Nr. 1/2018 41. Jahrgang

www.behindertemenschen.at

behinderte menschen

Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten

Auffälliges Verhalten

ZUM THEMA:

Was Verhalten herausfordernd macht
Verhaltensweisen als sinnvolle Lebensstrategie
Gelingende gegenseitige Kommunikation
Emotionale Entwicklung als Verständniszugang
Traumapädagogik

IM MAGAZIN:

Schwer krank und niemand merkt es
Kein Kind ist von Grund auf aggressiv
Österreichs Interessenvertreter kritisieren Regierungspläne
Begegnung mit Nadine in berührenden Fotos
Behinderung als Strafe Gottes ist in Indien alltäglich

P.b.b. · GZ 14Z040023 M · Erscheinungsort Graz · Verlagspostamt 8020 Graz · ISSN 1561-2791 · Preis pro Nummer 12 Euro, außerhalb von Österreich 14 Euro, inkl. MWSt.

Lars Mohr

Was macht Verhalten herausfordernd?

Überlegungen zur Begriffsbestimmung und zu ihrer Praxisbedeutung im Kontext intellektueller Beeinträchtigung[1]

Der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten kann nach wie vor als ein „Schlüsselproblem" (*Bradl* 1994) heilpädagogischer Arbeit gelten. So klar sich dies in der Förderung und Begleitung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung herausstellt, so schwierig scheint es bisweilen, „angepasstes" und „problematisches" Verhalten zu unterscheiden. Denn das Auffällige oder Herausfordernde bemisst sich weder allein am Verhalten noch an gänzlich objektiven Kriterien. Es hängt immer auch von kulturellen Einflüssen ab, von den Bedingungen der Situation und vom Erleben und der Einschätzung der Beobachter (vgl. *Störmer* 2014).

Beliebig wird die Rede von auffälligem Verhalten dadurch aber nicht. „There may be no clear consensus on the definition of problem behavior [...] but most people know what it is when it happens" (*Tassé* 2014, 108). Das liegt daran, dass charakteristische Merkmale problematischen Verhaltens durchaus erkennbar sind und Beteiligte oder Beobachter sie oft intuitiv erfassen. Die Merkmale bewusst zu machen und zur Reflexion des Verhaltens zu nutzen, kann dem Finden und Begründen eines angemessenen pädagogischen Vorgehens dienen. Daher sollen im Folgenden vier zentrale Kennzeichen auffälligen Verhaltens benannt und in ihrer Praxisbedeutung diskutiert werden.

Merkmal 1: Irritation

Auffälliges Verhalten lässt nicht gleichgültig. Bei Beteiligten oder Beobachtern löst es in der Regel starke Irritationen aus: Betroffenheit, Ratlosigkeit, Ablehnung, Angst oder ähnliche Gefühle. Darüber erhält es – im Erleben einer Interaktion – zunächst seine Bedeutung: als aufkommende Emotion. Zwar erweist sich nicht jedes Verhalten, das (zunächst) irritiert, tatsächlich als problematisch (im Sinne der Notwendigkeit eines pädagogischen Reagierens), aber ohne Irritation bleibt die Frage danach aus: Ein Verhalten kommt niemandem als auffällig in Betracht, wenn es niemanden stört (selbst wenn es bei näherem Hinsehen als auffällig beurteilt würde). Es ruft somit auch keine spezifischen pädagogischen Bemühungen hervor – wie im folgenden Beispiel:

Herr Frey ist 52 Jahre alt und lebt in einer Wohngruppe. Über Monate sitzt er fast immer still und in sich gekehrt in der Sofa-Ecke und will sich kaum an einer Aktivität außer Haus beteiligen. Dennoch fällt er den Mitarbeitenden in ihrem dichten Tagesablauf nicht weiter auf. Dass er unter extremen Ängsten leidet, kommt erst heraus, nachdem er eine Familienfeier verpasst, weil er sich mit „Händen und Füßen" wehrt, sein Zimmer zu verlassen.

> *Auffälliges Verhalten lässt* ***nicht gleichgültig****.*

Hier wie im Allgemeinen braucht es eine Irritation der Beteiligten, um über die Einordnung des Verhaltens (als „auffällig" oder „unauffällig") nachzudenken bzw. um die Hintergründe und Funktionen der Verhaltensweisen zu klären (die sich bei Herrn Frey als Symptome einer Angststörung herausstellten). Die Irritation allein entscheidet das Nachdenken allerdings (noch) nicht, d.h. nimmt per se die Einordnung (als „auffällig" oder „unauffällig") nicht vorweg. Für das Erkennen herausfordernden Verhaltens kommt dem Irritiert-Sein eine *heuristische* Bedeutung zu, keine *sachnotwendige*. Ein zweites Beispiel (aus *Lingg & Theunissen* 2013) kann das zusätzlich verdeutlichen: *„Der Rückzug eines Heimbewohners in seiner WG wird von der [...] Gruppenleiterin als sozial angepasstes, ruhiges und unauffälliges Verhalten beschrieben; ihre*

Kollegin […] definiert dies jedoch als einen Hinweis auf eine depressive Störung und macht sich darüber ernste Sorgen“ (ebd., 21). Erst die Sorgen der Mitarbeiterin führen eventuell dazu, das Verhalten des Bewohners und seine Gemütslage aufmerksamer zu beachten. Ob wirklich eine depressive Störung vorliegt, ist damit aber noch nicht gesagt.

Hervorzuheben gilt in jedem Fall, dass Verhaltensauffälligkeiten die Beteiligten und Beobachter psychisch stark beschäftigen können. Deren Schutz und Begleitung sind deshalb in den Konzepten sowie im Arbeitsalltag von Schulen und Einrichtungen mitzudenken und zu gewährleisten – sowohl in Hinsicht auf die Mitschüler, Mitbewohnerinnen etc. als auch in Hinsicht auf das Personal. Verstörung, Angst oder Scham gehören nicht einfach zum heilpädagogischen Berufsrisiko. Je klarer subjektive Irritationen oder emotionale Belastungen infolge herausfordernden Verhaltens offengelegt werden, desto deutlicher und nachdrücklicher lassen sich persönliche Unterstützungsbedürfnisse aufzeigen.

Merkmal 2: Gerichtetheit

Wie betont wurde, sind nicht *alle* Tätigkeiten eines Menschen, die in seinem Umfeld für Irritationen sorgen, als auffällig zu beurteilen. Das trifft u. a. auf solche Verhaltensweisen zu, die sich rein zufällig oder als purer Reflex ereignen. Wer sich z. B. in einem vollbesetzten Bus bei plötzlichem Bremsen nicht halten kann und seinem Vordermann in den Rücken fällt, zeigt damit noch kein auffälliges Verhalten – auch dann nicht, wenn er dem Fahrgast Schmerzen zufügt (vgl. *Selg, Mees & Berg* 1997, 5). Eher wäre eine solche Szene als Unfall zu werten. Auffälliges Verhalten ist stattdessen *gerichtetes* Verhalten – sei es nach außen, auf die Umwelt hin (externalisierend) oder nach innen, auf den eigenen Körper oder die eigene Psyche bezogen (internalisierend). „Gerichtet“ heißt dabei *nicht*, dass immer ein Vorsatz oder eine spezifische Absicht zugrunde läge. Das Verhalten kann im Gegenteil aus einer Laune oder unüberlegt erfolgen – aber nicht bloß versehentlich. Würde sich etwa der Fahrgast aus obigem Beispiel nach dem Zusammenstoß zum Stolperer umdrehen und ihn anschreien: „Du Blödmann, pass doch auf!“, so wäre der Satz ggf. im Affekt gesprochen, aber in dieser Form nicht rein zufällig von den Lippen gegangen.

Die Frage, ob sich Verhaltensweisen gerichtet oder rein versehentlich zeigen, sollte in der Praxis dazu anhalten, von gesicherten, eigenen Beobachtungen auszugehen. Es ist höchste Vorsicht geboten, über Verhaltensweisen zu urteilen, die man nur vom Hörensagen kennt, insbesondere in der Arbeit bzw. im Zusammenleben mit Kindern. Gerade jüngere Buben und Mädchen tendieren schnell dazu, Verhalten als absichtlich zu taxieren, das Erwachsene dem Zufall zuschreiben würden. *Jan und Lukas z. B. spielen Fußball auf dem Bolzplatz, der zum Schulgelände gehört. Lukas schießt aufs Tor, trifft aber nur den Pfosten. Von dort prallt der Ball wuchtig ab und trifft Jan am Kopf. Vor Schreck und Schmerzen heulend läuft Jan zur Lehrerin: „Lukas hat mir gegen den Kopf geschossen. Das war Absicht.*“ Hier ist ein zurückhaltendes, kein voreiliges Handeln gefragt. „Erzählte“ Verhaltensweisen erfordern stets, mehrere Beteiligte oder Beobachter zu befragen bzw. anzuhören und nach Möglichkeit zu eigenen Beobachtungen zu kommen.

Merkmal 3: Erwartungsdiskrepanz

Neben der „Gerichtetheit“ weist sich auffälliges Verhalten daran aus, dass Beteiligte oder Beobachter seine Art, Frequenz, Dauer oder Intensität als diskrepant gegenüber den üblichen kulturellen Erwartungen wahrnehmen. Es weicht also von den Normen und Werten ab, die im Kontext der jeweiligen Handlungssituation und für das Lebensalter des Akteurs gemeinhin anerkannt werden. Viele Begriffsbestimmungen auffälligen Verhaltens in Fachpublikationen streichen diesen Gesichtspunkt heraus (z. B. *Myschker & Stein* 2014, 51; *Emerson & Einfeld* 2011, 4; *Opp* 2009, 228), obgleich er einige Unschärfe mit sich bringt. Denn die „kulturell üblichen“ Erwartungen resp. Normen stellen keine objektiv messbare Größe dar. Ihre zentrale Relevanz für das Erkennen problematischen Verhaltens ändert das indessen nicht, wie in den Literatur-Belegen hervorscheint.

Zur Analyse auffälliger Verhaltensweisen und für den Umgang mit ihnen zeigt es sich hilfreich, die Erwartungen bzw. die Werte und Normen, die das Verhalten verletzt oder unterläuft, möglichst konkret zu benennen. Je klarer das gelingt, desto offener und genauer lässt sich die Angemessenheit dieser Normen besprechen, d. h. ihre Passung mit den Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen des Gegenübers (etwa in didaktischer oder sozial-emotionaler Hinsicht). Darauf den Blick zu lenken, ist gerade angesichts der eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten resp. des begrenzten Verhaltensrepertoires von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung äußerst wichtig.

> *Es ist höchste* ***Vorsicht*** *geboten, über Verhaltensweisen* ***zu urteilen****, die man nur vom* ***Hörensagen*** *kennt.*

Zur Illustration sei auf ein Beispiel zurückgegriffen, das auch als Filmausschnitt öffentlich zugänglich ist. Es stammt aus dem Begleitmaterial des Fachbuchs „Wenn Schüler mit geistiger Behinderung verhaltensauffällig sind“ (*Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017*). Darin geht es u. a. um die Schülerin Seva und den Unterricht in ihrer Klasse: Seva ist 13 Jahre alt, ein Mädchen mit einer mittelgradigen geistigen Behinderung (vgl. ebd., 262f.) – ein IQ-Wert von 41 wird im Buch angegeben. *In einer Unterrichtsszene sitzt sie an ihrem Pult. Die anderen Schüler der Klasse und die Lehrerin bilden vor der Tafel einen Sitzkreis. Die Lehrperson fordert Seva auf dazuzukommen. Das Mädchen bleibt aber auf seinem Stuhl sitzen und antwortet: „Nein“. Die Lehrerin wiederholt ihre Aufforderung mehrmals und zählt dabei ausdrücklich bis drei. Als Seva auch bei „drei“ noch sitzen bleibt, geht die Lehrerin auf sie zu und verdeutlicht*

> ***Auffälligem Verhalten*** *liegt also – ggf. unbewusst – ein subjektiver* ***Sinn*** *zugrunde.*

ihr durch Darbieten der Hand, dass sie kommen soll. Seva sagt: „Nein, ich will nicht!" Sie steht auf, schlägt nach der Lehrperson und läuft dann weg. Die Lehrerin geht ihr hinterher.

In der Analyse der geschilderten Interaktion können wie vorgeschlagen in einem ersten Schritt die allgemeinen kulturellen Erwartungen expliziert werden, um die es in der Situation geht. Sie lassen sich etwa wie folgt formulieren:

a Schülerinnen und Schüler sollen den Aufforderungen der Lehrperson – in aller Regel – Folge leisten.
b Die Lernenden sollen während der Schulzeiten am Unterricht teilnehmen (hier: am Sitzkreis).
c Sie sollen nicht handgreiflich werden.

Erfüllen kann diese Erwartungen jedoch nur,

a' wer in der Lage ist, die Aufforderungen zu verstehen (über die kommunikativen Kanäle, die seitens der Lehrperson eingesetzt werden) und daraus ein adäquates eigenes Handeln abzuleiten,
b' wer durch die Nähe der Klassenkameraden in einem Sitzkreis nicht derart in Stress oder Panik gerät, dass für ihn nichts anderes mehr eine Rolle spielt als der Schutz vor dem Überborden der Gefühle,
c' wer seinen Emotionen bei mehrmaliger Wiederholung und zunehmend drängender Konfrontation mit einer Anweisung anders Ausdruck verleihen kann als mit körpersprachlichen Mitteln.

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung oder im Autismusspektrum bringen solche Voraussetzungen (a'–c') wegen ihrer altersunüblichen Entwicklungsprofile nicht immer mit. Eventuell erleben sie ihr Umfeld schnell als aversiv oder ihren Alltag als überfordernd (vgl. *Steinhausen, Hässler & Sarimski* 2013, 154f.). Dazu trägt eine Reihe erschwerender psychosozialer Bedingungen bei, die bei intellektueller Beeinträchtigung einzeln oder in Überschneidungen zutage treten können; vor allem

- Einschränkungen der Orientierungsfähigkeit, d.h. im Tempo der Informationsverarbeitung, im Zusammensetzen von Informationen oder in der Selektion wichtiger Informationen (vgl. *Sarimski* 2013, 49f.),
- Probleme der Planung und Kontrolle von Handlungsvollzügen, d.h. im mentalen Zurechtlegen und Reflektieren von Problemlösungsschritten (vgl. *Sarimski* 2003, 176f.),
- Einschränkungen der Kommunikation, insbesondere der Ausdrucksfähigkeit (vgl. *Calabrese* 2014),
- Einschränkungen in emotional-sozialen Kompetenzen, der Kenntnis sozialer Regeln oder dem Verinnerlichen sozialer Skripte (z.B. „Wie schlichte ich einen Konflikt?", „Wie verabrede ich mich mit jemandem?", „Wie kann ich mich entschuldigen, wenn mir etwas leidtut?" etc.) (vgl. *Sarimski* 2003, 184f.; *Sappok & Zepperitz* 2016),
- ein erhöhtes Risiko ständiger sozialer Kontrolle, der Gängelung oder der Fremdbestimmung von Aktivitäten und Kontakten (vgl. *Senckel* 2017, 33–37),
- eine erhöhte Gefährdung für Traumatisierungen (vgl. *Hennicke* 2012).

Herausforderndes Verhalten kann unter solchen Umständen als Hinweis auf eine Störung oder Not im Zusammenspiel zwischen Individuum und Umwelt verstanden werden, als bestverfügbarer „Lösungsversuch des Kindes [...], mit den Anforderungen des täglichen Lebens zurechtzukommen" (*Bienstein* 2016, 271). Auch auffälligem Verhalten liegt also – ggf. unbewusst – ein subjektiver Sinn zugrunde.

Merkmal 4: Gefährdung oder Schädigung

Bislang wurden im vorliegenden Text ein heuristisches („Irritationen") sowie zwei sachnotwendige Merkmale („Gerichtetheit" und „Normabweichung") zur Kennzeichnung auffälligen Verhaltens beschrieben. Diese Merkmale greifen aber noch zu kurz. Denn sie differenzieren nicht zwischen Verhaltensweisen, die zwar als ungewöhnlich gelten können, aber nicht als problematisch in dem Sinn, dass sie ein pädagogisches Reagieren erfordern. Unter Jugendlichen z.B. kann zuweilen eine derbe, offensive Sprache herrschen, die von den allgemeinen kulturellen Umgangsnormen abweicht. Im Freundeskreis aber sind Aussprüche wie „Du bist voll gestört" (oder ähnlich) eventuell anerkennend gemeint und werden auch so empfunden (vgl. *Wettstein* 2008). Darin scheint ein viertes, *hinreichendes* Kriterium zur Bestimmung auffälligen Verhaltens durch. Entfalten lässt es sich in den folgenden Sätzen (vgl. *Emerson & Einfeld* 2011, 4): Verhalten ist soweit auffällig, wie es

1. die körperliche oder seelische Unversehrtheit beteiligter Personen bedroht oder schädigt (z.B. Beißen, Beleidigungen, Selbstverletzungen), oder
2. eine Bedrohung oder Schädigung der eigenen Unversehrtheit anzeigt (z.B. übermäßige Ängste, depressive Verstimmung), oder
3. die Nutzung öffentlicher und sozialer Einrichtungen und Dienstleistungen erschwert oder verunmöglicht – und somit eine Einschränkung der kulturellen Teilhabe heraufführt.

Ein Beispiel, das den letztgenannten Aspekt (1.) veranschaulicht, stammt aus der Arbeit in einer Wohngruppe: *Dort lebt der 38-jährige Herr Graber. Er gilt als schwer intellektuell beeinträchtigt und drückt sich vor allem mittels*

Gestik, Mimik und Lauten aus. Jede Woche geht er mit einer Begleitperson und zwei, drei Wohnheim-Kollegen in ein Café in der Innenstadt, wo er meistens eine heiße Schokolade trinkt und ein Stück Kuchen isst. Beim letzten Besuch ist er jedoch unvermittelt von seinem Stuhl aufgestanden, hinter den Tresen gelaufen und hat dort beide Arme bis fast zu den Schultern ins Geschirr-Spülbecken gestreckt, minutenlang. Anschließend kam er mit triefend nassen Pullover-Ärmeln zurück zum Tisch. Viele Gäste und der Wirt waren wegen seiner Aktion sehr erschrocken. Die Betreuungspersonen im Wohnheim haben nun beschlossen, die Besuche in der Innenstadt für zwei Wochen zu unterbrechen, um genauer nach Herrn Graber zu schauen und weitere „Aufreger" zu vermeiden.

Will man die oben aufgeführten Merkmal-Aspekte (1.–3.) möglichst knapp zusammenfassen, so bietet sich die nachstehende Formulierung an: Verhaltensweisen sind herausfordernd, wenn sie zwischenmenschliche oder gesellschaftliche Ordnungen bzw. Institutionen in ihren grundlegenden Funktionen stören oder diese außer Kraft setzen; also z. B.

- den Auftrag der Schule (u. a. Unterricht durchzuführen; vgl. das Beispiel von Seva weiter oben) oder
- die Zwecke einer Wohngruppe (etwa das Wohlbefinden und die selbstbestimmte Lebensführung der Bewohnerinnen und Bewohner zu unterstützen) oder
- das gedeihliche Zusammenleben einer Familie.

Eine Störung der institutionellen Funktionen bleibt mitunter bereichsspezifisch: Dasselbe Verhalten kann in *einem* Setting auffällig wirken und in einem anderen nicht. Lautes Singen z. B. vermindert am Arbeitsplatz unter Umständen die Produktivität der Kolleginnen und Kollegen. In der eigenen Wohnung oder im eigenen Zimmer muss es damit aber keine Schwierigkeiten geben.

Eine Bedrohung oder Schädigung der körperlichen oder psychischen Unversehrtheit bzw. ein Außer-Kraft-Setzen institutioneller Funktionen – kurz: das Vorliegen von „Merkmal 4" – zeigt immer die Notwendigkeit eines pädagogischen Reagierens an (einen „pädagogischen Auftrag"), zumindest in der Form genauerer Beobachtung oder einer (gemeinsamen) Reflexion. Je klarer sich die Bedrohungen oder Schädigungen bzw. die gestörten Funktionen darstellen lassen, desto deutlicher und nachdrücklicher lässt sich der „pädagogische Auftrag" vertreten bzw. begründen – sei es im Team, gegenüber Vorgesetzten (z. B. dem Schulleiter) oder im Gespräch mit anderen Personen des Umfelds (z. B. den Eltern). Insofern das Verhalten einen „pädagogischen Auftrag" impliziert, kann es treffend als „herausfordernd" bezeichnet werden. Angesprochen ist damit die „fachliche Herausforderung", die sich „für die Begleiter der betreffenden Personen, für ihre Unterstützungssysteme" ergibt (*Seidel* 2016, 17). „Herausfordernd" meint *nicht*, dem Verhalten ein bestimmtes Motiv zu unterstellen, etwa eine absichtliche Provokation. Darin liegt nur *einer* von unzähligen Hintergründen, die mit schwierigem Verhalten verbunden sein können (vgl. ebd.).

Zusammenführung und Fazit

Was macht Verhalten herausfordernd? Die Antwort darauf geht aus den vorgestellten Überlegungen wie folgt hervor: Pädagogisch betrachtet sind solche Aktivitäten eines Menschen als herausfordernd zu bezeichnen, die vier Bedingungen erfüllen:

- Sie lösen bei Beteiligten oder Beobachtern in der Regel starke Irritationen aus: Betroffenheit, Ratlosigkeit, Ablehnung, Angst oder ähnliche Gefühle (*Merkmal 1*).
- Sie geschehen „gerichtet", nicht bloß versehentlich (*Merkmal 2*).
- Sie werden von Beteiligten oder Beobachtern in ihrer Art, Frequenz, Dauer oder Intensität als diskrepant gegenüber den üblichen kulturellen Erwartungen wahrgenommen, in Bezug auf den jeweiligen Handlungskontext und das Lebensalter des Akteurs (*Merkmal 3*).
- Sie bedrohen oder schädigen die körperliche oder seelische Unversehrtheit beteiligter Personen, oder zeigen eine Bedrohung oder Schädigung der eigenen Unversehrtheit an, oder erschweren bzw. verhindern die Nutzung öffentlicher und sozialer Einrichtungen und Dienstleistungen (*Merkmal 4*).

Sofern herausforderndes Verhalten in einer gegebenen Situation nicht gänzlich übergangen bzw. nicht bemerkt wird (*Fehlen von Merkmal 1*), ist es als *Schnittmenge aller vier Kriterien* zu unterscheiden

1. von Unfällen, die reinem Versehen oder reinen Reflexen geschuldet sind (*Fehlen von Merkmal 2*),
2. von Handlungen, die zwar verletzen, aber in Notwehr oder zur Abwendung größerer Gefahren oder Schäden erfolgen (*Fehlen von Merkmal 3*), z. B. wenn ein Mensch einen anderen davon abhält, vor den einfahrenden Zug zu springen, ihm dabei jedoch Schürfwunden zufügt,
3. von Aktivitäten, die zwar ungewöhnlich oder skurril anmuten, aber keinen Schaden anrichten und daher ein pädagogisches Reagieren nicht notwendig machen (*Fehlen von Merkmal 4*).

Als Kurzversion lässt sich die obige Begriffsbestimmung noch einmal pointiert verdichten: „Herausforderndes Verhalten" bezeichnet solche Aktivitäten eines Menschen, die vier Bedingungen erfüllen:

1. Sie lösen Irritationen aus.
2. Sie geschehen nicht bloß versehentlich.
3. Sie widersprechen den üblichen Erwartungen.
4. Sie verletzen oder gefährden die persönliche Integrität von Beteiligten oder institutionelle Funktionen.

Die Praxisbedeutung der vier Merkmale liegt zum einen darin, dass ihre Diskussion unter verschiedenen Fach- bzw. Betreuungspersonen eine gemeinsame Problemsicht in Bezug auf konkrete Verhaltensweisen unterstützt. Zum anderen führen die Kriterien zu spezifischen Reflexionsfragen über das Verhalten:

Zu (1): Welche emotionalen Belastungen bringt das Verhalten für das Umfeld mit sich und welche Unterstützungsbedürfnisse entstehen daraus?
Zu (2): Inwiefern liegen eigene Beobachtungen des Verhaltens vor?
Zu (3): Wie angemessen sind die Erwartungen bzw. Normen, denen das Verhalten widerspricht, angesichts der Entwicklungsbedingungen des betreffenden Menschen?
Zu (4): Inwiefern muss der „pädagogische Auftrag", das Verhalten genauer zu analysieren und einen Umgang mit ihm zu finden, gegenüber dem Umfeld expliziert werden?

Entscheidend ist dann der Versuch, den individuellen Sinn des Verhaltens zu ermitteln. Erst daraus lassen sich sowohl angemessene als auch effektive Umgangsmöglichkeiten gewinnen. Zu berücksichtigen gilt insbesondere, dass sich Menschen nicht selten herausfordernd verhalten, wenn sie ihre Umgebung selbst als herausfordernd erleben: als irritierend und unvorhersehbar, als schädigend. Maßgabe bleibt also, was Paul Moor bereits vor einem halben Jahrhundert betonte: „*Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen*" (1965, 259).

Literatur

Bienstein, P. (2016): Diagnostik und Intervention bei problematischen Verhaltensweisen. In: Kuhl, J. & Euker, N. (Hrsg.): Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. Bern: Hogrefe, S. 249–276.

Bradl, C. (1994): Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten – ein Schlüsselproblem. In: Geistige Behinderung 33 (2), S. 117–130.

Calabrese, St. (2014): Herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung: Was kann die Unterstützte Kommunikation dazu beitragen? In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 20. Jg. (11/12), S. 42–47.

Emerson, E. & Einfeld, S. L. (2011): Challenging behaviour (3. Aufl.). Cambridge: University Press.

Hennicke, K. (2012): Zur Einführung: Traumatisierte Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Um was geht es und wie groß ist das Problem? In: ders. (Hrsg.): Traumatherapie bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe, S. 7–13.

Lingg, A. & Theunissen, G. (2013): Psychische Störungen und geistige Behinderungen. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis (6. Aufl.). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Moor, P. (1965): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern: Huber.

Myschker, N. & Stein, R. (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Opp, G. (2009): Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In: Opp, G. & Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227–231.

Sappok, T. & Zepperitz, S. (2016): Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung. Bern: Hogrefe.

Sarimski, K. (2003): Kognitive Prozesse bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irblich, D. & Stahl, B. (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen: Hogrefe, S. 148–204.

Sarimski, K. (2013): Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In: Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-C., Hässler, F. & Sarimski, K. (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, S. 44–58.

Seidel, M. (2016): Verhaltensauffälligkeiten – Wege zu ihrem Verständnis und zu ihrer Überwindung im Alltag der Behindertenhilfe – Einführung in das Thema. In: ders. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten. Wege zu ihrem Verständnis und zur Überwindung im Alltag der Behindertenhilfe (Materialien der DGSGB, 36). Berlin: DGSGB, S. 16–25.

Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997): Psychologie der Aggressivität (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Senckel, B. (2017): Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung (5. Aufl.). München: C. H. Beck.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017): Wenn Schüler mit geistiger Behinderung verhaltensauffällig sind. Konzepte und Praxisimpulse für Regel- und Förderschule (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Steinhausen, H.-C., Hässler, F. & Sarimski, K. (2013): Psychische Störungen und Verhaltensprobleme. In: Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-C., Hässler, F. & Sarimski, K. (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, S. 141–171.

Störmer, N. (2014): Herausfordernde Handlungsweisen. In: Feuser, G., Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, 10). Stuttgart: Kohlhammer, S. 257–261.

Tassé, M. J. (2014): Adaptive Behavior. In: Wehmeyer, M. L. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability. Oxford: University Press, S. 105–115.

Wettstein, A. (2008): BASYS. Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings. Manual. Göttingen: Hogrefe.

Fussnote

1 Für anregende und klärende Diskussionen zur Thematik danke ich meinen Kollegen Dr. Alex Neuhauser (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich) und Dr. Kathrin Mohr (Universität Fribourg).

Lars Mohr, Dr. phil.

arbeitet seit 2006 an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH). Er ist dort als Dozent im Institut für Behinderung und Partizipation tätig, insbesondere für den Studienschwerpunkt Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Seine fachlichen Schwerpunkte umfassen herausforderndes Verhalten bei intellektueller Beeinträchtigung sowie Fragen der Pädagogik bei schwerster Behinderung.

lars.mohr@hfh.ch