälfte der betroffenen Schüler(innen) führen Angstverhalten (40 %), Hilflosigkeit/Unsicherheit (41 %) und Vermeidungsverhalten (49 %) dazu, dass sie als verhaltensauffällig eingeschätzt werden, und auch Depression/Rückzug (52 %) sind kaum häufiger Anlass für diese Bezeichnung.

Gleiches zeigt sich, wenn man nicht einzelne Verhaltensweisen betrachtet, sondern Cluster – also häufig gemeinsam auftretende Verhaltensweisen. Drei solche Cluster gibt es nach unseren Analysen der Befragung von Lehrer(inne)n:

- Faktor 1: ‚Nach außen gerichtetes, sozial wirksames Verhalten‘ (24,6 %, 4 Items). Hier laden die Verhaltensweisen Aggression gegen Sachen, Aggression gegen Menschen, unsoziales Verhalten und Impulsivität besonders hoch. Dieser Faktor entspricht weitgehend den Charakterisierungen als ‚externalisierendes‘ und ‚herausforderndes Verhalten‘. Dieser Faktor korreliert hoch mit der Einschätzung als verhaltensauffällig ($r=.557$). Das belegt die so-

ziale Wirksamkeit der hier zusammengefassten Verhaltensweisen: Sie fordern heraus, veranlassen zur Reaktion, zum Eingreifen, zum Reagieren. Man kommt kaum daran vorbei.

- Faktor 2: ‚Auf sich gerichtete und bezogene auffällige Aktivitäten‘ (12,9 %, 5 Items) . Hier laden Stereotypen, selbstverletzendes Verhalten hoch und auch sexuelle Auffälligkeiten sowie motorische Unruhe. Und dazu gehören auch solche Auffälligkeiten, die mit einer psychischen Störung (‚psychotisch‘) zusammenhängen können. Dass dieses Verhalten weniger ‚sozial wirksam‘ ist, zeigt sich daran, dass es in geringerem Maße mit der Einschätzung ‚verhaltensauffällig‘ korreliert ($r=.336$).
- Faktor 3: ‚Tendenz zur inaktiven Auffälligkeit‘ (8,4 %, 4 Items. Hier besteht eine sehr geringe Korrelation mit der Einschätzung als ‚verhaltensauffällig‘ ($r=.132$). Es ist also sozial nicht sehr wirksam, erzwingt keine Reaktion und Interaktion und umfasst die hier hoch ladenden Verhaltensweisen depressives und Rückzugsverhalten, ängstliches Verhalten, Hilflosigkeit und Vermeidungsverhalten.

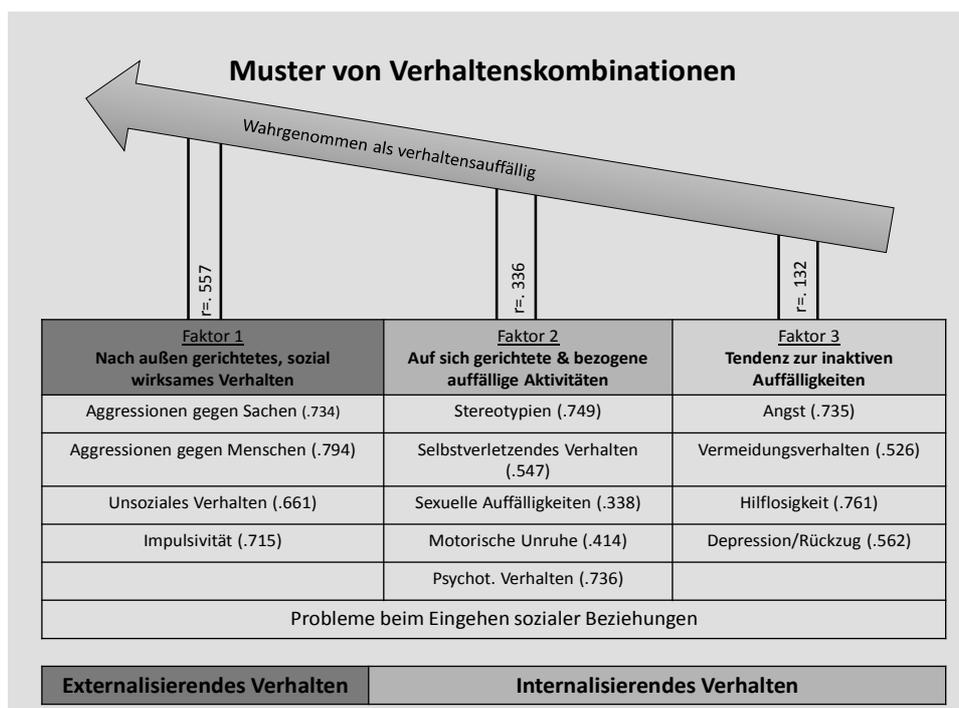


Abb. 2: Muster von Verhaltenskombinationen (Faktorenanalyse, Faktorladungen in Klammern) (N=1260)

Es sind also vor allem ‚herausfordernde‘ Verhaltensweisen, die dazu führen, dass Menschen als ‚verhaltensauffällig‘ eingeschätzt werden, 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 (‚internalisierend‘), werden seltener mit dem Etikett ‚verhaltensauffällig‘ verknüpft.

Hier zeigt sich auch ein Zusammenhang mit dem Belastungs- oder Überforderungsempfinden der Pädagog(inn)en: Bei externalisierendem, herausforderndem Verhalten fühlen sie sich häu-

figer besonders belastet und oft auch überfordert als wenn die Menschen sich zurückziehen etc. Das sollte uns anregen, uns nicht nur um die Menschen zu kümmern, deren Verhalten wir als ‚Herausforderung‘ empfinden. Möglicherweise leiden die, die sich zurückziehen, die es nicht einmal schaffen, durch ihr demonstratives Verhalten auf sich aufmerksam zu machen und eine Reaktion hervorzurufen, mehr. Vielleicht haben sie sich, ihre Bedürfnisse und deren Befriedigung schon aufgegeben.

Wie begegnen wir herausforderndem Verhalten?

Vor allem beim herausfordernden Verhalten kommen wir kaum darum herum, zu reagieren. Aber wie tun wir das? Ich möchte gerne den Blick auf zwei Möglichkeiten, zwei Strategien lenken, die man hier beobachten kann: Reaktiv/ aufwandsorientiert und bedarfsorientiert (nach HAISCH 1989).

Jens schlägt sich ab und zu ins Gesicht. Es gibt Phasen, in denen er das sehr intensiv tut, so dass er sich verletzt. Ich treffe ihn an einem solchen Tag, er hat starre Plastikhülsen um die Arme, die er nicht mehr beugen kann. So sitzt er ruhig auf seinem Stuhl, wird ab und zu angesprochen, sonst aber vor allem „in Ruhe gelassen“.

Weshalb ist er so fixiert?

„Damit er sich nicht verletzt“, sagen die Betreuer. Im Gespräch wird deutlich, dass sie sich vorrangig an der Frage orientiert haben, wie sie mit dem Problem des Schlagens zu Recht kommen. Ihr Problem ist bewältigt – nur: Er kann nichts mit seinen Händen tun, sie nicht bewegen, kann sich nicht beschäftigen, kann nichts durch Selbst-Tun lernen.

Pädagogisches Verhalten orientiert sich hier vorrangig an der Frage, welcher Aufwand unabdingbar erscheint und einem sozusagen ‚aufgezwungen‘ wird. Was ist unerlässlich, um eine aggressive Situation zu bewältigen, um selbstverletzendes Verhalten zu beenden? Aus diesem Blickwinkel erscheinen Gegengewalt und Ausgrenzung als effektive Lösungen. Oft reagieren wir im Alltag vor allem so reaktiv auf Herausforderungen und fragen vor allem: Wie bewältigen wir die Situation? Wir rücken damit unsere eigenen Probleme in den Vordergrund.

Doch die Perspektive des Anderen, sein Bedarf und was er braucht, gerät in den Hintergrund. Aufwandsorientiertes Handeln rettet vielleicht die Situation, aber nicht auf Dauer. Wir vergeben Chancen und übersehen das, was sich darin in Bezug auf den Bedarf des jeweiligen Menschen zeigen könnte. Aus ‚bedarfsorientierter‘ Perspektive fragen wir vor allem, was das Verhalten für den anderen Menschen bedeutet, welcher subjektive Sinn darin steckt. Wie kann ich diesem in meiner eigenen Reaktion gerecht werden – natürlich ohne mein eigenes Interesse

dabei zu ignorieren? Was kann ich über die in diesem Verhalten erkennbaren Bedürfnisse, Kompetenzen und Entwicklungschancen erfahren?

Bei Jens überlegen die Pädagog(inn)en nun durchaus, wie sie die Selbstverletzung vermeiden und wie sie selbst mit dieser Belastung umgehen können. Aber noch wichtiger ist ihnen die Frage, welche Bedeutung dieses Verhalten für Jens hat. Worin sein Sinn, seine Funktion für ihn liegt. Einiges spricht dafür, dass er Kopfschmerzen hat, wenn solche Schlagepisoden auftreten. Man könnte überlegen, wie er sich entspannen kann, ob er vielleicht Kopfschmerztabletten oder entspannende Bewegung braucht. Das meint Bedarfs-Orientierung.

Nicht den Menschen als gestört, unnormale, abartig und gar weniger wertvoll abqualifizieren, sondern seine innere, subjektive Logik begreifen und eine Vorstellung davon entwickeln, worin die Bedeutung des Verhaltens für den Menschen selbst liegen kann. Darum geht es. Und damit eine Grundlage bekommen, pädagogisch zu handeln und damit Entwicklungschancen zu eröffnen. Aber wie geht das konkret?

Mögliche gute Gründe finden

Wie können wir verstehen, weshalb Menschen so handeln, wie sie es tun? Sich selbst oder andere angreifen, verletzen, Dinge zerstören, Wutausbrüche bekommen, sich eigenartig bewegen, sich ängstlich zurückziehen, sich sozial unangepasst verhalten, welche subjektive Bedeutung kann darin liegen – und welche Chance auf Entwicklung darin steckt?

Niemand weiß genau, wer was weshalb tut – manchmal wissen wir das selbst nicht. Deshalb müssen wir uns hier wie Forscher(innen) verhalten, also beobachten, Hypothesen bilden (worin kann die subjektive Bedeutung des Verhaltens liegen?), und operationalisierte Ziele ableiten, diese umsetzen und dann die Hypothesen bestätigen oder korrigieren.

Funktionale Verhaltensanalyse als Methode, die Funktion von Verhalten – die subjektive Bedeutung zu entschlüsseln und dann Bedingungen zu verändern

Eine methodische Möglichkeit dafür, im Team Verhalten zu verstehen und auf dieser Grundlage pädagogisches Handeln zu begründen, ist die Funktionale Verhaltensanalyse. Mit dieser aus der Verhaltenstherapie abgeleiteten und für die sonderpädagogische Praxis angepassten Methode können Teams auslösende und aufrechterhaltende Bedingungen von Verhaltensauffälligkeiten herausarbeiten und damit dessen individuelle Funktion verstehen: „Warum macht er das bloß?“ (vgl. JANZ, HOCKENBERGER & KLAUß 2016). Auffälliges Verhalten wird hier nicht ausschließlich als ein Problem des betroffenen Menschen gesehen, sondern in sei-

nem funktionalen Zusammenhang – auch mit der Umgebung und den eigenen Reaktionen darauf als PädagogIn. Davon können Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden, indem ‚Auslöser‘ verändert, alternative Kompetenzen vermittelt und unerwünschtes Verhalten durch die Modifikation seiner Folgen beeinflusst werden.

Grundlage der Funktionalen Verhaltensanalyse ist eine genaue systematische Beobachtung und deren Auswertung im Team: des konkreten Verhaltens, aber auch der vorangehenden und möglicherweise auslösenden Bedingungen und Ereignisse sowie der Folgen, der Konsequenzen, die dieses für den Menschen mit sich bringt, der es zeigt. Pädagogisches Handeln basiert nicht auf Allerwelts-Vermutungen, sondern auf Beobachtung und theoriebasierten Annahmen. Unser aller Verhalten ist zum einen durch auslösende ‚Reize‘ bedingt, und es wird durch die positiven oder negativen Folgen aufrechterhalten, die es nach sich zieht. Macht ein kontaktarmer Mensch beispielsweise die Erfahrung, dass ihm auffälliges Verhalten Aufmerksamkeit bringt und er mit seinen Bedürfnissen Beachtung findet, wird er es beibehalten.

Verständigt man sich etwa im Team, was jeweils geschieht, bevor jemand ausrastet oder in eine Depression verfällt, lassen sich vielleicht auslösende Bedingungen verändern. Dabei werden auch vorhandene Kompetenzen und deren Beeinträchtigung beachtet. Fehlt dem Menschen möglicherweise die Kompetenz, mit Schmerzen und körperlichem Unwohlsein oder Spannung umzugehen? Fehlen alternative Möglichkeiten der Bewegung, der Unterhaltung durch reizvolle, interessante Beschäftigungsmöglichkeiten? Das kann z. B. ein besonderer Stress sein oder eine andere Person und deren Verhalten. Zu den vorangehenden Bedingungen kann aber auch zählen, dass jemand Zusammenhänge nicht versteht, Ereignisse nicht einordnen oder vorhersehen kann und deshalb nachvollziehbar die Orientierung verliert. Oder dass jemand Schmerzen hat, diese nicht kommunizieren oder selbst beheben kann und deshalb mit Panik, Aggression oder auch totalem Rückzug reagiert.

Wenn man beobachtet, was nach dem Verhalten geschieht, erfährt man vielleicht, worauf es zielt, welche Wirkungen damit erreicht werden können. Vielleicht wird beobachtet, dass jemand nach dem Ausrasten plötzlich im Mittelpunkt steht, dann könnte darin der für ihn relevante Sinn des Verhaltens liegen. Zu den aufrechterhaltenden nachfolgenden Bedingungen (Konsequenzen) kann zum Beispiel auch gehören, dass man etwa durch selbstverletzendes Verhalten die Erfahrung macht, den Schmerz so leichter ertragen zu können. Möglicherweise finden sich auch Hinweise darauf, dass das auffällige Verhalten einen Versuch darstellt, eine spezifische Lebenssituation zu bewältigen, etwa den Verlust von Personen, den Wechsel der Umwelt etc.

Man kann nun vereinbaren, die positiven Wirkungen, die das unerwünschte Verhalten bisher mit sich bringt, zu beseitigen. Also: Nicht mehr in den Mittelpunkt rücken, wenn jemand spinnt. Das kann zu einer Reduktion führen. Viel wichtiger ist aber die Frage, wie die Person die Wirkungen, die das auffällige Verhalten für sie hat, anders erreichen kann. Das heißt: Wir müssen fragen, welche alternativen Kompetenzen ausgebildet werden sollten um das auffällige Verhalten überflüssig werden zu lassen? Wie kann jemand, der sich wegen seiner Zahnschmerzen schlägt, lernen sich zu entspannen oder körperliche Probleme mitzuteilen? Wie könnte es dem Menschen gelingen, andere auf eigene Bedürfnisse aufmerksam zu machen statt der Provokation durch Aggressionen?

Zu den für die Lebensbewältigung wesentlichen Kompetenzen gehören die Kommunikation und die Orientierung – im Raum, in der Zeit, beim Handeln, in Bezug auf das soziale Gegenüber. Verstehen Menschen beispielsweise nicht, was von ihnen erwartet wird oder welcher Handlungsschritt als nächster ansteht, können sie – überfordert – auffällig reagieren. Hier können Angebote wie TEACCH sehr hilfreich sein. Sie geben Orientierung vor allem durch visuelle Hinweise. Da wird symbolisch dargestellt, was aufeinander folgt. Durch bunte Striche und Markierungen findet man seinen Platz zum Spielen, zum Arbeiten etc. und durch eine Sanduhr weiß man, wie lange man noch warten muss. → Man passt die Umwelt an, sodass Menschen mit nachlassenden Orientierungsfähigkeiten sich darin noch zurechtfinden können und nicht ‚ausrasten‘ müssen.

Der Zusammenhang von Einschränkungen der Kommunikation und manchen auffälligen Verhaltensweisen ist augenfällig und nachweisbar. Wer Bedürfnisse oder Unwohlsein, wer seine Meinung oder was ihn interessiert nicht anderen mitteilen kann oder bei seinen Versuchen nicht verstanden wird, der muss andere Mittel suchen, um ‚ins Gespräch‘ oder auch nur in Kontakt zu kommen. Die Förderung und Ermöglichung der Kommunikation, bei Bedarf auch unter Einsatz eines der vielen Mittel der Unterstützten Kommunikation, ist in vielen Fällen unerlässlich, wenn man Menschen helfen will, das Mittel der Verhaltensauffälligkeiten beiseite zu legen. Die Nutzung von körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, von Mimik und Gestik, aber auch von Gebärden ist unabdingbar, wenn die Sprache beispielsweise immer undeutlicher und auch bei anderen schwerer verstanden wird. Kommunikationstafeln bis hin zu einfachen und komplexen elektronischen Geräten (Talker, iPad) können hier ebenfalls sehr hilfreich sein.

Gibt es doch nicht immer ‚gute Gründe‘?

Wir müssen jedoch auch anerkennen, dass es uns nicht immer gelingt, ‚gute Gründe‘ für ein konkretes auffälliges Verhalten zu finden. Wir finden beispielsweise nichts, was ein Verhalten auslöst und es fällt uns auch nichts auf, was an positiven Konsequenzen für den Menschen darauf folgt und es aufrecht erhalten könnte. Wie ist es beispielsweise, wenn jemand agitiert und orientierungslos umherläuft? Oder wenn urplötzlich jemand angegriffen wird, der nichts getan hat. Oder wenn gar nicht zu erkennen ist, weshalb sich jemand ständig die Hände zu waschen scheint. Mit einer psychischen Erkrankung oder auch einer Demenz können solche scheinbar sinnlosen Aktivitäten einhergehen. Dennoch macht es auch hier Sinn, nach einer möglichen subjektiven Logik zu fragen – und ggfs. Anhaltspunkte dafür zu suchen. Möglicherweise wird jemand urplötzlich angegriffen, weil der andere ihn nicht (er)kennt, weil den das ängstigt. Dann unterliegt es doch einer ‚Subjekt-Logik‘. Vielleicht rührt das agitierte Herumlaufen einem Bedürfnis nach Bewegung – das bei verlorener räumlicher Orientierung eben nur so stattfinden kann. Es macht Sinn, nach den durch genetische Syndrome, neurologische Störungen, Epilepsie etc. bedingten Besonderheiten zu fragen und zu überlegen, inwiefern das gezeigte Verhalten unter diesen Bedingungen ‚einen Sinn ergibt‘. Hilfreich können solche Überlegungen sein, wenn und insofern sich daraus konkrete Möglichkeiten der Begegnung und des pädagogischen Umgangs mit den Menschen ableiten lassen.

Verschiedene Hintergründe für die subjektiver Bedeutung auffälligen Verhaltens – und abgeleitete pädagogische Handlungsperspektiven

Bei der Beobachtung möglicher vorangehender und nachfolgender Bedingungen auffälligen Verhaltens und zur Bildung von Hypothesen über dessen subjektive Bedeutung macht es Sinn sich mögliche Hintergründe zu verdeutlichen, die zu deren Ausbildung beitragen können.

Organismischer Hintergrund: Panik, Schmerz, Schlafmangel, Jucken

Bedingungen im Bereich der organismisch bedingten Bedürfnisse wie Essen, Schlaf, Atmung, Freiheit von Schmerz etc. können zu Aggressionen nach außen und gegen sich führen – aber auch zu Rückzug und Verweigerung. Halten Sie jemandem den Mund zu, sodass ihm die Luft ausgeht, so wird er um sich schlagen. Selbstverletzendes Verhalten kann einen Versuch darstellen, mit selbst gefundenen Möglichkeiten Ohren- oder Zahnschmerzen zu bekämpfen. Wenn körperliche Probleme und unbefriedigte organismische Bedürfnisse den Hintergrund für auffälliges Verhalten darstellen, ergeben sich pädagogische Ziele wie die Kommunikation über körperlich bedingte Bedürfnisse und Probleme zu ermöglichen und Kompetenzen zu vermitteln, wie diese Bedürfnisse selbst befriedigt und Probleme bewältigt werden können.

Mangelnde Bildung der Selbstbewegung und effektgeleiteten Betätigung

Menschen werden unruhig, sogar verrückt, wenn sie sich nicht bewegen und effektgeleitet betätigen können, wenn sie sich und ihre Umwelt nicht spüren. Erhalten sie hier keine Bildung, so bleiben ihnen nur zufällig selbst gefundene und oft sehr einförmige Formen der Unterhaltung, wir empfinden solche Bewegungs- oder Effektstereotypen dann als verhaltensauffällig. Selbstverletzende Verhaltensweisen und Sucht können daraus resultieren. Statt mit Gegenzwang zu reagieren und solche Bewegungen oder Betätigungsformen unterbinden, vermeiden zu wollen muss der Eigenwert dieser Lebensformen anerkannt und darüber auch die soziale Welt interessant werden. Bewegungsvielfalt muss angeregt und entdeckt werden können, Möglichkeiten interessante Effekte zu erzeugen, etwa im Bereich der Musik oder der Kunst, können hier helfen Alternativen zur auffälligen Effektstereotypie zu entwickeln.

Hintergrund: Soziale Durchsetzungsformen

Wenn Menschen erkannt haben, dass sie von anderen abhängig sind und dass sie jemanden beeinflussen können, wenn sie aber zugleich merken, dass es nicht ausreicht, die eigenen Bedürfnisse nur zu kommunizieren, weil die Versuche nicht verstanden oder beachtet werden, so kann auch dies zu aggressivem oder selbstverletzendem Verhalten führen. Es sind dann Versuche sich durchzusetzen oder zur Geltung zu bringen. Man hat den Eindruck, es brauche Druckmittel, um von anderen beachtet oder mit seinen Anliegen berücksichtigt zu werden – diese erleben dies als Druck, als eine Art Erpressung. Hier geht es darum, den Menschen die Möglichkeit zu geben, alternative Kompetenzen auszubilden, um gehört zu werden und soziale Wirksamkeit zu erleben – etwa durch Unterstützte Kommunikation, die aggressives Verhalten überflüssig machen kann.

Hintergrund Formen, den individuellen Selbstwert zu erhalten

Nicht immer sind auffällige Verhaltensweisen aber vom praktischen Zweck bestimmt, etwas zu erreichen. Manche Menschen sind nur noch damit beschäftigt, ihren Selbstwert zu erhalten. Auch dazu eignet sich auffälliges Verhalten. Etwa Zuschlagen mit der Intention: „Wenigstens fürchten sie mich ...“. So kann ich meinen Selbstwert erhalten, wenn auch um den Preis des Ausschlusses, der Ablehnung, weil diese ‚Achtung‘ immer den Preis der ‚Ver-Achtung‘ hat – niemand mag Menschen, die sich so präsentieren. In diesem Fall brauchen die Menschen Unterstützung dabei, zu ihren Bedürfnissen zurückzufinden und zu erkennen, wie sie diese befriedigen können. Sie brauchen Möglichkeiten, ihren eigenen Wert zu erleben, etwa aufgrund positiver Resonanz in ihrer Umgebung.

Berücksichtigung des emotionalen Entwicklungsstandes

Beim Versuch, auffälliges Verhalten zu verstehen, kann auch ein Blick auf den emotionalen und vom kognitiven möglicherweise abweichenden Entwicklungsstand sinnvoll sein (vgl. SAPPOK et al. 2012). Menschen wird soziales Verhalten abverlangt, Rücksichtnahme, ein Zurückstellen eigener Bedürfnisse und Impulse. Doch was ist, wenn sie in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung noch nicht so weit sind? Dann entsteht für ihre Begleiter(innen) ein Druck, sie zu sozial angepasstem Verhalten zu veranlassen, damit die von einer oder zwei Personen betreute Gruppe funktionieren kann. Doch die Menschen bräuchten zunächst individuelle Begleitung und Begegnung um soziale Bindungen eingehen zu können. Eine „Diskrepanz zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung [...] erhöht [...] das Risiko für das Auftreten von Problemverhalten und psychischen Störungen“ - durch Überforderung. Wenn Erwachsene beispielsweise kindlich anmutende Verhaltensweisen wie Weglaufen und Zornanfälle oder ein intensives Verlangen nach körperlicher Nähe und festen Bindungspersonen zeigen, dann kann das darauf hinweisen, dass sie bei ihrer Entwicklung der sozio-emotionalen Bedürfnisse noch in einem Bereich sind, der einem ein- oder zweijährigen Kind entspricht. Der Stand der Emotionalen Entwicklung erklärt Verhaltensauffälligkeiten viel mehr als z. B. die geistige Behinderung (SAPPOK 2013). Den emotionalen Entwicklungsstand kann man mit dem SEO (DOSEN 2010) diagnostizieren. Das hilft Verhaltensmuster neu zu interpretieren und zu verstehen (vgl. SAPPOK & ZEPPERITZ 2016).

Ein Beispiel: Eine Frau Anfang 20 verweigert komplett die Nahrungsaufnahme. Man stellt mit dem SEO fest: Sie ist durch einschneidende Erlebnisse in die frühe SEO-I-Phase zurückgeworfen worden. Charakteristisch für diese Stufe: die einem Säugling entsprechenden emotionalen Grundbedürfnisse nach Nähe und Geborgenheit. Durch engen körperlichen Kontakt gelingt es der Betreuerin schließlich, diese zu befriedigen. Das Ergebnis: Die junge Frau beginnt plötzlich zu trinken und zu essen, eine drohende Zwangsernährung per Sonde ist erfolgreich verhindert worden.

Bindungs- und traumatische Erfahrungen

Wir interessieren uns inzwischen wieder für die Bedeutung der individuellen und sozialen Geschichte. Hier sind u. a. mögliche traumatische Erfahrungen wichtig, die Menschen mit Behinderung veranlassen können, beispielsweise mit Selbstverletzung zu reagieren. Der Blick in die Biografie hilft auch herauszufinden, welche Möglichkeiten jemand hatte, sich in den angesprochenen Bereichen „zu bilden“ und was ihm verwehrt wurde, oder was an Kompetenzen schon mal da war, verschüttet gegangen ist und wieder genutzt werden könnte.

Manche Verhaltensauffälligkeiten lassen sich auf Grund von spezifischen Bindungserfahrungen verstehen. Man unterscheidet vor allem drei Bindungsmuster, die mit entsprechenden ‚Arbeitsmodellen‘ einhergehen: Aus Bindungserfahrungen heraus werden Erwartungen entwickelt, die sich v. a. darauf beziehen, wie Bindungen gestaltet werden, ob Bindungspersonen beispielsweise als verlässlich und einfühlsam erlebt wurden.

Ein viertes Bindungsmuster heißt ‚desorganisiert gebunden‘, es unterscheidet sich von den anderen dreien dadurch, dass hier die Bindung eigentlich nicht gut funktioniert, während die anderen drei Modelle Bindung in unterschiedlicher Ausprägung benennen. Folgende auf Bindungserfahrungen basierende Bindungserwartungen sind zuzuordnen:

Von sicher gebundenen Menschen: Ich ...

- kann mich auf Mitmenschen verlassen
- kenne (Lösungs-)Wege aus schwierigen Situationen

Von unsicher-vermeidend gebundenen Menschen: Ich ...

- verlasse mich auf niemanden, regle alles alleine
- schütze mich durch Verleugnung von Gefühlen

Von unsicher-ambivalent gebundenen Menschen: Ich ...

- weiß nicht, was ich von anderen zu erwarten habe
- muss ständig die Bezugsperson kontrollieren
- kann Dir nicht trauen, darüber bin ich ärgerlich

Von desorganisiert gebundenen Menschen. Ich ...

- suche Halt, Begleitung, Schutz; habe Angst vor neuen Verletzungen durch Bezugspersonen
- will zu ihnen und gleichzeitig auch weg von ihnen

Vor diesem Hintergrund geht es in der Praxis vor allem darum, positive Bindungserfahrungen zu ermöglichen. Es ist nicht zu erwarten, dass Bindungsmuster sich grundsätzlich ändern, aber ‚Besserungen‘ sind durch neue Erfahrungen möglich.

Manchmal notwendig: De-eskalierende Maßnahmen

Im Grunde geht es beim pädagogischen Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen um Prophylaxe. Man versucht herauszufinden, welche Motive die Menschen bewegen und wie sie lernen können, ihre Bedürfnisse, die ihrem Verhalten zugrunde liegen, auf sinnvolle, akzeptable und alternative Art und Weise zu befriedigen. Deshalb ist noch kurz darüber zu sprechen, dass es auch Situationen gibt, in denen es zu spät ist, auffälliges Verhalten überflüssig werden zu lassen, weil dieses aktuell auftritt und zum Handeln zwingt. Krisen-Interventionen

sind erforderlich, wenn Menschen Menschen bedrohen, gefährden oder sich selbst verletzen. Doch auch bei der ‚De-Eskalierung‘ kann man sehr unterschiedlich vorgehen. Pädagogisch sinnvoll ist es, jede intervenierende und schützende Maßnahme so zu gestalten, dass die Menschenwürde aller Beteiligten gewahrt und Entwicklungschancen erhalten bleiben. Bei selbstverletzendem Verhalten darf beispielsweise die Möglichkeit eigener, selbstbestimmter Aktivität nie völlig eingeschränkt, muss das Erlernen neuer, alternativer Verhaltensweisen ermöglicht werden (vgl. KLAUß 1987, 1995). Beim Unterbinden von Aggressionen müssen alle Beteiligten vor unnötiger und entwürdigender Gewaltanwendung geschützt werden. Pädagog(inn)en können bspw. in Weiterbildungskursen lernen, sich vor Angriffen zu schützen, ohne dabei selbst unnötige Gewalt anzuwenden, zugleich Kontakt herzustellen und Kommunikation zu ermöglichen.

Der „Umgang mit und Behandlung von massiv aggressiven Verhaltensweisen bei behinderten Menschen und die fachliche wie persönlich-menschliche Intervention kann dabei immer nur Teil einer umfassenden Hilfe- und Therapieplanung sein, die den ganzen Menschen im Blick hat und ihn nicht auf seine problematischen Anteile reduziert“ (VORST & SCHULTHEISS 2007, 59). Solche Maßnahmen beziehen sich auf den behinderten Menschen selbst, die Betreuer(innen) und das gesamte Umfeld (ebd. 60ff.). Da die „Aggressionsproblematik nur im Prozess aufgearbeitet werden kann [...], benötigt der Umgang mit Aggression „ein kooperationsbereites tragfähiges Team mit klarer Kompetenzzuteilung und Leitung sowie mit Unterstützung, Führung und Absicherung ‚von oben‘. Vorgehensweisen müssen vom direkten Vorgesetzten und auch von der Geschäftsführung und ggf. weiterer fachlicher Zuständigkeiten mitgetragen und mitverantwortet werden“ (HEINRICH 2007, 40).

Kurzbiografie

Prof. Dr. phil. Theo Klauß, geb. 1949. Studium der ev. Theologie und der Psychologie. Promotion in Pädagogik zum Thema Kooperation mit Eltern.

Mehr als 20 Jahre praktische Arbeit in Einrichtungen der diakonischen Behindertenhilfe. Von 1996 bis 2014 Professor an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Fachgebiet: Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Schwerpunkte: Inklusion und Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen, Bildung für Menschen mit besonderen Beeinträchtigungen, Menschen mit Autismus und mit auffälligem Verhalten u. a. m.

Aufsichtsratsvorsitzender der ‚Lebenshilfe für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung‘ Heidelberg.

Mitglied im Bundesvorstand der Lebenshilfe.

Stellvertretender Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für seelische Gesundheit von Menschen mit geistiger Behinderung (DGSGB).

Mitglied in der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB)

Literatur

- DOŠEN, Anton (2010): Psychische Störungen, Verhaltensprobleme und intellektuelle Behinderung: Ein integrativer Ansatz für Kinder und Erwachsene. 1. Auflage. Hogrefe, Göttingen.
- DWORSCHAK, W.; KANNEWISCHER, S., RATZ, C., WAGNER M. (2012): Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. 2. Aufl., Oberhausen: Athena.
- HAISCH, W. (1989): Fachlich - Professionelle Kriterien der Personalbemessung in der Behindertenbetreuung. In: Neuerkeröder Anstalten (Hrsg.): Personalbemessung in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe. Siedte, 51-82.
- HEINRICH, J. (2007a): Bestandsaufnahme Aggression – Was ist das Problem? In: HEINRICH, J. (Hrsg.): Akute Krise Aggression. Aspekte sicheren Handelns bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bundesvereinigung Lebenshilfe f. Menschen mit geistiger Behinderung: Marburg. 2. durchgesehene Auflage, 13-40.
- HENNICKE, K. (1999): Kontexte von Gewalt und Gegengewalt in Familien mit geistig behinderten Angehörigen - Systemische Aspekte. In: Geistige Behinderung 4, 1996, 290-306.
- HENNICKE, K. (2003): Psychische Störungen und aggressives Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: FURGER, M., KEHL, D. (Hrsg.): „... und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“. Zum Umgang mit Aggressionen und Gewalt in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Edition SHZ/CSPS, Luzern 2003, S. 67-84.
- HENNICKE, K. (2007): Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: HENNICKE, K. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung – Möglichkeiten der Prävention. Berlin: Eigenverlag der DGSG, S. 4-7.
- HENNICKE, K. & KLAUß, Th. (2016 Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten von intelligenzgeminderten Schüler(inne)n. Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- HENNICKE, K. & KLAUß, Th. (2016): Zur Einführung - Verhaltensauffälligkeiten von intelligenzgeminderten Schülern als Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: HENNICKE, K. & KLAUß, Th. (2016 Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten von intelligenzgeminderten Schüler(inne)n. Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- JANZ, F. & KLAUß, Th. (2007): Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung und auffälligem Verhalten an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. In: HENNICKE, K. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung – Möglichkeiten der Prävention. Berlin: Eigenverlag der DGSG, S. 32-51.
- JANZ, F.; HOCKENBERGER, M. & KLAUß, Th. (2016): „Warum macht er das bloß?“ – Die Funktionale Verhaltensanalyse als hilfreiches Instrument zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler(inne)n im Team. In: HENNICKE, K. & KLAUß, Th. (2016 Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten von intelligenzgeminderten Schüler(inne)n. Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 138-156.
- KLAUSS, TH. & HOCKENBERGER, M. (2014): Wie gehen Lehrpersonen mit Verhaltensauffälligkeiten um? Ergebnisse einer Befragung in Baden-Württemberg. In: HENNICKE, K. & KLAUSS, TH. (Hrsg.): Problemverhalten von Schülern mit geisti-

- ger Behinderung – Umgang, Förderung, Therapie – Marburg Lebenshilfeverlag, S. 62-88.
- KLAUB, Th. (1987): Autoaggressives Verhalten bei geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 2, 108-118.
- KLAUB, Th. (1995): Selbstverletzung und Selbstbestimmung. In: Sonderpädagogik H. 3, S. 124-136.
- KLAUB, Th. (2000): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und besonderen Verhaltensweisen. In: FISCHER, E. (Hrsg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Dortmund, S. 69-102.
- KLAUB, Th.; JANZ, F. & HOCKENBERGER, M. (2016): Welches Verhalten von Schüler(inne)n im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erleben Lehrer(innen) als auffällig, problematisch und belastend? In: HENNICKE, K. & KLAUB, Th. (2016 Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten von intelligenzgeminderten Schüler(inne)n. Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 18 – 39.
- LOTZ, W. & KOCH, U. (1994): Zum Vorkommen psychischer Störungen bei Personen mit geistiger Behinderung. In: LOTZ, W., KOCH, U. & STAHL, B. (Hrsg.): Psychotherapeutische Behandlung geistig behinderter Menschen. Bedarf, Rahmenbedingungen, Konzepte. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle, 13-39.
- SAPPOK, T.; SCHADE, C.; KAISER, H.; DOSEN, A. & DIEFENBACHER, A. (2012): Die Bedeutung des emotionalen Entwicklungsniveaus bei der psychiatrischen Behandlung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fortschr Neurol Psychiatr 2012; 80(3): 154-161 DOI: 10.1055/s-0031-1273382. URL: <https://www.thieme-connect.com/ejournals/abstract/10.1055/s-0031-1273382>. Entn. 30.03.2013.
- SAPPOK, T. & ZEPPERITZ, S. (2016): Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung. Göttingen: hogrefe Verlag.
- SAPPOK, T. (2013): Emotionale Entwicklung und Verhaltensstörung In: GLASENAPP, J. & HENNICKE, K. (Hrsg.): Intensivbetreuung in der Diskussion – Orientierungspunkte für Diagnostik und Therapie. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB in Kooperation mit dem Netzwerk Intensivbetreuung am 15.3.2013 in Kassel. Materialien der DGSGB, Bd. 30, Selbstverlag, Berlin, S.41-47.
- SARIMSKI K. (2011): Frühe psychische Auffälligkeiten bei Kindern mit schwerer geistiger Behinderung. In: Zeitschrift und Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 39(3), 2011, S. 171-177.
- THEUNISSEN, G. (2007): Verhaltensauffälligkeiten aus pädagogischer Sicht. In: HENNICKE, K. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung – Möglichkeiten der Prävention. Berlin: Eigenverlag der DGSGB, S. 8-21.
- VORST, M. van der & SCHULTHEISS, U. (2007): Aktuelle psychologisch-pädagogische Konzepte für behinderte Menschen mit massiv aggressiven Verhaltensweisen. In: HEINRICH, J. (Hrsg.): Akute Krise Aggression. Aspekte sicheren Handelns bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bundesvereinigung Lebenshilfe f. Menschen mit geistiger Behinderung: Marburg. 2. durchgesehene Auflage, 59-70.