

Peer-Dialoge unter Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung

Angela Simon

Zusammenfassung

Der Beitrag dokumentiert eine Studie, die untersucht, ob und wie Kinder und Jugendliche mit komplexer Behinderung miteinander in Dialog treten können und welche Bedeutung diese Peer-Kommunikation hat. Auf Grundlage theoretischer Ansätze und empirischer Beobachtungen zeigt sich, dass die Jugendlichen aktives, aufeinander bezogenes kommunikatives Verhalten zeigen, das über Reiz-Reaktion hinausgeht. Peer-Dialoge fördern soziale Zugehörigkeit, Identitätsentwicklung, Gesundheit und Wohlbefinden. Es ist daher pädagogisch bedeutsam, gezielt Räume und Strukturen für peerbasierte Begegnungen zu schaffen.

Résumé

Cet article présente une étude qui examine si et comment les enfants et les jeunes ayant un polyhandicap peuvent dialoguer ensemble et quelle est l'importance de cette communication entre pairs. Sur la base d'approches théoriques et d'observations empiriques, il en ressort que les jeunes présentent un comportement communicatif actif et réciproque qui va au-delà de la simple réaction à un stimulus. Les dialogues entre pairs favorisent l'appartenance sociale, le développement de l'identité, la santé et le bien-être. Il y a donc une nécessité pédagogique de créer des espaces et structures dédiés aux rencontres entre pairs.

Keywords: Schwer- und Mehrfachbehinderung, Kommunikation, soziale Interaktion, zwischenmenschliche Beziehungen, Peer Group / polyhandicap, communication, interaction sociale, relations interpersonnelles, groupe de pairs

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2025-09-03>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 31, 09/2025



Isolation und Einsamkeit – physische und psychische Konsequenzen

Jean-Dominique Bauby, ein französischer Journalist, Autor und Chefredakteur, beschreibt in seiner Autobiografie die Konsequenzen seiner sozialen Isolation im Rahmen eines *Locked-in*-Syndroms. Auf die Frage seiner Frau: «Jean-Do, bist du da?» (Bauby, 1997, S. 43) gibt er sich selbst die Antwort: «Ich muss sagen, dass ich es manchmal selbst nicht mehr so recht weiß» (ebd.). In beeindruckender Klarheit zeigt dieses Zitat, wie wesentlich die Kommunikation und Interaktion sowohl für das Wohlergehen als auch für Aspekte wie die Wahrnehmung der eigenen Person sind. Peer-Beziehungen sind für alle Menschen unverzichtbar. Sie tragen dazu bei, sich selbst wahrzunehmen, die eigene Identität zu entwickeln und das Wohlbefinden zu sichern. Kommunikation und Austausch ermöglichen es, sich mit anderen zu vergleichen, sich in sie hineinzusetzen und sich am Gegenüber zu spiegeln (Weisz, 2014).

Die Qualität von Peer-Beziehungen wirkt sich sowohl auf das psychische als auch auf das physische Wohlbefinden aus (Simon, 2020). Mehrere prospektive Studien zeigen Zusammenhänge zwischen sozialen Beziehungen und der Sterblichkeit, der physischen und psychischen Erkrankungsrate sowie der Genesung bei chronischen Erkrankungen (Cohen, 2004). Eine Meta-Analyse belegt zudem, dass fehlende Peer-Beziehungen gleichzusetzen sind mit anderen gesundheitlichen Risikofaktoren (Holt-Lunstadt et al., 2010). Soziale Beziehungen sind also ebenso lebenswichtig wie grundlegende körperliche Bedürfnisse wie Essen und Trinken (Simmank, 2020). Mangelnde adäquate Kontakte können daher physische und psychische Konsequenzen mit sich bringen (Hawkey & Cacioppo, 2010).

Obwohl bekannt ist, dass soziale Beziehungen für die physische und psychische Gesundheit zentral sind, werden diese bei Menschen mit komplexen Behinderungen häufig vernachlässigt. Forschung und Praxis haben sich lange fast ausschliesslich auf die Interaktion mit Bezugspersonen ohne Behinderungen konzentriert (Simon, 2020). Bornefeld

(2001, S. 135) konstatiert: «Der Missachtung ihrer Beziehungsfähigkeit sind Menschen mit schwerer Behinderung besonders ausgesetzt.» Menschen mit komplexen Behinderungen sind selten allein: Aufgrund ihrer individuellen medizinisch-pflegerischen Bedürfnisse sind sie in der Regel umgeben von Fachpersonal oder von der Familie. Trotzdem können sie Einsamkeit erleben, denn entscheidend ist nicht die bloße Anwesenheit anderer Personen, sondern das subjektive Gefühl von Zugehörigkeit und Verbundenheit.

Peer-Beziehungen und ihre Bedeutung

Während im entwicklungspsychologischen Kontext der Begriff «Peer» häufig als Synonym für «gleichaltrig» verwendet wird (Schilling, 2002), lehnen andere Autor:innen diese Simplifizierung kategorisch ab. Denn gerade im sonderpädagogischen Kontext ist eine Reduktion auf die Gleichaltrigkeit nicht angemessen, da der Personenkreis sehr heterogen ist. Von Salisch (2016) erweitert darum das Verständnis von Peers um mehrere Faktoren:

- eine gleiche Stellung gegenüber pädagogischen Institutionen, wie beispielsweise Schüler:in oder Bewohner:in;
- eine ähnliche kognitive und moralische Entwicklung;
- geteilte Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse;
- gleichberechtigte Teilhabe an der relevanten Jugendkultur;
- Anerkennung der Ebenbürtigkeit;
- Anspruch auf Gleichrangigkeit von Meinungen und Entscheidungen.

Eschenbeck und Lohaus (2022) heben insbesondere die Reziprozität und Gleichberechtigung von Peer-Beziehungen hervor und betonen den Lernraum, den diese Beziehungen bieten. Besonders relevant für Menschen mit komplexen Behinderungen sind Merkmale wie die gleiche Stellung gegenüber Institutionen, die Ebenbürtigkeit, geteilte Entwicklungsaufgaben und die gleichberechtigte Teilhabe an einer Jugendkultur.

Menschen mit komplexer Behinderung können subjektiv Einsamkeit erleben, wenn das Gefühl von Zugehörigkeit und Verbundenheit fehlt.

Piaget (1928) beschreibt, dass soziale Interaktionen ein Ungleichgewicht auslösen.¹ Menschen streben nach Piaget immer nach einem Gleichgewicht. Durch die Anpassung von Ungleichgewicht zu Gleichgewicht findet kognitive Reifung statt. In späteren Arbeiten definiert Piaget (1948) insbesondere die Interaktion mit Gleichaltrigen als besonders effektiv, da ihre Kommunikation nicht von Machtunterschieden geprägt ist. Demgegenüber stellt Sullivan (1964) die Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung und Reifung in den Vordergrund, da entsprechende Kompetenzen nur in der Beziehung mit Peers geübt werden.

Auch für das Selbstkonzept spielen Peers eine wichtige Rolle (Ulich, 2001). Das eigene Selbstwertgefühl wird stark von Peer-Beziehungen geprägt. In einer Studie zur Kommunikation mit entwicklungsauffälligen Kindern stellten Bruce und Hansso (2011) fest, dass sich Kinder mit kommunikativen Schwierigkeiten im Rahmen der Peer-Interaktion sicherer und aktiver zeigten und sich häufiger äusserten. Auch jüngere Veröffentlichungen bestätigen dies. So konstatieren Dux und Rauschenbach (2016, S. 269) Peer-Beziehungen als die «heute neben der Familie [...] wichtigste Bezugsgruppe für Kinder und Jugendliche». Sie bieten Möglichkeiten für implizites Lernen sowohl im sozialen als auch im intellektuellen Bereich.

Die Grundvoraussetzung für eine Peerbeziehung – man kann nach Eschenbeck und Lohaus (2022, S. 104) auch von Freundschaft als «Spezialfall der Gleichaltrigenbeziehungen» sprechen – sind gelungene Dialoge. Was kennzeichnet einen Dialog und sind solche Dialoge bei komplexer Behinderung überhaupt möglich?

¹Lohaus und Vierhaus (2019) stellen fest, dass es keine allgemein akzeptierte Entwicklungstheorie gibt. Zudem sind sich die entwicklungspsychologischen Fachdisziplinen darin einig, dass klassische Phasen- und Stufenmodelle, wie jene von Jean Piaget, nicht mehr haltbar sind. Dennoch bleiben Aspekte im Zusammenhang mit Peers relevant, die in diesen Ansätzen ihre Bedeutung erhalten haben.

Dialoge

Je nach wissenschaftlicher Disziplin herrschen unterschiedliche Vorstellungen darüber, was einen Dialog ausmacht und welche Kompetenzen erforderlich sind, um einen solchen führen zu können. Linguistisch betrachtet umfasst ein echter Dialog weit mehr als den Austausch von Informationen. Im Kern geht es bei einem Dialog darum, dass beide Beteiligten aktiv miteinander in Beziehung treten. Dazu gehören gegenseitiges Verstehen, Aufmerksamkeit, Empathie und die Fähigkeit, die Perspektive des anderen einzunehmen. Auch nonverbale Signale wie Gesten, Mimik oder Blicke zählen dazu (Canale & Swain, 1980; Mead, 2015; Schulz von Thun, 2001).

Für Menschen mit komplexen Behinderungen betont Dederich (2012), dass sie als aktive, empfindsame Teilnehmende verstanden werden müssen. Kommunikation beschränkt sich in diesem Sinne nicht auf sprachliche Äusserungen, sondern auf das Wahrnehmen und Anerkennen des jeweils anderen als antwortfähiges Gegenüber. Dabei ist es wichtig, die Person als vollwertiges Subjekt wahrzunehmen und sie nicht auf ihre körperlichen Reaktionen und Verhaltensweisen zu reduzieren (ebd.).

Menschen mit komplexer Behinderung müssen als aktive, empfindsame Teilnehmende verstanden werden, die aktiv Dialoge gestalten.

Nicht bekannte Verhaltensweisen dürfen deshalb nicht vorschnell als Reizreaktion interpretiert werden. Verschiedenste Fachdisziplinen, unter anderem die Neurologie, zeigen, dass das Gehirn modular arbeitet und zentrale Areale die Signale verschiedener Bereiche koordinieren (Zimbardo, 1995). Auch Menschen mit schweren Hirnschädigungen können gemäss dieses *multimind*-Modells geplant und bewusst handeln. Wir dürfen also davon ausgehen, dass das Verhalten von Menschen mit komplexen Behinderungen nicht eine Reizreaktion, sondern eine aktive und bewusste Dialogbeteiligung ist.

Dialoge von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen

Zielsetzung und Studiendesign

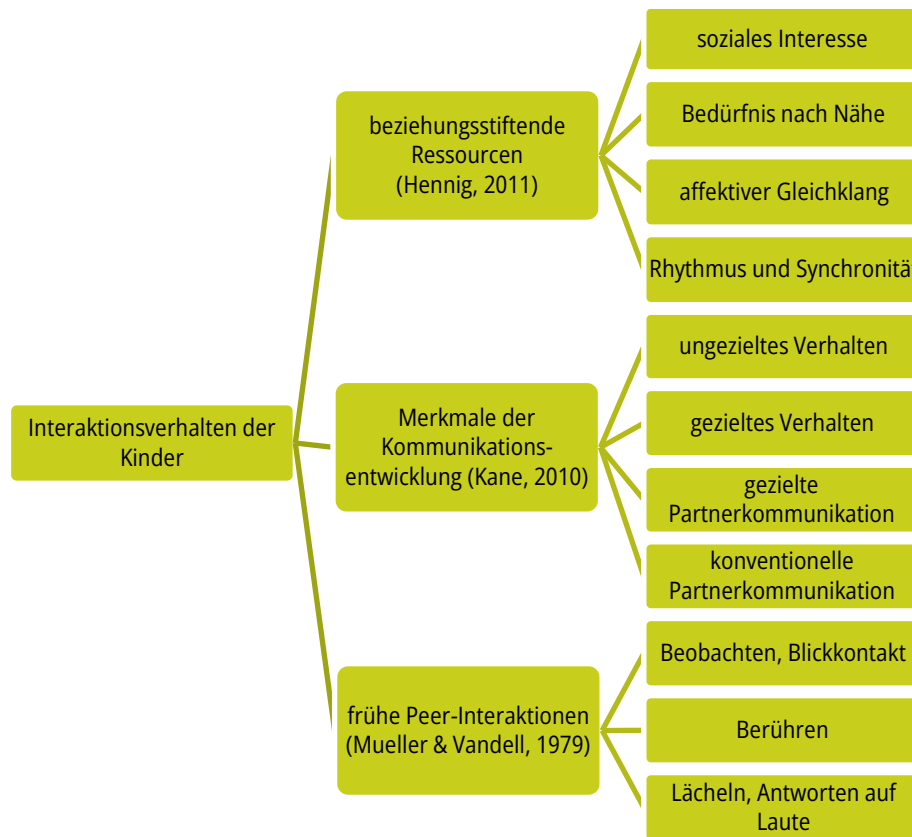
Das Ziel der Untersuchung war es, Kommunikationsformen von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung systematisch zu beobachten und zu bewerten. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob und in welcher Weise sie mit Peers in einen dialogischen Austausch treten und wie sich ihr Verhalten von einfachen Reiz-Reaktionsmustern abgrenzen lässt.

Datenerhebung, Instrumente und Ablauf der Studie

In einem ersten empirischen Schritt wurde in einem Wohnheim für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen bei 14 Jugendlichen eine diagnostische Einschätzung zu deren Kommunikation vorgenommen. Ein Beobachtungsbogen diente als Grundlage für die Frequenzanalyse, also der systematischen und kategoriengeleiteten Beobachtung in festgelegten, aufeinander folgenden Zeitabschnitten. Dessen Items orientieren sich an den Studien von Foreman et al. (2004, zit. nach Schmidt, 2014). Erfasst wurden der Aktivitätszustand des Kindes, sein soziales Umfeld, die Interaktionspartner:innen, das gezeigte interaktive Verhalten sowie die Reaktion des Interaktionspartners. Die Beobachtungen fanden während fünf Tagen innerhalb der Wohngruppen, die als Peer-Group aufgefasst werden, statt. Jede Beobachtungseinheit dauerte jeweils 15 Minuten, alle 30 Sekunden wurde dokumentiert. Für die Auswertung berücksichtigt wurden Situationen, in denen die Jugendlichen wach und aufmerksam waren, sich in unmittelbarer Nähe zu den Interaktionspartner:innen befanden und keine beobachtbaren störenden Einflüsse vorlagen. Der Anteil der Mitbewohner:innen als potenzielle Interaktionspartner lag mit 56,73 Prozent etwas höher als der Anteil der Bezugspersonen ohne Behinderung (43,27 %). Die Erhebung zeigt, dass die Jugendlichen ein hohes, wenn auch individuell unterschiedliches Interesse am Kontakt zu ihren Peers haben.

In einem weiteren Schritt wurden in der gleichen Probandengruppe nach soziometrischen Einschätzungen der Betreuer:innen drei Zweiergruppen gebildet. Diesen «Pärchen» wurde in einer für sie günstigen Ausgangsposition eine grösstmögliche Nähe ermöglicht. Die Beobachtungen der Interaktionen in den Zweiergruppen erfolgten auf Basis von drei Komponenten (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Beobachtungskomponenten (Schmidt, 2014, S. 52)



Mithilfe der in diesen Komponenten verankerten Items wurden kommunikative Verhaltensweisen in den Zweiersituationen beobachtet, in einem entsprechenden Beobachtungsbogen dokumentiert und anschliessend vereinfacht als Prozessanalyse dargestellt. Es zeigte sich bei den Proband:innen immer wieder ein aufeinander bezogenes Verhalten, welches als dialogische Kommunikation interpretiert werden könnte. Mit diesem Vorgehen konnte allerdings nicht eindeutig bestimmt werden, ob es sich tatsächlich um eine sozial gerichtete Antwort oder um Reiz-Reaktion handelte.

Vertiefende Untersuchung

Es folgte eine weitere Beobachtung mit qualitativer und quantitativer Auswertung von acht Kindern und Jugendlichen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung. Um ihre kommunikativen Kompetenzen spezifisch zu erfassen, wurde zunächst der **Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision** (BKF-R), ein mehrperspektivisches Verfahren, mit jedem Kind durchgeführt. Anschliessend wurden Zweier- und Dreiergruppen gebildet und in einer direkten räumlichen Nähe zueinander positioniert.

Die videogestützte Auswertung erfolgte zum einen hypothesenbasiert durch eine qualitative Inhaltsanalyse, zum anderen teilweise quantitativ mittels SPSS. Ziel war es, zwischen kommunikativen Äusserungen und Reiz-Reaktion unterscheiden zu können. Im Mittelpunkt standen zwei Hypothesen:

1. Menschen mit komplexen Behinderungen sind in der Lage, miteinander zu kommunizieren.
2. Die Kommunikation von Menschen mit komplexen Behinderungen unterscheidet sich in Abhängigkeit zum Kommunikationspartner.

Für die quantitative Analyse wurden spezifische, sich in der Interaktion wiederholende Aktionskombinationen der Probandenpaare innerhalb der Videosequenzen gezählt. Zunächst erfolgte die Zählung in einzelnen Drei-Sekunden-Intervallen, anschliessend in zwei aufeinanderfolgenden Intervallen. Jedes Kind wurde sowohl als Akteur als auch als Reakteur beurteilt.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle acht Jugendlichen kommunikatives Verhalten zeigen. Bei fünf von ihnen unterschied sich die Form der Kommunikation deutlich in Abhängigkeit ihres Gegenübers, wodurch eine Reiz-Reaktion quasi ausgeschlossen werden kann. So suchte Anton² immer wieder deutlich die Nähe zu Ella, indem er sich ihr zuwandte. Er regte sie mit lautlichen Äusserungen dazu an, das gemeinsame Spielzeug zu bewegen. Ella reagierte ihrerseits mit dieser Bewegung des Spielzeugs und einer eigenen lautlichen Äusserung. Anton versuchte weiter, mit der Zunge immer wieder Ellas Haare zu berühren. Eine Suche nach einer rein sensorischen Anregung? Nein! Denn als Ella durch eine Puppe ersetzt wurde, wandte Anton (blind) sich ab. Die Haare der Puppe spürte er kurz, suchte aber nicht weiter danach. Im Anschluss zeigte er sich gänzlich inaktiv. Nicht so harmonisch ging es hingegen zwischen Ella und Rania zu. Schon kurz nach der Positionierung der beiden in unmittelbarer Nähe zueinander zeigte sich eine Reaktion: Rania, die kaum in der Lage zu willkürlichen Bewegungen ist, versuchte, in zunächst kaum wahrnehmbaren, später jedoch deutlich sichtbaren Bewegungen, eine Distanz zu Ella aufzubauen. Dabei nahm sie zunehmend eine gebückte, schützende Körperhaltung ein. Ella hingegen schlug Rania mehrmals auf den Bauch und «kommentierte» deren Wimmern zuverlässig mit einem Lachen. Zank unter Mädchen? Sympathie und Antipathie waren in allen Kombinationen deutlich spürbar. Die quantitative Auswertung zeigte deutliche Dialogstrukturen im kommunikativen Austausch aller Proband:innen.

Die Daten der Untersuchung belegen, dass Dialoge erkennbar sind und Kinder mit komplexen Behinderungen mit ihren Peers kommunizieren.

Diskussion und Implikationen für die Praxis

Insgesamt kann aus den erhobenen Daten geschlossen werden, dass Menschen mit komplexen Behinderungen ein hohes Interesse an ihren Peers zeigen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, in ihren eigenen, zum Teil sehr spezifischen kommunikativen Kompetenzen miteinander in Kontakt und in einen Dialog zu treten. Wie überall im zwischenmenschlichen Zusammentreffen werden auch hier Sympathien und Antipathien erlebt. Ein hohes Mass an körperlicher Nähe erleichtert den kommunikativen Austausch der Gesprächspartner:innen. Es muss davon ausgegangen werden, dass diese Form des Austauschs unter Peers, unter Freund:innen, auch für Menschen mit komplexen Behinderungen von elementarer Bedeutung für ihr physisches und psychisches Wohlbefinden ist.

Für pädagogische Kontexte ergibt sich daraus die Notwendigkeit, peerbasierte Begegnungen bewusst zu fördern und räumliche wie zeitliche Strukturen zu schaffen, die Dialoge ermöglichen. Gerade in Schulen, Wohnheimen oder Tagesförderstätten sollten diese Formen des Austauschs ein zentrales pädagogisches Ziel sein. Denn wie es dem britischen Historiker Thomas Fuller zugeschrieben wird: Reich sind nur die, die wahre Freunde haben.



Angela Simon
Diplom-Pädagogin / Förderschullehrerin
RPTU Landau
simon.angela@rptu.de

²Alle Namen wurden geändert.

Literatur

- Bauby, J.-D. (1997). *Schmetterling und Taucherglocke*. Zsolnay.
- Bruce, B. & Hansso, K. (2011). Promoting peer interaction. In T. Williams (Ed.), *Autism Spectrum Disorders – from genes to environment* (pp. 313–328). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.5772/20034>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cohen, S. (2004). Social Relationship and Health. *American Psychologist*, 59 (8), 676–684.
- Dederich, M. (2012). *Entsubjektivierung. Eine Theorie der gesellschaftlichen Transformation*. Suhrkamp.
- Düx, W. & Rauschenbach, T. (2016). Informelles Lernen im Jugendalter. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 261–284). Springer VS.
- Eschenbeck, H. & Lohaus, A. (2022). Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 101–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_6
- Fornfeld, B. (2001). Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In A. Fröhlich, N. Heinen, W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie. Ein Blick zurück nach vorn* (S. 127–144). selbstbestimmtes Leben.
- Hawkey, L. C. & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40 (2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>
- Holt-Lunstadt, J., Smith, T. B. & Layton, J. B. (2010). Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review. *PLoS Med*, 7 (7), e1000316. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Springer.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, Self, and Society: The Definitive Edition*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1928). Logique génétique et sociologie. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 105, 167–205. <https://www.unige.ch/piaget/piaget1928a07>
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. The Free Press.
- Schilling, S. (2002). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer allzu klug ist, findet keine Freunde*. Waxmann.
- Schmidt, A. (2014). *Möglichkeiten der Interaktion bei Menschen mit komplexen Behinderungen*. Unveröffentlichte Masterarbeit am Institut für Sonderpädagogik der Universität Landau.
- Schulz von Thun, F. (2001). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt.
- Simman, J. (2020). *Einsamkeit. Warum wir aus einem Gefühl keine Krankheit machen sollten*. Atrium.
- Simon, A. (2020). Miteinander spielen – Peer-Beziehungen von Kindern mit Komplexer Behinderung. In A. Lang & N. Maier-Michalitsch (Hrsg.), *Spiele bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S. 129–140). selbstbestimmtes Leben.
- Scholz, M., Wagner, M., Haag, K. & Herale, P. (2018). *Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision (BKF-R)*. Version 1.06. <https://www.bkf-r.de>
- Sullivan, H. (1964). *The fusion of psychiatry and social science*. Norton.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Beltz.
- von Salisch, M. (2016). Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In S. M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 75–88). Budrich.
- Weisz, M. (2014). Im Du das Ich. In A. Fröhlich, M. Weisz, S. Bauersfeld, A. Damag, S. Knoblauch, K. Mohr, L. Mohr, L. Pohl, H. Schäfer, H. Schlichting & M. Wiczorek (Hrsg.), *Bildung – ganz basal* (S. 9–14). selbstbestimmtes Leben.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6. Aufl.). Springer.