

Mireille Tabin und Gina Nenniger

Soziale Vulnerabilität und Peereinfluss

Die Situation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung

Zusammenfassung

Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen die Peers eine wichtige Rolle ein. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Forschung zur sozialen Vulnerabilität und zu Peereinfluss bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung. Der Beitrag zeigt anhand von theoretischen und empirischen Aspekten individuelle und kontextuelle Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Kindern mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung in ihrem Peerkontext auf.

Résumé

Les pairs jouent un rôle important dans le développement des enfants et adolescent-e-s. La présente contribution donne un aperçu de la recherche sur la vulnérabilité sociale et l'influence des pairs chez les enfants et adolescent-e-s ayant une déficience intellectuelle (DI) et/ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Elle indique, en s'appuyant sur des aspects théoriques et empiriques, des possibilités d'action individuelles et contextuelles pour soutenir les enfants avec DI et TSA dans les interactions avec leurs pairs.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-02

Einleitung

In der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielen die Peers eine wichtige Rolle. Schätzungsweise finden etwa 30 Prozent der sozialen Interaktionen von Kindern unter Peers statt. Peergruppen gewinnen mit zunehmendem Alter der Kinder an Wichtigkeit, werden vielfältiger und komplexer. Im Gegenzug nimmt der Einfluss der Erwachsenen – auch der Eltern – stetig ab. Durch die sozialen Erfahrungen in ihren Peergruppen entwickeln Kinder und Jugendliche unterschiedliche Verhaltensweisen und Kompetenzen, die ihre Entwicklung während des gesamten Lebens beeinflussen (Rubin et al., 2007). Sich in sozialen Situationen zurechtzufinden und erfolgreiche zwischenmenschliche Beziehungen zu knüpfen, ist ein zentraler Aspekt der kindlichen Entwicklung (Seward, 2016). Da-

für braucht es ein hohes Mass an sozialer Kompetenz. Soziale Kompetenz kann als Fähigkeit beschrieben werden, sich in sozialen Situationen angemessen – den sozialen und gesellschaftlichen Normen entsprechend – zu verhalten (Cook & Oliver, 2011). Dies zeigt sich zum Beispiel in der Art und Weise, wie ein Gespräch begonnen wird oder wie der Kontakt zu anderen Menschen hergestellt wird.

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung weisen ein breites Spektrum an sozialen Kompetenzen auf. Schwierigkeiten zeigen sich vor allem beim Erlernen, Anwenden und Generalisieren sozialer Kompetenzen (Athamanah et al., 2019). Gemäss Studien haben ungefähr 8 bis 39 Prozent der Personen mit geistiger Behin-

Mein Kind ...	
1.	... kann dazu überredet werden, Dinge zu tun, die es nicht tun will oder die es in Schwierigkeiten bringen würden.
2.	... fällt auf einen Trick herein, auch wenn es zuvor von derselben Person hereingelegt wurde.
3.	... glaubt Dinge, die eindeutig unglaubwürdig sind.
4.	... merkt nicht, wenn andere Kinder gemein zu ihm sind.
5.	... kann dazu verleitet werden, Dinge zu tun, über die andere lachen.
6.	... tut Dinge, die man als «leichtgläubig» bezeichnen kann.
7.	... glaubt jemandem, auch wenn diese Person es in der Vergangenheit belogen hat.
8.	... ist leicht zu täuschen.

Table 1: Items zur Erhebung der sozialen Vulnerabilität – eine freie Übersetzung des Fragebogens von Seward (2016)

derung (GB) auch eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (de Bildt et al., 2005; La Malfa et al., 2004). Zudem haben etwa 33 bis 70 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit ASS auch eine GB (Fombonne, 2005; Knopf, 2020). Kinder und Jugendliche mit GB und/oder ASS haben zum Teil Mühe, die Intentionen ihrer Peers zu verstehen. Dadurch sind sie einem erhöhten Risiko für negative Peererfahrungen beziehungsweise Peer-Viktimisierung ausgesetzt.

Soziale Vulnerabilität im Peerkontext

Die soziale Vulnerabilität beschreibt die Fähigkeit, zwischenmenschliche Situationen zu erkennen und zu vermeiden, die potenziell schädlich sind (Seward, 2016). Kinder und Jugendliche mit einer hohen sozialen Vulnerabilität lassen sich beispielsweise leichter manipulieren (siehe Tab. 1). Bezüglich der Ausprägung der sozialen Vulnerabilität ist zu erwähnen, dass es eine grosse

Heterogenität zwischen Jugendlichen und Erwachsenen gibt – unabhängig davon, ob sie eine geistige Behinderung oder eine Autismus-Spektrum-Störung haben (Fisher et al., 2018). Diese Ausprägung der sozialen Vulnerabilität kann sich je nach Kontext und Lebensabschnitt innerhalb einer Person verändern (Petitpierre, 2012). Wieso sich die Ausprägung der sozialen Vulnerabilität zwischen Personen und innerhalb von Personen unterscheidet, wurde bisher jedoch kaum untersucht.

In ihrer Studie zeigte Seward (2016), dass Kinder mit geistiger Behinderung und Autismus-Spektrum-Störung eine besonders hohe Ausprägung an sozialer Vulnerabilität aufweisen im Vergleich zu Kindern, die sich ihrem Alter entsprechend entwickeln. Die Studie konnte zudem nachweisen, dass ein Zusammenhang zwischen den sozialen Kompetenzen und der sozialen Vulnerabilität besteht: Je höher die sozialen Kompetenzen von Kindern waren, desto niedriger war deren soziale Vulnerabilität.

Sofronoff et al. (2011) kamen zu ähnlichen Ergebnissen in einer Studie zur Viktimisierung durch Peers. Sie zeigten, dass die Peer-Viktimisierung von Kindern mit ASS durch ihre soziale Vulnerabilität vorausgesagt werden kann. Bei Kindern mit ASS und einer hohen sozialen Vulnerabilität besteht ein erhöhtes Risiko für Peer-Viktimisierung. In diesem Kontext scheinen unter anderem soziale Beziehungen eine wichtige Rolle zu spielen. Fisher et al. (2018) fanden heraus, dass Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung oder Autismus-Spektrum-Störung mit mindestens einem Freund oder einer Freundin weniger sozial vulnerabel waren, als solche ohne Freund oder Freundin.

Es gibt nur wenige wissenschaftliche Studien zur sozialen Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung. Die genannten Studien weisen darauf hin, dass die Peererfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit GB und/oder ASS besser verstanden werden, wenn man ihre soziale Vulnerabilität berücksichtigt.

Peereinfluss – Lernen von und mit Peers

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung können aufgrund ihrer sozialen Vulnerabilität ein erhöhtes Risiko für negative Peererfahrungen aufweisen. Die Peers stellen aber nicht nur einen Risikofaktor dar. Im Gegenteil – gerade im schulischen Kontext können Kinder und Jugendliche von ihren Peers lernen und profitieren (Hofmann & Müller, 2018). Dabei spielt das Lernen am Modell nach Bandura (2007) eine wichtige Rolle. Kinder und Jugendliche verbringen in der Schule viel Zeit miteinander und beobachten sich gegenseitig. So kann es beispiels-

weise durch das Imitieren des Verhaltens ihrer Peers dazu kommen, dass sie neue Verhaltensweisen lernen oder das eigene Verhalten verändern (Bandura, 2007). Dieses Phänomen kann als *Peereinfluss* definiert werden (Bukowski et al., 2018). Peereinfluss kann sowohl positiv als auch negativ sein. In der Forschung liegt der Fokus zunehmend auf positiven Aspekten von Peereinfluss.

Der Forschungsstand über den Peereinfluss bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung ist eher klein. Dennoch gibt es interessante Studien, die darauf hinweisen, dass auch diese Personengruppen durch die Peers beeinflusst werden. In experimentellen Studien von Egger et al. (2020) wurde mithilfe von computerbasierten Aufgaben die Peerbeeinflussbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit und ohne geistiger Behinderung untersucht. Dafür wurden ihnen Porträtfotos gezeigt, welche unter verschiedenen Bedingungen (z. B. mit Informationen zu den Urteilen fiktiver Peers) beurteilt werden sollten. Die Resultate zeigen, dass sich Jugendliche mit einer geistigen Behinderung an Peerurteilen orientieren. Obwohl dies auch negative Aspekte mit sich bringen kann, ist die Autorenschaft der Meinung, dass die Orientierung an Peerurteilen in Hinblick auf Peermodelle auch als Chance genutzt werden kann – zum Beispiel, um erwünschte Verhaltensweisen zu lernen (ebd.).

Auch Personen mit ASS werden durch die Peers beeinflusst. In einer experimentellen Studie von van Hoorn et al. (2017) spielten 144 männliche Jugendliche mit und ohne ASS ein computergestütztes Gemeinwohlspiel. Dabei mussten sie unter verschiedenen Bedingungen entscheiden, ob sie sich selbst Token geben oder diese an ihre Peergruppe spenden wollen. In einer

Bedingung kommentierten die Peers ihre Entscheidungen, indem sie diese mit «gefällt mir» oder «gefällt mir nicht» bewerteten. Die Resultate des Experiments zeigten, dass männliche Jugendliche mit ASS empfänglich sind für Feedback von ihren Peers zu prosozialem Verhalten. Die Autorenschaft geht davon aus, dass der Peerkontext für diese Jugendliche ein wichtiger Ort ist, um prosoziale Verhaltensnormen zu lernen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die autistischen Züge von Mädchen mit GB und stark ausgeprägten autistischen Zügen durch die Peers beeinflusst werden. Dies gilt aber nicht für Jungen mit geistiger Behinderung und stark ausgeprägten autistischen Zügen (Nenniger et al., 2021). Das könnte damit zusammenhängen, dass Mädchen mit ASS nähere und empathischere Beziehungen zu den Peers pflegen als Jungen mit ASS (Head et al., 2014). Zusammenfassend zeigen diese Forschungsergebnisse, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung durchaus sensitiv gegenüber ihren Peers sind. Somit ist es auch im schulischen Kontext wichtig, den Peerkontext für den Lernprozess dieser Kinder und Jugendlichen explizit zu berücksichtigen.

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung sind sensitiv gegenüber ihren Peers.

Handlungsmöglichkeiten – Hinweise für die schulische Praxis

In der Schule bieten sich sowohl individuelle als auch kontextuelle Ansatzpunkte für Interventionen an. Auf individueller Ebene kann es hilfreich sein, die sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit

geistiger Behinderung und Autismus-Spektrum-Störung zu erhöhen. Somit können sie sich einerseits in komplexen sozialen Interaktionen unabhängiger und sicherer bewegen (Khemka et al., 2016). Andererseits sind sie dadurch gegebenenfalls sozial weniger vulnerabel und können sich in der Schule besser gegen negativen Peereinfluss schützen. Dafür können Interventionsprogramme eingesetzt werden, welche die soziale Kompetenz, das Verständnis von Peerinteraktionen und Peerdruck und die Fähigkeit, zwischen positiven und negativen Peerinteraktionen zu unterscheiden, fördern. Als Beispiel dient an dieser Stelle das Programm *Peers Engaged in Effective Relationships-Decision Making* von Khemka und Hickson (2013), das aus verschiedenen interaktiven Lektionen besteht:

- Verständnis von Peerinteraktionen und Peerdruck (z.B. durch ein interaktives Brettspiel Peer-Interaktionen identifizieren, die gestoppt werden sollten)
- Stärkung der Selbstbestimmung (z.B. Erstellung eines illustrativen Posters zur Selbstbestimmung)
- Anwendung einer Vier-Schritte-Strategie für Entscheidungen in Situationen mit negativem Peerdruck (z.B. Identifizierung einer problematischen Situation, Entwicklung von Handlungsalternativen, Abwägung möglicher Konsequenzen der Handlungsalternativen, Wahl einer angemessenen Handlung)

Eine erste Evaluationsstudie von Khemka et al. (2016) zeigte vielversprechende Ergebnisse hinsichtlich der Effektivität dieses Programms. In der Studie wurden zwei Gruppen miteinander verglichen. Mit der Experimentalgruppe wurde das Programm PEER-DM durchgeführt, während die Kontrollgruppe keine spezielle Förderung erhalten hat. Nach der Durchführung des PEER-DM konnten die

Jugendlichen der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe problematische Situationen besser erkennen, besser Handlungsalternativen entwickeln, mögliche Konsequenzen der Handlungsalternativen besser abschätzen und besser angemessene Handlungen wählen.

Auf kontextueller Ebene lassen sich ebenfalls Unterstützungsmassnahmen ableiten für Kinder mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung. Kinder und Jugendliche mit GB und/oder ASS orientieren sich an den Peers und lernen von deren Verhaltensweisen und Normen. Somit bietet es sich beispielsweise an, Peerkontexte entsprechend zu gestalten (Müller & Zurbriggen, 2021). Die Lehrpersonen nehmen dabei eine zentrale Rolle ein. Sie fungieren als sogenannte *invisible hands* und schaffen Situationen, in denen das soziale Lernen gefördert wird – zum Beispiel durch die Planung spezifischer Gruppenkonstellationen oder den Einsatz von sozialen Spielen im Unterricht. Bezüglich Gruppenkonstellationen zeigten Müller et al. (2021), dass es für die Entwicklung des Sozialverhaltens positiv sein kann, Lernende mit heterogenen Verhaltensweisen zu gruppieren. Auch in den Klassen können Interventionen durchgeführt werden, um möglichst positive Gruppennormen zu etablieren. Als Beispiel eignet sich das Interventionsprogramm *Lubo aus dem All*. Das Programm fördert und unterstützt prosoziale Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen (Hillenbrand et al., 2020). Durch die Etablierung positiver Verhaltensnormen soll zum einen erreicht werden, dass negative Verhaltensweisen als «uncool» gelten und dadurch weniger gezeigt werden. Zum anderen können positive Verhaltensnormen häufiger beobachtet werden und sind dadurch einfacher zu erlernen.

Schlussfolgerungen

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung sind in ihrem Peerkontext vor besondere Herausforderungen gestellt. Aus diesem Grund ist es notwendig, diesem Personenkreis im Hinblick auf die individuelle soziale Entwicklung besondere Unterstützungsmassnahmen zu bieten. Dafür eignen sich Massnahmen, die die individuelle soziale Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen mit GB und/oder ASS verringern, damit sie sich selbst besser vor negativen Peerbeziehungen beziehungsweise vor negativem Peereinfluss schützen können. Es bietet sich dafür an, die sozialen Kompetenzen dieser Kinder und Jugendlichen auf individueller Ebene zu fördern. Um einen positiven Peereinfluss zu ermöglichen, sollte zudem der Peerkontext als Ganzes berücksichtigt werden, damit Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung von ihren Peers profitieren können.

Literatur

- Athamanah, L. S., Josol, C. K., Aye, D., Fisher, M. H. & Sung, C. (2019). Understanding friendships and promoting friendship development through peer mentoring for individuals with and without intellectual and developmental disabilities. In R. M. Hodapp & D. J. Fidler (Eds.), *International Review of Research in Developmental Disabilities. International review of research in developmental disabilities* (Vol. 57, pp. 1–48). Elsevier Academic Press. doi.org/10.1016/bs.iridd.2019.06.009
- Bandura, A. (Ed.) (2007). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. New York: Transaction Publishers.
- Bukowski, W. M., Laursen, B. & Rubin, K. H. (Eds.) (2018). *Handbook of peer interac-*

- tions, relationships, and groups (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Cook, F. & Oliver, C. (2011). A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities, 32* (1), 11–24. doi.org/10.1016/j.ridd.2010.09.021
- de Bildt, A., Sytema, S., Kraijer, D. & Minderaa, R. (2005). Prevalence of pervasive developmental disorders in children and adolescents with mental retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46* (3), 275–286. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00346.x
- Egger, S., Nicolay, P., Huber, C., Hartung, N., Sinner, D. & Müller, C. M. (2020). Die Beeinflussbarkeit von Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung durch externe Hinweise beim sozialen Urteilen – Eine Experimentalstudie. *Empirische Sonderpädagogik, 2*, 149–166.
- Fisher, M. H., Shivers, C. M. & Josol, C. K. (2018). Psychometric Properties and Utility of the Social Vulnerability Questionnaire for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50* (7), 2348–2359. doi.org/10.1007/s10803-018-3636-4
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry, 66* (Suppl. 10), 3–8.
- Head, A. M., McGillivray, J. A. & Stokes, M. A. (2014). Gender differences in emotionality and sociability in children with autism spectrum disorders. *Molecular autism, 19* (5), 1–9. doi.org/10.1186/2040-2392-5-19
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2020). «Lubo aus dem All!» 1. und 2. Klasse (6. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hofmann, V. & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of adolescence, 68* (1), 136–145. doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013
- Khemka, I. & Hickson, L. (2013). *PEER-DM: Peers engaged in effective relationships: A decision-making approach*. Teachers College, Columbia University.
- Khemka, I., Hickson, L. & Mallory, S. B. (2016). Evaluation of a Decision-Making Curriculum for Teaching Adolescents with Disabilities to Resist Negative Peer Pressure. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46* (7), 2372–2384. doi.org/10.1007/s10803-016-2770-0
- Knopf, A. (2020). Autism prevalence increases from 1 in 60 to 1 in 54: CDC. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter, 36* (6), 4. doi.org/10.1002/cbl.30470
- La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Salvini, R. & Placidi, G. F. (2004). Autism and intellectual disability: a study of prevalence on a sample of the Italian population. *Journal of intellectual disability research: JIDR, 48* (3), 262–267. doi.org/10.1111/j.1365-2788.2003.00567.x
- Müller, C. M., Cillessen, A. H. N., Egger, S. & Hofmann, V. (2021). Peer influence on problem behaviors among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities, 114*, 103994. doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103994
- Müller, C. M. & Zurbriggen, C. (2021). Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. In A. Kunz, R. Luder & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. Aufl.) (S. 348–362). Bern: hep.
- Nenniger, G., Hofmann, V. & Müller, C. M. (2021). Gender differences in peer influence on autistic traits in special needs schools –

- evidence from staff reports. *Frontiers in psychology*, 12, 718–726. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718726
- Petitpierre, G. (2012). Handicap et vulnérabilité aux abus. Cadre conceptuel et opérationnel. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (3), 9–15.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2007). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Seward, R. (2016). *Remember when you believed anything and everything? Understanding social vulnerability in children*. PhD thesis, University of Western Australia. doi.org/10.4225/23/595b3a711ff4c
- Sofronoff, K., Dark, E. & Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism: the international journal of research and practice*, 15 (3), 355–372. doi.org/10.1177/1362361310365070
- van Hoorn, J., van Dijk, E., Crone, E. A., Stockmann, L. & Rieffe, C. (2017). Peers influence prosocial behavior in adolescent males with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (7), 2225–2237. doi.org/10.1007/s10803-017-3143-z

Gina Nenniger, MA
Diplomassistentin
gina.nenniger@unifr.ch



Mireille Tabin, MA
Doktorandin
mireille.tabin@unifr.ch



Universität Freiburg Schweiz,
Departement für Sonderpädagogik,
Abteilung Sonderpädagogik