

## «Haltung ist eine kleine Sache, die einen grossen Unterschied macht»

Ansätze zum Verstehen und Umgang mit herausforderndem Verhalten

Andreas Fischer

Das im Titel erwähnte Zitat von Sir Winston Churchill ist für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten eine wichtige Bezugsgrösse. Ein Blick in die Praxis zeigt, dass die Mitarbeitenden in Schulen und Internaten immer häufiger mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert sind, die mit ihrem Verhalten nicht nur herausfordern, sondern oft auch alle Involvierten – inklusive Eltern – überfordern. Die Überforderung kann zu Belastungsreaktionen bei den Mitarbeitenden führen, die in einem Burn-out oder der Kündigung des Arbeitsverhältnisses gipfeln können. Oft bleibt als letzte Konsequenz nur der Ausschluss des Kindes oder Jugendlichen aus der Schule oder dem Internat, eine für alle unbefriedigende Lösung, die häufig mit einem schlechten Gewissen gekoppelt ist.

Denn «nicht nur Lehrer und Erzieher werden von diesen Kindern an ihre eigenen Grenzen geführt, die Kinder leiden selbst unter dieser Einseitigkeit, mit der sie so viel negative Resonanz in ihrer Umgebung hervorrufen» (Schulz, 1994 S. 9).

Im Folgenden soll versucht werden, der Frage des Umgangs mit herausfordernden Verhaltensweisen unter verschiedenen Perspektiven nachzugehen. Zuerst erfolgt eine Klärung des Begriffes Verhaltensauffälligkeit, darauf aufbauend wird die Frage der Haltung thematisiert. Anschliessend skizziere ich kurz Erklärungsansätze aus dem anthroposophischen Menschenverständnis, die durch Konzepte aus der Psychologie und Traumapädagogik erweitert werden. Zum Schluss werden die zentralen Fragen von Autorität und Vertrauen dargestellt – zwei grundlegende Fragen in Bezug auf das Thema. Der Beitrag bezieht sich hauptsächlich auf Kinder und Jugendliche mit oder

ohne kognitive Beeinträchtigungen, viele Aspekte können aber auch auf die Begleitung von erwachsenen Menschen mit Unterstützungsbedarf übertragen werden, allerdings verschiebt sich dann der Focus und es kämen noch weitere Themen und Fragen dazu.

### Ein Begriff, der Fragen aufwirft und mehrere Perspektiven erfordert

Der heute allgemein verwendete Begriff Verhaltensstörung ist nicht ganz unumstritten. Er impliziert eine heimliche Wertigkeit, eine Abwertung des Kindes. Die Definitionsmacht liegt immer bei den Erwachsenen, der Objektbereich ist höchst unklar und der Begriff geht in seiner Festlegung immer von einem normativen Verständnis aus (vgl. Schlee in Hillenbrand 2006, S. 32). Je nach gesellschaftlichen, statistischen oder einer Ideal- oder Minimal-Norm erfolgt die Zuordnung des Begriffes in Bezug auf das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen. In unserer Gesellschaft wird erwartet, dass ein Kind in der ersten Klasse in der Schule ruhig in seiner Bank sitzen kann, tut es das nicht – weil es seinen altersspezifischen Bewegungsdrang ausleben möchte – gilt es als auffällig, denn es entspricht nicht unseren Erwartungen.

«Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann» (Myschker zit. nach Hillenbrand 2006, S. 31). Diese Definition umfasst die ganze Spannweite der Verhaltensauffälligkeit, zeigt deutlich den Bezug zu kulturellen Normen, weist auf verschiedene Entstehungsmomente hin und zeigt die gravierenden Folgen für das Kind und seine Umgebung auf. Sie fokussiert aber immer noch sehr stark auf das Kind und sieht auch bei ihm den Hilfebedarf.

Die folgende Definition konzentriert sich nicht mehr nur auf das Verhalten, sie stellt an erste Stelle den gestörten Umweltbezug, also das Verhältnis des Kindes zu seiner Umgebung dar: «Verhaltensstörungen sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äussern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffenen Personen selbst und/oder ihr Umfeld nach sich ziehen. Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Massnahmen» (Stein 2017, S. 12).

Gerade weil es sich bei auffälligem Verhalten nicht um ein isoliertes Geschehen handelt, sondern immer die Umwelt auch mitbeteiligt ist, kann man vier verschiedene Perspektiven von Erklärungsansätzen unterscheiden. Jeder dieser vier Perspektiven stellt für sich alleine aber eine Einseitigkeit dar.

Die personorientierte Perspektive fokussiert auf das Kind oder den Jugendlichen: «Bei Einnahme einer personorientierten Perspektive geht man von einer ‹kranken› Persönlichkeit aus. Die Ursache für das auffällige Verhalten wird in einer auffälligen Persönlichkeitsstruktur gesehen, in abweichenden Persönlichkeitseigenarten – als überdauernde Eigenarten und typische Reaktionsweisen der Person. Das Kind ‹ist eben so›» (Stein 2017 S. 66).

Ein zweite Perspektive stellt die Situation in den Mittelpunkt: «Aus einer solchen situationistischen Perspektive heraus sind einzig die aktuelle Situation und die Bedingungen für das Auftreten einer Verhaltensstörung entscheidend. Person-Variablen treten dabei in den Hintergrund. Es wird davon ausgegangen, dass, unabhängig von den individuellen Eigenarten der Person, durch Spezifika der Situation auffällige Reaktionen der Person hervorgerufen werden» (Stein 2017, S. 67).

Ebenso kann die Interaktion im Zentrum stehen: «In den Focus kommt die Wechselwirkung zwischen bestimmten Person-Variablen und bestimmten Qualitäten der aktuellen Situation. Es werden weder ausschliesslich die Eigenarten einer Person noch ausschliesslich bestimmte Besonderheiten der Situation als Ursache betrachtet, sondern es wird die aktuelle Auffälligkeit als Ergebnis einer gestörten Person-Umwelt-Interaktion gesehen» (Stein 2017, S. 71).

Einen ganz wichtigen Aspekt betont die Beobachter-Perspektive. Sie richtet ihren Blick auf den Erwachsenen, der für sich die Definitionsmacht beansprucht, denn er oder sie «etikettiert ein bestimmtes Verhalten als auffällig: Er verleiht diesem Verhalten und Erleben das Etikett ‹auffällig›» (Stein 2017, S. 72). Schon die Etikettierung ist an und für sich bedenklich, sie birgt aber noch eine weitere Gefahr in sich, denn es «kann eine gemässigte oder radikale Etikettierung auch dazu führen, dass das zugeschriebene ‹gestörte› Verhalten tatsächlich (gehäuft) auftritt» (Stein 2017, S. 72 f.).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass wir mit den Begriffen sehr vorsichtig umgehen müssen, damit sie nicht zu Etikettierungen – ein ‹auffälliger› Schüler wird seine Auffälligkeit über seine ganze Schulzeit nicht mehr los, weil alle Lehrpersonen in seinem vielleicht harmlosen und altersgemässen Verhalten eine Bestätigung der Zuschreibung erkennen – und Schubladisierungen führen. «Das Kind trägt das Etikett ‹der, der immer stört› und die Eltern sind ‹die mit dem störenden Kind, die es überhaupt nicht hinkriegen›» (Schulz/Zimmermann 2011, S. 26).

Es darf nicht sein, dass wir alle Schwierigkeiten nur beim Kind – oder auch den Eltern – festmachen, sondern das Verhalten des Kindes ist immer auch eine Reaktion auf eine beeinträchtigte oder problematische Beziehung zu sich selbst, zur Um- oder Mitwelt, es bedarf immer aller vier der oben aufgeführten Perspektiven.

Ich verwende im Folgenden den Begriff «herausforderndes Verhalten», weil er den Kontextbezug stärker gewichtet, aber auch nicht das Verhalten beschönigt oder verharmlost – verhaltensoriginell – und damit die Ernsthaftigkeit der Fragestellung für alle betont.

### Die Haltung – eine kleine Sache und ein grosser Unterschied

Die Konfrontation mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten stellt an die Mitarbeitenden enorme Anforderungen und kann zu Hilflosigkeit und Ohnmachtsgefühlen führen. Solche Kinder und Jugendliche überschreiten sehr häufig eine Grenze und können Mitarbeitende nicht nur seelisch, sondern auch physisch verletzen. Mit welcher Haltung die Erwachsenen dieser Grenzüberschreitung begegnen, ist von grösster Wichtigkeit. Ein moralisches Verurteilen des Kindes oder des Jugendlichen – meist gefolgt von einer Strafe – kann zwar kurzfristig eine Entlastung schaffen, führt aber auf Seiten des Kindes oder Jugendlichen kaum zu einer Verhaltensänderung. Es muss darum gehen, das Verhalten des Kindes zu verstehen und sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Verhaltens – auch wenn wir es als herausfordernd und auffällig erleben – zu stellen. Was will das Kind oder der Jugendliche mit seinem Verhalten ausdrücken, welche Schwäche oder Einseitigkeit wird damit überspielt, was ist der Grund dahinter? «Einem Menschen mit der Einstellung zu begegnen, dass sein Verhalten eine Bedeutung hat, die wir nicht verstehen, ermöglicht einen ganz anderen Zugang zu ihm, als wenn wir ihn einfach als «verwirrt», «verrückt» oder «unangepasst» abstempeln ... Allein schon der Versuch, zu verstehen, verändert die Qualität der Beziehung» (Pörtner 2004, S. 28).

Wichtig ist aus unserer Sicht, dass wir unterscheiden zwischen dem Kind oder Jugendlichen als Mensch und dem herausfordernden Verhalten.

Zwei Reaktionen sind möglich:

- Ich beurteile das Kind und sein Verhalten moralisch; das Kind fühlt sich abgewertet und nicht akzeptiert.
- Ich differenziere und signalisiere dem Kind, dass ich es als Person wertschätze, aber sein Verhalten nicht akzeptieren kann.

Dieser kleine, aber bedeutende Unterschied in der Haltung berücksichtigt, dass jedes Verhalten für denjenigen, der es zeigt, Sinn macht. Ein überempfindliches Kind wird in einer Überforderungssituation vielleicht laut schreien oder Gegenstände zerstö-

ren. Für uns als Betrachtende ist das herausfordernd und auffällig, für das Kind eine Strategie, um mit der Überforderung umgehen zu können. «Jedes kindliche Verhalten macht auf Basis vorheriger sozialer Lernerfahrungen einen Sinn – es gibt einen ‹guten Grund› für jedes noch so bizarre Verhalten» (Schmid/Lang 2012, S. 346).

Konsequent hat der Schweizer Heilpädagoge Emil E. Kobi diese Betrachtungsweise verdichtet, mit dem Resultat, dass eine Verhaltensstörung Ausdruck von Normalität sein kann: «Ein Kind ist normalerweise durch gestörte Verhältnisse stöbar und wird dadurch in seinem Verhalten in störender Weise gestört (verhaltensgestört), Verhaltensgestörtheit ist somit Ausdruck von Normalität» (Kobi 1994, S. 9). Eine Verhaltensstörung als adäquate und gesunde Reaktion auf gestörte Verhältnisse zu betrachten, ist herausfordernd, aber ergibt meiner Einschätzung nach fruchtbare Erklärungsansätze und Handlungsmöglichkeiten. Der logische Umkehrschluss, «ein Kind, das durch gestörte Verhältnisse in seinem Verhalten nicht (mehr) gestört wird, erscheint abnorm, Verhaltenskonformität ist somit Ausdruck von Normopathie» (Kobi 1994, S. 9) und regt zum Nachdenken an. Denn dadurch wird deutlich, dass viele Irritationen oder Störungen sich nicht nach Aussen richten müssen, sondern gegen Innen ihre Wirkung entfalten und das Kind – trotz gravierender Schwierigkeiten – sich korrekt benimmt und ein sozial und gesellschaftlich angepasstes Verhalten zeigt. Dies würde bedeuten, dass Mitarbeitende sich speziell auch um diejenigen Kinder bemühen müssten, die angepasstes Verhalten zeigen, denn internalisierende Störungen sind zwar äusserlich nicht auffällig, aber sehr gravierend.

### Ansätze des Verstehens aus dem anthroposophischen Menschenverständnis

Das anthroposophische Menschenverständnis bietet viele Ansatzpunkte, um herausforderndes Verhalten zu verstehen und auf diesem Hintergrund auch Begleit- und Unterstützungsansätze zu finden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass herausforderndes Verhalten eine Strategie des Kindes oder Jugendlichen ist, um mit einer Schwäche oder Einseitigkeit umgehen zu können.

Der Dreischritt Symptomatologie, Diagnose und Therapie – als Wahrnehmen, Verstehen und Handeln – wird auch im Heilpädagogischen Kurs dargestellt. Erst die Phänomene wahrnehmen und sie, jenseits von Sympathie und Empathie versuchen zu verstehen, ist eine im Alltag gewaltige Aufgabe! Aber erst wenn die Erscheinung – zum Beispiel das herausfordernde Verhalten – zum objektiven Bild wird, man sich mit Gelassenheit innerlich damit verbunden hat, «dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt. Und dann wird er alles übrige mehr oder weniger richtig besor-

gen» (Steiner 1985, S. 35). Das Überwinden von Sympathie und Antipathie ist eine innerliche Arbeit, die ihre Auswirkungen in einer Haltungsänderung zeigen kann. Zentraler Bezugspunkt ist der Hinweis von Rudolf Steiner zur Anforderung an die Erwachsenen in der Begegnung mit den Kindern: «Der ist nie fertig, für den ist jedes Kind wieder ein neues Problem, ein neues Rätsel. Aber er kommt nur darauf, wenn er nun geführt wird durch die Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muss. Es ist eine unbequeme Arbeit, aber sie ist die einzig reale» (Steiner 1985, S. 74). In diesem kurzen Abschnitt liegen meiner Einschätzung nach viele wichtige Aspekte verborgen, die für den Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten ausserordentlich bedeutsam sind.

Es tritt uns ein Kind, ein jugendlicher Mensch mit einem herausfordernden Verhalten entgegen, das ist primär einmal ein Problem, das Rätsel aufwirft. Der Erwachsene muss sich nun auf das Rätsel Mensch einlassen, ein langer und beschwerlicher Prozess. «Immer wenn es darauf ankommt, sich in Prozesse einzulassen, geht es um den Einbezug der eigenen Persönlichkeit. Der Prozess verändert auch denjenigen, der sich auf ihn einlässt» (Schöffmann/Schulz 2015, S. 10). Darum ist dieser Weg unbequem, weil ich mich auch verändern muss, denn vielleicht zeigt das Kind oder der Jugendliche ein Verhalten, das mich an meiner wunden Stelle trifft und meine Schwächen offenbart, zu denen zu stehen nicht immer ganz einfach ist. Diese Arbeit auch an mir selbst muss ich leisten, will ich in die Lage kommen, mich von der Wesenheit des Kindes leiten zu lassen.

«Das Wort Diagnose bedeutet wörtlich, «auseinander erkennen» oder «durch und durch erkennen». Was zunächst wie ein Widerspruch klingen kann, bekommt durch die Verbindung mit dem Prozesshaften der heilpädagogischen Diagnostik einen Zusammenhang. In der Annäherung an die Individualität des Anderen geht es ja zum einen darum, viele verschiedene Aspekte, die zu den Äusserungen des Individuums gehören, zu betrachten. Damit wäre der Vorgang des Auseinander-Erkennens beschrieben. Das reicht aber nicht aus, um eine Individualität zu verstehen. Was es noch braucht, ist die Fähigkeit, dem nachzugehen, was sich durch die Phänomene ausspricht. Das erfordert eine ganz andere Vorgehensweise als die analytische Betrachtung der verschiedenen Aspekte» (Schöffmann/Schulz 2015, S. 19).

An dieser Stelle, darf wieder einmal an die heilpädagogischen Grundregeln, wie sie Paul Moor vor nahezu sechzig Jahren formuliert hat, erinnert werden; sie sind meiner Einschätzung nach in ihrer Kürze, Aktualität, Aussagekraft und Praxisrelevanz nicht zu überbieten:

- Erst verstehen, dann erziehen.
- Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende.
- Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen (Moor 1994, S. 18 ff.).

Diese Aussagen beinhalten das Wesentliche, das uns im Alltag eine Hilfestellung sein kann. Der Versuch zu verstehen, ist ein diagnostischer Prozess, auf den ich mich einlassen und bei dem ich mich auf die im Vorfeld erarbeiteten menschenkundlichen Gesichtspunkte stützen kann. Die Handlung richtet sich nicht gegen den Fehler – «das Verhalten werde ich dir abgewöhnen» –, sondern macht dem Kind oder Jugendlichen Angebote – «was brauchst du?» –, damit das auffällige Verhalten nicht mehr als Reaktion auf ein Mangelereben gezeigt werden muss.

Mit der dritten Regel wird deutlich, dass die Bemühungen sich nicht nur auf das Kind konzentrieren dürfen. Der Miteinbezug der Umgebung, zu der ich selber natürlich auch gehöre, ist wesentlich. «Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, was man als Erzieher selber ist» (Steiner 1985, S. 35), denn so «finden wir zurück zur alten, aber durch methodische Raffinessen oft überdeckten Wahrheit, dass der Erzieher weniger wirkt durch das, was er tut als durch das, was er ist» (Kobi 1993 S. 73).

Im Folgenden skizziere ich einige aus meiner Sicht wichtige Autoren, die Bezugspunkte zur Thematik des herausfordernden Verhaltens auf Grundlage des anthroposophischen Menschenverständnisses herausgearbeitet haben. Die Auflistung ist unvollständig, sie kann nie alle Beiträge und Aufsätze umfassen, die zu dieser Thematik geschrieben wurden.

Die zentrale Bezugsgrösse ist der Heilpädagogische Kurs mit seinen Konstitutionsbildern. Viele herausfordernde Verhaltensweisen können auf dem Hintergrund der polaren Bilder verstanden werden. Es ist der Forschung von Martin Niemeijer mit Kolleginnen und Kollegen aus Holland zu verdanken, dass konkrete Werkzeuge vorliegen, um auf der Grundlage der Bilder des Heilpädagogischen Kurses eine Diagnostik vorzunehmen und Handlungsansätze zu entwickeln (Niemeijer et. al. 2011, S. 103 ff.). Beispielhaft ist die Darstellung von Bernhard Lievegoed zu heilpädagogischen Fragen, aber speziell zu Konstitution, Temperament und Charakter (Lievegoed 2012, S. 86 ff.; Lievegoed 1984).

Die kindliche Konstitution als Ausdruck der Dreigliederung ist eine Grundlage des Verständnisses von Kindern, denn das «Besondere an Lievegoeds Konstitutionsdiagnostik liegt darin, dass seine vier Typen unter den Aspekten der zu schnellen (propulsiven) und zu langsamen (retardierten) Entwicklung beschrieben werden. Hier bestehen konkrete Bezüge zu Kindern mit Behinderungen und zu Kindern mit herausforderndem Verhalten» (Schöffmann/Schulz 2015, S. 64).

Die Betrachtung der kindlichen Entwicklung unter dem Aspekt der Temperamente und ihrer Ausprägungen ist vielfach beschrieben worden – hier ist aber doch einige Vorsicht geboten, dass es bei der Zuordnung von Phänomenen zu Temperamenten nicht zu Schubladisierungen und Stigmatisierungen kommt.

Auch Lievegoeds Darstellung der Charaktere – als Prägung des menschlichen Astralleibes – kann viel zum Verständnis von herausforderndem Verhalten beitragen (Lievegoed 2012).

Eine aus meiner Sicht immer zentralere Rolle in der Diagnostik spielt die Sinneslehre von Rudolf Steiner, vor allem die Erarbeitung der Bedeutung der Basalsinne (vgl. z. B. König 1995, Schulz 1991 und Köhler 1994). Der Bezug des Kindes oder des Jugendlichen zur eigenen Leiblichkeit ist existentiell wichtig. Ist dieser beeinträchtigt, fühlt sich das Kind oder der Jugendliche nicht sicher: «Eine grundlegende Erfahrung ist die fehlende Beheimatung im Leib und die Erfahrung von Zerrissenheit, da die Ganzheit des Daseins im Leib zu wenig erlebt werden kann. Es ist leicht nachzuvollziehen, dass sich dann eine Furcht vor jedem Aufmerksamwerden auf die Leiblichkeit ausbildet. Die Folge davon ist, sich von der Wahrnehmung dieses Aufmerksamwerdens abzuwenden, indem Sensationen in der Aussenwelt gesucht werden und, wenn dort keine zu finden sind, diese entweder provoziert oder an der eigenen Leiblichkeit hergestellt werden» (Schöffmann/Schulz 2015, S. 99).

Aus meiner Sicht gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen Mangel erleben im Bereich der basalen Sinne und herausfordernden Verhaltensweisen. Es prägen nicht die Gefühle von Vertrauen (Tastsinn), Behaglichkeit (Lebenssinn), Freiheit (Eigenbewegungssinn) und innerer Ruhe (Gleichgewichtssinn) das Seelenleben des Kindes, sondern dieses wird im Gegenteil bestimmt von Angst, Irritation, Unfreiheit und Verunsicherung (vgl. Fischer 2013, S. 29). «Das gestörte Verhältnis zur eigenen Leiblichkeit kann sich – aufgrund der damit verbundenen seelisch belastenden Gefühle – nur in einer Verhaltensstörung äussern; diese ist wie ein Schutz und oft die einzige Möglichkeit des Kindes, mit den Schwierigkeiten «sinnvoll» umzugehen. Jegliche pädagogische oder heilpädagogische Intervention setzt sinnvollerweise nicht beim Verhalten an, sondern nimmt das Verhältnis in den Focus. Gelingt es, das Verhältnis des Kindes zur eigenen Körperlichkeit zu verbessern, wird das Kind auch viel weniger auffälliges Verhalten zeigen, weil es dieses gar nicht mehr braucht» (Fischer 2013, S. 29).

## Bindungsforschung und Traumapädagogik

Es gibt viele Erklärungsansätze zum Verständnis von herausforderndem Verhalten, so aus der Sicht von Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Biologie und Medizin (vgl. Stein 2017). Viele sind bekannt, ich möchte im Folgenden zwei Ansätze aus dem Bereich Psychologie kurz skizzieren, weil ich überzeugt davon bin, dass sie uns in der Bewältigung des Alltags mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten ausserordentlich hilfreich sein können.

Das eine ist die Bindungsforschung (vgl. Brisch 2017), die darauf hinweist, dass das Erleben einer sicheren Bindung für das Kind von grösster Bedeutung ist. Erlebt das Kind in den ersten Jahren keine Sicherheit in Bezug auf Bindung, entstehen Probleme, die sich auf das Verhalten auswirken werden. Man spricht von vier verschiedenen Bindungstypen, vereinfacht ausgedrückt gibt es Kinder, die eine sichere Bindung erlebt haben und drei Typen mit unsicherer Bindung. Diese Unsicherheiten wirken sich belastend auf die spätere Entwicklung und auch das Verhalten aus, denn «viele, erst später auftretende Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen stehen in Zusammenhang mit Bindungserfahrungen» (Pichler 2016, S. 177). In Ihrem Beitrag stellt Pichler auch einen interessanten Bezug der Bindungsproblematik mit der Punkt-Kreis Mediation aus dem Heilpädagogischen Kurs dar.

«Es ist also für den ganzen weiteren Lebenslauf von Bedeutung, wie die Bindung zustande kommt, je sicherer und variierter die Bindungsbeziehungen im Leben des Kindes sind, desto freier kann das Kind und später der Erwachsene andere Beziehungen eingehen, desto weniger Blockaden gibt es im Leiblichen bezüglich der Bindung zu sich selbst, wodurch der weitere Inkarnationsprozess problemloser verläuft» (Bijloo 2011, S. 195). Sicherheit als Orientierungspunkt führt zum nächsten Ansatz, der sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt und etabliert hat: die Traumapädagogik. Es ist eine Tatsache, dass heute Kinder häufig in einer Umgebung aufwachsen, die ihren Bedürfnissen nach Sicherheit, Bindung, Zuverlässigkeit, Transparenz und Wertschätzung nicht gerecht wird und sie Unsicherheit, Geringschätzung, Leid, Unberechenbarkeit und Einsamkeit erleben, kurz, ihre Bedürfnisse werden nicht geachtet, sie werden weder gesehen noch gehört. Eine solche Umgebung wirkt traumatisierend und die Kinder entwickeln darum Überlebensstrategien, die wir dann als herausforderndes Verhalten wahrnehmen. «Traumapädagogik versteht sich somit nicht als eine neue (sozial-) pädagogische Methode, sondern als eine (sozial-) pädagogische Bewegung, welche aus einer pädagogischen Richtung und Haltung besteht, die eine weniger erziehende, sondern vielmehr eine versorgende, verstehende und fördernde Perspektive auf das Kind wirft» (Schmid/Lang 2012, S. 339). Zentrales Element der Traumapädagogik ist – in Anlehnung an die sichere Bindung – der «sichere Ort», «da man davon ausgeht, dass die Kinder und Jugendlichen ihre in ihren Familien erlangten «Überlebensstrategien» aufgeben können, wenn sie sich sicher fühlen und so viel Vertrauen in ihre Umgebung aufbauen, dass sie auf ihre Überlebensstrategien verzichten und nach und nach alternative Fertigkeiten für das Zurechtkommen in nicht traumatisierenden Umwelten erlernen können» (Schmid/Lang 2012, S. 341).

Zentrale Haltungselemente bilden unter anderen unbedingte Wertschätzung des Kindes, Anerkennung eines «guten Grundes» für das Verhalten, Achtsamkeit,

Partizipation, Transparenz, Ressourcenorientierung, Resilienzförderung und vorausschauendes Krisenmanagement (vgl. Schmid/Lang 2012, S. 346 f.). Kritisch kann angemerkt werden, dass hier Elemente aufgezählt werden, deren Bedeutung bereits in der klassischen Heilpädagogik für die Begleitung für die Kinder mit Unterstützungsbedarf hervorgehoben wurden, dann aber leider wieder in Vergessenheit geraten sind. Das wirklich Innovative und Neue an der Traumapädagogik ist, dass – neben der Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen – ein bedeutender Focus der Begleitung und Unterstützung auf die Begleitpersonen gerichtet ist. «Um in Krisensituationen sicher bleiben zu können, brauchen die Mitarbeiter ähnliche innerpsychische Fertigkeiten, wie man sie bei den betreuten Kindern und Jugendlichen entwickeln möchte. Fachkräfte müssen, wenn auch auf einem höheren Niveau, auch die Fähigkeit haben, unter Druck im Hier und Jetzt handlungsfähig zu bleiben und nicht zu dissoziieren. Sie müssen ihre Emotionen regulieren und trotz Anspannungssituationen selbstwirksam und sozial kompetent handeln» (Schmid/Lang 2012, S. 344). Es gehört zu den schwierigsten Aufgaben, Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten zu begleiten; die Mitarbeitenden werden an und über die Grenze ihrer körperlichen und seelischen Kapazitäten geführt. Deshalb ist ihre Unterstützung in Form von begleitenden Gesprächen, Supervision und permanenter Fortbildung unabdingbar, will man Beziehungsabbrüche, bedingt durch das Ausscheiden in Folge von Überforderung oder Burn-out, verhindern. Konsequenterweise gelten alle oben aufgeführten Haltungselemente auch in der Begleitung der Mitarbeitenden, sie sind die Grundlage der «emotionalen Versorgung», die aus meiner Sicht für diese existentiell wichtig ist.

### Von Autorität und Vertrauen

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen zunehmen und in Erziehung und Schule zu einem grossen Problem geworden sind. In der Folge gibt es viele Stimmen, die darauf hinweisen, dass diese Zunahme von herausfordernden Verhaltensweisen mit dem zunehmenden Hinterfragen der Legitimierung von Autorität der Bezugspersonen zusammenhängt. Die Erschütterung des traditionellen Autoritätsverständnisses, das Versagen des anti-autoritären und partnerschaftlichen Erziehungsstils (vgl. Winterhoff 2008) wirft eine zentrale Frage auf: «Wie kann das Vakuum wieder gefüllt werden, das durch den Wegfall der traditionellen Autorität entstanden ist, so dass die Kinder entwicklungsfördernde Erfahrungen mit Grenzsetzungen, Anforderungen und Auseinandersetzungen mit Schwierigkeiten machen können – und zwar auf eine moralisch und gesellschaftlich vertretbare Weise» (Omer/von Schlippe 2016, S. 27)?

Es geht also nicht um einen Rückfall in alte Autoritätsformen, die von Distanz, Furcht, unbedingtem Gehorsam, Kontrolle, Unanfechtbarkeit der Rolle der Erziehungsperson und physischer Bestrafung geprägt waren, sondern um das Ausbilden einer neuen Haltung in Bezug auf Autorität auf der Grundlage von Nähe, Präsenz, Beziehung, Gewaltlosigkeit und dem Zulassen einer Fehlerkultur (vgl. Omer/von Schlippe, 2016, 23ff). Der Ansatz «Autorität durch Beziehung» ist ursprünglich von dem israelischen Psychologen Haim Omer entwickelt worden. Er ist meiner Meinung nach sehr hilfreich im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, denn er führt zu einer Entlastung der Bezugspersonen und ermöglicht ihnen neue Handlungsmöglichkeiten: «Neue Autorität geht von der Erkenntnis aus, dass absolute Kontrolle nicht nur nicht wünschenswert ist, sondern nicht möglich. Das erlaubt eine graduelle Veränderung der emotionalen Reaktion und der Handlungen der Autoritätsperson, ihrer Aussagen, ihres Identitätsgefühls und ihrer körperlichen Reaktionen. Diese Veränderungen beginnen mit der folgenden Einsicht: Ich kann die Gefühle, Gedanken und Reaktionen des Kindes nicht kontrollieren, sondern nur meine eigenen» (Omer/von Schlippe 2016, S. 43)!

Im Focus steht dabei nicht primär die kindliche Verhaltensänderung, sondern das Aufrechterhalten der Beziehung: «Die besondere Herausforderung liegt in der Logik der neuen Autorität weniger darin, wie Eltern und Lehrer möglichst schnell und effektiv die Kontrolle über kindliche Auffälligkeiten gewinnen können, als vielmehr darin, wie eine unterbrochene Bindungsbeziehung wieder aufgenommen werden kann» (Omer/von Schlippe 2016, S. 47).

Unkommentiert erwähne ich im Folgenden drei Grundsätze der neuen Autorität; sie sprechen für sich und es lohnt sich, weiter darüber nachzudenken:

- «Man muss nicht siegen, sondern beharrlich sein.»
- «Man muss das Eisen schmieden, wenn es kalt ist.»
- «Man darf sich irren, da Angelegenheiten auch wiedergutzumachen sind» (Omer/Schlippe 2016, S. 54).

Zentral ist, dass das Vertrauen des Kindes in sich und seine Umgebung nicht erschüttert wird, denn «Vertrauen ist nicht der Schlüssel zur Lösung der Lebensprobleme verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, sondern in den meisten Fällen die Basis, um diesen überhaupt zu begegnen» (Müller 2017, S. 69).

«Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung», so auch Martin Buber (Buber zit. nach Müller 2017, S. 69). Gerade wenn die Begegnung und Beziehungsgestaltung erschwert wird durch herausfordernde Verhaltensweisen, sind sie umso wichtiger für das Kind oder den Jugendlichen, der uns als Problem, als Rätsel entgegentritt: «Eine an den Widersprüchen in der Welt, in der menschlichen Gesellschaft, in ihrem eigenen leiblichen Dasein leidende Seele tritt

mir mit einer Frage entgegen. Indem ich ihr nach meinem besten Wissen und Gewissen zu antworten versuche, helfe ich zum Charakter zu werden, der die Widersprüche handelnd überwindet» (Buber zit. nach Müller 2017, S. 69).

Dem Gehorsam als Leitlinie und Forderung von Seiten der Erwachsenen gerecht zu werden und den Erwartungen zu entsprechen, ist für die Kinder und Jugendlichen nicht einfach. Denn «das Konzept der traditionellen Autorität setzt das Ansehen der Autoritätsperson mit dem Grade des Gehorsams gleich, der ihr entgegengebracht wurde. Doch die Tatsache, dass jemandem eine gewisse Autorität zugestanden wird, bedeutet nicht, dass die ihm untergeordneten Personen gehorsam sein müssen» (Omer/von Schlippe 2016, S. 33).

Wo sich Gehorsam entwickeln soll, muss Vertrauen gepflegt werden. Vertrauen kann nicht eingefordert werden, es ist nicht einfach da. Einer Person Vertrauen schenken hat mit einer öffnenden Geste zu tun, es macht verletzlich, deshalb ist es für die Kinder und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten auch an Voraussetzungen gebunden: «Man braucht sich nur in seine Lage hinzuversetzen, um zu erkennen, dass es immer nur dann möglich sein wird, das Wagnis des Schrittes ins unbekannte Land, das Wagnis des Gehorsams auf sich zu nehmen, wenn es Vertrauen hat zu dem, der Gehorsam von ihm verlangt, wenn er insbesondere Vertrauen hat in seine Gesinnung und Kompetenz gerade in dem, wohin er jetzt und hier Gehorsam verlangt» (Buber zit. nach Müller 2017, S. 87).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche mit herausfordernden Verhaltensweisen nicht immer wieder Beziehungsabbrüche erleben, dies schwächt nicht nur das Selbstwertgefühl des Kindes, sondern kann auch dazu führen, dass sie nach vielen Enttäuschungen nicht mehr bereit sind, einem anderen Menschen Vertrauen zu schenken: «Der Erzieher selber kann sich diese Art von Vertrauen nicht anmassen und auf keine Weise schaffen; sie kann ihm nur geschenkt werden vom Vertrauen des Kindes. Und fügen wir gleich hinzu: Sie wird ihm viel häufiger geschenkt, als er sie verdient. Weil er dies aber so oft nicht bemerkt und dann das Vertrauen enttäuscht, dann verliert er es» (Buber zit. nach Müller 2017, S. 90).

### Ausklang

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen den Alltag in den Institutionen und Schulen immer mehr bestimmt.

Folgende Kernaussagen scheinen mir als Haltung und Voraussetzung für das Bewältigen dieser Herausforderung wichtig:

- Kinder und Jugendliche, die uns mit ihrem Verhalten Probleme machen, haben selbst ein Problem.
- Wir können nicht das Verhalten verändern, sondern versuchen, das Problem zu verstehen.
- Das Verhältnis des Kindes oder Jugendlichen zu sich selbst, zur Um- und Mitwelt rückt dabei in den Mittelpunkt.
- Gelingt es uns, das Problem des beeinträchtigten Verhältnisses zu verstehen und adäquate Unterstützung anzubieten, kann das herausfordernde Verhalten durch das Kind abgebaut werden.
- Oft brauchen Kinder und Jugendliche genau das, was sie vehement ablehnen, z. B. Beziehungsangebote und Nähe.
- Grundlage aller Begleitung bildet das Vertrauen und eine Autorität, die auf Beziehung und Nähe basiert.
- Die Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten ist eine Gratwanderung mit Abgründen, eine Einzelperson ist damit überfordert.
- Mitarbeitende brauchen Begleitung, Unterstützung und einen sicheren Ort, an dem sie über ihre Verletzungen und Gefühle sprechen können.

Ich bin mir sehr bewusst, dass in dieser Thematik die Diskrepanz zwischen theoretischen Erläuterungen und der Praxis sehr gross ist. Annegret Wigger beschreibt das folgendermassen: «Ich habe meine berufliche Tätigkeit vorwärts gelebt und rückwärts verstanden» (Wigger 2005 S. 137); die Reflektion der eigenen Praxis hat mich aber zur Überzeugung geführt, dass eine ehrliche Auseinandersetzung mit den aufgeführten Aspekten im Alltag mit diesen Kindern und Jugendlichen sinnvoll und hilfreich sein kann. Denn Haltung ist eine kleine Sache, die den grossen Unterschied macht!



Dr. Andreas Fischer ist klinischer Heilpädagoge, langjähriger Mitarbeiter und Leiter heilpädagogischer Einrichtungen sowie mehrere Jahre Präsident des vahs (Schweizer Verband für Heilpädagogik und Sozialtherapie). Ab 2008 bis 2017 war er Leiter der Höheren Fachschule für Heilpädagogik und Sozialtherapie in Dornach.

### Literatur

- Bijloo, Marijke (2011): Bindung und Bindungsproblematik. In: Niemeijer Martin/Gastkemper, Michael/Kamps, Frans (Hg.): Entwicklungsstörungen bei Kinder und Jugendlichen. Medizinisch-Pädagogische Begleitung und Behandlung. Verlag am Goetheanum, Dornach, S. 189-205.
- Brisch, Karl Heinz (2017). Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 14. Auflage, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Fischer, Andreas (2013): Der Heilpädagogische Kurs im Kontext aktueller Forschung. Der Zusammenhang zwischen «seelischem Wundsein» und Vulnerabilität. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie, Heft 3, Dornach. S. 21-32.
- Hillenbrand, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. Auflage, Reinhardt Verlag, UTB, München, Basel.
- Kobi, Emil E. (1993): Grundfragen der Heilpädagogik und Heilerziehung. 5. Auflage, Haupt Verlag, Stuttgart, Zürich.
- Kobi, Emil E. (1994): Zur heimlichen Unheimlichkeit von Heimen – Heilpädagogische Reflexionen zum System Subsidiärer Residenzen, Edition SZH, Luzern
- Köhler, Henning (1994): Von ängstlichen, traurigen und unruhigen Kindern – Grundlagen einer spirituellen Erziehungspraxis. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- König, Karl (1995): Sinnesentwicklung und Leiberfahrung. 4. Auflage, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Lievegoed Bernhard, (1984): Heilpädagogische Betrachtungen. Hilfen zur Behandlung von Entwicklungsstörungen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Lievegoed, Bernhard (2012): Der Mensch an der Schwelle. Biographische Krisen und Entwicklungsmöglichkeiten. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Moor, Paul (1994): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Studienausgabe, HPS Reihe Band 7, Edition SZH, Luzern.
- Müller, Thomas (2017): «Ich kann Niemandem mehr vertrauen.» Konzepte von Vertrauen und Ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Verlag Julius Klinkhart, Bad Heilbronn.
- Niemeijer, Martin/Gastkemper, Michael/Kamps, Frans (Hg.) (2011): Entwicklungsstörungen bei Kinder und Jugendlichen. Medizinisch-Pädagogische Begleitung und Behandlung. Verlag am Goetheanum, Dornach.
- Omer, Haim/von Schlippe, Arist (2016): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 3. Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Pichler, Annette (2016): Die Dynamik von Punkt und Kreis als Grundlage der Bindungssicherheit. In Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie, Heft 3, Dornach. S. 175-180.
- Pörtner, Marlis (2004): Ernstnehmen Zutrauen Verstehen. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Schmid, Marc/Lang, Birgit (2012): Was ist das Innovative und Neue an einer Traumapädagogik? In: Schmid et al.: Handbuch psychiatriebezogene Sozialpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. S. 337- 351.
- Schöffmann, Erika/Schulz, Dieter (2015): Wege zum Anderen. Facetten heilpädagogischer Diagnostik auf anthroposophischer Grundlage. Mayer Info3 Verlagsgemeinschaft, Frankfurt/M.
- Schulz, Dieter (1991): Frühförderung in der Heilpädagogik. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Schulz, Dieter (1994): Der Störenfried – Warum stört Frieder? Zum Verständnis des entwicklungsunfähigen Kindes. Merkblätter für eine bewusste Lebensführung in Gesundheit und Krankheit, Nr. 147. Verein für ein erweitertes Heilwesen, Bad Liebenzell.

Schulz, Dieter/Zimmermann, Karel (2011): AD(H)S – Krankheit oder Zeitproblem? Therapieansätze aus der anthroposophischen Heilpädagogik. Gesundheit aktiv anthroposophische Heilkunst e. v., Bad Liebenzell.

Stein, Roland (2017): Grundwissen Verhaltensstörung. 5. neu überarbeitete Auflage, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH.

Steiner, Rudolf (1985): Heilpädagogischer Kurs GA 317. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Wigger, Annegret (2005): Was tun SozialpädagogInnen und was denken sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag. Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Winterhoff, Michael (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.