

Beziehungskapital für herausfordernde Situationen aufbauen

Die Relevanz des pädagogischen Konzepts der Banking-Time für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen



Titelbild: Netzwerk Familie (Quelle: <https://www.netzwerkfamilie.ch/beratung-begleitung/sozialpaedagogische-familienbegleitung/>)

Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Eingereicht von Christoph Bettler im August 2020

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**
Kurs **BB 15-3**

Christoph Bettler

Beziehungskapital für herausfordernde Situationen aufbauen

Die Relevanz des pädagogischen Konzepts der Banking-Time für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2020 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2020

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem pädagogischen Konzept der Banking-Time nach Robert C. Pianta, welches im schulischen Kontext mit Kindern mit sogenannten Verhaltensauffälligkeiten mit Erfolg angewendet wird. Ziel der Banking-Time ist es, positive Beziehungserfahrungen zu äufnen, welche für die Situationen als Ressource zur Bewältigung dienen, in welchen sich das Kind ansonsten verhaltensauffällig zeigt.

Das Konzept der Banking-Time scheint auf den ersten Blick geeignet, in der stationären sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen angewendet zu werden. Um zu prüfen, inwiefern das Konzept für den angestrebten Kontext relevant ist, werden die wichtgen theoretischen Grundlagen der Banking-Time erarbeitet. Zentral für die Banking-Time sind bindungstheoretische, entwicklungstheoretische und systemökologische Aspekte sowie das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung. Die ersten drei sind auch für das Fallverständnis bei herausfordernden Verhaltensweisen bei Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen relevant.

Bei der Analyse zeigt sich, dass in den bindungs- und systemökologischen Aspekten der Banking-Time und von herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen eine grosse Übereinstimmung zu finden ist. Zudem zeigt die entwicklungstheoretisch geleitete Analyse, dass die Personen im angestrebten Kontext zu einem grossen Teil von der Banking-Time profitieren könnten. Allerdings scheint eine Anpassung des Konzepts an den Einzelfall unumgänglich, wozu weiterführende Arbeiten erforderlich erscheinen.

Dank

Ich möchte mich an dieser Stelle bei den Personen bedanken, welche mich bei der Erarbeitung und Fertigstellung der vorliegenden Bachelorarbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt Stefania Calabrese, welche mir in den Fachpoolgesprächen wertvolle Anregungen und relevante Inputs gegeben hat. Simon Reitze danke ich für das Lektorat. Und ein spezieller Dank gilt meinen Eltern für die wertvolle Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Dank	IV
Inhaltsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2 Erkenntnisinteresse und Berufsrelevanz	3
1.3 Ziel	4
1.4 Fragestellung	5
1.5 Abgrenzung	5
1.6 Methodisches Vorgehen	6
1.7 Aufbau	7
2 Banking-Time	9
2.1 Konzept und Herkunft	9
2.2 Theoretische Einbettung	13
2.2.1 Banking-Time und Bindungstheorie.....	13
2.2.2 Banking Time und systemökologische Aspekte	15
2.3 Einsatzbereiche und Erfahrungen	18
2.4 Fazit	19
3 Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen ..	21
3.1 Kognitive Beeinträchtigungen und Herausfordernde Verhaltensweisen	21
3.1.1 Zum Begriff der kognitiven Beeinträchtigung	21
3.1.2 Zum Begriff der Herausfordernden Verhaltensweisen	22
3.1.3 Herausfordernde Verhaltensweisen bei kognitiven Beeinträchtigungen.....	24
3.2 Lebenslagen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen	26

3.3 Theoretische Zugänge zu Herausfordernden Verhaltensweisen bei kognitiven Beeinträchtigungen.....	27
3.3.1 Bindungstheoretische Zugänge.....	28
3.3.2 Entwicklungstheoretische Zugänge.....	30
3.3.2.1 Lebens- und Erziehungsgeschichte.....	32
3.3.2.2 Körperliche Entwicklung.....	32
3.3.2.3 Kognitive Entwicklung	32
3.3.2.4 Emotionale Entwicklung.....	33
3.3.2.5 Soziale Entwicklung	34
3.3.2.6 Fazit zu Entwicklungstheorie.....	34
3.3.3 Systemökologische Zugänge	34
3.4 Herausforderungen für Betroffene	35
3.5 Herausforderungen für Fachpersonen	35
3.6 Fazit	36
4 Banking-Time für Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen.....	37
4.1 Vergleichende Analyse der theoretischen Bezüge	37
4.1.1 Neurologische Aspekte	38
4.1.2 Strukturelle Aspekte.....	38
4.1.3 Entwicklungstheoretische Aspekte	39
4.1.4 Emotionale Entwicklungsaspekte	40
4.1.5 Personenzentrierte Aspekte.....	41
4.2 Fazit	42
5 Diskussion.....	45
5.1 Potentielle Herausforderungen in der Anwendung der Banking-Time.....	45
5.1.1 Mikrosysteme Schule und stationärer Betreuungskontext	46
5.1.2 Emotionale Zugewandtheit.....	47

5.1.3	Fazit	48
5.2	Potentielle Chancen in der Anwendung der Banking-Time	49
5.2.1	Chancen auf der Ebene der Mikrosysteme	49
5.2.2	Chancen auf der Ebene der Mesosysteme.....	51
5.2.3	Fazit	52
5.3	Implikationen für die Implementierung	53
6	Schlussfolgerungen.....	55
6.1	Beantwortung der Fragestellung	55
6.2	Handlungsempfehlungen	57
6.3	Reflexion und Ausblick.....	59
7	Literaturverzeichnis	61

1 Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht, inwiefern das pädagogische Konzept der Banking-Time nach Robert C. Pianta, mit welchem eine Lehrperson in die Beziehung zu einem bestimmten Kind mit Verhaltensauffälligkeiten investieren kann, für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen relevant ist. Dazu stellt sie in der Einleitung in Kapitel 1.1 die Ausgangslage dar und definiert die Problemstellung, um nach einer Ausführung zum Erkenntnisinteresse und zur Berufsrelevanz in Kapitel 1.2 das Ziel der Arbeit in Kapitel 1.3 abzuleiten. Dieses wird anhand der Fragestellung in Kapitel 1.4 überprüfbar gemacht. Nach einer Abgrenzung zu den ausgelassenen Inhalten in Kapitel 1.5 runden die Darstellungen zum methodischen Vorgehen in Kapitel 1.6 und zum Aufbau in Kapitel 1.7 die Einleitung ab.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Betreuung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten war und bleibt eine grosse Herausforderung. Während früher vorwiegend einschränkende Massnahmen bis hin zur Klinikeinweisung zum Zuge kamen, hat sich seit einigen Jahren das Bewusstsein für diese unbefriedigende Situation geschärft.

Die Betreuung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen nehmen aktuell einen wesentlichen Teil im Diskurs der Behindertenbetreuung ein. Das zeigen die Anzahl der Veröffentlichungen zum Thema, die Regelmässigkeit, in der Kongresse und Tagungen in den letzten Jahren zu dem Thema für Fachpersonen abgehalten wurden und die sich in Arbeit befindenden Studien wie beispielsweise die SNF-Studie " HEVE – Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Schweizer Institutionen des Behindertenbereichs" (Natalie Lustenberger, Eva Büschi, Stefania Calabrese, Benedikt Hassler & Manuela Schicka, 2019, S. 79). Der Blick in die sozialpädagogische Praxis stützt dieses Bild. Die meisten betroffenen Personen leben – oft mangels anderer Möglichkeiten - im stationären Kontext der Sozialpädagogik. Die stationäre Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen ist oft dadurch

gekennzeichnet, dass ein wesentlicher Teil der Ressourcen zur Bewältigung der herausfordernden Verhaltensweisen aufgewendet werden muss. Dabei überwiegen häufig repressive Massnahmen wie die Ruhigstellung durch Medikation, physische Interventionen sowie Separation, Isolation, Institutionswechsel und letztlich oft die Klinikeinweisung. Diese Massnahmen scheinen sowohl die Unzufriedenheit bei den betroffenen Personen wie auch den Fachpersonen zu fördern. Deshalb kommt es im stationäre sozialpädagogische Kontext mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen häufig zu einer relativ hohe Fluktuationsrate der betreuenden Fachpersonen, die wegen Unzufriedenheit und Überforderung ihre Arbeitsstelle wechseln.

In der Literatur werden diverse Konzepte vorgestellt, welche sich entweder allgemein für die sozialpädagogische Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen oder spezifisch für die Anwendung bei herausfordernden Verhaltensweisen eignen. Stellvertretend seien hier das Konzept der positiven Verhaltensunterstützung (PVU) nach Georg Theunissen (2017, S. 9) sowie der personenzentrierten Arbeit mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nach Marlis Pörtner (2019, S. 20) erwähnt und betrachtet.

Gemäss Theunissen (2017) verspricht die Arbeit mit dem Konzept der positiven Verhaltensunterstützung nachweislich einigen Erfolg bei der Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen (S. 9). Theunissen (2017) betont, dass für die Arbeit nach der positiven Verhaltensunterstützung eine vertrauensvolle und emotional Sicherheit vermittelnde Beziehung zwischen der Person mit kognitiven Beeinträchtigungen und ihren Unterstützerinnen und Unterstützern (S. 14) wichtig sei, er führt jedoch nicht aus, wie die Beziehung hinsichtlich Vertrauen und emotionaler Sicherheit verbessert werden kann.

Für Pörtner (2019) stellt die personenzentrierte Haltung für die sozialpädagogische Praxis mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen eine wichtige Grundlage dar (S. 13). Sie sieht die Beziehung zwischen den betroffenen Personen und den sie unterstützenden Personen als tragendes und zentrales Element (S. 110). Obwohl sie beschreibt, wie eine solche Beziehung charakterisiert sein sollte (S. 110-111), lässt sie offen, wie sie verbessert werden kann.

Vor diesem Hintergrund hebt sich das Konzept der Banking Time dadurch ab, dass es klare Leitlinien vorgibt, was genau eine Fachperson in diesen schwierigen Situationen zur Verbesserung der Situation tun soll. Es wird mit gutem Erfolg im schulischen Kontext in der Arbeit mit sogenannten verhaltensauffälligen Kindern (und Jugendlichen) angewendet, und

könnte auch für die Anwendung in der stationären sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen geeignet zu sein.

1.2 Erkenntnisinteresse und Berufsrelevanz

Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und herausfordernde Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen scheinen Gemeinsamkeiten aufzuweisen. Das Erkenntnisinteresse der vorliegende Arbeit richtet sich deshalb auf eine Analyse der theoretischen Bezüge des Konzepts der Banking-Time hinsichtlich ihrer Relevanz zur Anwendung bei herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Dass die Thematik für Profession und Disziplin der sozialen Arbeit relevant ist, ergibt sich aus der Definition von sozialer Arbeit. Gemäss Avenir Social (2018) hat die Soziale Arbeit "die Ermächtigung und Befreiung von Menschen" zum Ziel (S. 1). Sie beabsichtigt auf der Basis von sozialer Gerechtigkeit, gemeinschaftlicher Verantwortung und der Akzeptanz von Verschiedenheit Menschen zu befähigen, "die Herausforderungen des Lebens" anzugehen "und Wohlbefinden" zu erreichen (ebda.). Dabei stützt sie sich "auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften" und bezieht das empirische Wissen der beruflichen Praxis mit ein (ebda.). Die Soziale Arbeit hat insbesondere die Personen im Fokus, welche die oben genannten Ziele aufgrund kontextueller und/oder personenbezogener Faktoren nicht ohne Hilfestellung erreichen können. Zu dieser Personengruppe gehören Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Eine allfällige Implementierung der Banking-Time in die stationäre sozialpädagogische Praxis sollte die betroffenen Personen hierzu befähigen und ist direkte Folge der Definition von sozialer Arbeit.

Die Relevanz der Thematik für die Soziale Arbeit lässt sich zudem aus den drei Mandaten der Sozialen Arbeit ableiten. Laut Beat Schmocker (2013) besteht für die Soziale Arbeit gegenüber der Gesellschaft, den Adressatinnen und Adressaten sowie gegenüber der eigenen Disziplin je ein Mandat. Für jedes der drei Mandate führt Schmocker eine Aufgabenstellung aus. Das erste Mandat der Sozialen Arbeit macht Schmocker (2013) daran fest, dass es die Gesellschaft als ihre Pflicht betrachtet, ihre "schwachen" Mitglieder zu unterstützen (S. 4), was die Schweizerische Eidgenossenschaft in der Präambel ihrer Bundesverfassung bekräftigt. In Art. 6 der

Bundesverfassung wird auf der anderen Seite bestimmt, dass die Mitglieder der Gesellschaft für sich selber Verantwortung übernehmen. Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen können dies in aller Regel nicht tun und gelten deshalb im Sinne der Präambel als "schwach" und unterstützungswürdig. Ihre Bedürfnisse sind gemäss Schmocker (2013) Inhalt des zweiten Mandates der Sozialen Arbeit, gemäss welchem die Soziale Arbeit ihre Adressatinnen und Adressaten im Abbau von Bedürfnisspannungen unterstützen soll (S. 5). Herausfordernde Verhaltensweisen können als Ausdruck von Bedürfnisspannungen interpretiert werden, womit die betroffenen Personen gemäss der Aufgabenstellung des zweiten Mandats Anspruch auf Unterstützung beim Abbau ihrer Bedürfnisspannungen haben. Das dritte Mandat der Sozialen Arbeit verbindet gemäss Schmocker (2013) das Beschreibungs- und Erklärungswissen der Profession und Disziplin mit deren Berufsethik und Wertelehre auf der Basis der "mit der Menschenwürde begründeten Menschenrechte" (S. 5). Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere Artikel 5.6 des Berufskodexes (2010, S. 6) der Sozialen Arbeit relevant, gemäss welchem die Profession dazu verpflichtet ist, "Menschen zu begleiten, zu betreuen und zu schützen". Da wie erwähnt Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen auf Unterstützung in der Bewältigung ihres Alltags angewiesen sind, betrifft sie Artikel 5.6 des Berufskodexes (2010, S. 6) direkt. Gemäss dem in dem Artikel implizit angetönten Prinzip der Verhältnismässigkeit ist die Soziale Arbeit dazu verpflichtet, die gesetzlich erlaubte und geeignete Massnahme mit dem geringst notwendigen Eingriff umzusetzen. Die Implementierung der Banking-Time in den angestrebten Kontext beabsichtigt, dass die aktuell angewandten Interventionen wie Zwangsmedikation, Isolation oder Separation weniger oft eingesetzt werden müssten. Es soll mehr begleitet, und weniger betreut oder geschützt werden müssen. Eine Untersuchung der Banking-Time hinsichtlich einer Implementierung kann also mit 5.6 des Berufskodexes (2010, S. 6) begründet werden.

Die Berufsrelevanz der Thematik lässt sich wie ausgeführt aus der Definition der Sozialen Arbeit und ihren drei Mandaten ableiten. Diese Verknüpfung stützt die Relevanz zusätzlich.

1.3 Ziel

1. Die vorliegende Arbeit soll untersuchen, inwiefern das Konzept der Banking-Time für die sozialpädagogische Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen relevant ist.

2. Sie soll zudem potenzielle Chancen und Herausforderungen für die Praxis beleuchten.
3. Daraus sollen Handlungsempfehlungen für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen sowie notwendige Vorarbeiten durch die Disziplin der Sozialpädagogik abgeleitet werden.

1.4 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit bearbeitet die folgende leitende Hauptfragestellung:

Inwiefern ist das Konzept Banking-Time für die Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Kontext relevant?

Mit Hilfe der nachfolgenden drei Unterfragestellungen wird die Hauptfragestellung konkretisiert:

1. Was sind die fachlich-methodischen Inhalte des Konzepts Banking-Time?
2. Welche Relevanz haben die theoretischen Ansätze des Konzepts Banking-Time für die sozialpädagogische Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Kontext?
3. Welche Schlüsse können daraus für die Implementierung des Konzepts Banking Time in die Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Kontext gezogen werden?

1.5 Abgrenzung

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich explizit darauf, inwiefern das Konzept der Banking-Time für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen relevant ist, der ambulante Betreuungsrahmen und Betreuung zu Hause werden explizit ausgeklammert. Wie in Kap. 3.2

gezeigt wird leben die meisten Betroffenen in der Schweiz im stationären Kontext. Der Diskurs in Profession und Disziplin hinsichtlich der adäquaten sozialpädagogischen Arbeit mit der fokussierten Personengruppe wird deshalb vorwiegend für den stationären Kontext geführt. Somit scheint der Fokus auf dieses Setting für die vorliegende Arbeit gerechtfertigt zu sein.

Wie dargelegt wurde, kommen in dem in der vorliegenden Arbeit fokussierten Handlungsfeld heute verschiedene Konzepte und Methoden zur Anwendung, welche eine Verbesserung durch Veränderungen im Umfeld der betroffenen Personen zu bewirken beabsichtigen. Zu diesen Methoden gehören auch jene, welche die Beziehungen der betroffenen Personen stärken sollen. Im Unterschied zu Methoden, welche beispielsweise mit räumlichen Veränderungen arbeiten und deshalb eher ortsgebunden und eingeschränkter sind, ist die Arbeit an Beziehungen unabhängig vom Ort und wirkungsvoll. Es scheint möglich, dass durch vertrauensstiftende Beziehungen betroffene Personen ihre Lebensräume erweitern können. Zudem zeigt das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung von Lev Semenovic Vigotskji (1978, S. 84), dass Menschen im Rahmen einer solchen Beziehung in der Zone der nächsten Entwicklung tätig sein, und sich so weiterentwickeln können. Aus diesen Gründen ist die Beschränkung auf die professionelle Beziehung und deren Stärkung in der vorliegenden Arbeit sinnvoll. Für die vorliegende Arbeit ist unter anderem eine systemökologische Sichtweise zentral. Eine Grundannahme dieses Ansatzes ist nach Urie Bronfenbrenner (1981, S.80), dass Veränderungen in einer Dyade sich direkt auf den erweiterten Lebensraum auswirken, zu dem die Dyade gehört. Diese Erkenntnis ist wie später dargelegt für das Konzept der Banking-Time zentral, weswegen sich die vorliegende Arbeit auf die Stärkung der fokussierten Beziehung durch die in der Dyade erlebten Interaktionen beschränkt.

Da sich die vorliegende Arbeit vorwiegend auf Studien stützt, welche in der Schweiz durchgeführt wurden, bezieht sie sich für die Darstellung der Aufgaben und Verantwortungen der Sozialen Arbeit bezüglich Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen auf schweizerische Grundlagen.

1.6 Methodisches Vorgehen

Die vorangegangene, ausgeführte Fragestellung wird anhand einer Literaturlauswertung bearbeitet. Das Konzept der Banking-Time wird methodisch und theoretisch aufgearbeitet. Nach

einer Einführung der Begriffe der kognitiven Beeinträchtigung und der herausfordernden Verhaltensweisen und der Darstellung der Lebenslagen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen werden die relevanten theoretischen Zugänge zu kognitiver Beeinträchtigung mit herausfordernden Verhaltensweisen ausgeführt. Eine vergleichenden Analyse der theoretischen Grundlagen der Banking Time und von herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen ermöglicht eine Beurteilung der Relevanz für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit der fokussierten Personengruppe. Auf dieser Basis werden Schlüsse in Bezug auf eine allfällige Implementierung der Banking-Time in die sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen abgeleitet.

1.7 Aufbau

In der Einleitung werden nebst der Ausgangslage das Erkenntnisinteresse und die Berufsrelevanz ausgeführt und daraus das Ziel der vorliegenden Arbeit abgeleitet. Nach der Darstellung der leitenden Fragestellung erfolgt in der Abgrenzung die Ausführung der Inhalte, die in der vorliegenden Arbeit nicht weiter behandelt werden. Aus dem methodischen Vorgehen ergibt sich zuletzt der Aufbau der Arbeit.

In Kapitel 2 erfolgt eine Darstellung des Konzepts der Banking-Time, wie es im schulischen Kontext mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten angewendet wird. Es wird mit den relevanten theoretischen Bezügen verknüpft. Die Wirkung des Konzepts legt die vorliegende Arbeit mit Bezug zu ausgewählten Studien dar.

In Kapitel 3 werden nach einer Definition der zentralen Begriffe der kognitiven Beeinträchtigung und der herausfordernden Verhaltensweisen die für die vorliegende Arbeit zentralen theoretischen Zugänge zu herausfordernden Verhaltensweisen bei Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen ausgeführt. Eine Darstellung der Herausforderung für betroffene Personen und für Fachpersonen rundet das Kapitel ab.

Kapitel 4 beinhaltet nach einem Abriss über die Erfahrungen mit der Banking Time als zentralen Teil eine vergleichende Analyse der theoretischen Bezüge von Banking-Time und herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Diese bildet die Grundlage für die in Kapitel 5 geführte Diskussion, in welcher potenzielle Chancen und

Herausforderungen bei einer allfälligen Implementierung der Banking-Time in den angestrebten Kontext dargestellt werden; es werden in der Folge die zentralen Implikationen abgeleitet. Die Arbeit schliesst mit einem Fazit, welches die Beantwortung der Fragestellung, Handlungsempfehlungen sowie eine abschliessende Reflexion mit einem Ausblick beinhaltet.

2 Banking-Time

Das Konzept der Banking-Time wird laut Lars Mohr und Alex Neuhauser (2019) im schulischen Kontext mit so genannt verhaltensauffälligen Kindern mit einigem Erfolg angewendet (S. 3). Um die Relevanz des Konzepts für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen prüfen zu können, erfolgt in diesem Kapitel die Darlegung der fachlich-methodischen Inhalte des Konzeptes der Banking-Time. Zu diesem Zweck wird in Kapitel 2.1 zuerst das Konzept, seine Herkunft und seine Einsatzbereiche erläutert und anschliessend in Kapitel 2.2 theoretisch eingebettet. Die Erfahrungen mit Banking-Time werden in Kapitel 2.3 anhand vorliegender Studien dargelegt und Herausforderungen, Chancen und Nutzen der Banking-Time aufgezeigt.

2.1 Konzept und Herkunft

Das Konzept der Banking-Time wurde sowohl gemäss Detlev Vogel (2019, S. 34) als auch laut Mohr und Neuhauser (2019, S. 3) durch Robert C. Pianta für die Anwendung in der Schule mit sogenannten verhaltensauffälligen Kindern entwickelt. Amanda P. Williford und Robert C. Pianta (2020) beschreiben es als 1:1 Setting einer Lehrperson mit einer bestimmten Schülerin oder einem bestimmten Schüler, welches dazu dienen soll, die Beziehung zwischen den beiden Beteiligten zu stärken (S. 240). Laut Williford und Pianta (2020, S. 214) sowie Vogel (2019, S. 34) sieht das Konzept zwei bis dreimal pro Woche 1:1-Sequenzen zwischen 10 und 15 Minuten vor. Pianta (2000) ging noch davon aus, dass Banking-Time-Sequenzen wenn möglich täglich stattfinden sollten (S. 140). Banking-Time soll gemäss Williford und Pianta (2020) an einem geeigneten, dafür vorgesehenen Ort stattfinden, welcher ruhig und störungsfrei ist (S. 242).

Zentral in der Banking Time ist sowohl laut Pianta (2000, S. 140), Vogel (2019, S. 34) als auch Mohr und Neuhauser (2019, S. 3), dass das Kind die Führung der Aktivitäten während der Sequenz übernimmt. Gemäss Williford und Pianta (2020) sind die Sequenzen "child-driven" (S. 241): Das Kind bestimmt die Aktivität in der Banking-Time und übernimmt die Führung in den Interaktionen und den Gesprächen (ebda.). Die Lehrperson folgt dem Kind in Interaktion und Gespräch, reagiert auf das Kind empathisch und akzeptiert es bedingungslos (ebda.). Die Lehrperson soll nach Williford und Pianta (2020) während der Sequenz folgende vier Dinge tun:

1. Die Lehrperson beobachtet das Kind und fokussiert einerseits auf das, was das Kind tut und sagt sowie auf die beim Kind wahrgenommenen Emotionen, andererseits auf die eigenen Gedanken und Emotionen ("observing") (S. 243).
2. Die Lehrperson beschreibt laut, was das Kind tut ("narrating") (ebda.). Sie soll dabei gemäss Williford und Pianta (2020) darauf achten, dass ihre Stimme interessiert und neutral klingt (S. 243). Zur Veranschaulichung benutzen sie den Vergleich mit der Stimme eines "Sportreporters" (ebda.), was etwas irreführend sein kann, da Sportreporter oft zu einer emotional gesteuerten Stimmlage neigen.
3. Die Lehrperson benennt die Emotionen, die sie beim Kind wahrnimmt ("labeling") (S. 243). Dabei ist es zentral, sowohl auf positive wie auch negative Emotionen einzugehen und auch das mit einer neutral aber interessiert klingenden Stimme zu tun (ebda.)
4. Die Lehrperson bringt nach Möglichkeit sogenannte "relational themes" ein (Williford & Pianta, 2020, S. 244). Diese sollen dem Kind die Bedeutung der Beziehung zur Lehrperson verdeutlichen (ebda.).

Diese Techniken können am folgenden fiktiven Beispiel verdeutlicht werden: Ein Kind hat mit einer Lehrperson Banking Time. Sie gehen zusammen an den dafür vorgesehenen Ort. Dort entscheidet sich das Kind, etwas zu malen. Die Lehrperson setzt sich zum Kind und beobachtet das Kind zuerst eine Weile interessiert und emotional zugewandt, vorerst ohne zu beschreiben, was das Kind tut oder die bei ihm wahrgenommenen Emotionen zu benennen. Williford und Pianta (2020) betonen, es sei wichtig, sich auch Zeit für stille Beobachtungen während einer Sequenz zu nehmen (S. 243). Wenn das Kind einen See malt, kann die Lehrperson sagen: "Du malst einen See. Du malst das Wasser hellblau und am unteren Ende malst Du eine grüne Wiese". Sie kann selber ein Blatt Papier nehmen und etwas dazu Passendes malen, falls sie vom Kind dazu aufgefordert wird oder es in die Interaktion passen würde. Für Williford und Pianta (2020) gehören sowohl das Imitieren der Tätigkeit des Kindes wie auch das Spiegeln der von ihm benutzen Worte (auch leicht abgeändert) explizit zum im Punkt 2 ausgeführten "Beschreiben" (S. 243). Falls das Kind während dem Malen die Worte "See" und "Wasser" benutzt, kann die Lehrperson diese Worte wiederholen und sie dabei leicht anpassen. Da es in der Banking Time zentral ist, dass das Kind die Interaktion und das Gespräch führt, soll die Lehrperson das Beschreiben den geäußerten oder wahrgenommenen Wünschen des Kindes anpassen. Das Kind im Beispiel nimmt der Lehrperson den Stift weg und schaut sie verärgert an. Darauf kann die Lehrperson sagen: "Du nimmst mir den Stift weg und schaust mich verärgert an. Es scheint Dich zu ärgern, wenn ich etwas male." Die Lehrperson benennt die Emotionen, welche sie beim Kind wahrnimmt und spiegelt ihm diese Wahrnehmung, wie oben in Punkt 3 ausgeführt. Oder das

Kind bittet die Lehrperson, nicht selber etwas zu malen, sondern zusammen mit ihm auf dessen Blatt. Die Lehrperson könnte darauf eingehen mit "Du möchtest also, dass ich mit Dir zusammen male? Möchtest Du, dass ich etwas Bestimmtes male?", womit sie beginnt, wie vorangehend in Punkt 4 aufgeführt zur Sequenz passende Themen einzubringen. Die dem Kind so vermittelte Botschaft lautet, dass die Lehrperson dem Kind hilft, wenn es das möchte.

Wie im Beispiel ersichtlich, ist es zentral, dass die Lehrperson während der Banking Time sicherstellt, dass das Kind die Führung über Interaktion und Gespräch behält (Williford & Pianta, 2020, S. 240). Sie soll zudem ausschliesslich beschreiben, was das Kind tut (Williford & Pianta, 2020, S. 243) und sich während der Sequenz möglichst neutral verhalten und äussern (Pianta, 2000, S. 141). Dazu gehört, dass sie sich nicht dazu äussert, wie gut das Kind etwas tut, auch wenn beispielsweise ein Lob "Zustimmung und Interesse" ausdrücken würde (ebda.). Dass die Lehrperson sowohl auf positive aber auch negative Emotionen eingeht, ist gemäss Williford und Pianta (2020) deshalb wichtig, weil Kinder oft mehr Mühe haben, negative Emotionen zu benennen (S. 243). Ebenso fällt es Lehrpersonen häufig schwer, negative Emotionen des Kindes mit einer neutral klingenden Stimme zu benennen (ebda.). Indem sie dem Kind alle bei ihm wahrgenommenen Emotionen direkt spiegelt, vermittelt sie ihm die Botschaft, dass sie es bedingungslos annimmt und zu verstehen versucht.

Die Banking Time ist laut Williford und Pianta (2020) so konzipiert, dass sie die Lehrperson beim Verbessern ihrer sozio-emotionalen Fähigkeiten in Bezug auf das fokussierte Kind unterstützt, was beiden Beteiligten hilft, mehr Interesse füreinander aufzubringen und so besser miteinander verbunden zu sein (S. 241). Sie helfen der Lehrperson zudem, das fokussierte Kind umfassender zu verstehen: was es gerne mag, wie es mit herausfordernden Situationen umgeht und was es zur Bewältigung dieser Situationen von der Lehrperson benötigt (Williford & Pianta, 2020, S. 243). Dem Kind soll die Banking-Time nach Pianta (2000) durch die ungewohnten und unerwarteten Verhaltensweisen der Lehrperson während der Sequenz den Aufbau von neuen Erfahrungen und Erwartungen hinsichtlich seiner Beziehung zur Lehrperson ermöglichen (S. 141). Um diesen Prozess nachhaltig zu unterstützen, sind folgende von Pianta (2000) ausgeführten Aspekte zu berücksichtigen:

- Die Banking Time ist vorangekündigt und möglichst regelmässig durchzuführen (S. 140). Sie sollte einen festen Platz im Stundenplan des fokussierten Kindes haben (ebda.) Die Durchführung wird nicht daran gekoppelt, wie gut sich das Kind vorgängig im Unterricht benommen hat (ebda.), da dies der in der Sequenz vermittelten Botschaft der bedingungslosen Annahme durch die Lehrperson

widersprechen würde, was die Beziehung zwischen den Beiden zusätzlich erschweren würde (S. 143).

- Während nach Pianta (2000) in der Banking Time noch dieselben Regeln wie im regulären Unterricht gelten (S. 142), können aber gemäss Williford und Pianta (2020) gewisse, geltende Verhaltensregeln für die Banking Time angepasst werden (S. 241). So kann das Kind im Beispiel der Lehrperson den Stift wegnehmen, ohne dafür sanktioniert zu werden. Zudem soll das Kind während der Sequenz negative Emotionen auf eine Art und Weise ausdrücken können, wie sie im regulären Unterricht nicht erlaubt wäre (ebda.).
- Falls das Kind eine während der Banking Time geltende Regel verletzt, soll die Lehrperson laut Pianta (2000) die Konsequenz erst nach Ende der Sequenz aussprechen (S. 142). Sie soll zudem den weiteren Verlauf der Sequenz dazu benutzen, das Kind besser zu verstehen und ihm dies entsprechend zu vermitteln (ebda.). Vogel (2019) schreibt dazu, dass die Lehrperson bei einem Regelverstoss des Kindes dieses darum bittet, diesen zu unterlassen, jedoch keine Konsequenzen ausspricht (S. 39). Falls Konsequenzen angemessen erscheinen, soll die Lehrperson dies dem Kind darlegen, wenn die Banking Time Sequenz vorbei ist (ebda.)
- Für die Lehrperson ist ein Coaching zur Unterstützung unabdingbar.

Sowohl Pianta (2000 S. 139) wie auch Williford und Pianta (2020, S. 240) beziehen sich bei den Techniken der Banking Time auf Methoden, welche in der therapeutischen Beratung von Eltern mit Kindern die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, vermittelt werden. Pianta (2000, S. 139) erwähnt diesbezüglich das Elternberatungsprogramm von Russell A. Barkley (1987) und hebt hervor, dass die für die Banking Time adaptierten Techniken von Barkley als Erste und Wichtigste in seinem Verhaltensmanagementprogramm beschrieben werden, dies noch vor der Anwendung von Belohnung zur Verstärkung von erwünschtem Verhalten oder eines Time-Outs zur Entschärfung einer Situation (Barkley, 1987, zit. in Pianta, 2000, S. 139). Williford und Pianta (2020, S. 240) beziehen sich auf Mary Y. Brinkmeyer und Sheila M. Eyberg (2003), welche Interventionen beschreiben, die die Eltern darin unterstützen sollen, ihre Interaktionsfähigkeiten mit ihrem Kind zu verbessern (Brinkmeyer & Eyberg, 2003, zit. in Williford & Pianta, 2020, S. 240).

2.2 Theoretische Einbettung

Gemäss Vogel (2019) basiert das Konzept der Banking Time auf bindungstheoretischen Erkenntnissen (S. 34). Pianta (2000) erwähnt nebst allgemeinen systemtheoretischen Aspekten (S. 24) den ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner (S. 25) und das Konzept der "Zone der nächsten Entwicklung" von Lev Semenovic Vygotskij (S. 24), weshalb diese Ansätze in Bezug auf die Banking Time weiter ausgeführt werden.

2.2.1 Banking-Time und Bindungstheorie

Laut Gottfried Spangler und Iris Reiner (2017) formulierte John Bowlby in den 1950er Jahren erstmals eine Bindungstheorie (S. 25). Sie befasst sich damit, wie emotionale Beziehungen zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen aufgebaut werden, welche Faktoren die Beziehungen beeinflussen und wie sie sich auf die weitere Entwicklung des Kindes auswirken (ebda.). Laut der Bindungstheorie ist das Bedürfnis des Kindes nach "Geborgenheit, Kontakt und Liebe" ein grundlegendes, welches sich unabhängig von anderen Grundbedürfnissen entwickelt (ebda.). Die Bindungsverhaltensweisen eines Kindes wie Weinen, Klammern oder Nachfolgen aktivieren bei der Bezugsperson des Kindes, beispielsweise den Eltern, das Fürsorgeverhaltenssystem (S. 26). Die Eltern eruieren, was das Kind von ihnen braucht, und versorgen es entsprechend. Nebst physischen Bedürfnissen benötigt das Kind Unterstützung in seiner emotionalen Regulierung (S. 25). Spangler und Reiner (2020) betonen, dass insbesondere "Neugeborene und Säuglinge" darauf angewiesen sind, dass ihre Bezugsperson ihre emotionale Regulierung für sie übernimmt (S. 25). Älteren Säuglingen gelingt diese emotionale Regulierung in Alltagssituationen und bei geringen emotionalen Belastungen zu einem gewissen Teil selbständig (ebda.). Sie benötigen aber zur angemessenen Bewältigung von Situationen, welche in ihnen negatives emotionales Erleben auslösen, die Unterstützung ihrer Bindungsperson (ebda.). So bauen sie nach und nach spezifische Erwartungen in Bezug auf die Verfügbarkeit und das Handeln ihrer Bindungsperson auf und entwickeln sogenannte innere Arbeitsmodelle von Bindung (ebda.). Diese sind zentral für die Bewältigung von zukünftigen Situationen, welche das Kind emotional herausfordern (ebda.). Diese inneren Arbeitsmodelle beinhalten mit zunehmender kognitiver Entwicklung auch Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten (S. 28).

Die kindliche Bindungsentwicklung während der ersten Lebensjahre lässt sich in vier Phasen unterteilen (Marvin & Britner, 2008, zit. in Spangler & Reiner, 2017, S. 26). In den ersten zwei

bis drei Lebensmonaten reagiert ein Säugling gemäss Spangler und Reiner (2017) bereits auf soziale Signale und orientiert sich an Menschen, ohne jedoch erkennbar zwischen verschiedenen Personen unterscheiden zu können (S. 26). Anschliessend bis etwa zum sechsten Lebensmonat orientiert sich das Kind zunehmend ausschliesslich an seinen primären Bezugspersonen, wobei noch keine Bindung im eigentlichen Sinne vorliegt (S. 27). Wenn das Kind circa halbjährig ist, zeigt es sich zunehmend wählerischer in Bezug auf die Personen, zu denen es Kontakt aufnimmt (ebda.). Während es gegenüber fremden Personen mit mehr Ablehnung reagiert, sucht es die Nähe zu seiner primären Bezugsperson, welche dem Kind als sicherer Ausgangspunkt für die Erkundungen seiner Umwelt dient (ebda.). Trösten lässt es sich meist nur von dieser, und wenn sie sich von ihm entfernt, reagiert es mit Kummer (ebda.). Wenn sich das Kind zunehmend selbst fortbewegen kann, beginnt es, sich selber bei Bedarf auf die Bezugsperson zu zubewegen und stellt so die von ihm benötigte Nähe her (ebda.). Diese Verhaltensweisen setzt das Kind zunehmend zielgerichteter ein und sie können von ihm flexibler eingesetzt werden, je nachdem wie stark sein Bindungsbedürfnis in einer bestimmten Situation aktiviert wird (ebda.). Im Alter von zwei bis drei Jahren, befindet sich das Kind in einer sogenannten "zielkorrigierten Partnerschaft" mit seinen Bezugspersonen und verhandelt zunehmend mit ihnen darüber, wann es wieviel Nähe braucht (ebda.). Ebenso gelingt ihm seine emotionale Regulation zunehmend selbständig (ebda.).

Während diesen vier Phasen entwickelt das Kind gemäss Spangler und Reiner (2017) ein inneres Arbeitsmodell von Bindung (S. 27). Dieses beinhaltet einerseits Erfahrungen über die Verfügbarkeit der Bindungsperson und Erwartungen an deren Verhalten falls das Kind emotional herausfordernde Situationen erlebt, andererseits erwirbt es zunehmend Kenntnisse über eigene Bewältigungsstrategien in Bezug auf solche Ereignisse (ebda.). Je nachdem, welche Erfahrungen und Kenntnisse dem Kind in seinem inneren Arbeitsmodell zur Verfügung stehen, wird es sich in emotional herausfordernden Situationen verschieden verhalten und je nach Situation ein anderes Bindungsmuster zeigen. Mary D. Salter Ainsworth definierte gemäss August Flammer (2017) auf der Grundlage der Bindungstheorie und ihren Studien drei Typen von Bindungsmuster: A = unsicher-vermeidend; B = sicher; C = unsicher-ambivalent (S. 56). Main, Kaplan und Cassidy erweiterten die Typologie um den Typ D = unsicher-desorganisiert (ebda.). Laut Spangler und Reiner (2017) beschreibt die Achse sicher-unsicher die Fähigkeiten des Kindes, mit geeigneten Strategien eine Deaktivierung seines Bindungssystems zu erreichen (S. 29), während die Achse organisiert-desorganisiert beschreibt, wie gut dem Kind die Organisation in seinem inneren Arbeitsmodell gelingt (S. 30). Vogel (2019) geht davon aus, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten häufig unsichere Bindungsmuster entwickelt haben (S. 34). Ein Hinweis darauf könnte sein, dass gemäss Spangler und Reiner (2017) in Studien mehrfach die

Annahme von Bowlby belegt werden konnte, dass positive Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit das Kind darin unterstützen, später "soziale Situationen angemessen zu verarbeiten" (S. 38).

Die in Kapitel 2.1 beschriebenen Prozesse während der Banking-Time zielen darauf ab, eine möglichst sichere Bindung zwischen Lehrperson und Kind zu ermöglichen. Die von der Lehrperson eingesetzten Verhaltensweisen scheinen dem Fürsorgeverhalten von Eltern ähnlich. Dem Kind steht so in der Schule eine Bindungsperson zur Verfügung, welche sie im Aufbau von neuen inneren Arbeitsmodellen unterstützt und somit auf die bereits ausgebildeten korrigierend wirkt. Die Lehrperson wird zur sicheren Basis für das Verhalten des Kindes im Schulunterricht. Damit wird ersichtlich, dass die Ansätze der Bindungstheorie relevant für die Banking-Time sind.

2.2.2 Banking Time und systemökologische Aspekte

Pianta (2000) bezeichnet das Entwickeln von Methoden für die Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten als komplex (S. 24) und betont, dass Interventionen für die Praxis auf einer "Theorie des Wandels" basieren sollen (S. 23). Er führt dazu aus, dass die allgemeine Systemtheorie in Verbindung mit entwicklungspsychologischen Ansätzen dafür besonders geeignet sei (ebda.). Damit könne gemäss Pianta (2000) die Komplexität von solchen Situationen soweit angemessen reduziert werden, dass die daraus entwickelten Methoden zur Beziehungsverbesserung in der Realität des Alltags funktionieren können (S. 24). Er bezeichnet Systeme als "Einheiten, die aus Gruppen miteinander verbundener Teile bestehen, die auf organisierte, voneinander abhängige Weise wirken, um die Anpassung oder das Überleben der gesamten Einheit zu fördern." (ebda). Pianta (2000) bezieht sich im Weiteren auf die ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner (S. 26), welche laut August Flammer weitgehend systemisch ist (S. 266). Bronfenbrenner (1981) geht davon aus, dass Entwicklung stets kontextuell geschieht (S. 32). Das heisst, ein Mensch entwickelt sich stets im Zusammen- und Wechselspiel mit seiner Umwelt. Nach Flammer (2017) differenziert die ökologische Entwicklungstheorie dabei Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem (S. 248). Dabei bezeichnet das Mikrosystem "die unmittelbaren, aktuellen Beziehungen des Individuums", das Mesosystem "die Verbindungen zwischen den Bereichen, an denen die in Entwicklung begriffene Person wirklich beteiligt ist", das Exosystem die "Wechselbeziehungen zwischen den Bereichen, in welche die sich entwickelnde Person nicht oder vielleicht nie eintritt,

in denen jedoch Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrer unmittelbaren Umgebung geschieht" und das Makrosystem "der gesamte kulturelle oder subkulturelle Rahmen" (ebda.). Pianta (2000) bezeichnet in seiner Adaption der ökologischen Entwicklungstheorie das Mikrosystem als "dyadisches System" und bezieht als "kleine soziale Gruppen" noch das Mesosystem und als "Kultur und Gemeinschaft" das Makrosystem nach Bronfenbrenner in seine Überlegungen mit ein (S. 26).

Anhand eines Beispiels sollen nachfolgend die Zusammenhänge der oben erwähnten Systeme und deren Einflüsse auf die Entwicklung eines Individuums exemplarisch ausgeführt werden. Ein achtjähriges Kind lebt mit Mutter, Vater und einem Geschwister zusammen. Das Kind geht in die Schule und sein Geschwister in den Kindergarten. Mutter und Vater arbeiten beide in Nachbarorten. Die Mutter ist im Turnverein aktiv und der Vater im Musikverein, wo das Kind im Kinderorchester spielt.

Das fokussierte Kind ist Teil der Mikrosysteme Familie, Schule und Kinderorchester. Je nachdem, in welchem System es sich gerade aufhält, ist dieses aktiv. Im Mikrosystem Familie hat das Kind Beziehungen zu seiner Mutter, seinem Vater und seinem Geschwister. Bronfenbrenner (1981) bezeichnet elementare Beziehungen wie die drei vorangegangenen genannten als Dyaden (S. 21) und unterscheidet "nach ihrem Potential, das psychische Wachstum zu fördern" (S. 71) zwischen Beobachtungsdyade (ebda.), Dyade gemeinsamer Tätigkeit (S. 72) und Primärdyade (S. 73). Die Primärdyade zeichnet sich laut Flammer (2017) durch "stabile, positive, affektive gegenseitige Beziehungen" aus. Nach Bronfenbrenner (1981) kann sich aus einer Beobachtungsdyade eine Dyade gemeinsamer Tätigkeit entwickeln (S. 72) und aus dieser eine Primärdyade (S. 73). Er geht davon aus, dass die Entwicklung in Richtung Primärdyade eine leichte sei, wie seine Hypothesen 2 und 3 belegen (S. 74). Bronfenbrenner (1981) glaubt, dass Primärdyaden die Entwicklung einer Person und deren Motivation dazu sich auch in Abwesenheit der anderen Person wesentlich beeinflussen (S. 73). Es können sich in jedem Mikrosystem Primärdyaden bilden. Pianta (2000) fokussiert in seinen systemtheoretischen Ausführungen für das Konzept der Banking Time auf die Dyade Lehrperson – Kind (S. 29). Er betont, dass solche interpersonalen Beziehungen eine zentrale Rolle spielen für das Verhalten des Kindes zum Beispiel im Mikrosystem der Schulklasse (ebda.) und verknüpft seine Überlegung mit dem Konzept der "Zone der nächsten Entwicklung" von Lev Semenovic Vygotskij (Pianta, 2000, S. 25). Gemäss diesem kann ein Kind bereits gewisse Tätigkeiten alleine ausführen, benötigt aber für komplexere Unterfangen noch Unterstützung (ebda.). Diese komplexeren Anforderungen muss es zuerst in einer dyadischen Beziehung ausführen und üben können, bevor es sie selbständig beherrscht und ausführen kann (ebda.).

Somit setzt sowohl das Erlernen von kognitiven Fähigkeiten wie auch das Erlernen von sogenannten erwünschten Verhaltensmustern voraus, dass sie primär im Schutz einer Primärdyade vollzogen werden können. Mit Bezug auf Paul Watzlawick, Janet H. Beavin und Don D. Jackson (2011) und dem von ihnen formulierten zweiten Axiom "Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt..." (S. 64) müssen zuerst Unklarheiten auf der Beziehungsebene der beteiligten Personen geklärt werden, damit sich diese nicht als Störung in der Kommunikation auswirken. Es ist davon auszugehen, dass bei der Interaktion zwischen Lehrperson und verhaltensauffälligem Kind eine Störung auf der Beziehungsebene vorliegt. Diese läuft Gefahr, aufgrund der verfestigenden Tendenzen, welchen Systemen allgemein zu Grunde liegen, sich zu einem dauerhaften, für die Entwicklung des Kindes ungünstigen Interaktionsmuster zwischen ihm und der Lehrperson zu entwickeln (Flammer, 2017, S. 272). Bronfenbrenner (1981) bezeichnet in seiner Hypothese 6 gegenseitigen Antagonismus in einer Dyade als störend für die Entwicklung und betont, dass andererseits gegenseitige positive Gefühle in einer Primärdyade die Entwicklung zusätzlich positiv beeinflussen (S. 75) Das Setting der Banking Time verhilft der Lehrperson, sich dem Kind gegenüber positiv zugewandt zu verhalten. Das ermöglicht neue Beziehungsbotschaften, die im Setting der Dyade gefestigt werden und in der Folge im Mikrosystem der Schulklasse wirksam werden können.

Systemökologisch geleitete Überlegungen zu Entwicklung kommen also zum Schluss, dass ein Mensch über tragfähige Beziehungen verfügen muss, um sich entwickeln zu können. Das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung untermauert diese Erkenntnis, da gemäss diesem eine Person im Rahmen einer solchen Beziehung Zugang zu Kompetenzen der Zone der nächsten Entwicklung erhält. Während der Banking-Time lernt ein Kind beispielsweise, negative Emotionen zu benennen. Mit der Zeit gelingt das auch bei Abwesenheit der Lehrperson und das Kind hat diese Fähigkeit in seine Zone der aktuellen Entwicklung integriert. Somit sind systemökologische Aspekte zentral für das Verständnis der Banking-Time und sie sind in Bezug auf die Relevanz des Konzepts in der stationären sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen zu berücksichtigen.

2.3 Einsatzbereiche und Erfahrungen

Gemäss Williford und Pianta (2020) ist das Konzept der Banking-Time für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern aller Altersgruppen entworfen worden (S. 245). Sie weisen darauf hin, dass die Wirkung des Settings aktuell vor allem bei Kindern im Vorschulalter gut erforscht ist (S. 248). Allerdings weisen Mohr und Neuhauser (2019) auf Studien mit Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren hin, in denen ein guter Wirkungseffekt der Banking-Time nachgewiesen werden konnte (S. 3). Gemäss Pianta (2000) ist es wichtig, das Setting der Banking Time als möglichst frühe Intervention vorzusehen, da er davon ausgeht, dass ab dem dritten Grundschuljahr die Voraussetzungen der Kinder in Bezug auf ihre Bildungschancen bereits relativ stark festgelegt sind um somit Veränderungen schwieriger erreicht werden können (S. 16). Eine möglichst frühe Intervention mit der Banking-Time erhöht die Veränderungs- und somit die Bildungschancen der betroffenen Kinder.

Für die oben erwähnte Altersgruppe von 3 bis 6 Jahren erwähnen Williford und Pianta (2020) mehrere Studien, die eine positive Wirkung der Banking Time bestätigten (S. 245). Eine Studie von Katherine C. Driscoll und Pianta (2010) kommt zum Schluss, dass bei Kindern, welche an Banking-Time teilgenommen hatten, von den Lehrpersonen eine höhere Frustrationstoleranz wahrgenommen wurde (S. 57). Pianta (2000) berichtet von einem Beispiel, bei welchem das Kind nach der Intervention mit Banking-Time besser negatives emotionales Erleben benennen konnte und in einer Konfliktsituation in der Klasse angemessener mit dieser umgehen konnte (S. 140). In einer Studie von Williford et al. (2017) werden die Auswirkungen von Banking Time, so genannter "Child-Time" und keiner Intervention ("business as usual") auf die dyadischen Interaktionen zwischen Lehrperson und bestimmten Kindern untersucht (S. 1544). Als Child-Time wird eine unstrukturierte 1:1 Sequenz von Kind und Lehrperson verstanden (S. 1546). Die Kinder, welche an Banking-Time oder Child Time teilgenommen hatten, zeigten danach weniger Verhaltensauffälligkeiten als Kinder, welche bei keiner Intervention teilgenommen hatten (S. 1549.). Somit kann auch eine Wirkung für die unstrukturierte 1:1 Sequenz festgehalten werden. Allerdings war im Verhalten der Lehrpersonen nur dann eine Veränderung in der Dyade feststellbar, wenn eine Banking Time durchgeführt wurde (S. 1550). Zudem wurde in einer begleitenden Substudie von Bridget E. Hatfield und Williford (2017) bei den Kindern, welche an Banking-Time oder Child-Time teilgenommen hatten, am Ende des Jahres (vermutlich Schuljahr) tiefere Plasmaspiegel des Stresshormons Cortisol gemessen als bei der Gruppe ohne Intervention (S. 45). Ein erhöhter Serumcortisolwert wird gemäss Gonzalo A. Carrasco und Louis D. Van de Kar (2003) unter anderem bei chronischen Stressbelastungen gefunden (S. 235); daraus kann geschlossen werden, dass Kinder, welche an den Interventionen beteiligt waren,

weniger Stress erlebten als die Kinder ohne Intervention. Somit zeigt die Intervention der Banking-Time insgesamt eine gute Wirksamkeit. (Williford & Pianta, 2020, S. 247-248).

Lehrpersonen profitieren ebenfalls von einer Verbesserung ihrer Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern. Catherine M. Corbin, Pilar Alamos, Amy E. Lowenstein, Jason T. Downer und Joshua L. Brown (2019) konnten nachweisen, dass sich negativ erlebte Beziehungen negativ auf die persönliche Leistung der Lehrpersonen auswirken und zudem zu ihrer emotionalen Erschöpfung beitragen (S. 8-9). Somit profitieren auch sie von der Anwendung der Banking-Time.

Die Wirkungsweise des Konzepts der Banking-Time wird aktuell in der Schweiz an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Vogel, 2019, S. 35) und an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (Mohr & Neuhauser, 2019, S. 3) untersucht. Sowohl Vogel (2019, S. 33) wie auch Mohr und Neuhauser (2019, S. 3) bescheinigen der Intervention eine gute Wirksamkeit. Zudem verweist das Amt für Volksschule und Sport des Kantons Appenzell Ausserrhoden (ohne Datum) auf das Konzept als Möglichkeit für Lehrpersonen, um konstruktive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Zusammen mit den oben erwähnten Studien aus dem angloamerikanischen Raum scheint die Akzeptanz des Konzepts als gut fundierte und effektive Intervention gegeben zu sein.

2.4 Fazit

Das Konzept der Banking-Time wurde als Intervention für Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten entwickelt. Es ist als 1:1-Setting gedacht, in welchem die Beteiligten primär die Qualität ihrer Beziehung durch Öffnung des Beziehungskontos – daher auch der Name Banking-Time (Mohr & Neuhauser, 2015, S. 2) - verbessern. Dadurch, dass die Lehrperson in ihren Handlungsmöglichkeiten gezielt begrenzt wird, und ihre volle und ungeteilte Aufmerksamkeit dem Kind schenkt, gelingt es ihr, neue Beziehungsbotschaften für das fokussierte Kind zu entwickeln. Das Kind erlebt die Lehrperson anders als gewohnt und beginnt sich so in der Dyade ebenfalls anders zu verhalten. Pianta (2000) verweist ausdrücklich darauf, dass die Veränderung in der Beziehung durch die Lehrperson initiiert werden muss (S. 143). Die betroffenen Kinder können nach der Intervention beispielsweise angemessener mit kritischen Feedbacks der Lehrperson umgehen, was darauf hinweist, dass sie sich sicherer in der Beziehung

zur Lehrperson fühlen. Verschiedene Studien zeigen, dass Kinder nach Banking-Time weniger Verhaltensauffälligkeiten zeigen und generell erfolgreicher am Schulunterricht teilnehmen können. Zudem zeigt sich, dass Lehrpersonen danach über fundiertere Kenntnisse darüber verfügen, was das Kind in einer herausfordernden Situation von ihr benötigt, um diese angemessen bewältigen zu können. Die dyadische Beziehung wird also durch die Intervention gestärkt und wirkt für das Kind und die Lehrperson fördernd, wodurch sie ihre stärkende Wirkung im Mikrosystem der Schulklasse weiter entfalten kann.

3 Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen

Da die Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen fokussiert, werden die Begriffe der kognitiven Beeinträchtigung in Kapitel 3.1.1 und der herausfordernden Verhaltensweise in Kapitel 3.1.2 für die vorliegende Arbeit definiert. Zudem wird die Relevanz des stationären Settings in Bezug auf die Personengruppe in Kapitel 3.2 dargestellt. Um die Relevanz der Banking-Time für den Kontext prüfen zu können erfolgt nach einer Auslegung der theoretischen Zugänge zu herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Kapitel 3.3 eine vertiefte Darstellung des bindungstheoretischen Zugangs in Kapitel 3.3.1, des entwicklungstheoretischen Zugangs in Kapitel 3.3.2 und des systemökologischen Zugangs in Kapitel 3.3.3. Eine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen für die betroffenen Personen in Kapitel 3.4 und den Herausforderungen für Fachpersonen in Kapitel 3.5 mit einem Fazit in Kapitel 3.6 runden das Kapitel ab.

3.1 Kognitive Beeinträchtigungen und Herausfordernde Verhaltensweisen

Um die Verbindung zwischen kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen zu verdeutlichen, werden zuerst die zwei Begriffe eingeführt und für die vorliegende Arbeit definiert. Ebenso wird eine Abgrenzung gegenüber anderen im fachlichen Diskurs verwendeten Begriffen vorgenommen. Anschliessend werden kognitive Beeinträchtigungen mit herausfordernden Verhaltensweisen verknüpft.

3.1.1 Zum Begriff der kognitiven Beeinträchtigung

In der vorliegenden Arbeit wird ausschliesslich der Begriff der kognitiven Beeinträchtigungen verwendet, da der Begriff der Behinderung gemäss der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF (2005) kein Merkmal einer Person beschreibt, sondern ein komplexes Gebilde von Bedingungen, zu welchen auch Umweltfaktoren gehören, welche zu einer Behinderung führen (S. 25). Behinderung wird nach diesem

Verständnis als vorwiegend gesellschaftlich erzeugt betrachtet (ebda.), wohingegen eine Beeinträchtigung auf eine Funktionsstörung hinweist. Gemäss Stefania Calabrese und Eva Büschi (2019) definiert die ICF eine kognitive Beeinträchtigung als Beeinträchtigung der mentalen Funktionen (S. 130). Die ICF (2005) unterscheidet zwischen globalen mentalen Funktionen und spezifischen mentalen Funktionen (S. 52). Zu den globalen mentalen Funktionen gehören gemäss ICF (2005) "Funktionen des Bewusstseins" (S. 52), "Funktionen der Orientierung" (S. 52), "Funktionen der Intelligenz" (S. 53), "globale psychosoziale Funktionen" (S. 53), Funktionen von Temperament und Persönlichkeit (S. 53), Funktionen der psychischen Energie und des Antriebs (S. 54) und Funktionen des Schlafes (S. 54). Die spezifischen mentalen Funktionen werden gemäss ICF (2005) unterteilt in Funktionen der Aufmerksamkeit (S. 55), Funktionen des Gedächtnisses (S. 55), psychomotorische Funktionen (S. 56), emotionale Funktionen (S. 56), Funktionen der Wahrnehmung (S. 56), Funktionen des Denkens (S. 57), höhere kognitive Funktionen (S. 57), kognitiv-sprachliche Funktionen (S. 58), das Rechnen betreffende Funktionen (S. 59), mentale Funktionen zur Durchführung komplexer Bewegungshandlungen (S. 59) sowie Funktionen der Selbst- und Zeitwahrnehmung (S. 59). Die ICF erlaubt mit dieser Einteilung eine differenzierte Beschreibung einer kognitiven Beeinträchtigung und zeigt die vielfältigen Möglichkeiten der Ausprägung einer kognitiven Beeinträchtigung auf. Die kognitiven Funktionen beinhalten gemäss Sarimski (2013) alle Fähigkeiten, mit welcher eine Person Wissen über die Umwelt gewinnt (S. 45).

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass eine kognitive Beeinträchtigung unterschiedliche Funktionsbereiche tangieren kann, je nachdem, in welcher cerebralen Funktion eine Beeinträchtigung vorliegt. Da jedoch in jedem Fall eine Beeinträchtigung einer Funktion vorliegt, mit welcher einer Person wie vorangegangen erwähnt Wissen über ihre Umwelt gewinnt, ist es wahrscheinlich, dass die Person eine Behinderung in der Interaktion mit ihrer Umwelt erleben wird, sofern diese nicht optimal an ihre speziellen Bedürfnisse angepasst ist. Das begünstigt, dass betroffenen Personen in ungünstigen Umgebungssituationen überfordert werden und herausfordernde Verhaltensweisen entwickeln können, wie nachfolgend ausgeführt wird.

3.1.2 Zum Begriff der Herausfordernden Verhaltensweisen

Laut Stefania Calabrese (2017) wird im internationalen Diskurs seit etwa 30 Jahren hauptsächlich der Begriff der "herausfordernden Verhaltensweisen" verwendet (S. 22), welcher vom

englischen Begriff der "challenging behaviour" abgeleitet wird (ebda.). Damit werden vorwiegend selbst- und fremdverletzende sowie sachbeschädigende Verhaltensweisen benannt (ebda.). Sie betont, dass sich der Begriff der Herausfordernden Verhaltensweisen im deutschen Fachdiskurs noch nicht gänzlich durchgesetzt hat (ebda.). Calabrese (2017, S. 22) verweist auf Christian Schanze, Tanja Sappok und Martina Kehrle (2014, S. 233), die hervorheben, dass zur Benennung der oben erwähnten Verhaltensweisen häufiger die Begriffe der Verhaltensauffälligkeiten, der Verhaltensprobleme oder der Verhaltensstörungen verwendet werden. Diese Begriffe sind laut Calabrese (2017) mit einer negativen Konnotation versehen, da sie eine Störung oder ein Problem implizieren (S. 22). Sie hebt die Gefahr hervor, dass dadurch die Verhaltensweisen den Personen inne liegend zugeschrieben und diese so pathologisiert werden (ebda.). Im Gegensatz dazu verweist der Begriff der "Herausfordernden Verhaltensweisen" darauf, dass sie sowohl von der Umwelt wie auch von der betroffenen Person als Herausforderung erlebt werden (ebda.). Der Begriff fokussiert zudem darauf, die herausfordernden Verhaltensweisen vom Wesen der Person getrennt zu betrachten (ebda.) was für den Beziehungsaufbau hilfreich sein kann.

Laut Eva Büschi, Stefania Calabrese, Benedikt Hassler, Natalie Lustenberger und Manuela Schicka (2018) zählen zu herausfordernden Verhaltensweisen sowohl externalisierende wie auch internalisierende Verhaltensweisen (S. 1). Als externalisierend gelten "fremdverletzende, selbstverletzende, die Gemeinschaft störende oder sachbeschädigende Verhaltensweisen", als internalisierend gelten beispielsweise "Antriebslosigkeit oder Rückzugstendenzen" (ebda.). Herausfordernde Verhaltensweisen können sich entweder anhand bestimmter Verhaltensweisen vorher ankünden oder können unmittelbar und ohne fassbare Vorzeichen plötzlich auftreten. Teils scheinen sie gezielt und gerichtet ausgeübt zu werden, teils erscheinen sie "impulsiv, unkontrolliert und unberechenbar (im Sinne eines Kontrollverlusts)" (ebda.). Wichtig ist, dass sie über einen längeren Zeitraum wiederholt beobachtbar sind und sich in einer "bestimmten Häufigkeit und Intensität" zeigen (ebda.). Nach dem Verständnis von Büschi, Calabrese, Hassler, Lustenberger und Schicka (2018) sind herausfordernde Verhaltensweisen "Ausdruck von erlebten Herausforderungen der Person selbst und fordern ihrerseits Begleitpersonen, Mitbewohnende, Angehörige und Institutionen heraus" (S. 1), wie es auch Calabrese (2017) formuliert (S. 22). Büschi, Calabrese, Hassler, Lustenberger und Schicka (2018) trugen folgende von Institutionsleitenden genannten herausfordernden Verhaltensweisen nach deren Häufigkeit geordnet zusammen (S. 3): "Verbale Aggression, Motorische Überaktivität (Unruhe), Selbstverletzung, Verweigerung, Sachbeschädigung, Fremdverletzung von Begleitpersonen, Zwanghaftes Verhalten, stereotyper Umgang mit Objekten, rituelles Verhalten, Fremdverletzung von Mit Klienten, Rückzugstendenz, Auffälligkeiten im Essverhalten,

Stereotypen im motorischen Bereich, Weglauftendenzen, Antriebslosigkeit, Schmierer mit eigenen Körperausscheidungen, sexualisierte Verhaltensweisen, Fremdverletzung von Angehörigen und Fremdverletzen von anderen, noch nicht genannten Personen. Am herausforderndsten wurden hierbei gemäss den angefragten Institutionsleitenden folgende Verhaltensweisen erlebt: "Fremdverletzung von Begleitpersonen", "Fremdverletzung von Mitklientel" und "Selbstverletzung" (ebda.). Die genannten Verhaltensweisen werden vom Umfeld laut Sebastian Kirsch und Ulrich Engelfried (2017) als "unangemessen, beleidigend, belästigend, aggressiv, fremd- und selbstgefährdend"... "erlebt und interpretiert" (S. 19), wobei vorwiegend externalisierende Verhaltensweisen negativ konnotiert werden. Internalisierende Verhaltensweisen dürften vom Umfeld eher als mit den von Kirsch und Engelfried (2017) verwendeten Umschreibungen "depressiv, zurückgezogen und menschlich isoliert" wahrgenommen werden (S. 19). Sowohl externalisierende wie internalisierende Verhaltensweisen bedeuten also für das Umfeld eine Herausforderung. Für die betroffenen Personen können sie jedoch in Bezug auf den Kontext, in dem sie gezeigt werden, sinn- und bedeutungsvoll sein, wie Georg Feuser (2008) betont (S. 34). Insgesamt können herausfordernde Verhaltensweisen aus dem Blickwinkel der betroffenen Personen als dem Kontext angepasste Reaktionen betrachtet werden.

3.1.3 Herausfordernde Verhaltensweisen bei kognitiven Beeinträchtigungen

Calabrese (2017, S. 29) verweist auf verschiedene Autorinnen und Autoren, welche darauf hinweisen, dass herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen wesentlich häufiger zu beobachten sind als bei Menschen ohne kognitive Beeinträchtigung. Gemäss Christian Schanze, Tanja Sappok und Martina Kehrle (2014) ist das Risiko erhöht, dass eine Person herausfordernde Verhaltensweisen zeigt, wenn diese männlich, zwischen 15 und 35 Jahren alt ist, wenn sie einen hohen Grad an Beeinträchtigungen und ggf. sekundären Beeinträchtigungen aufweist und wenn ihre Kompetenzen in Motorik und Kommunikation vermindert sind. Obschon Wolfgang Jantzen (1999) eine Kausalität vom Grad der Beeinträchtigung auf die Häufung der zu beobachtenden herausfordernden Verhaltensweisen postuliert (S. 48), betont Anton Dosen (2010), dass eine herausfordernde Verhaltensweise "als Ereignis einer ungünstigen Wechselwirkung zwischen Person (mit ihrem biologischen und psychologischen Substrat) und ihrer physischen und sozialen Umwelt" gesehen werden müsse und nicht als reine Charaktereigenschaft (S. 14). Der Fokus liegt bei dieser systemökologischen Betrachtungsweise auf der Interaktion zwischen der Person mit

kognitiven Beeinträchtigungen, welche herausfordernde Verhaltensweisen zeigt, und ihrer Umwelt. Das bedeutet eine Abkehr von vorwiegend personenzentrierten Zuschreibungen von herausfordernden Verhaltensweisen, welche laut Calabrese und Böschi (2019) in der Vergangenheit bei entwicklungstheoretischen Ansätzen dominierten (S. 133). In der durch den Schweizerischen Nationalfond unterstützten Studie zu herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen von Böschi, Calabrese, Hassler, Lustenberger und Schicka (2018) wird ebenfalls eine systemökologische Betrachtungsweise favorisiert (S. 1), wie dies auch Albert Lingg und Theunissen (2017) empfehlen (S. 17).

Bei einzelnen genetischen Syndromen konnte aber gemäss Calabrese und Böschi (2019) nachgewiesen werden, dass herausfordernde Verhaltensweisen zum Verhaltensphänotyp gehören (S. 133). Sie erwähnen insbesondere das Cornelia-De-Lange-Syndrom und das Lesh-Nyhan-Syndrom (ebda.). Bei Betroffenen beider Syndrome sind gehäuft stark ausgeprägte "selbstverletzende Verhaltensweisen" zu beobachten (ebda.). Klaus Sarimski (2014) bestätigt dies für das Cornelia-De-Lange-Syndrom (S. 363) und das Lesh-Nyhan-Syndrom (S. 517) und verweist auf eine Studie von Arron et al. (2011), die zeigt, dass Betroffene des Cornelia-De-Lange-Syndrom sich häufig selber schlagen oder sich die Haare ausreissen. Im Zusammenhang mit dem Lesh-Nyhan-Syndrom erwähnt Sarimski (2014, S. 518) eine Studie von Anderson und Ernst (1994), die zeigen konnte, dass sich Betroffene besonders häufig selber in die Lippen, Finger, Arme oder Zunge beißen. Laut Sarimski (2014) berichten Betroffene, sie könnten dem Impuls, sich selber zu beißen, nicht widerstehen (S. 518). Sie versuchen diese Impulse so lange wie möglich zu unterdrücken, indem sie beispielsweise auf ihre Hände sitzen oder Handschuhe anziehen (ebda.)

Beim Fragilen-X-Syndrom, dem Rett-Syndrom und dem Tourette-Syndrom weisen Calabrese und Böschi (2019) auf nachweisbare organische und biochemische Veränderungen hin, welche herausfordernde Verhaltensweisen begünstigen (ebda.). Klaus Sarimski (2014) erwähnt zudem beim Prader-Willi-Syndrom Impulsivität oder Irritierbarkeit (S. 71), welche das Auftreten von herausfordernden Verhaltensweisen begünstigen können, betont aber, dass die Entwicklungsmöglichkeiten von Betroffenen stark von deren Chancen an sozialer Teilhabe und den daraus resultierenden Lernmöglichkeiten abhängen (Sarimski, 2014, S. 67). Die von Sarimski (2014) beschriebenen selbstverletzenden Verhaltensweisen des "skin-picking" (S. 84) scheinen dagegen eher dem Verhaltensphänotyp zugeordnet werden müssen, da sie bei Personen mit dem Prader-Willi-Syndrom über alle Altersgruppen hinweg häufiger beobachtet werden können als bei Vergleichsgruppen (ebda.).

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass insbesondere selbstverletzende Verhaltensweisen teilweise zum Verhaltensphänotyp einzelner Syndrome gehören. Es scheint jedoch auch hier angezeigt, diese nicht ausschliesslich personenzentriert zu betrachten. Wie vorangehend im Zusammenhang mit dem Lesh-Nyan-Syndrom erwähnt können sich Betroffene durchaus einer gewissen Tragweite ihrer selbstverletzenden Verhaltensweisen bewusst sein und erleben diese ebenfalls als herausfordernd.

Eine systemökologische Analyse von selbstverletzenden und generell herausfordernden Verhaltensweisen erlaubt im Anschluss, gezielt Umweltfaktoren zu beeinflussen, um die Betroffenen in der Bewältigung ihres Alltags zu unterstützen. Im nachfolgenden Kapitel 3.2 werden die relevanten Aspekte der Lebenslagen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen aufgezeigt.

3.2 Lebenslagen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen

Sowohl Calabrese (2017, S. 14)) wie auch Calabrese und Büschi (2019, S. 130) führen aus, dass heute die meisten Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Setting des Behindertenwesens leben. Das wird gestützt durch die Tatsache, dass laut Tobias Fritschi et al. (2019) im Jahr 2017 fast zwei Drittel der Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Schweiz im institutionellen Rahmen lebten (S. 55). Eine Studie von Jeff Sigafoos, John B. Elkins, Michelle Kerr und Tony Attwood (1994, S. 373) zeigt, dass Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen im institutionellen Rahmen häufiger herausfordernde Verhaltensweisen zeigen als in privaten oder so genannt "gemeindenahen" Wohnformen; Calabrese und Büschi (2019) postulieren einen möglichen Einfluss der stationären Unterbringung auf die Zunahme von gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen (S. 130) Sigafoos, Elkins, Kerr und Attwood (1994) hingegen kommen zum Schluss, dass fremdverletzende Verhaltensweisen von Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen dazu führen, dass diese deswegen eher in stationären Wohn- und Betreuungsformen eingewiesen werden. Unabhängig davon, welcher Argumentationslinie gefolgt wird, steht somit fest, dass die meisten Personen, welche herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, in stationären Kontexten leben, deshalb ist die Berücksichtigung der strukturellen Eigenschaften stationärer Betreuungssettings für die vorliegende Arbeit zentral.

Institutionelle Betreuungskontexte für Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen sind gemäss Hendrik Trescher (2017) durch einen hohen Grad an Struktur gekennzeichnet (S. 31). Die meisten Abläufe folgen einem engen Plan und lassen auf den ersten Blick wenig bis keine Flexibilität zu. Meist können sich die betroffenen Personen nicht zur Struktur äussern und haben so keine Einflussmöglichkeit. Zudem scheinen die personellen Ressourcen knapp zu sein, wie die Fachkräfte- und Laufbahnstudie von INSOS Schweiz (Verena Baumgartner, 2018) vermuten lässt, in der ein Viertel der Befragten angibt, unter psychischen oder physischen Belastungen zu leiden (S. 10). Das wirkt sich zusätzlich verhärtend auf die strukturellen Bedingungen aus.

3.3 Theoretische Zugänge zu Herausfordernden Verhaltensweisen bei kognitiven Beeinträchtigungen

Calabrese und Büschi (2019) erachten folgende theoretischen Zugänge als relevant für die Analyse von herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (S. 131): Individualtheorien, Lerntheorien, Interaktionstheorien, Konflikttheorien, Traumatheorien und systemökologische Theorien. Calabrese (ohne Datum) ersetzt den Begriff der Individualtheorien durch den Begriff der Entwicklungstheorie und den Begriff der Interaktionstheorien durch den Begriff der Bindungstheorie (S. 16). Sie gruppiert die Theorien leicht anders und ordnet in einem äusseren Kreis folgende Theorien für mögliche Zugänge zu herausfordernden Verhaltensweisen an: Kommunikationstheorie, Sozialisierungstheorie, Psychoanalytische Theorie, Medizinische Theorie, Psychiatrische Theorie. Calabrese und Büschi (2019) betonen, dass für die Erarbeitung möglicher Interventionen eine systematische und möglichst umfassende Fallanalyse unerlässlich sei und mit Hilfe der genannten Theorien mögliche Erklärungen für herausfordernde Verhaltensweisen einer bestimmten Person erarbeitet werden können (Calabrese & Büschi, 2019, S. 142). Die nachfolgende Abbildung, welche sich stark an einer unveröffentlichten Darstellung von Calabrese orientiert, verdeutlicht, dass erst der Einbezug aller theoretischen Zugänge für eine Falldarstellung eine möglichst ganzheitliche Sichtweise ermöglicht.

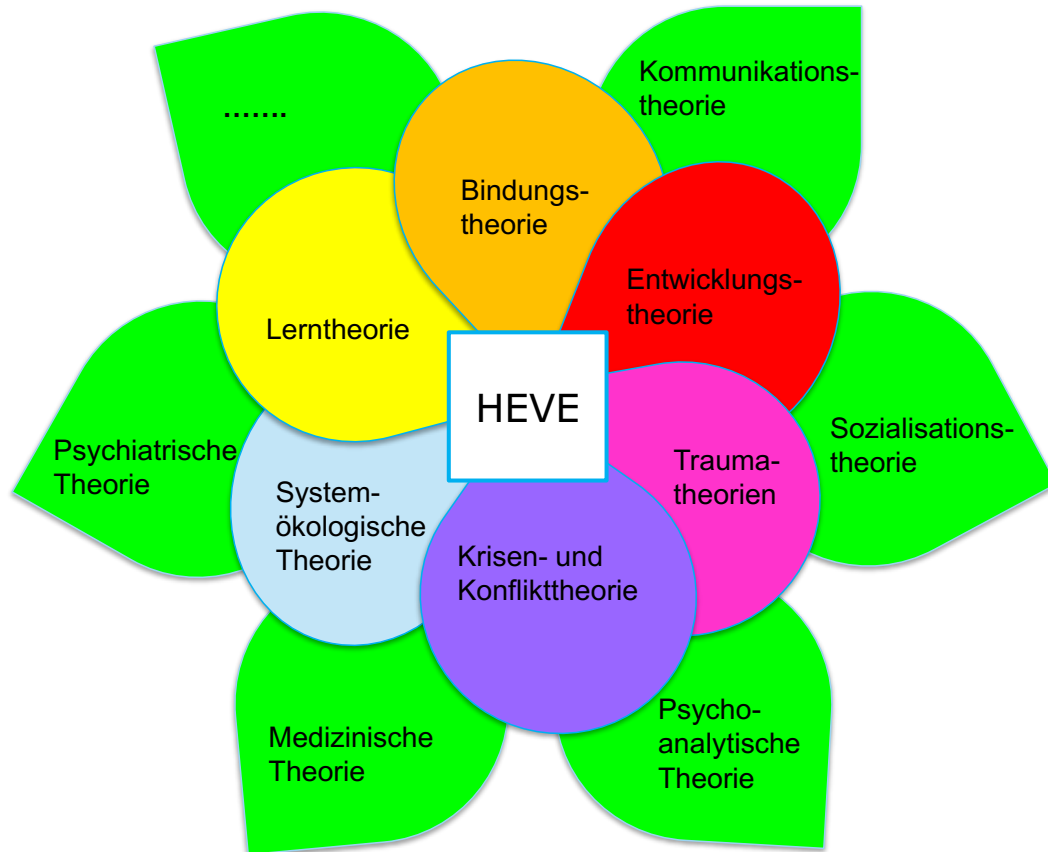


Abbildung 1: Theoretische Zugänge zur Entstehung von herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. (Quelle: Calabrese, ohne Datum)

Für die vorliegende Arbeit werden in Kapitel 3.3.1 die bindungstheoretischen, in Kapitel 3.3.2 die entwicklungstheoretischen und in Kapitel 3.3.3 die systemökologischen Zugänge in Bezug auf herausfordernde Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen weiterentwickelt. Insbesondere die Ausführungen der systemökologischen Zugänge beziehen interaktionstheoretische Aspekte mit ein. Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt, sind die genannten Theorien grundlegend für das Konzept der Banking-Time, weshalb der Fokus auf sie gelegt wird, und die restlichen Zugänge für die vorliegende Arbeit ausgeklammert werden.

3.3.1 Bindungstheoretische Zugänge

Wie in Kapitel 2.2.1 ausgeführt ist das Entwickeln eines möglichst sicheren Bindungsmusters wichtig für die Entwicklung eines Menschen. Die Bindungserfahrungen mit der ersten Bindungsperson wirken sich auf die weiteren sozialen Interaktionen und Beziehungen aus. Klaus

E. Grossmann (2013) hebt hervor, dass die im Zusammenhang mit einem sicheren Bindungsmuster erworbene psychische Sicherheit grundlegend dafür ist, dass eine Person "adaptives Verhalten" entwickeln kann, wofür die inneren Arbeitsmodelle verantwortlich sind (S. 174). Da eine Bindungsbeziehung nach Hellgard Rauh (2019) aus der Interaktion zwischen Kind und seiner primären Beziehungsperson entsteht (S. 317), spielen die Umweltbedingungen, in welcher diese Interaktionen stattfinden, eine entscheidende Rolle. Rauh (2019) betont in diesem Zusammenhang, dass Eltern von Kindern mit einer Beeinträchtigung gefährdet sind, inadäquat auf die Bedürfnisse ihrer Kinder einzugehen (S. 314). Sie macht dafür den emotionalen Schock der Eltern (ebda.), den Umstand, dass diese häufig die Lernbedingungen ihres Kindes nicht angepasst strukturieren können (ebda.), und die Tatsache, dass es für sie eine Herausforderung darstellt, das Verhalten ihres Kindes zu lesen, verantwortlich. Sie sieht in all diesen Beeinträchtigungen eine Erschwernis für die Eltern, die Entwicklungsfortschritte ihres Kindes zu erkennen. (Rauh, 2019, S. 315). Rauh (2019) hebt mit Bezug auf Leslie Atkinson et al. (1995) und Penny Hauser-Cram et al. (2001) hervor, dass Eltern ihre Emotionen und Belastungen über die Zeit phasenweise unterschiedlich produktiv bearbeiten und bei ihnen eine Entwicklung festzustellen ist (S. 314). Auf Seiten der Kinder spielt gemäss Rauh (2019) der Umstand beim Bindungsaufbau eine wesentliche Rolle, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung Informationen anders aufnehmen und verarbeiten als Kinder ohne Beeinträchtigung (S. 315). Dies trifft insbesondere bei einer kognitiven Beeinträchtigung zu. Rauh (2019) unterstreicht, dass sich Kinder mit Beeinträchtigungen bezüglich Bindungsmuster nicht von solchen ohne unterscheiden, falls die Eltern ihre Beeinträchtigungen bei der Interaktion angemessen berücksichtigen können. (S. 321). Wenn aber Kinder soziale Informationen aufgrund ihrer Beeinträchtigung anders dekodieren, ist bei ihnen entweder kein eindeutiges Bindungsmuster feststellbar oder es kann bei ihnen häufiger ein hochunsicheres, desorganisiertes Bindungsverhalten beobachtet werden (ebda.). Die Wahrscheinlichkeit erscheint deshalb gross, dass Kinder, welche bereits früh herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, verhältnismässig früh und häufig unsichere Bindungsmuster entwickelt haben. Die Stärkung der Beziehung zu einer Fachperson im Mikrosystem der stationären Betreuung könnte also bei einer erwachsenen Person mit kognitiven Beeinträchtigungen, welche herausfordernde Verhaltensweisen zeigt, zu einem Aufbau einer sicheren Bindung zu dieser Fachperson führen, wodurch die gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen tendenziell abnehmen könnten.

Insgesamt scheint eine bindungstheoretische Betrachtungsweise relevant, um Zugänge zu Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen zu ermöglichen. Insbesondere der Fokus auf unsichere Bindungsmuster und einer

zielkorrigierenden Arbeit mit ihnen verspricht, letztendlich zu einer Reduktion von herausfordernden Verhaltensweisen zu führen.

3.3.2 Entwicklungstheoretische Zugänge

Bei entwicklungstheoretisch basierten Überlegungen besteht laut Calabrese und Büschi (2019) die Gefahr, herausfordernde Verhaltensweisen als vorwiegend im Wesen einer Person begründet zu beschreiben (S. 133). Sie heben jedoch hervor, dass diese Theorien bei einer angemessenen Anwendung zu einem verbesserten Zugang zu herausfordernden Verhaltensweisen beitragen können (ebda.). Dabei gilt es, eine differenzierte Sichtweise einzunehmen und zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen zu unterscheiden. Calabrese (ohne Datum, S. 16) erwähnt diesbezüglich insbesondere den hermeneutischen Kreis nach Erik Bosch (2006), in welchem in folgende Entwicklungsbereiche unterschieden werden:



Abbildung 2: Hermeneutischer Kreis nach Erich (sic! Bosch (Quelle: Calabrese, ohne Datum, S. 15)

Entwicklungstheorien basieren häufig auf Stufenmodellen, bei denen eine Entwicklungsstufe auf den vorangegangenen aufbaut. Gemäss Flammer (2017) durchläuft eine Person gemäss der Theorie der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson acht Stufen (S. 97) und Jean Piaget geht nach Flammer (2017) in seinen Überlegungen zur kognitiven Entwicklungspsychologie von drei Stufen aus (S. 145). Sowohl Piaget (Flammer, 2017, S. 140) wie auch Erikson (Flammer, 2017, S. 96) nehmen an, dass die Stufen aufeinander aufbauen und ordnen zudem jede Stufe einem bestimmten Lebensalter zu (Für Erikson: Flammer, 2017, S. 97; für Piaget: Flammer, 2017, S. 146), in welchem die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Stufen in der Regel von einer Person

bewältigt werden. Tanja Sappok und Sabine Zepperitz (2016) benutzen in ihrer Darstellung der emotionalen Entwicklung nach Anton Dosen bei der Zuordnung der Stufen zu einem bestimmten Lebensalter den Begriff des Referenzalters (S. 25). In Bezug auf die intellektuelle Entwicklung merkt Dosen (2018) an, dass alle Menschen dieselben Entwicklungsphasen durchlaufen (S. 22). Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen benötigen normalerweise mehr Zeit für die Bewältigung einer Entwicklungsphase (ebda.) und ihre Entwicklung stagniert in einer früheren Phase im Gegensatz zu Menschen ohne kognitive Beeinträchtigung. Zudem bewältigen Menschen mit Beeinträchtigungen die Entwicklung in den verschiedenen Bereichen in unterschiedlichem Tempo. Das kann dazu führen, dass eine 40-jährige Frau mit kognitiven Beeinträchtigungen in der körperlichen Entwicklung das Referenzalter einer 40-jährigen Frau ohne Beeinträchtigung, jedoch in der kognitiven Entwicklung das Referenzalter eines Grundschulkindes und in der emotionalen Entwicklung das Referenzalter eines 3-jährigen Kindes aufweist. Herausfordernde Verhaltensweisen können gemäss Calabrese und Büschi (2019) dem Niveau der Entwicklung einer Person in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen entsprechen (S. 133). Die folgende Grafik verdeutlicht den Unterschied einer sogenannten normalen im Vergleich zu einer dysharmonischen Entwicklung.

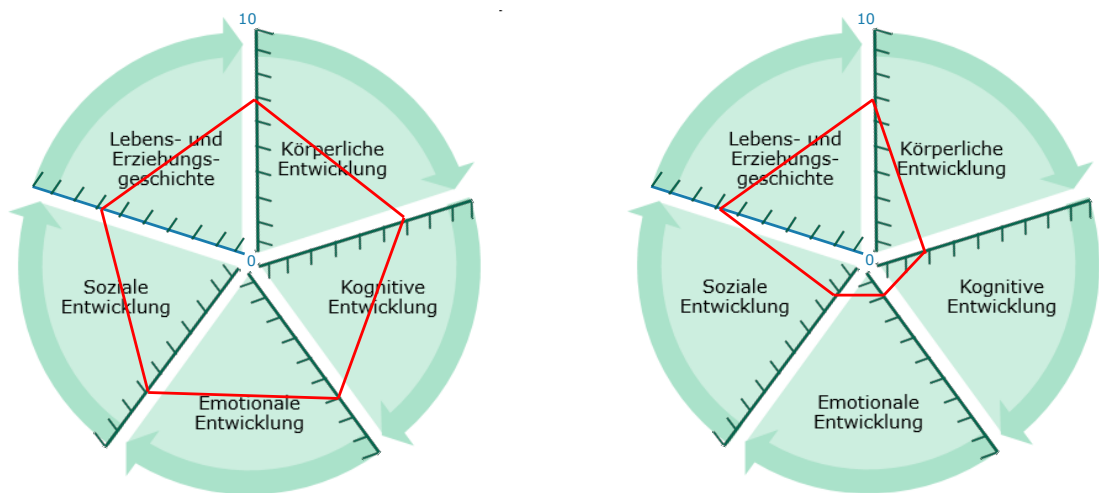


Abbildung 3: Harmonische und dysharmonische Entwicklung, dargestellt im Hermeneutischen Kreis nach Erik Bosch (Quelle: Calabrese, ohne Datum, S. 16-17)

Nachfolgend werden die fünf Bereiche des hermeneutischen Kreises kurz dargestellt, nämlich die Lebens- und Erziehungsgeschichte in Kapitel 3.3.2.1, die körperliche Entwicklung in 3.3.2.2, die kognitive Entwicklung in Kapitel 3.3.2.3, die emotionale Entwicklung in Kapitel 3.3.2.4 und die soziale Entwicklung in Kapitel 3.3.2.5. In Kapitel 3.3.2.6 wird ein Fazit in Bezug auf den entwicklungstheoretischen Zugang gezogen.

3.3.2.1 Lebens- und Erziehungsgeschichte

Nach Erik Bosch und Ellen Suykerbuyk (2007) zählen zur Kategorie der Lebens- und Erziehungsgeschichte nebst dem Aspekt der Erziehung auch die Entwicklungsgeschichte eines Menschen auch sogenannte "besondere Ereignisse" ("Life-Events") (S. 59), welche zumindest teilweise den von Bronfenbrenner (1981 S. 22) ausgeführten ökologischen Übergängen zu entsprechen scheinen. Bosch und Suykerbuyk (2007) beziehen zudem die Herkunft einer Person und deren Milieu- wie auch Kulturzugehörigkeit in die Kategorie Lebens- und Erziehungsgeschichte mit ein (S. 59).

3.3.2.2 Körperliche Entwicklung

Nach Bosch und Suykerbuyk (2007) durchlaufen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung dieselben Stufen der körperlichen Entwicklung wie Menschen ohne Beeinträchtigung (S. 58). Die Entwicklung kann jedoch verzögert erfolgen oder bei bestimmten Stufen stagnieren und sich deshalb vom Lebensalter unterscheiden. Der Einbezug der körperlichen Entwicklung eines Menschen in die Gesamtbeschreibung ist auch deshalb relevant, weil der Erwerb gewisser körperlicher Funktionen für die Entwicklung in anderen Bereichen von Bedeutung sein kann. Dazu gehören nach Anton Dosen (2018) beispielsweise Beeinträchtigungen der Sinneswahrnehmung, welche ihre Ursache in einer Beeinträchtigung auf der Rezeptoren- oder der Nervenbahn oder der Reizverarbeitung im Gehirn haben können (S. 71). Es scheint deshalb am hilfreichsten zu sein, neben der Beschreibung der somatischen Defizite, die intakten körperlichen Fähigkeiten einer Person exakt zu beschreiben, da der Fokus darauf weitere Perspektiven im Hinblick auf die Betreuung eröffnen kann.

3.3.2.3 Kognitive Entwicklung

Für die Beschreibung der kognitiven Entwicklung im hermeneutischen Kreis gilt ebenso, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen grundsätzlich dieselben Entwicklungsstufen wie Menschen ohne Beeinträchtigung durchlaufen, die Entwicklung aber vom Lebensalter abweichen und bei einer früheren Stufe stagnieren kann. Der Einbezug der anerkannten Entwicklungstheorien wie dem Stufenmodell von Jean Piaget scheint sinnvoll, allerdings kann

die direkte Beschreibung der kognitiven Fähigkeiten einer Person ein präziseres Bild ermöglichen, wie dies beispielsweise die ICF (Kapitel 3.1.2) ermöglicht.

3.3.2.4 Emotionale Entwicklung

Anton Dosen (2018) verwendet zur Beschreibung der emotionalen Entwicklung ein entwicklungs-dynamisches Modell, welches sieben Stufen umfasst (S. 61). Dosen (2018) verbindet in seinem Modell biologische und psychosoziale Aspekte der emotionalen Entwicklung (S. 58) und bezieht sich dabei auf verschiedene Theorien. Dosen (2018) erwähnt diesbezüglich nebst Theorien der Neurophysiologie und Neuropsychologie Theorien zur Kognition, zur Psychodynamik, zur Entwicklung des Selbstbewusstseins, zur Bindung, zur ichbezogenen und zur sozialen Entwicklung (S. 58). Das entwicklungs-dynamische Modell umfasst folgende Stufen (S. 61):

1. Adaption: 0 bis 6 Monate
2. Erste Sozialisierung: 6 bis 18 Monate
3. Erste Individuation: 18 bis 36 Monate
4. Identifikation: 3 bis 7 Jahre
5. Realitätsbewusstsein: 7 bis 12 Jahre
6. Zweite Sozialisierung: 12 bis 17 Jahre
7. Zweite Individuation: 17 bis 25 Jahre

Dosen (2018) betont, dass Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung dieselben Stufen der emotionalen Entwicklung durchlaufen wie Menschen ohne Beeinträchtigung (S. 73). Für die Bewältigung der einzelnen Stufen kann unterschiedlich viel Zeit benötigt werden (ebda.). Dosen (2018) nimmt folgende stark vereinfachende Zuordnung der Entwicklungsstufen seines Modells zum Schweregrad einer kognitiven Beeinträchtigung vor (S. 74):

- Schwerste kognitive Beeinträchtigung: bis erste Sozialisierung
- Schwere kognitive Beeinträchtigung: bis erste Individuation
- Mittelgradige kognitive Beeinträchtigung: bis Identifikation
- Leichte kognitive Beeinträchtigung: bis Realitätsbewusstsein

Weiter gibt Dosen (2018) zu bedenken, dass bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zwischen dem Entwicklungsstand der Kognition und demjenigen der

emotionalen Entwicklung eine Diskrepanz bestehen kann (S. 75). Diese Aussage unterstreicht die Notwendigkeit, eine differenzierte Analyse der Entwicklung einer betroffenen Person vorzunehmen.

3.3.2.5 Soziale Entwicklung

Die soziale Entwicklung wird gemäss Bosch und Suykerbuyk (2007) häufig mit der emotionalen Entwicklung gleichgesetzt (S. 29). Sie betonen jedoch, dass sie eine Differenzierung zwischen den Beiden für wichtig erachten (ebda.). Sie sehen in der emotionalen Entwicklung die Entwicklung des psychischen Erlebens als gegen innen gerichtet, während sie die soziale Entwicklung als Entwicklung in den Interaktionskompetenzen als gegen aussen gerichtet sehen (ebda.). Bosch und Suykerbuyk (2007) sehen beispielsweise die Entwicklung empathischer Fähigkeiten als relevant für die soziale Entwicklung, welche sie in der Phase vom 3. bis zum 5. Lebensjahr verorten (S. 39). Laut ihren Beobachtungen sehen sie häufig eine Diskrepanz zwischen der emotionalen und der sozialen Entwicklung (ebda.). Sie unterstreichen, dass sie dieses Spannungsfeld als relevant für die Praxis erachten (Bosch & Suykerbuyk, 2007, S. 40), was die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse erneut betont.

3.3.2.6 Fazit zu Entwicklungstheorie.

Ein entwicklungstheoretischer Zugang eignet sich für die Betrachtungsweise von herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen um aufzuzeigen, in welchem Entwicklungsbereich eine Person gerade welche Stufe bewältigt, um so adäquat mit ihr interagieren zu können. Zudem gehören verschiedene herausfordernde Verhaltensweisen wie beispielsweise das Hantieren mit Körperausscheidungen zu bestimmten Entwicklungsalter und ergeben so unter einer entwicklungstheoretisch geleiteten Betrachtung einen sinnvollen Bezug.

3.3.3 Systemökologische Zugänge

Bei einer systemökologischen Betrachtungsweise von herausfordernden Verhaltensweisen wird gemäss Calabrese und Büschi (2019) davon ausgegangen, dass diese in einem bestimmten, sich

wechselseitig und zirkulär bedingendem Kontext entstehen und aufrecht erhalten werden, in welchem die relevanten Faktoren häufig schwierig zu überblicken sind (S. 140). Sie sehen herausfordernde Verhaltensweisen als kontextuell gebunden und sehen die Störung in der Interaktion zwischen einer betroffenen Person und ihrem Umfeld (ebda.). Calabrese und Büschi (2019) verweisen auf Bronfenbrenner (1981), gemäss welchem einerseits die Umwelt eine sich in ihr befindende Person beeinflusst und andererseits eine Person ihre Umwelt auch beeinflusst (S. 141). Gemäss diesem systemischen Grundverständnis können gezielte Veränderungen in der Umwelt einer Person mit herausfordernden Verhaltensweisen dazu führen, dass die Person die herausfordernden Verhaltensweisen weniger zeigt.

3.4 Herausforderungen für Betroffene

Wie aus vorangegangenen Ausführungen ersichtlich wird, können für herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen verschiedene Ursachen festgestellt werden. Personen- und kontextbezogene Faktoren können in einer komplexen Wechselwirkung herausfordernde Verhaltensweisen auslösen, stabilisieren oder verstärken. Insbesondere die Gefahr einer Verstärkung scheint gross zu sein, da die Wahrscheinlichkeit gross ist, dass Betroffenen inadäquat begegnet wird. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, welche herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, sind besonders gefährdet, dadurch sozial isoliert zu werden und deshalb neue herausfordernde Verhaltensweisen zu entwickeln.

3.5 Herausforderungen für Fachpersonen

Aufgrund der komplexen Zusammenhänge in Bezug auf herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ist es für Fachpersonen schwierig, adäquat auf diese Verhaltensweisen zu reagieren. Je nachdem, welche Ursachen und theoretischen Zugänge in einem bestimmten Fall als relevant angesehen werden, können unterschiedliche Interventionen zum Zug kommen. Aufgrund der Komplexität besteht für Fachpersonen je nach

Kontext die Gefahr der Überforderung, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Fachpersonen inadäquat bei herausfordernden Verhaltensweisen intervenieren.

3.6 Fazit

Es gibt verschiedene theoretische Zugänge zu herausfordernden Verhaltensweisen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Dabei scheint es am zielführendsten zu sein, wenn möglichst alle genannten Zugänge in einer Fallanalyse berücksichtigt werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten. So können personenbezogene Aspekte dafür benutzt werden, um mögliche Interventionen daraufhin zu prüfen, ob sie für die betroffene Person überhaupt zugänglich sind. Der Fokus auf Kontextfaktoren scheint bei der Interventionsplanung ebenfalls wichtig zu sein, da dadurch mögliche Anreize für betroffene Personen geschaffen werden können, um weniger herausfordernde Verhaltensweisen zu zeigen. Ein wichtiger Kontextfaktor ist die professionelle Beziehung zwischen der betroffenen Person und einer Fachperson, welche im Falle einer Stärkung als Ressource zur Verfügung steht.

4 Banking-Time für Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen

Aktuell liegen keine Studien oder Erfahrungsberichte zur Anwendung der Banking-Time in der stationären sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen vor. Allerdings herrscht in der Sozialpädagogik gemäss Silke Brigitta Gahleitner (2017) weitgehend Konsens darüber, dass der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Fachperson und Adressat*in eine der zentralen Aufgaben der Profession darstellt (S. 37). Für die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Personen hebt Brigitte Kendel und Regina Thomas (2004) hervor, dass tragfähige menschliche Beziehungen über die ganze Lebensspanne wichtig für Entwicklung und positives psychisches Erleben sind (S. 175). Somit benötigt die sozialpädagogische Praxis Methoden und Konzepte, mit deren Hilfe Fachpersonen vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Adressatinnen und Adressaten aufbauen können – Banking-Time stellt eine dieser Möglichkeit dar.

In der nachfolgenden Verknüpfung des Konzepts der Banking-Time mit den bisher erarbeiteten Grundlagen, ist neben einer Darstellung der Erfahrungswerte mit beziehungsbezogenen Konzepten in der stationären sozialpädagogischen Praxis, die vergleichende Analyse der theoretischen Bezüge und Zugänge des Konzepts der Banking-Time mit den herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen zentral (vgl. Kap. 4.1). Diese Analyse ist das Kernstück der vorliegenden Arbeit und ermöglicht es, eine Beurteilung hinsichtlich der Relevanz des Konzeptes der Banking-Time für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit der fokussierten Personengruppe vorzunehmen.

4.1 Vergleichende Analyse der theoretischen Bezüge

In der nachfolgenden vergleichenden Analyse werden die theoretischen Bezüge der Banking-Time den theoretischen Zugängen zu herausfordernden Verhaltensweisen bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen gegenüber gestellt. Dabei wird auf eine eigenständige Analyse der jeweiligen Theorien verzichtet, um die Verknüpfungspunkte besser sichtbar machen zu können.

Wie in Kapitel 2.2.1 und 3.3.1 dargelegt, wird vermutet, dass sowohl Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten als auch Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen seltener ein sicheres Bindungsmuster aufbauen konnten. Die in Kapitel 2 erwähnten Studien belegen, dass Banking-Time dazu verhilft, dass die Beziehung Lehrperson – Kind für das Kind als verlässlich und vertrauensvoll erlebbar wird und es dadurch eine sicherere Bindung zur Lehrperson aufbauen kann, welche das Kind in der Bewältigung des Schulalltags und somit im Lernprozess unterstützt. Wie erwähnt ist in der sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen der Aufbau einer sicheren Bindung zu den Betreuungspersonen eine zentrale Aufgabe der Fachpersonen. Wenn die Anwendung der Banking-Time im betrachteten Kontext diesen Prozess unterstützt, dann erscheint eine Implementierung sinnvoll.

4.1.1 Neurologische Aspekte

Es gilt zu berücksichtigen, dass die neuronalen Entwicklungsmöglichkeiten bei Kindern noch sehr ausgeprägt sind (Neurologen und Psychiater im Netz, ohne Datum). Die synaptischen Verbindungen zwischen den einzelnen Neuronen im Gehirn nehmen bis zum 3. Lebensjahr zu und betragen dann etwa die doppelte Anzahl wie bei Erwachsenen (ebda.). Die Anzahl dieser synaptischen Verbindungen bleibt bis zum 10. Lebensjahr in etwa konstant und halbiert sich in den darauffolgenden Jahren (ebda.). Dieser Umstand ermöglicht es Kindern, relativ rasch neue Erfahrungen in ihrer Erinnerung zu verankern (ebda). Auf der anderen Seite zeichnet sich eine kognitive Beeinträchtigung gemäss Dosen (2018) dadurch aus, dass Prozesse der neuronalen Verankerung unter erschwerten Bedingungen stattfinden (S. 72). Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen benötigen deshalb potenziell mehr Zeit als drei- bis sechsjährige Kinder, um von Banking-Time profitieren zu können. Diesem Umstand kann durch häufigere Sequenzen die während eines längeren Zeitraumes angeboten werden begegnet werden.

4.1.2 Strukturelle Aspekte

Die Banking-Time wird gemäss Williford und Pianta (2020) stets durch dieselbe Lehrperson durchgeführt (S. 240). Es scheint sich dabei um die Hauptlehrperson eines Kindes zu handeln, was allerdings nicht direkt erwähnt oder beschrieben wird. Im stationären Kontext, in welchem Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen in der

Regel leben, arbeiten üblicherweise mehrere Betreuungspersonen abwechselnd mit der betreuten Person. Die Arbeitseinsätze der Beteiligten sind oft unregelmässig und hängen vom Anstellungsgrad und den zeitlichen Verfügbarkeiten ab. Die Implementierung der Banking-Time erscheint unter diesen Umständen schwieriger, soll sie stets durch dieselbe Betreuungsperson durchgeführt werden. Inwiefern eine Anwendung von Banking-Time durch verschiedene Betreuungspersonen sinnvoll ist kann kontrovers betrachtet werden: einerseits könnte durch die zeitlich fixierte und regelmässige Durchführung, aber durch verschiedene Betreuungspersonen, für die betroffene Person eine zeitlich sicherer vorhersehbare Durchführung von Banking-Time Sequenzen erreicht werden. Auf der anderen Seite ist aber für die Banking-Time zentral, dass sich die Lehrperson emotional auf das Kind einlässt. Werden die Techniken der Banking-Time ohne emotionalen Bezug der Lehrperson zum Kind angewendet erscheinen sie wirkungslos. Das setzt voraus, dass die Lehrperson daran interessiert ist, sich auf das Kind einzulassen. Ob es aber allen involvierten Mitgliedern einer Betreuergruppe im stationären Kontext möglich ist, sich entsprechend emotional auf die betroffene Person einzulassen, darf zumindest in Frage gestellt werden. Falls diese emotionale Einbindung nicht gelingt, würde die Banking-Time wirkungslos bleiben und für die betroffenen Personen keine Verbesserung bringen. Im Gegenteil würde die betroffene Person erneut die Erfahrung von unsicheren Bindungen erleben, was gemäss den in Kapitel 3 ausgeführten theoretischen Überlegungen potentiell zu einer Zunahme von herausfordernden Verhaltensweisen führen könnte.

4.1.3 Entwicklungstheoretische Aspekte

Eine entwicklungstheoretisch geleitete Analyse der Banking-Time in Bezug auf Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen würde entsprechende Ausführungen zum Konzept der Banking-Time an sich voraussetzen. Allerdings ist aktuell keine Literatur auffindbar, welche sich explizit mit entwicklungstheoretischen Zugängen zum Konzept der Banking-Time auseinandersetzt. Die in Kapitel 3 vorgestellten Entwicklungstheorien erheben wie ausgeführt den Anspruch auf Universalität und lassen sich deshalb auch auf drei- bis sechsjährige Kinder ohne Beeinträchtigungen anwenden.

Kinder zwischen drei bis sechs Jahren befinden sich gemäss Flammer (2017) in der Bewältigung der zweiten, der so genannt "konkreten" Stufe der kognitiven Entwicklungstheorie von Piaget. In diesem Alter findet der Übergang vom symbolischen zum anschaulichen Denken statt (S. 146).

Auf der Stufe des symbolischen Denkens kann sich ein Kind Objekte oder Abläufe vorstellen, auch wenn es diese aktuell sensorisch nicht wahrnehmen kann (ebda.). In Bezug auf Bindung verfügt ein Kind laut Spangler und Reiner (2017) mit Erreichen der Stufe des symbolischen Denkens ein mentales Modell eigener Wünsche und Bedürfnisse (S. 29). Es kann zunehmend die Perspektive der Bezugsperson übernehmen und deren Wünsche und Bedürfnisse mit den eigenen koordinieren (ebda.). Das verschafft dem Kind weitere Handlungsoptionen in Bezug auf sein Bindungsbedürfnis (ebda.). Das innere Arbeitsmodell von Bindung wird zunehmend als mentales Modell organisiert (ebda.).

Dosen (2018) ordnet in einer groben Einteilung eine schwerste kognitive Beeinträchtigung der sensomotorischen Stufe nach Piaget zu, was einem Entwicklungsalter von etwa zwei Jahren entspricht (S. 23). Eine schwere kognitive Beeinträchtigung ordnet er der präoperationalen Stufe von 2 bis 4 Jahren zu und eine mittelgradige kognitive Beeinträchtigung der prälogischen Stufe von 4 bis 7 Jahren (ebda.). Aufgrund dieser Zuordnung scheint es wahrscheinlich, dass zumindest Menschen mit einer schweren oder mittelgradigen kognitiven Beeinträchtigung über die kognitiven Voraussetzungen verfügen, um von der Banking-Time, wie sie aktuell vorliegt, profitieren zu können. Für Menschen mit einer schwersten kognitiven Beeinträchtigung scheint die Banking-Time aus den oben dargelegten Gründen auf den ersten Blick eher ungeeignet zu sein.

4.1.4 Emotionale Entwicklungsaspekte

Nach dem in Kapitel 3 beschriebenen entwicklungs-dynamischen Modell von Dosen (2018, S. 62) bezieht sich die Identifikationsphase, welche Sappok und Zepperitz (2016, S. 23) als SEO-Stufe 4 bezeichnen, auf ein Referenzalter von drei bis sieben Jahren. In dieser Phase identifiziert sich ein Kind gemäss Dosen (2018) mit dem Elternteil des gleichen Geschlechts und beginnt die vorgegebenen sozialen Regeln und Normen zu übernehmen (S. 69). Es spricht von sich in der ich-Form und nicht mehr mit dem eigenen Namen und versucht, in Kooperation mit ihm wichtigen Personen schöpferisch tätig zu sein (ebda.). Es erwirbt nach Dosen eine Vorstellung von Ich und Über-Ich (ebda.). Obwohl das Kind weiss, welche Verhaltensweisen von ihm sozial erwünscht sind, kann es seine eigenen Emotionen noch nicht entsprechend kontrollieren (ebda.). Zudem wird das Gewissen noch durch die Erwartung von Bestrafung gesteuert (ebda.). Wichtige Kompetenzerwerbe sind in dieser Phase, symbolisch, intuitiv und prälogisch denken zu lernen (ebda.). Fantasie und Realität sind noch nicht scharf voneinander getrennt (ebda.). Die

vorgängig genannten Kompetenzen scheinen im Rahmen einer Banking-Time Sequenz für das Kind wichtig, damit es die neu vermittelten Beziehungsbotschaften entsprechend einordnen kann.

Sappok und Zepperitz (2016) ordnen die SEO-Stufe 4 einer Mittelgradig-schweren Intelligenzminderung (F72-F73) nach ICD 10 zu (S. 25). Gemäss Dosen (2018) entspricht die SEO-Stufe 4 einer mittelgradigen intellektuellen Beeinträchtigung (S. 74). Da wie in Kapitel 3 ausgeführt Personen mit schwereren kognitiven Beeinträchtigungen eher herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, könnte das bedeuten, dass die Mehrzahl der Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen, welche herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, eine Entwicklungsstufe zwischen SEO-1 und SEO-3 bewältigt haben oder am bewältigen sind. Das wiederum würde bedeuten, dass sie neue Beziehungserfahrungen, wie sie in der Banking-Time angelegt ist, wahrscheinlich nicht nutzen können. Andererseits beginnt die Bindungsentwicklung wie in Kapitel 2 ausgeführt bereits in einem früheren Entwicklungsalter. Daraus lässt sich schliessen, dass für Kinder bereits früher als mit drei Jahren ein Nutzen aus der Banking-Time resultieren kann, wenn die Erfahrungen des Kindes ausserhalb der Banking-Time mit den Erfahrungen in der Banking-Time kongruent sind und dadurch relevante Beziehungen gestärkt werden. Das würde aber voraussetzen, dass Banking-Time eine Veränderung im Interaktionsanteil der Bezugspersonen bewirkt.

4.1.5 Personenzentrierte Aspekte

Verschiedene Konzepte wie beispielsweise der personenzentrierte Ansatz bezwecken, dass die Betreuungspersonen ein umfassenderes Verständnis für die von ihnen betreuten Menschen entwickeln. Marlis Pörtner (2019) nennt unter anderem zuhören und ernst nehmen als wichtige Richtlinien für die Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (S. 50). Wie in Kapitel 2.1 beschrieben sind zwei wichtige Techniken für die Banking-Time das Paraphrasieren der Tätigkeit des Kindes sowie das Verbalisieren des bei ihm wahrgenommenen emotionalen Erlebens. Mit beiden Techniken werden dem Kind die Botschaften vermittelt, dass die Lehrperson es ernst nimmt. Als erste Technik beschreiben Williford und Pianta (2020) das Beobachten des Kindes und des eigenen emotionalen Erlebens (S. 241). Zum Prozess des Beobachtens muss auch das Zuhören gerechnet werden, da dieses ein Beobachten auf der verbalen Ebene beinhaltet. Indem die Lehrperson ihr Handeln während der Banking-Time begrenzt und auf die Techniken dieses Konzeptes beschränkt, wird es ihr möglich, dem Kind zu

vermitteln, dass sie es ernst nimmt. Dieses Ernstnehmen wird sich auch ausserhalb der Sequenzen fortsetzen, wie in Kapitel 2.3 ausgeführt wurde. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass eine Implementierung der Banking-Time in die stationäre sozialpädagogische Praxis bei Fachpersonen bewirken kann, dass sie befähigt werden, die durch sie betreuten Menschen ernster zu nehmen und ein umfassenderes Verständnis für sie zu entwickeln. Ihr Interaktionsanteil kann durch die Banking-Time auch ausserhalb der Sequenzen verändert werden, was dazu beitragen kann, dass die gesamte Betreuung nun vermehrt durch Ernstnehmen im Sinne von Pörtner (2019, S. 53) geprägt wird, womit sich die im Setting gewonnenen Erfahrungen der Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Bezug auf ihre Betreuungspersonen vermehrt auch ausserhalb des Settings fortsetzen kann. Die Banking-Time würde somit nicht primär bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen Veränderungen initiieren, sondern diese eher bei den Betreuungspersonen induzieren. Dadurch würden die im Setting gemachten Erfahrungen kongruenter mit den Erfahrungen ausserhalb des Settings. Systemökologische Annahmen stützen diese Hypothese und machen zudem deutlich, dass verschiedene Faktoren eines Betreuungssettings das Auftreten von herausfordernden Verhaltensweisen begünstigen und stabilisieren können. Der Fokus auf die dyadische Beziehung und deren Stärkung im Sinne einer Primärdyade nach Bronfenbrenner wirkt sich in der Folge auf das gesamte Mikrosystem aus. Wenn wir davon ausgehen, dass für Erwachsene mit einer kognitiven Beeinträchtigung aufgrund der vorangegangenen Ausführungen der Zugang zu Beziehungserfahrungen erschwert ist, wie sie in einer Primärdyade erlebbar sind, wird deutlich, dass sich diese Einschränkungen auch negativ auf weitere Beziehungen im Mikrosystems auswirken wird. Im Gegensatz dazu kann eine Stärkung einer Primärdyade die weiteren Beziehungen positiv beeinflusst.

4.2 Fazit

Die theoretischen Grundlagen der Banking-Time dürften für die sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen eine wichtige Rolle spielen. Das Entwickeln eines sicheren Bindungsmusters unterstützt Menschen wesentlich in der Gestaltung ihrer sozialen Interaktionen und im Aufbau von tragfähigen Beziehungen. Sowohl bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wie auch bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen wird davon ausgegangen, dass sie häufig kein sicheres Bindungsmuster entwickeln konnten. Somit ist es aus

systemökologischer Sicht wichtig, in der Arbeit mit beiden Personengruppen innerhalb eines Mikrosystems eine tragfähige Bindungsbeziehung im Sinne einer Primärdyade aufzubauen, um damit die weiteren Beziehungen im Mikrosystem positiv zu stärken.

Für die Arbeit in der fokussierten dyadischen Beziehung ist der Einbezug entwicklungs- und interaktionstheoretischer Aspekte zentral. Jeder Mensch kann sich nur auf der Grundlage seiner bisher durchgemachten Entwicklung weiterentwickeln. Es ist deshalb wichtig, dass primär eine Analyse des aktuellen Entwicklungsstandes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen gemacht wird; nur so kann beurteilt werden, welche Entwicklungsschritte aktuell zu bewältigen wären. Wie ausgeführt, ist dabei eine differenzierte Betrachtungsweise unerlässlich. Gerade Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen können in den verschiedenen Entwicklungsbereichen an unterschiedlichen Stellen stehen, woraus, wie Dosen (2018) darlegt, weitere Herausforderungen für die betroffene Person entstehen können (S. 75). Es ist deshalb wichtig, dass die Interaktionen in der dyadischen Beziehung mit diesen Erkenntnissen verknüpft werden. Wie in Kapitel 2 ausgeführt müssen die Techniken der Banking-Time, wie das Paraphrasieren der Tätigkeiten des Kindes, ebenfalls dem Alter und somit dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden. Gemäss Williford und Pianta (2020) wird das Imitieren der Tätigkeiten des Kindes eher bei jüngeren Kindern verwendet, wohingegen der verbale Interaktionsanteil mit zunehmendem Alter des Kindes zunehmen wird (S. 243).

Die Wirkung der Banking-Time ist wie in Kapitel 2.4 dargestellt für drei- bis sechsjährige Kinder gut untersucht und belegt (vgl. Kp. 2.4): Das Setting hilft, die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind zu stärken und führt allgemein zu einer Abnahme von Verhaltensauffälligkeiten. Wie dargelegt entspricht diese Entwicklungsstufe der Kinder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen in etwa den Entwicklungsstufen von Erwachsenen mit einer mittleren bis schweren kognitiven Beeinträchtigungen. Erwachsene mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen zeigen allgemein mehr herausfordernde Verhaltensweisen. Diese können in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen auf einer früheren Entwicklungsstufe Stufe als drei- bis sechsjährige Kinder stehen geblieben sein. Zudem sind bei Kindern die neurologischen Entwicklungsmöglichkeiten sehr gross, während gerade diese bei Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen deutlich weniger Entwicklungspotential aufweisen. Das legt die Vermutung nahe, dass diese Personen insbesondere vom Aspekt der neuen Beziehungsbotschaften, welcher in der Banking-Time angelegt ist, weniger profitieren werden. Auf der anderen Seite ist aber das zentrale Element der Banking-Time der Aufbau einer Primärdyade. Die erste solche Beziehung eines Menschen ist die zu seiner ersten Bindungsperson. Der Prozess des ersten Bindungsaufbau beginnt wie in Kapitel 2 dargelegt bereits nach der Geburt, wo Kinder noch in

einer frühen Stufe in den jeweiligen Entwicklungsbereichen stehen. Somit können auch Personen mit einer schweren oder schwersten kognitiven Beeinträchtigung, die etwa in diesem Entwicklungsstadium sind, Bindungserfahrungen machen. Es stellt sich allerdings die Frage, welche weiteren Entwicklungsprozesse sie bezüglich Bindungserfahrungen noch bewältigen können, was bedeuten könnte, dass sie auch unter günstigen Umgebungsbedingungen in einem frühen Stadium der Bindungsentwicklung verharren könnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die theoretischen Grundlagen für die Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen relevant sind. Bezüglich der Wirkungsweise der Banking-Time in der fokussierten Personengruppe scheinen die meisten Aspekte für eine Anwendung im angestrebten Kontext zu sprechen. Eine vorangehende, differenzierte Einzelfallanalyse ist bereits aufgrund der theoretischen Voraussetzungen bei einer Implementierung der Banking-Time unerlässlich. Welche weiteren Aspekte bei der Implementierung einer Banking-Time zu berücksichtigen sind, wird in Kapitel 6.2 dargelegt.

5 Diskussion

In der nun folgenden Diskussion werden die potentiellen Herausforderungen und Chancen in der Anwendung des Konzepts der Banking Time in der stationären sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen erarbeitet und einander gegenübergestellt. Nebst den Erkenntnissen aus der theoretischen Analyse aus dem vorangehenden Kapitel werden in der Diskussion Aspekte berücksichtigt, welche in diesem fokussierten Kontext häufig strukturell gegeben sind. Aus der Gegenüberstellung von Herausforderungen und Chancen werden anschliessend Implikationen für eine Implementierung abgeleitet. Da das Konzept gemäss aktuellem Kenntnisstand noch nicht im stationären sozialpädagogischen Kontext mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen angewendet wird stützt sich die Diskussion auf die theoriengeleitete Analyse und die Erkenntnisse, welche in der Anwendung der Banking-Time in anderen Kontexten gewonnen wurden.

5.1 Potentielle Herausforderungen in der Anwendung der Banking-Time

Wie in Kapitel 4.1.2 dargelegt entspricht das Referenzalter von Erwachsenen mit mittlerer bis schwerer kognitiver Beeinträchtigung im entwicklungs-dynamischen Modell von Anton Dosen demjenigen von drei- bis sechsjährigen Kindern. In dieser Altersgruppe ist die Anwendung der Banking-Time am besten untersucht und ihre Wirkung belegt, was die Vermutung nahe legt, dass Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen, welche den entsprechenden Entwicklungsstand aufweisen, von Banking-Time in ähnlichem Ausmass profitieren könnten wie die erwähnte Altersgruppe der Kinder. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer neurologischen Entwicklungsmöglichkeiten, wie in Kapitel 5 ausgeführt wurde. Das bedeutet, dass Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen mehr Ressourcen aufwenden müssen, um die Erfahrungen der Banking-Time integrieren zu können. Somit scheint es wahrscheinlich, dass die Banking-Time aus der Sicht der in der vorliegenden Arbeit fokussierten Personen nicht wie in Kapitel 2.1 beschrieben zwei- bis dreimal in der Woche über einen Zeitraum von etwa 12 Wochen angewendet werden kann, um eine Wirkung zu erzielen; die Banking-Time müsste über längere Zeit und öfter pro Woche angewendet werden, damit eine Wirkung bei der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit wahrscheinlich wird.

Wie in Kapitel 3.1.3 ausgeführt ist zu berücksichtigen, dass je ausgeprägter die gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen sind, desto schwerer sind wahrscheinlich die kognitiven Beeinträchtigungen der betroffenen Person sein. Bezogen auf das Referenzalter in den verschiedenen Entwicklungsbereichen bedeutet das, dass Personen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen eine frühere Entwicklungsstufe nach dem Modell von Dosen am Bewältigen sind als die Zielgruppe der Kinder, in welcher die Wirkung der Banking-Time am besten untersucht ist. Für die Bewältigung der in Kapitel 2.1 ausgeführten neuen Beziehungserfahrungen, welche das Konzept ermöglichen soll, scheint ein entsprechender Entwicklungsstand unerlässlich zu sein. Somit dürfte zumindest ein Teil der Personen, für welche die Anwendung der Banking-Time in der vorliegenden Arbeit untersucht wird, nicht ausreichend vom Setting profitieren zu können, da die erforderliche Entwicklungsstufe nicht erreicht ist. Für betroffene Personen aber, die diesen Entwicklungsstand aufweisen, könnte der Zugang zu Banking-Time eine Chance bieten.

5.1.1 Mikrosysteme Schule und stationärer Betreuungskontext

Andererseits ist die zentrale Absicht der Banking-Time das Errichten einer primärdyadischen Beziehung, welche im fokussierten Mikrosystem wirksam werden kann. Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, ist die Banking-Time für die Stärkung der Beziehung zwischen einer Lehrperson und einem bestimmten Kind gedacht. Unter diesem Aspekt profitieren auch Personen die das Entwicklungsalter der drei bis sechsjährigen Kinder nicht erreichen konnten von Banking-Time. Das Mikrosystem einer Schulklasse in der Grundschule zeichnet sich in der Regel dadurch aus, dass die Lehrperson stets direkt Teil davon ist. Allenfalls wird sie durch einzelne weitere Lehrpersonen unterstützt. Es sind also wahrscheinlich wenige Lehrpersonen Teil einer Schulklasse, welche zudem stets verfügbar während der Schulzeit sind. Das scheint ein Faktor zu sein, welcher die Stärkung einer fokussierten Beziehung unterstützt. Dagegen zeichnet sich der Kontext der stationären sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen dadurch aus, dass verschiedene Betreuungspersonen Teil eines Lebensraumes der betroffenen Person sind (vgl. Kap. 3.2). Es gilt zudem zwischen Arbeits-, Beschäftigungsbereich und Wohnbereich zu unterscheiden. Eine betroffene Person ist Teil von verschiedenen Mikrosystemen. Sie erlebt während eines Tages mehrere Wechsel der Betreuungspersonen, was die Arbeit an einer bestimmten dyadischen Beziehung erschweren dürfte. Hinzu kommt, dass die meisten Betreuungspersonen im fokussierten Kontext Teilzeit

arbeiten und somit weniger häufig für eine betroffene Person verfügbar sind. Diese strukturellen Bedingungen dürften die Implementierung der Banking-Time zu erschweren.

Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt bewirkt das Setting der Banking-Time eine Veränderung im Interaktionsanteil der Lehrperson. Um sie darin zu unterstützen, sieht das Konzept wie in Kapitel 2.1 dargelegt ein Coaching vor, welches untrennbar mit der dyadischen Sequenz verbunden ist. Eine vorgeschlagene Methode für das Coaching ist die Verwendung von Videoanalysen. Diese erscheinen auf den ersten Blick relativ aufwändig zu sein. Die zeitlichen und personellen Ressourcen sind im angestrebten Kontext wie in Kapitel 3.2 dargelegt eher knapp. Deshalb dürften bezüglich Implementierung von Banking-Time die Vorbehalte zu Beginn eher gross sein.

5.1.2 Emotionale Zugewandtheit

Die emotionale Zugewandtheit der Lehrperson zum betroffenen Kind während der Sequenz ist wie in Kapitel 2.4 ausgeführt ein zentraler Faktor für das Gelingen der Banking-Time. Die Lehrperson soll durch das Coaching darin unterstützt werden. Was eine Sequenz ohne emotionale Zugewandtheit der Lehrperson zum betroffenen Kind für dieses bedeutet, wird zwar nirgends erwähnt, jedoch sind negative Effekte absehbar. Das Kind erlebt in einer solchen Sequenz nicht die Beziehungsbotschaften, welche zur Stärkung seiner Beziehung zur Lehrperson notwendig wären. Im Gegenteil, die fokussierte Beziehung würde so geschwächt, was sich negativ auf die Interaktionen des Kindes im Mikrosystem Schule auswirken dürfte. Die gleichen Überlegungen gelten für eine allfällige Implementierung der Banking-Time in die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Wenn in diesem Kontext das Setting ohne emotionale Zugewandtheit zur betroffenen Person seitens der ausführenden Betreuungsperson durchgeführt wird, erlebt die betroffene Person nicht die in Kapitel 2.1 dargestellten beabsichtigten Beziehungsbotschaften. Im schlechtesten Fall könnte dieses Setting die herausfordernden Verhaltensweisen noch zusätzlich verstärken, da die betroffene Person erneut verunsichernde Beziehungsbotschaften erfährt. Wie erwähnt wird der Banking-Time attestiert, dass sie eine Veränderung im Interaktionsanteil der Fachperson bewirkt, jedoch scheint eine Grundvoraussetzung seitens der Fachperson zu sein, sich emotional der betroffenen Person möglichst ganz zuwenden zu können und dies auch zu wollen. Das heisst, sie muss sich selber als kompetent diesbezüglich einschätzen und einen Nutzen darin sehen, sich einer erwachsenen Person, welche herausfordernde Verhaltensweisen zeigt, emotional

zuzuwenden. Erfüllt eine Fachperson die zwei Bedingungen nicht, wird sie sich wahrscheinlich nicht in der angestrebten, aber auch herausfordernden Art und Weise auf das Setting der Banking-Time einlassen können. Diese zusätzliche Beziehungsarbeit der ausgewählten Fachperson verleiht dieser eine Sonderposition was gewisse Schwierigkeiten beinhalten könnte. Einerseits kann das Risiko bestehen, dass die Fachperson durch diese Sonderposition innerhalb des Betreuungsteams separiert werden könnte, was sich negativ auf die gesamte Teamarbeit auswirken kann. Andererseits besteht auch die Gefahr, dass sich die betreffende Fachperson selbst wegen ihres Sondereinsatzes überhöht und den nötigen Realitätsbezug teilweise verlieren könnte, zudem besteht eine gewisse Gefahr, dass sie sich wegen unrealistischen Vorstellungen betreffend möglicher Veränderungen überfordert.

5.1.3 Fazit

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Herausforderungen in der Anwendung der Banking-Time im angestrebten Kontext vorwiegend darin bestehen, das Setting entsprechend auf die fokussierten Personen anzupassen. Die in Kapitel 2.1 vorgeschlagene Anwendungsdauer von 3 Mal wöchentlich 10 bis 15 Minuten über 12 Wochen wird wie ausgeführt vermutlich nicht ausreichen, um dauerhaftere Veränderungen zu bewirken. Die vermutete aktuelle Entwicklungsstufe eines grösseren Teils der fokussierten Personen wird zudem wahrscheinlich eine frühere sein als die der Zielgruppe im schulischen Kontext, was die Wirkung der Komponente der neuen Beziehungserfahrungen seitens der betroffenen Personen verringern dürfte. Die vorangehend ausgeführten strukturellen Bedingungen hinsichtlich der Verfügbarkeit einer bestimmten Betreuungsperson für eine betroffene Person scheint zumindest eine Herausforderung in Bezug auf eine regelmässige Durchführung der Banking-Time darzustellen. Die benötigten zeitlichen Ressourcen scheinen auf den ersten Blick gross zu sein, insbesondere wenn die Banking-Time mit dem geforderten Coaching begleitet werden soll, damit die oben aufgezeigten Fehlentwicklungen auf professioneller Ebene früh erkannt und entschärft werden können. Zudem scheint eine gewisse, möglichst bereits vorhandene Motivation seitens der anwendenden Betreuungsperson, sich auf das Setting einzulassen, Grundvoraussetzung für ein Gelingen der Banking-Time zu sein. Wie die Betreuungsperson diese Motivation generiert und was sie dabei unterstützt lässt das Konzept der Banking-Time offen.

5.2 Potentielle Chancen in der Anwendung der Banking-Time

Die Intention der Banking-Time ist die Stärkung der Beziehung der beiden daran teilnehmenden Personen, welche so als Ressource in den weiteren Mikrosystemen wirksam werden kann, von welchen beide Personen Teil sind. Sie kann einerseits als Ressource für die Bewältigung von herausfordernden Situationen eingesetzt werden, was zu einer Abnahme der gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen führen dürfte. Dadurch würde tendenziell der Stress im Mikrosystem abnehmen, was zu einem nun positiveren Erleben weiterer Beziehungssequenzen führen kann, wodurch diese eine Stärkung erfahren und so ihrerseits ebenfalls als weitere Ressourcen wirken können. Diese Stärkung der Beziehungen eines Mikrosystems bewirken, dass das System als gesamtes resistenter gegenüber Irritationen wird. Andererseits kann die Beziehung als Ressource für Entwicklung wirksam werden. Gerade in Anbetracht des Konzeptes der Zone der nächsten Entwicklung ist das Errichten einer primärdyadischen Beziehung erforderlich, damit eine betroffene Person überhaupt Zugang zu Entwicklung haben kann. Dieser Zugang wird sich potenziell verringern auf die gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen auswirken. Wie in Kapitel 3.1.2 dargelegt erlebt eine betroffene Person in der Regel grossen Stress, wenn sie herausfordernde Verhaltensweisen zeigt, und kann in diesen Momenten nicht auf ihre Entwicklungsressourcen zurückgreifen. Somit bewirkt die Stärkung einer bestimmten Beziehung innerhalb eines Mikrosystems eine doppelte Verbesserung hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten einer betroffenen Person: Sie kann Handlungen in der Zone der nächsten Entwicklung ausführen und so die Entwicklung positiv fördern und sie hat aufgrund der Abnahme der gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen mehr Zeit für Zugriff auf ihre Entwicklungsressourcen.

5.2.1 Chancen auf der Ebene der Mikrosysteme

Für die Fachpersonen resultieren aus der Stärkung der Beziehung zur betroffenen Person ebenfalls Verbesserungen. Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt sind tragfähige Beziehungen von Lehrpersonen zu ihren Schülerinnen und Schülern ein wesentlicher Schutzfaktor bezüglich der Gefahr, ein Burnout zu erleiden. Die Fluktuation der Betreuungspersonen im stationären sozialpädagogischen Kontext mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen ist wie in Kapitel 3.2 erwähnt relativ hoch. Ein Grund dafür könnte die von den Fachpersonen als hoch erlebte Belastung vor allem in der Betreuung von Menschen mit kognitiven Einschränkungen und herausfordernden Verhaltensweisen sein.

Wenn eine Beziehungsstärkung wie oben erwähnt zu einer Reduktion dieses Stresses führt, resultiert daraus auch eine Entlastung der Fachpersonen. Sie erleben sich als kompetenter und wirksamer in ihrem Handeln, auch wenn herausfordernde Situationen nicht einfach verschwinden dürften. Die Motivation und Befriedigung für ihre Arbeit kann dadurch vergrössert werden, was sich wiederum positiv auf die Interaktionen mit den betroffenen Personen auswirken kann. Übertragen auf die oben erwähnte Studie sind Fachpersonen aufgrund der gestärkten Beziehungen weniger gefährdet, ein Burnout zu erleiden. Ebenso beeinflussen sie die Entscheidung einer Fachperson in Bezug auf einen Stellenwechsel, da sie ihre Arbeit insgesamt als befriedigender erlebt.

Das Stärken der Beziehung zwischen einer Fachperson und einer betroffenen Person wirkt sich wie ausgeführt auf das gesamte betrachtete Mikrosystem aus. Die fokussierte Fachperson kann beispielsweise ihre Kenntnisse innerhalb des Teams weitergeben, wodurch weitere Beziehungen gestärkt werden können. So kann letztendlich ein ganzes Team von der Arbeit an einer bestimmten Beziehung profitieren und die oben ausgeführten Chancen ergeben sich für das gesamte Team, dies umso mehr, als dass die betroffenen Teammitglieder erleben, den herausfordernden Verhaltensweisen nicht einfach ausgeliefert zu sein, sondern aktiv und angeleitet proaktiv adäquat intervenieren zu können. Zudem führt die Abnahme der gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen einer betroffenen Person beim Team dazu, dass dieses weniger Ressourcen für die Bewältigung dieser herausfordernden Verhaltensweisen aufwenden muss, und so mehr Ressourcen für andere Aufgaben zur Verfügung stehen. Der oben beschriebene Effekt, dass Fachpersonen ihre Arbeit als befriedigender erleben, wird sich potenziell positiv auf deren Interaktionen mit den betroffenen Personen auswirken.

Bisher wurde davon ausgegangen, dass Banking-Time zur gegenseitigen Stärkung einer bestimmten dyadischen Beziehung eingesetzt werden soll. Dieser Fokus kann so erweitert werden, dass wie in Kapitel 2.1 dargelegt die Banking-Time gemäss Williford und Pianta (2020) vor allem der Lehrperson dazu verhelfen kann, das fokussierte Kind umfassender zu verstehen. Dies führt zu einer Veränderung in der Interaktion seitens der Lehrperson mit dem Kind (S. 244). Das liesse darauf schliessen, dass wenn alle involvierten Fachpersonen die Banking-Time mit einer Person durchführen auch alle diese Person umfassender zu verstehen beginnen, was sie beispielsweise in der Begleitung der Person in für sie herausfordernden Situationen nutzen können. Wenn die Banking-Time in diesem Sinn zu Beginn einer Betreuungssequenz eingesetzt würde, könnte sich die Fachperson auf das aktuelle psychische Erleben der betroffenen Person einstimmen und sie mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse anschliessend entsprechend begleiten. Der Umstand, dass während der Banking-Time die Fachperson die im Konzept

enthaltenen Beziehungsbotschaften zu Beginn der Betreuungssequenz verstärkt sendet, hätte vermutlich eine stabilisierende Wirkung auf die Beziehung der involvierten Personen, welche zumindest für die Zeit des einen Abschnitts der Begleitung wirksam wäre. Die Anwendung der Banking-Time durch mehrere Fachpersonen hätte den Vorteil, dass sie tendenziell häufiger eingesetzt werden könnte, wovon die betroffenen Personen potenziell profitieren. Auf der anderen Seite bedingt sie, dass ein gesamtes Team bereit ist, in die Beziehung zu einer bestimmten Person zu investieren. Es besteht die Gefahr, dass das Setting – weil es strukturell entsprechend eingebunden ist – für die Fachpersonen zur Routine wird, wodurch wie vorangegangen ausgeführt die Gefahr von Irritationen auf der Beziehungsebene für die betroffenen Personen besteht, was die Situation für sie verschlechtern würde. Deswegen erscheint die Anwendung durch eine Person als die sinnvollere und zielführendere.

5.2.2 Chancen auf der Ebene der Mesosysteme

Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen, welche herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, können eine ganze Institution beschäftigen und grosse Teile ihrer Ressourcen binden. Häufig wird ihnen resp. den Personen, welche ihre Beistandschaft wahrnehmen, ein Institutionswechsel nahegelegt. Häufig erleben die betroffenen Personen so im Laufe ihres Lebens mehrere Institutionswechsel, was ihr Bindungsverhalten weiter verunsichert und dadurch zu einer Zunahme der gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen führen kann. Wie in Kapitel 3.2 ausgeführt werden sie als letzte Massnahme den Angeboten der Intensivbetreuung zugeführt, welche zeitlich begrenzt sind. Danach sollen die betroffenen Personen wieder im früheren Umfeld leben können. Sie erleben also mindestens diverse Wechsel, was sich wie ausgeführt negativ auswirken, und zu einer Zunahme von herausfordernden Verhaltensweisen führen kann. Wenn sie dank gestärkter Beziehungen zu den Fachpersonen öfter für sie herausfordernde Situationen bewältigen können und weniger herausfordernde Verhaltensweisen zeigen ist die Gefahr für sie verringert, Zugänge zu ihren vertrauten Mikrosystemen zu verlieren und Beziehungsabbrüche zu erleben. Ihre Situation wird dadurch insgesamt stabiler und für sie voraussehbarer, was sich ebenso in einer Verringerung der gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen zeigen dürfte.

Institutionen, in welchen Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen leben, können unter Umständen permanent mit der Bewältigung der gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen beschäftigt sein. Dies kann im schlimmsten Fall

dazu führen dass herausfordernde Verhaltensweisen den gesamten Alltag einer Institution dominieren, so dass die weiteren Aufgaben zum Teil zu kurz kommen, die Frustration unter den Mitarbeitenden zunimmt und letztlich zu vermehrter Fluktuation derselben führen kann. Solchen Situationen wirken sich auf alle Personen die in einer solchen Situation leben oder arbeiten müssen, negativ aus. Durch die Stärkung einzelner hochrelevanter Beziehungen können so Organisationen davor bewahrt werden, in eine Spirale sich negativ verstärkender Tendenzen zu geraten, wovon alle Personen, die Teil einer betroffenen Organisation sind, letztlich profitieren können.

5.2.3 Fazit

Zusammengefasst können für die Betroffenen und die mit ihnen lebenden Personen, für die Fachpersonen einzeln und im Team sowie für eine ganze Organisation potentielle Chancen festgestellt werden. Die betroffenen Personen erleben sich als kompetenter in der Bewältigung von herausfordernden Situationen. Ihr Zugriff auf ihre Zone der nächsten Entwicklung wird durch eine gestärkte Beziehung zu einer Fachperson verbessert oder erst ermöglicht, wodurch sich die betroffenen Personen als entwicklungsfähig erleben. Beide Aspekte werden sich voraussichtlich positiv auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung auswirken, wodurch sie tendenziell weniger Situationen als überfordernd und herausfordernd erleben und dadurch eine Abnahme der durch sie gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen zu erwarten ist. Das verringert für sie die Gefahr eines Institutionswechsels und den damit verbundenen Beziehungsabbrüchen, was für sie eine Zunahme an Sicherheit und Stabilität bedeutet. Für die Fachpersonen ergeben sich aufgrund der durch die Banking-Time gestärkten Beziehung ebenfalls tendenziell Verbesserungen. Da sie sich – ähnlich wie die betroffenen Personen – als kompetenter erleben, sind sie weniger gefährdet, ein Burnout oder eine innere Abwendung von ihrer Arbeit zu erleben. Sie werden wahrscheinlich weniger schnell die Arbeitsstelle wechseln wollen, was das Mikrosystem der betroffenen Personen zu stabilisieren hilft. Ebenso kann die Stärkung einer bestimmten Beziehung im Mikrosystem als Ressource für die Stärkung weiterer Beziehungen genutzt werden, womit alle im Mikrosystem beteiligten Fachpersonen von den Verbesserungen profitieren. Ebenso können allenfalls bereits vorhandenen Ressourcen im Team für das Coaching der Banking-Time genutzt werden und müssten nicht neu geschaffen werden. Die intensivierte Zusammenarbeit kann den Zusammenhalt innerhalb eines Teams stärken, was sich wiederum positiv auf die Zusammenarbeit auswirkt und das Mikrosystem zusätzlich stabilisiert. Und eine ganze Institution kann durch die Stärkung einzelner systemrelevanter Beziehungen davor

bewahrt werden, an den Folgen der Bewältigung von herausfordernden Verhaltensweisen wie beschrieben in eine Spirale sich gegenseitig verstärkender negativer Effekte zu geraten.

5.3 Implikationen für die Implementierung

Bei einer allfälligen Implementierung der Banking-Time in die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen ergeben sich demnach potentiell sowohl Chancen wie auch Herausforderungen. Diese sind auf der Ebene der betroffenen Person, der involvierten Fachpersonen, der betroffenen Wohngruppe oder Beschäftigungsstelle und der gesamten Organisation angesiedelt. Bei einem Vergleich der Herausforderungen und Chancen wird ersichtlich, dass auf Seiten der Chancen wesentliche Verbesserungen für die Betroffenen, die Fachpersonen und eine ganze Organisation möglich werden. Andererseits finden sich sowohl auf der individuellen Ebene der Betroffenen wie auf der strukturellen Ebene mehrere zu erfüllende Anforderungen. Es scheint deshalb angezeigt, die erarbeiteten Chancen und Herausforderungen einander in einer Risikoanalyse gegenüberzustellen, um daraus Schlussfolgerungen für die Praxis ableiten zu können.

In Bezug auf Chancen sind primär Verbesserungen für die Betroffenen zu erwarten, welche Interaktionsprozesse im fokussierten Mikrosystem verbessern und dadurch aufgrund der zu erwartenden Reduktion von Stress sowohl im Mikrosystem wie auch auf der Ebene der Fachpersonen im Team und einer ganzen Organisation stabilisierend wirken. Die vorhandenen Strukturen scheinen für eine Implementierung grundsätzlich gut geeignet und bedürfen keiner wesentlichen Veränderung. Mit einem angemessenen Aufwand scheinen weitreichende Verbesserungen möglich. In betroffenen Organisationen können die teilweise Ressourcen bindenden Massnahmen zur Bewältigung von herausfordernden Verhaltensweisen tendenziell verringert werden, wodurch schliesslich einer Organisation voraussichtlich insgesamt mehr Ressourcen zur Verfügung stehen dürften.

Herausforderungen in Bezug auf eine Implementierung sind einerseits dadurch zu erwarten, dass das Konzept der Banking-Time in der Mehrzahl der Fälle nicht 1 zu 1 übertragbar erscheint, dies aufgrund des vermuteten Standes der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der betroffenen Personen. Andererseits hängt das Gelingen des Settings stark von der

Motivation und emotionalen Zugewandtheit und Motivation der Fachperson zur betroffenen Person während des Settings ab. Zudem scheinen strukturelle Gegebenheiten im Kontext der stationären sozialpädagogischen Praxis mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen die konstante Arbeit an einer bestimmten Beziehung zwischen einer betroffenen Person und einer bestimmten Fachperson eher zu erschweren. Die Unterstützung der Banking-Time durch das notwendige Coaching wird ebenso durch die Strukturen in der Betreuung eher erschwert.

Es wird ersichtlich, dass einige Herausforderungen durch Chancen, welche sich durch die Anwendung der Banking-Time ergeben, aufgehoben oder zumindest verringert werden. Das trifft insbesondere auf die benötigten Ressourcen zu. Es scheint, dass sich eine anfängliche Investition auszahlt und zu einer langfristigen Verbesserung beiträgt. Die Fachpersonen verbessern durch das Setting ihren Zugang zu den betroffenen Personen und erleben die emotionale Zugewandtheit als Ressource. Ein emotionales Engagement seitens der Fachpersonen ist allerdings als Grundvoraussetzung für das Gelingen der Banking-Time unabdingbar und müsste, wenn nicht bereits ausreichend vorhanden, durch Massnahmen ohne Einbezug der betroffenen Personen gestärkt werden.

6 Schlussfolgerungen

Wie in der Einleitung dargelegt können Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen ihr Umfeld vor beträchtliche Herausforderungen stellen, wenn sie so genannte herausfordernde Verhaltensweisen zeigen. In der Praxis scheinen für deren Bewältigung nach wie vor restriktive Massnahmen wie sedierende Medikation, Isolation oder Separation bevorzugt angewendet zu werden. Geeignete sozialpädagogische Interventionen sind zwar in der Literatur beschrieben, jedoch fokussieren sie wie in der Einleitung erwähnt häufig einzelne Aspekte. Das Konzept der Banking-Time erscheint für die Anwendung im fokussierten Kontext interessant. Auch dieses beschränkt sich auf die Verbesserung eines einzelnen Faktors innerhalb eines Mikrosystems, nämlich einer für dieses Mikrosystem als relevant eingeschätzten Beziehung. In der heutigen Praxis scheint der Fokus der professionellen Beziehungsgestaltung eher darin zu bestehen, die professionelle Distanz zu wahren. Die Banking-Time könnte hilfreich für Fachpersonen sein, mehr professionelle Nähe im Sinne einer Beziehungsstärkung zu den betroffenen Personen aufbauen zu können. Die nachfolgende Beantwortung der Fragestellung sowie die Handlungsempfehlungen beschäftigen sich damit, ob und wenn ja Banking-Time im stationären sozialpädagogischen Kontext mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen möglichst optimal angewendet werden könnte.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

Die nachfolgenden drei Unterfragestellungen bilden die Grundlage der vorliegenden Arbeit und ermöglichen zum Schluss die Beantwortung der nachfolgend zuerst formulierten Hauptfragestellung:

Inwiefern ist das Konzept Banking-Time für die Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Kontext relevant?

Was sind die fachlich-methodischen Inhalte des Konzepts Banking-Time?

Das Konzept der Banking-Time wurde für die Anwendung im schulischen Kontext (vgl. Kp. 2) mit so genannt verhaltensauffälligen Kindern entwickelt und basiert primär auf

bindungstheoretischen und systemökologischen Ansätzen. Es fokussiert auf die dyadische Beziehung Lehrperson – betroffenes Kind und beabsichtigt, diese durch die Schaffung einer sicheren und tragfähigen Bindung zwischen Lehrperson und Kind als Ressource für einen verbesserten Zugang zum Mikrosystem der Schulklasse nutzbar zu machen und dadurch mit Bezug auf das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung die Bildungschancen der betroffenen Kinder zu erhöhen. Die Wirkung des Settings ist insbesondere bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren als gut bis sehr gut belegt. Die Veränderung in der Interaktion seitens der Lehrpersonen durch das Setting ist ebenfalls gut belegt.

Welche Relevanz haben die theoretischen Ansätze des Konzepts Banking-Time für die sozialpädagogische Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen?

Die erwähnten theoretischen Ansätze der Bindungstheorie und Systemökologie sind für die sozialpädagogische Arbeit im fokussierten Kontext relevant. Insbesondere der systemökologische Zugang mit Fokus auf Umweltfaktoren gilt in der Fachwelt als vielversprechend. Jedoch scheint die Relevanz einer Beziehung als Umweltfaktor noch wenig beachtet und bearbeitet zu sein. Der vermutete Entwicklungsstand eines Teils der Zielpersonen im emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklungsbereich dürfte zum Teil ein früherer, als der bei den Kindern angenommene, sein. Somit erscheint die Banking-Time für den angestrebten Anwendungsbereich zwar als sinnvolles Konzept, jedoch gilt es den Entwicklungsstand bei einer Anwendung zu berücksichtigen und die Banking-Time entsprechend anzupassen.

Welche Schlüsse können daraus für die Implementierung des Konzepts Banking Time in die Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Kontext gezogen werden?

Die Banking-Time verspricht eine gute Wirkung im angestrebten Kontext. Mit angemessenem Aufwand an Ressourcen scheinen wesentliche Verbesserungen möglich. Für eine Implementierung bedarf das Konzept jedoch Anpassungen an die individuellen Ressourcen der betroffenen Personen und die strukturellen Bedingungen in der fokussierten Umwelt, um eine möglichst optimale Wirkung zu erreichen.

Somit ist das Konzept der Banking-Time für die Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im stationären Kontext durch die Korrelation in den theoretischen Bezügen als relevant und geeignet einzuschätzen. Mit Anpassungen scheint eine gute Wirkung für die betroffenen Personen und ihr Umfeld absehbar zu sein, so dass betroffene Personen letztendlich weniger herausfordernde Verhaltensweisen zeigen.

6.2 Handlungsempfehlungen

Zum Einsatz der Banking-Time wird es kommen, wenn eine Person mit kognitiven Einschränkungen und herausforderndem Verhalten im institutionellen Rahmen zunehmend schwierig betreubar wird. Bevor Banking-Time in der stationären sozialpädagogischen Praxis angewendet werden kann, müssen innerhalb einer interessierten Institution spezifische Vorarbeiten geleistet werden. Auf der Ebene der Gesamteinstitution ist eine allgemeine Einführung in das Konzept nötig, um die Fachpersonen auf die bevorstehenden Erweiterungen ihres Tätigkeitsfeldes und damit verbundenen möglichen Veränderungen vorzubereiten, aber auch um ihr Interesse zu wecken. Das erscheint wichtig, um Vorbehalte und Zweifel gegenüber dem Konzept auf Seiten der Fachpersonen offen zu legen und anzusprechen, damit diese bei der Anwendung der Banking-Time möglichst keine verdeckten Hindernisse darstellen. Zudem erscheint es sinnvoll, die Banking-Time konzeptionell in die bereits bestehenden Abläufe möglichst gut zu integrieren.

Primär scheint die Integration der Banking-Time in die im fokussierten Kontext bereits angewendeten Bezugspersonensysteme sinnvoll zu sein. Das würde bedeuten, dass eine Fachperson im Rahmen ihrer Bezugspersonenarbeit die Banking-Time anwendet. Ob die erforderliche Häufigkeit der Anwendung so in jedem Fall sichergestellt werden kann muss abgeklärt werden, da sie einerseits vom Beschäftigungsgrad der betroffenen Fachperson und ihren Arbeitseinsätzen abhängig ist, und andererseits davon, ob sie während ihren Arbeitseinsätzen entsprechende zeitliche Ressourcen zur Verfügung hat. Zudem beinhaltet nicht jedes institutionelle Bezugspersonensystem explizit Beziehungsarbeit, sondern beschränkt sich teilweise auf administrative Arbeiten. Die Beziehungsarbeit müsste in einem solchen Fall definiert und konzeptionell in der Bezugspersonenarbeit verankert werden. Falls die zeitlichen Ressourcen der Bezugsperson nicht als ausreichend für die Anwendung der Banking-Time

erachtet werden, weil sie diese im Rahmen ihres Arbeitspensums nicht unterbringen kann, muss abgeklärt werden, ob eine andere Fachperson, welche ein höheres Arbeitspensum hat, Banking-Time anwenden könnte.

Im Weiteren müssen von der Institution die für das unabdingbare Coaching nötigen Ressourcen bereitgestellt werden. Weiter muss eine Räumlichkeit gefunden werden, die für diesen Zweck geeignet ist, und eine konstante Verfügbarkeit aufweist, Voraussetzungen die banal erscheinen mögen, dies aber oft in der Praxisrealität nicht sind.

Auf personeller Ebene sollte die Motivation und das längerfristige Engagement der vorgesehenen Betreuungsperson in einem offenen Gespräch abgeklärt werden; es sollte auch ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Supervision/Coaching evaluiert werden. Dies sind wichtige Vorabklärungen, um falsche Vorstellungen der involvierten Person aufzudecken und sie so vor einer eventuellen Überforderung zu schützen. Das ganze Team sollte über die bevorstehenden Veränderungen aufgeklärt werden, damit interpersonellen Dysfunktionen möglichst vorgebeugt werden kann.

Falls die Banking-Time bei einer betroffenen Person durch mehrere Betreuungspersonen durchgeführt werden soll, bedarf es einer sorgfältigen Einführung für alle involvierten Fachpersonen. Zudem erscheint es wichtig, dass im Rahmen von Inter- und Supervisionen die vergangenen Sequenzen nachbearbeitet und zukünftige vorbereitet werden können. Ein in der Inter- und Supervision geführter Diskurs im Team bezüglichhaltungsfragen scheint zudem für eine erfolgreiche Durchführung der Sequenzen unerlässlich zu sein.

Auf Ebene der betroffenen Person ist das herausfordernde Verhalten zu definieren. Im Weiteren muss durch eine multimodale Abklärung der gesamte Entwicklungsstand der betroffenen Person möglichst genau erfasst werden, damit die Modalitäten der Banking-Time optimal an die betroffene Person angepasst werden können, um ihr die zentralen Botschaften der Banking-Time gut übermitteln zu können.

Mit den oben genannten Empfehlungen sollte die Banking-Time gut in den angestrebten Kontext implementierbar sein.

6.3 Reflexion und Ausblick

Die Banking-Time gibt der stationären sozialpädagogischen Praxis eine Methode, um die teils unscharf definierte professionelle Beziehungsarbeit zu konkretisieren. Trotz aller potentiellen positiven Effekte darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Banking-Time an einem Faktor, nämlich der dyadischen Beziehungsarbeit, in einem mitunter komplexen systemischen Geschehen ansetzt. Damit anzunehmen, dass eine vermeintlich einfache Lösung für alle Fälle gefunden worden wäre, dürfte sich als fataler Irrtum erweisen. Die sozialpädagogische Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen bleibt komplex und herausfordernd, da die Richtung einer möglichen Entwicklung nie mit Sicherheit vorhergesagt werden kann. Die Anwendung der Banking-Time kann jedoch helfen, die Beziehungsarbeit für die Fachpersonen fassbarer zu machen.

Im günstigsten Fall kann die Anwendung der Banking-Time im angestrebten Kontext zu wesentlichen Verbesserungen führen. Für die betroffenen Personen kann durch die erwähnten zu erwartenden Verbesserungen eine Steigerung ihrer Lebensqualität resultieren. Sie erleben tendenziell häufiger "well-being", welches nach Wolfgang Zapf (1984) im Sinne einer Verbesserung der Lebensqualität anzustreben ist. Für die betroffenen Fachpersonen ergeben sich verbesserte Zugänge zu den betroffenen Personen, wodurch sie ihre Arbeit als sinnvoller erleben und dadurch ihre Lebensqualität im Arbeitsbereich steigern. Und Organisationen können mit angemessenem Aufwand letztendlich ihre Ressourcen zielführender einsetzen.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf eine grundsätzliche, theoretische Analyse der Banking-Time im Hinblick auf eine Implementierung im angestrebten Kontext. Die in Kapitel 6.2 dargelegten Empfehlungen müssen noch konkretisiert und entsprechende Instrumente für die Arbeit mit der Banking-Time ausgearbeitet werden. Zudem erscheint eine weiterführende Beschäftigung mit der Frage wichtig, wie Professionelle der Sozialen Arbeit ihre Beziehungskompetenzen erweitern können. Dazu sind Massnahmen auf institutioneller Ebene denkbar, beispielsweise dass das Thema in die Teamarbeit implementiert wird. Es erscheint zudem wichtig, in den jeweiligen Ausbildungen den Fokus auf die Erweiterung der Beziehungskompetenzen zu verstärken.

Es bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu einer verstärkten ernsthaften Auseinandersetzung von Fachpersonen mit betroffenen Personen auf der Beziehungsebene anstossen kann und damit einen wichtigen Faktor zur Steigerung der Lebensqualität der betroffenen Personen verbessern hilft.

Die Gesamtschau der durchgeführten Recherchen und deren Aufarbeitung führt zur Erkenntnis, dass die Banking-Time ein erfolgversprechendes methodisches Konzept für die stationäre sozialpädagogische Praxis mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen darstellt. Es erscheint deshalb wünschenswert, dass in einem nächsten Schritt Banking-Time unter kontrollierten Studienbedingungen im stationären Setting angewandt werden würde. Die Anwendung unter kontrollierten Studienbedingungen ist wichtig, damit die Anwendbarkeit und Wirksamkeit der Methode unter den erwähnten Vorbedingungen und in diesem Rahmen geprüft werden kann. Unter Studienbedingungen würde es auch möglich, Modifikationen und Anpassungen der Modalitäten auf ihre Wirkung hin zu prüfen und so die Anwendung der Banking-Time nach und nach zu verfeinern.

7 Literaturverzeichnis

Amt für Volksschule und Sport, Appenzell Ausserrhoden (ohne Datum). *Möglichkeiten zum Aufbau konstruktiver Beziehungen*. Gefunden unter

https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Bildung_Kultur/Amt_fuer_Volksschule/SchARm/Moeglichkeiten_zum_Aufbau_konstruktiver_Beziehungen.pdf. Zugriff am 29.04.2020. Zugriff am 08.08.2020.

Avenir Social (2018). *Die IFSW/IASSW Definition der Sozialen Arbeit von 2014*. Gefunden unter

<https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFS-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>. Zugriff am 08.08.2020.

Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Professionellen der Sozialen Arbeit*. Bern: Avenir Social.

Bosch, Erik & Suykerbuyk, Ellen (2007). *Aufklärung – Die Kunst der Vermittlung. Methodik der sexuellen Aufklärung für Menschen mit geistiger Behinderung*. Weinheim/München: Juventa.

Bowlby, John (2018). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Bronfenbrenner, Urie (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Büschi, Eva, Calabrese, Stefania, Hassler, Benedikt, Lustenberger, Natalie und Schicka, Manuela (2018). *Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Institutionen des Behindertenbereichs in der Schweiz*. Gefunden unter

http://www.heve.ch/ergebnisse/HEVE_Webseite_Ergebnisse_P1_dt_2018_11_02.pdf
Zugriff am 02.06.2020

Calabrese, Stefania (2019). *PPT_Ki-Pro_2_Handout*. Unveröffentlichte Unterrichtspräsentation.

Calabrese, Stefania (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Calabrese, Stefania & Büschi, Eva (2019). Herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In Eva Büschi & Stefania Calabrese (Hrsg.). *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 128-150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Carrasco, Gonzalo A. & Van de Kar, Louis D (2003). Neuroendocrine pharmacology of stress. *European Journal of Pharmacology*, 463 (1-3), 235-272.
- Corbin, Catherine M., Alamos, Pilar, Lowenstein, Amy E., Downer, Jason T. & Brown, Joshua L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' T personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 56 (77), 1-12.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Gefunden unter http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf. Zugriff am 19.05.2020.
- Dosen, Anton (2018). *Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit Intellektueller Beeinträchtigung. Ein integrativer Ansatz für Kinder und Erwachsene* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Driscoll, Katherine C. und Pianta, Robert C (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early Education and Development*, 21 (1), 38-64.
- Flammer, August (2017). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hogrefe.
- Fritschi, Tobias, von Bergen, Matthias, Müller, Franziska, Bucher, Noëlle, Ostrowski, Gaspard, Kraus, Simonina & Luchsinger, Larissa (2019). Bestandesaufnahme des Wohnangebots für Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht Nr. 7/19. Gefunden unter https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen-und-service/forschung/forschungspublikationen/_jcr_content/par/externalcontent_130482312.external.exturl.pdf/aHR0cHM6Ly9mb3JzY2h1bmcuc296aWFsZS1zaWN0ZXJoZWl0LW/Noc3MuY2gvd3AtY29udGVudC91cGxvYWRzLzlwMTkvMTlvN18x/OURfZUJlcmJlajhRfTmV1LnBkZg==.pdf. Zugriff am 08.08.2020.

- Gahleitner, Silke Brigitta (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Grossmann, Klaus E. (2013). Bindung und Sicherheit. In Georg Feuser & Joachim Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 173-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hatfield, Bridget E. & Williford, Amanda P (2017). Cortisol Patterns for Young Children Displaying Disruptive Behavior: Links to a Teacher-Child, Relationship-Focused Intervention. *Prevention Science*, 18 (1), 40–49.
- Kendel, Brigitte & Thomas, Regina (2004). Einsamkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung. In Ernst Wüllenweber (Hrsg.), *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung: Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung* (S. 112-130). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirsch, Sebastian & Engelfried, Ulrich (2017). Rechtliche Grundlagen bei Herausforderndem Verhalten. In Gerhard Grunick & Nicola Maier-Michalitsch (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit komplexer Behinderung*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Lanfranchi, Andrea (2018). Beziehungskompetenz. Auswirkungen auf Lernen und Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (5), 12-18.
- Lustenberger, Natalie, Büschi, Eva, Calabrese, Stefania, Hassler, Benedikt & Schicka, Manuela (2019). HEVE – Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Schweizer Institutionen des Behindertenbereichs. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 79-81.
- Lingg, Albert & Theunissen, Georg (2017). *Psychische Störungen und geistige Behinderungen. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis* (7. Aufl.). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Mohr, Lars & Neuhauser, Alex (2019). Anwendung: praxistauglich, Wirkung: vielversprechend. *Heilpädagogik Aktuell*, 27 (2), 3.
- Mohr, Lars & Neuhauser, Alex (2015). Anwendung: praxistauglich, Wirkung: vielversprechend. *Heilpädagogik Aktuell*, 15 (2), 2.

- Neurologen und Psychiater im Netz (ohne Datum). Entwicklung von Gehirn und Nervensystem.
Gefunden unter <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/gehirn-nervensystem/funktion/>. Zugriff am 08.08.2020.
- Pianta, Robert C. (2000). *Enhancing Relationships between Children and Teachers* (2. Aufl.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pörtner, Marlis (2019). *Ernstnehmen – Zutrauen – Verstehen. Personenzentrierte Haltung im Umgang mit geistig behinderten und pflegebedürftigen Menschen* (13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rauh, Hellgard (2019). Kindliche Behinderung und Bindungsentwicklung. In Liselotte Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (S. 313-331). München: Ernst Reinhardt.
- Sappok, Tanja & Zepperitz, Sabine (2016). *Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung*. Bern: Hogrefe.
- Sarimski, Klaus (2014). *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, Klaus (2013): Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In: Gerhard Neuhäuser, Hans-Christoph Steinhausen, Frank Häßler & Klaus Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte*. (4. Aufl., S. 44-58). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schanze, Christian, Sappok, Tanja & Kehrlé, Martina (2014). Verhaltensauffälligkeiten. In: Schanze, Christian (Hrsg.), *Psychiatrische Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung. Ein Arbeits- und Praxisbuch für Ärzte, Psychologen, Heilerziehungspfleger und -pädagogen* (S. 233-256). Stuttgart: Schattauer.
- Schmocker, Beat (2013). *Aufgabenstellungen und Verantwortungsbereiche bezüglich der Sozialen Arbeit*. Unveröffentlichtes Input-Referat an der Delegiertenversammlung von AvenirSocial vom 28. Juni 2013 in Bern.
- Spangler, Gottfried und Reiner, Iris (2017). Bindungsentwicklung im Kindesalter. In Bernhard Strauß & Henning Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – Ein Handbuch* (S. 25-40). Stuttgart: Kohlhammer.

- Theunissen, Georg (2017). Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit komplexer Behinderung. In Gerhard Grunick & Nicola Maier-Michalitsch (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit komplexer Behinderung*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Trescher, Hendrik (2017). Wohnräume als pädagogische Herausforderung. Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, Detlev (2019). Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (3), 33-40.
- Vygotskij, Lew Semenovic (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. und Jackson, Don D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (12. Aufl.). Bern: Huber.
- Williford, Amanda P. & Pianta, Robert C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships. In Amy L. Reschly, Angie J. Pohl & Sandra L. Christenson (Hrsg.). *Student Engagement. Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (S. 239-250). Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- Williford, Amanda P., LoCasale-Crouch, Jennifer, Vick Whittaker, Jessica, DeCoster, Jamie, Hartz, Karyn A., Carter, Lauren M., Sanger Wolcott, Catherine & Hatfield, Bridget E. (2017). Changing Teacher–Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children’s Externalizing Behaviors. *Child Development*, 88 (5), 1544-1553.
- Zapf, Wolfgang (1984): Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In Wolfgang Glatzer und Wolfgang Zapf (Hrsg.), *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*. (S. 13-26). Frankfurt am Main: Campus.