



EDITION
SZH/CSPS

Nr. 9
2022

Freundschaften und Mobbing



Schweizerische
Zeitschrift für
Heilpädagogik

Inhalt

Daniel Stalder Editorial	3
Rundschau	4
SCHWERPUNKT	
Stefanie Gysin und Marion Scherzinger Freundschaften machen das Leben wertvoll	8
Mireille Tabin und Gina Nenniger Soziale Vulnerabilität und Peereinfluss Die Situation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und/oder Autismus-Spektrum-Störung	13
Christoph Michael Müller, Noemi Schoop-Kasteler, Thomas Begert, Gina Nenniger und Verena Hofmann Peerbeziehungen, Akzeptanz und Ablehnung an Heilpädagogischen Schulen Ergebnisse der KomPeers-Studie	20
Lisa Schweighauser und Petra Brand Spielerische Förderung von Kindern im sozio-emotionalen Bereich Einblicke in das interdisziplinäre Förderangebot «Beziehungsförderndes Spiel LOS» der Schule Jegenstorf	28
Cécile Tschopp, Jeanine Grütter und Alois Buholzer Soziale Teilhabe durch Intergruppenkontakt Wie Freundschaften von Kindern mit heilpädagogischem Förderbedarf unterstützt werden können	35
Luzia Güttinger Das soziale Miteinander als Auftrag der Begleitung und Betreuung Prävention, Deeskalation und Schutz bei Grenzverletzungen zur Förderung des positiven sozialen Miteinanders	44
Dokumentation zum Schwerpunkt	50
TRIBUNE LIBRE	
Stefanie Steiner Über Freundschaft und Inklusion	42
WEITERES THEMA	
David Bisang und Daniel Stalder Die Sprache aus dem Elfenbeinturm Warum es einen bewussten Umgang mit Fachausdrücken und Fremdwörtern braucht	52
Weiterbildung / Behinderung im Film / Bücher / Agenda	54
Inserate	61
Impressum	51

Daniel Stalder

Freundschaften mit Aussenseitern

Wenn es um das Thema Freundschaften und Mobbing geht, bringen wir alle unsere Erfahrungen mit – glückliche, aber auch quälende. Wir erinnern uns an die Cliques, an die Dynamiken in der Gruppe, im Klassenzimmer, in der Turnhalle, auf dem Pausenplatz und auf dem Schulweg. Für manche von uns waren diese Orte Wohlfühloasen, für andere waren sie Orte des Grauens. Manche konnten mit ihren Freundinnen Interessen, Hoffnungen und Ängste teilen. Die Aussenseiter hingegen blieben allein mit ihren Unsicherheiten und ihrem schlechten Selbstwertgefühl.

Heute weiss man, wie wichtig Freundschaften im Leben junger Menschen sind: In erster Linie begünstigen sie die Entwicklung von sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen. Darüber hinaus steigern sie das Wohlbefinden in der Schule und die aktive Teilhabe am Unterricht – beides sind Voraussetzungen für eine erfolgreiche schulische Laufbahn. Und schliesslich schützen sie die jungen Menschen vor Diskriminierung, Mobbing und sozialem Ausschluss.

Allerdings haben es nicht alle gleich leicht, Freundschaften zu schliessen. Gerade bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist das Risiko grösser, in die Aussenseiterrolle zu geraten. Oft haben sie einen niedrigeren sozialen Status, sind kaum in Gruppen integ-

riert und weniger beliebt. In der Schule sind sie besonders darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen und die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Möglichkeiten schaffen, damit sie mit ihren Peers positive Interaktionen erleben können.

Diese Begegnungen und Beziehungsanbahnungen müssen manchmal angeleitet werden, gerade wenn das Konfliktpotenzial gross ist. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler fähig sind, die Perspektive von anderen einzunehmen, können Mitgefühl, Vertrauen, Nähe und Zuneigung entstehen. Die Kinder und Jugendlichen müssen ein Rollenbewusstsein entwickeln für Opfer, Täterinnen, Mitläufer und *bystander*. Zudem müssen sie Strategien kennenlernen, wie sie bei Mobbing und Diskriminierung einschreiten können. So können sie in Fällen von sozialem Ausschluss schützend reagieren. Gelingt es, die soziale Integration aller zu erhöhen und negative Haltungen insbesondere gegenüber den Aussenseitern abzubauen, wirkt man den Risiken entgegen, die sich negativ auf die sozio-emotionale Entwicklung auswirken: wenig Engagement in der Schule, Depressionen oder Angststörungen.

Habe ich Ihr Interesse geweckt, nun tiefer in das Thema «Freundschaften und Mobbing» einzutauchen? Dann wünsche ich Ihnen eine gute Lektüre!



Daniel Stalder
Wissenschaftlicher
Mitarbeiter SZH/CSPS
daniel.stalder@szh.ch

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Leistungsniveau während der Coronakrise

Die Schulschliessungen in der Coronakrise haben das Leistungsniveau von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland in den Fächern Deutsch und Mathematik spürbar gesenkt. Zu diesem Ergebnis kommt eine am 1. Juli veröffentlichte Vorabauswertung des sogenannten IQB-Bildungstrends 2021 des *Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Rund 20 Prozent verfehlten die Mindeststandards beim Lesen und in der Mathematik. Die Studie bestätigt ausserdem einen aus anderen Erhebungen bekannten Umstand, wonach schon mit Lernproblemen kämpfende Kinder unter Lockdown und Unterrichtsausfall besonders litten. Die Ergebnisse der IQB-Bildungstrends werden auf Ebene der Schulsysteme der Länder ausgewertet und liefern den Ländern Anhaltspunkte dafür, inwieweit die von ihnen umgesetzten Massnahmen positive Entwicklungen ausgelöst haben und in welchen Bereichen weiterer Handlungsbedarf besteht.

www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021

NATIONAL

SZH: Jahresbericht 2021

Die Digitalisierung schreitet überall voran. Darum erscheint dieses Jahr der Jahresbericht vom SZH zum ersten Mal nicht mehr auf Papier, sondern in einem ganz neuen digitalen Format. Das Loslassen von der gedruckten Seite hat nicht nur ökologische und ökonomische Gründe: Ebenso erleichtern digitale Formate die Zugänglichkeit der

Inhalte. Auch in anderen Bereichen war das Jahr 2021 für das SZH eine Gratwanderung zwischen diesen beiden komplementären Welten und ein wichtiges Übergangsjahr. Der Stiftungsrat verabschiedete die neue Strategie 2021–2023 und traf zentrale strategische Entscheidungen für die Weiterentwicklung des SZH.

www.szh.ch/jahresbericht

Christophe Darbellay wird Vizepräsident der EDK

Die Mitglieder der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) haben Christophe Darbellay im Rahmen ihrer Plenarversammlung zum neuen Vize-Präsidenten gewählt. Der Walliser Staatsrat ersetzt die Waadtländer Staatsrätin Cesla Amarelle, die die EDK Ende Juni verlässt. Neu in den Vorstand gewählt wurde die Regierungsrätin Monica Gschwind aus dem Kanton Basel-Landschaft.

www.edk.ch → Medienmitteilung vom 23.06.2022

Teilnahme der Schweiz an PISA 2025

Die Plenarversammlung der EDK hat die Teilnahme an PISA 2025 beschlossen. Wenn das *Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation* (SBFI) seine Zustimmung gibt, nimmt die Schweiz an den Kernelementen der PISA-Studie teil. Diese umfassen Tests in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik sowie Befragungen von Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern. Wie stets seit dem Jahr 2000 hat sich die EDK darüber hinaus für die Teilnahme an der Option «ICT Familiarity Questionnaire» entschieden. Dabei handelt es sich um spezifische Befragungen von Schülerinnen und Schülern

zur Vertrautheit mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Neu nimmt die Schweiz an der innovativen Domäne «Learning in the Digital World» teil. Hierbei werden Kompetenzbereiche getestet, die beim Lösen von komplexen computerbasierten Aufgabenstellungen zusammenwirken.

www.edk.ch → Medienmitteilung vom 23.06.2022

Frühe Sprachförderung in der Schweiz

Der Bundesrat hat am 29. Juni 2022 den Bericht «Frühe Sprachförderung in der Schweiz» verabschiedet. Der Bericht gibt einen Überblick zum Konzept der frühen Sprachförderung und zur Praxis in den Kantonen. Gleichzeitig erörtert er die gesetzlichen Grundlagen sowie die föderalistische Kompetenzverteilung in der Kinder- und Jugendpolitik inklusive Sprachförderung. Der Bericht zeigt, dass ein Beitrag zur frühen Sprachförderung zuerst über eine Unterstützung der Regelstrukturen und über die Angebote der frühen Bildung zu erreichen ist.

www.admin.ch → Medienmitteilung des Bundesrats vom 29.06.2022

Berechnung des IV-Grads

Am 30. Juni behandelte die *Ständerätliche Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit* (SGK-S) die im Nationalrat eingereichte Kommissionsmotion «Invaliditätskonforme Tabellenlöhne bei der Berechnung des IV-Grads» (22.3377). Dabei geht es um die Ermittlung des Einkommens, das mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung noch erzielt werden kann. Die SGK-S folgt dem Nationalratsentscheid und spricht sich für eine faire Invaliditätsbemessung aus. Die bisher angewendeten statistischen

Werte sind realitätsfern. Sie müssen nun nach dem Willen der Kommission überarbeitet werden.

www.inclusion-handicap.ch → Medienmitteilung vom 01.07.2022

IV-Statistik 2021

Die *Eidgenössische Invalidenversicherung* (IV) richtete im Jahr 2021 an rund 460 000 Personen Leistungen aus. Sie schloss bei Ausgaben von 9,8 Milliarden mit einem Defizit von 0,4 Milliarden Franken (Umlageergebnis). Den grössten Ausgabenteil bildeten die Renten mit 5,5 Milliarden Franken. Von 248 200 Invalidenrenten wurden rund 219 900 in der Schweiz und 28 300 im Ausland ausgerichtet. Die Eingliederungsmassnahmen kosteten rund 2 Milliarden Franken und kamen 217 200 Versicherten zugute. 11 600 Leistungen wurde für medizinische Massnahmen erbracht (vor allem bei Kindern mit Geburtsgebrechen), gefolgt von den Abgaben von Hilfsmitteln an 67 500 Personen. Für 54 000 Personen vergütete die IV Massnahmen zur beruflichen Eingliederung im Umfang von 849 Millionen Franken.

www.bsv.admin.ch

KANTONAL / REGIONAL

ZH: Bedarfsabklärung «Gewaltprävention und -intervention an Schulen»

Die Bedarfsabklärung «Gewaltprävention und -intervention an Schulen» wurde von der *Pädagogischen Hochschule Zürich*, dem *Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule*, und der *Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Institut für Soziale Arbeit und Gesundheit*,

in der Volksschule und auf der Sekundarstufe II des Kantons Zürich durchgeführt. Die Ergebnisse im Schlussbericht zeigen, dass die grosse Mehrheit der Lehrpersonen aller Stufen für Gewaltvorkommnisse innerhalb der Schule und im schulischen Umfeld sehr sensibilisiert ist. Insgesamt werden Gewaltvorfälle in der Volksschule häufiger beobachtet als auf der Sekundarstufe II. In der Volksschule wird am häufigsten von psychischer Gewalt gegen Schülerinnen und Schüler berichtet, gefolgt von physischer Gewalt, Vandalismus sowie Mobbing/Cybermobbing. Auf der Sekundarstufe II rangiert ebenfalls die psychische Gewalt am höchsten. Physische Gewaltvorkommnisse treten eher in den Hintergrund, dafür beobachten schulische Mitarbeitende vermehrt selbstverletzendes Verhalten, Mobbing/Cybermobbing sowie Vandalismus.

<https://edudoc.ch/record/225149>

VARIA

Wiederwahl von Markus Schefer in UN-Ausschuss

Die Konferenz der Vertragsstaaten der UN-Behindertenrechtskonvention in New York hat den Schweizer Prof. Dr. iur. Markus Schefer für eine zweite Amtszeit in den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen gewählt. Der Ausschuss überprüft die Umsetzung der Konvention in den einzelnen Mitgliedstaaten und trägt dazu bei, die Konventionsrechte weltweit zu konkretisieren und zu stärken.

www.markusschefer.ch

inclusivevents – Gemeinnütziger Verein zur Förderung von Inklusion

Der gemeinnützige Verein *inclusivevents* bietet Menschen mit unterschiedlichen Be-

hinderungen die Möglichkeit, gemäss ihren persönlichen Skills und Fähigkeiten in inklusiven Teams an Veranstaltungen zu arbeiten. Zu den gleichen Konditionen wie alle am Event mitarbeitenden Kolleginnen und Kollegen. Ziel ist, dass die Teams für alle Teilnehmenden ein gutes Event-Erlebnis schaffen – gemeinsam und auf Augenhöhe. Hierfür werden die Event-Mitarbeitenden beraten, geschult und begleitet.

<https://inclusivevents.ch>

Koberstein-Preis 2022 geht an Britt Schilling

Der diesjährige Preis der *Berndt-Koberstein-Stiftung für Zusammenleben und Solidarität* geht an die Freiburger Fotografin Britt Schilling. Die Jury hat sich für die Fotografin entschieden, weil bei ihren Arbeiten vor allem der tiefgreifende Humanismus zum Ausdruck kommt. Seit vielen Jahren macht sie Fotos für das Magazin «Ohrenkuss».

www.berndt-koberstein-preis.de

Debatte um Barrierefreiheit des Parlament-Live-Streams vertagt

Der Live-Stream der Parlamentsdebatten ist bis heute nicht untertitelt und schliesst so Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung aus. Die parlamentarische Initiative 20.505 fordert deshalb die Untertitelung des Live-Streams. Während die Initiative vom Nationalrat bereits deutlich angenommen wurde, hat das Büro des Ständerates das Anliegen abgelehnt. Folgt der Ständerat seinem Büro, wird die politische Inklusion von Menschen mit einer Hörbehinderung weiterhin verhindert. In der Sommersession wurde die Debatte vertagt – das Geschäft wird nun voraussichtlich im Herbst behandelt.

www.inclusion-handicap.ch → Newsletter Handicap und Politik 04/2022

Themenschwerpunkte 2023

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2023	Übergänge	10.08.2022	10.10.2022
3/2023	Assistenz (Schule/Freizeit/Wohnen)	10.09.2022	10.11.2022
4/2023	Kindeswohl und Kinderschutz	10.10.2022	10.12.2022
5–6/2023	Ethik	10.11.2022	10.01.2023
7–8/2023	Behinderung und Freizeit	10.01.2023	10.03.2023
9/2023	Behinderung und Sexualität	10.03.2023	10.05.2023
10/2023	Inklusion von Anfang an	10.04.2023	10.06.2023
11/2023	Diagnostik	10.05.2023	10.07.2023
12/2023	Emotionen, Emotionsregulation	10.06.2023	10.08.2023

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Stichworte zu den Themenschwerpunkten finden Sie unter: www.szh.ch

Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2022)	Pratiques éducatives novatrices
2 (juin, juillet, août 2022)	Éducation précoce spécialisée
3 (sept., oct., nov. 2022)	Inclusion postscolaire
4 (déc. 2021, janv., fév. 2023)	Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée

Une description des thèmes 2022 est disponible sur le site Internet du CSPS :

www.csp.ch/revue/themes-2022

Informations auteurs-e-s : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: redaction@csp.ch

Lignes directrices rédactionnelles : www.csp.ch/revue

Stefanie Gysin und Marion Scherzinger

Freundschaften machen das Leben wertvoll

Zusammenfassung

Erste Freundschaften entstehen in der Kindheit. Für jüngere Kinder sind diese über gemeinsame Aktivitäten definiert. Mit zunehmendem Alter werden Vertrauen und emotionale Nähe immer wichtiger. Freundschaftsbeziehungen sind eine wichtige Quelle für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Freundinnen und Freunde sind zudem wichtig für das Wohlbefinden und den Selbstwert: Sie geben ein Gefühl des Dazugehörens. Nicht allen Kindern und Jugendlichen fällt es gleich leicht, Freundschaften aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Deshalb sollte dies in der Schule auch gefördert werden.

Résumé

Les premières amitiés naissent durant l'enfance. Pour les jeunes enfants, elles se caractérisent par des activités communes. En grandissant, la confiance et la proximité émotionnelle prennent de plus en plus d'importance. Les relations d'amitié sont une source importante pour le développement cognitif et social des enfants et adolescent-e-s. Les ami-e-s jouent par ailleurs un rôle important pour le bien-être et l'estime personnelle en développant le sentiment d'appartenance. Enfants et adolescent-e-s n'ont pas tous et toutes la même facilité à construire et à conserver des amitiés. C'est pourquoi il faudrait que cela soit aussi encouragé à l'école.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-01

Freundschaften sind wichtige Beziehungen im Leben – einige begleiten uns ein Leben lang. In der Kindheit entstehen die ersten Freundschaften, welche eine wichtige Rolle für die Entwicklung und das Erwachsenwerden von Kindern und Jugendlichen spielen. Sie lernen, in einen sozialen Austausch zu treten, miteinander zu kommunizieren und zwischenmenschliche Beziehungen zu regulieren. Freundinnen und Freunde nehmen aufeinander Rücksicht und sind bereit, Kompromisse einzugehen oder Konflikte konstruktiv auszuhandeln. All die Fähigkeiten, die wir durch Freundschaften entwickeln, benötigen wir in der Kindheit, Jugend und darüber hinaus, um mit anderen Menschen positive Beziehungen eingehen zu können (Siegler et al., 2016). Durch Freundschaften erfahren wir bereits als Kinder

und Jugendliche Gegenseitigkeit, Vertrautheit, Kooperation und Gleichberechtigung (Lohaus & Vierhaus, 2015). Im vorliegenden Beitrag steht die Bedeutung von Freundschaften insbesondere für das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Zentrum. Zudem soll aufgezeigt werden, wie das Wohlbefinden durch die Förderung von Freundschaften in der Schule als wichtiger Ort sozialer Begegnungen gestärkt werden kann.

Was ist Freundschaft?

Freundschaft ist eine enge positive Beziehung zwischen Menschen, die Zuneigung füreinander empfinden und gerne miteinander Zeit verbringen (Siegler et al., 2016). Sie ist durch «Sympathie, emotionale Nähe und Vertrauen» geprägt (Rohlf, 2010, S. 61).

Ein zentraler Faktor von Freundschaft ist Reziprozität beziehungsweise Gegenseitigkeit. Sie schafft Stabilität und Vertrauen (Siegler et al., 2016). Gabe und Gegengabe oder Leistung und Gegenleistung wechseln sich in reziproken Beziehungen ab (Herzog, 2006). So folgt auf eine Einladung zum Geburtstag eine Gegeneinladung, auf ein Geschenk ein Gegengeschenk oder auf ein Kompliment ein Gegenkompliment. Mit zunehmendem Alter ist offen, in welcher Form und in welchem Zeitraum eine Gegengabe oder -leistung erfolgt. So muss auf eine Hilfeleistung oder eine Gabe nicht unbedingt in gleicher Form und auch nicht unmittelbar reagiert werden: Auf ein Geschenk oder eine Hilfeleistung kann eine andere positive Reaktion erfolgen – auch zu einem späteren Zeitpunkt.

Freundschaften entwickeln sich

Freundschaften und Freundschaftskonzepte von Kindern und Jugendlichen verändern sich mit der Zeit, wobei die Vertrautheit immer mehr an Bedeutung gewinnt (Selman, 1984): Während jüngere Kinder ihre Freundschaften durch gemeinsame Aktivitäten wie Spielen definieren, werden ab der Schulzeit gemeinsame Interessen, ähnliche Einstellungen, Vertrauen und Loyalität wichtiger. In der mittleren Schulzeit rücken die Bedürfnisse der Freundin oder des Freundes in den Fokus, das Anbieten von Unterstützung und Hilfe sowie das Teilen von Gefühlen. In der Adoleszenz werden in Freundschaften häufig auch Selbsterfahrungen und persönliche Probleme besprochen und bearbeitet.

Diese Veränderungen in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass die Vertrautheit und der persönliche Austausch mit zunehmendem Alter wichtiger werden. Zugleich berichten Jugendliche, dass sie eine Verbesserung ihrer Freundschaften wahrnehmen (Siegler et al., 2016).

Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung

Freundinnen und Freunde unterstützen sich emotional und geben einander Sicherheit. Zum Beispiel, wenn sich jemand einsam fühlt, vor etwas Angst hat, sich in einem Übergang befindet (z. B. in die Schule oder die Sekundarstufe I) oder in einer herausfordernden Phase steckt. Sie bestätigen auch das eigene Denken, die eigenen Gefühle und die eigenen Werte (Siegler et al., 2016).

Durch die Gleichrangigkeit der Beziehung können Freundinnen und Freunde ungefähr gleich viel Einfluss auf den Interaktionsverlauf nehmen (Youniss, 1980). Dadurch entwickeln sich wichtige kognitive und soziale Fähigkeiten (Siegler et al., 2016). So bringen etwa Auseinandersetzungen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung weiter: Die gleichberechtigte Diskussion ermöglicht eine Ko-Konstruktion, in der die Teilnehmenden «ihre jeweiligen Ansichten hinterfragen, Argumente entwickeln und sich auf Regeln und Beweise einigen müssen» (von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, S. 86). Da Freundinnen und Freunde meist auch einen ähnlichen Entwicklungsstand aufweisen, ist ihre Verständigung häufig «schneller und vollständiger», was zu einem Gefühl des Sich-Verstanden-Fühlens führen kann (ebd.).

Bedeutung für Gesundheit und Wohlbefinden

Freundschaften sind nicht nur für die Entwicklung sozialer und kognitiver Fähigkeiten sowie für die emotionale Unterstützung und Sicherheit von Kindern und Jugendlichen wichtig – sie sind auch zentral für die Gesundheit und das Wohlbefinden (Siegler et al., 2016). Das Wohlbefinden ist ein Konstrukt aus überwiegend positiven

Gefühlen und Gedanken (Hascher & Hagenauer, 2011). Diese entstehen beispielsweise durch positive Erfahrungen und Erlebnisse mit der sozialen Umwelt in der Schule. Erhalten Kinder und Jugendliche in ihren Freundschaftsbeziehungen soziale wie auch emotionale Unterstützung, wirkt sich dies positiv auf ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden aus (Klemenz, 2018). Aspekte wie gegenseitige Unterstützung und positive Sozialkontakte sind wesentlich für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Hingegen können soziale Ablehnung und Ausgrenzung durch Gleichaltrige das Wohlbefinden beeinträchtigen (Walsen, 2013). Ein längerfristiger Mangel an Freundschaften ist zudem ein Prädiktor für internalisierende Probleme wie Depressionen oder einen sozialen Rückzug (Siegler et al., 2016).

Gegenseitige Unterstützung und positive Sozialkontakte sind wesentlich für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen.

Für das Wohlbefinden ist es zentral, dass positive Aspekte erlebt werden und die negativen Erfahrungen nicht überwiegen. Für die Entwicklung des Wohlbefindens in der Schule sind demzufolge nicht nur keine oder wenig soziale Probleme von Bedeutung, vielmehr müssen Kinder und Jugendliche auch Positives explizit erfahren; beispielsweise in Form von Freundschaftsbeziehungen (Hascher, 2004).

Freundschaften schützen vor Mobbing

Freundschaften haben einen «Puffereffekt» gegen unangenehme Erfahrungen wie sozialen Ausschluss oder Hänseleien (Siegler et al., 2016). Insbesondere Kindern

und Jugendlichen, die von verbalen oder körperlichen Schikanen betroffen sind, geht es besser, wenn ihre Freundinnen und Freunde sie verteidigen (Hodges et al., 1999).

Zudem schützen Freundschaften vor Viktimisierung durch Gleichaltrige (Perren et al., 2006). Schülerinnen und Schüler mit einer besten Freundin oder einem besten Freund weisen niedrigere Viktimisierungswerte auf als Kinder, die keine vergleichbaren Freundschaften haben (ebd.). Alsaker (2004) hat in ihrer Studie gezeigt, dass viktimisierte Kindergartenkinder zwar Freundschaften hätten und diese eine soziale Ressource seien. Allerdings könnten diese Kinder nach Angaben der Lehrpersonen weniger leicht Freundschaften schliessen und sie weniger gut aufrechterhalten.

Viktimisierungen lösen Stress aus (Calhoun et al., 2014). Kinder und Jugendliche mit guten Freundschaftsbeziehungen können den sozialen Stressor besser bewältigen und sich von solchen Stresssituationen schneller erholen (Klemenz, 2018). Ist die beste Freundin oder der beste Freund bei negativen Ereignissen nicht dabei, steigt das Stresserleben und das Selbstwertgefühl sinkt (Adams, Santo & Bukowski, 2011).

Stärkung des Selbstwerts

Freundschaften sind wichtig für das Selbstkonzept – sie stärken nämlich den Selbstwert (Klemenz, 2018). Dabei ist nicht die Anzahl der Freundschaftsbeziehungen entscheidend, wie eine Untersuchung von Bishop und Inderbitzen (1995) zeigt: Jugendliche, die bereits eine gute Freundschaft pflegen, schätzen ihren Selbstwert höher ein als Jugendliche ohne vergleichbare Freundschaft.

Soziale Beziehungen und Freundschaften fördern

Die Schule ist neben der Familie über viele Jahre hinweg ein zentraler Ort für Sozialkontakte – und deshalb auch für den Aufbau von Beziehungen wichtig. Freundschaften bringen in Form des informellen und sozialen Lernens ein hohes Lernpotenzial mit sich. Freundinnen und Freunde fungieren als Modelle und initiieren dadurch Lernprozesse (Rohlf, 2010). So bieten Freundschaften einen wichtigen Kontext für die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten und Kenntnissen. Gerade in Freundschaften lernen Kinder und Jugendliche voneinander, wie sie mit anderen Menschen positive Beziehungen gestalten können (Siegler et al., 2016). Freundinnen und Freunden Geheimnisse anvertrauen, gemeinsam freudvolle Aktivitäten erleben, den anderen helfen, die eigenen Gefühle miteinander besprechen und sich gegenseitig Vertrauen schenken – all das sind soziale Fähigkeiten und Kenntnisse, welche ein besseres Verständnis der anderen ermöglichen. Und diese Fähigkeiten können zum Tragen kommen, wenn Kinder und Jugendliche ihren Freundinnen und Freunden helfen und auf eine positive Weise mit ihnen interagieren.

Die Schule leistet bei der Förderung positiver Interaktionen und Beziehungen einen wichtigen Beitrag. Zentral für den Aufbau von Beziehungen sind wiederholt gemeinsame positive Erlebnisse, Aktivitäten und Interaktionen – wie beispielsweise gemeinsame Projekte, Ausflüge oder sich im Tandem kennenlernen. Durch solche persönlichen Begegnungen können zudem Stereotype und Vorurteile abgebaut werden. Auch kann man mit Kindern und Jugendlichen anhand eines Bilderbuchs oder einer Geschichte thematisieren, was Freundschaften auszeichnet und wie positive soziale Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden.

Im Unterricht gibt es ebenfalls vielfältige Möglichkeiten für soziale Begegnungen, wie zum Beispiel unterschiedliche Kooperationsformen (z. B. kooperatives Lernen oder Projektarbeiten), gemeinsame Spielsituationen oder auch Zeitgefässe für Aushandlungen und Diskussionen (z. B. in Form eines Klassenrats). Des Weiteren ist ein gutes Schul- und Klassenklima, welches unter anderem auf einen vertrauensvollen sozialen Umgang miteinander setzt, gerade im Hinblick auf die Prävention von sozialen Problemen wie Mobbing von zentraler Bedeutung (Schubarth, 2020). Insgesamt unterstützen diese vielfältigen Ansätze die Kinder und Jugendlichen dahingehend, positive soziale Interaktionen und Beziehungen – so beispielsweise in Form von Freundschaftsbeziehungen – zu erfahren und damit auch schulisches Wohlbefinden zu erleben.

Literatur

- Adams, R. E., Santo, J. B. & Bukowski, W. M. (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology*, 47, 1786–1791.
- Alsaker, F. D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Bishop, J. & Inderbitzen, H. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 476–489.
- Calhoun, C. D., Helms, S. W., Heilbron, N., Rudolph, K., Hastings, P. D. & Prinstein, M. D. (2014). Relational victimization, friendship, and adolescents' hypothalamic-pituitary-adrenal axis responses to an in vivo social stressor. *Development and Psychopathology*, 26, 605–618.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspek-

- tive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94–101.
- Klemenz, B. (2018). *Beziehungspsychologie. Grundlagen, Forschung, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Perren, S., von Wyl, A., Stadelmann, S., Bürgin, D. & von Klitzing, K. (2006). Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of peer relationships. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 867–876.
- Rohlf, C. (2010). Freundschaft und Zugehörigkeit – Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 61–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubart, W. (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 483–527). Berlin: Springer.
- von Salisch, M. & Seiffge-Krenke, I. (1996). Freundschaften im Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 85–99.
- Walsen, J. C. (2013). *Das Wohlbefinden von Grundschulkindern. Soziale und emotionale Schulerfahrungen in der Primarstufe*. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. oops.uni-oldenburg.de/1929/1/walwoh13.pdf
- Wolfert, S. & Pupeter, M. (2018). Freundschaften: Soziales Erprobungsfeld für Kinder. In World Vision Deutschland (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 126–147). Weinheim: Beltz.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.



Dr. Stefanie Gysin
Dozentin an der PH FHNW und am IVP NMS
stefanie.gysin@fhnw.ch



Dr. Marion Scherzinger
Dozentin an der PHBern und am IVP NMS
marion.scherzinger@phbern.ch

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

Christoph Michael Müller, Noemi Schoop-Kasteler, Thomas Begert, Gina Nenniger und Verena Hofmann

Peerbeziehungen, Akzeptanz und Ablehnung an Heilpädagogischen Schulen

Ergebnisse der KomPeers-Studie

Zusammenfassung

Bisher ist wenig über die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung an Heilpädagogischen Schulen (HPS) bekannt. In der KomPeers-Studie wurden Schulmitarbeitende zu den Peerbeziehungen von 1125 Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung befragt. Die Ergebnisse deuten auf vielfältige Beziehungen zwischen Lernenden an HPS hin. Je mehr Peerkontakte für Schülerinnen und Schüler in HPS berichtet wurden, desto günstiger war die zukünftige Entwicklung ihrer Kommunikationskompetenzen. Geringere soziale Fertigkeiten und mehr Verhaltensprobleme von Lernenden waren entsprechend den Mitarbeitenden mit einem erhöhten Risiko für Ablehnung unter den Peers verbunden.

Résumé

On sait peu de choses jusqu'à présent sur les relations entre les élèves ayant une déficience intellectuelle dans les écoles spécialisées (ES). Dans l'étude KomPeers, le personnel scolaire a été interrogé sur les relations entre pairs de 1 125 élèves ayant une déficience intellectuelle. Les résultats indiquent que les relations entre les élèves ES sont multiples. Plus les élèves en ES ont des contacts avec leurs pairs, meilleur est le développement ultérieur de leurs compétences communicatives. Selon les équipes éducatives, des compétences sociales plus faibles et davantage de problèmes de comportement étaient associés à un risque accru d'être rejetés par les pairs.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-03

Einführung

Kinder und Jugendliche erwerben im Kontakt mit Peers – in der Schule sind das die Mitschülerinnen und Mitschüler – sprachliche, soziale und akademische Kompetenzen. Positive Interaktion unter den Peers ermöglicht dabei das Erleben von Akzeptanz und unterstützt die Identitätsentwicklung. Das Erleben von Ablehnung durch die Gleichaltrigen kann hingegen negative Folgen haben auf das Wohlbefinden und den Kompetenzerwerb. Sowohl die Eigenschaften von sozialen Netzwerken als auch der individuelle soziale Status unter den Peers – zum Beispiel die soziale Stellung «akzeptiert» oder «abgelehnt» – haben eine erhebliche Bedeutung

für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Bukowski et al., 2018).

Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung sind in Bezug auf Peerbeziehungen oft in einer besonderen Situation. Dies liegt erstens an individuellen Merkmalen, die mit einer geistigen Behinderung im Zusammenhang stehen. So umfasst eine geistige Behinderung eine Beeinträchtigung der intellektuellen Fähigkeiten und der Alltagskompetenzen (etwa zwei Standardabweichungen unter der Referenznorm typisch entwickelter Kinder und Jugendlicher; AAIDD, 2021). Diese Beeinträchtigungen gehen oft mit kognitiven, sprachlichen und sozialen Schwierigkeiten einher, die positive Peerbeziehungen erschweren können.

Zweitens besucht der Grossteil der Lernenden mit geistiger Behinderung auf diesen Personenkreis spezialisierte Heilpädagogische Schulen (HPS) (Müller et al., 2020). In HPS treffen Lernende mit geistiger Behinderung auf Peers mit ähnlichen kognitiven und sozialen Voraussetzungen. Über die Peerbeziehungen von Lernenden an HPS ist noch wenig bekannt (Übersicht s. Schoop-Kasteler & Müller, 2020). Im Rahmen der durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF-172773) geförderten Studie *KomPeers*¹ wurde daher mehreren Fragen zu dieser Thematik nachgegangen (für eine Übersicht zum gesamten Forschungsprojekt siehe Müller, 2019):

- a) Welchen Einfluss hat die Anzahl der Peerkontakte auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern an HPS?
- b) Welche Beziehungen bestehen zwischen Schülerinnen und Schülern an HPS?
- c) Welchen sozialen Status (= soziale Stellung) haben Lernende an HPS untereinander? Und wie hängen soziale Fertigkeiten und Verhaltensprobleme mit dem sozialen Status unter den Peers zusammen?

Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Daten aus einer längsschnittlichen Teilstudie des *KomPeers*-Forschungsprojekts verwendet, welches am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg durchgeführt wurde. Insgesamt gaben 397 Schulmitarbeitende anonym Auskunft über die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse – einmal am Anfang (T1) und einmal am Ende (T2) des Schuljahrs 2018/19. Die Schulmitarbeitenden umfassten das ganze pädagogi-

sche Personal an HPS (z. B. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten). So konnten Informationen erfasst werden zu insgesamt 1125 Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung aller Schulstufen. Die Schülerinnen und Schüler besuchten 16 HPS in der Deutschschweiz (AG, BE, FR, LU, SO, ZH), die auf Personen mit geistiger Behinderung spezialisiert sind. Es liegen Daten vor zu 95,56 Prozent aller Lernenden in den beteiligten Schulen (Total n = 1177). Die Schülerinnen und Schüler waren zwischen 4,17 und 19,08 Jahren alt (M = 11,26; SD = 3,76). Davon waren 69 Prozent männlich. Die 179 Klassen umfassten im Durchschnitt 6,47 Schülerinnen und Schüler (SD = 1,74; Spanne = 4–15). Genauere Informationen zur Stichprobe finden sich unter anderem bei Müller et al. (2020).

Die Mitarbeitenden gaben Auskunft über die Kompetenzen und Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse. Erhoben wurden diese mit standardisierten Fragebögen. Die Mitarbeitenden berichteten auch über die Peerbeziehungen, denn ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler wäre aufgrund des teils erheblichen Schweregrads ihrer Behinderung nicht selbst dazu in der Lage gewesen. Dies hätte zur Folge gehabt, dass man nur zu einem Teil der Schülerschaft an HPS hätte Informationen erfassen können.

Zu beachten ist allerdings, dass sich die Perspektive von Mitarbeitenden und Lernenden auf Peerbeziehungen unterscheiden kann. Deswegen wird im Zusammenhang mit den hier erhobenen Daten von «wahrgenommenen Peerbeziehungen» gesprochen. Die Bestimmung der Peerbeziehungen erfolgte mithilfe soziometrischer und netzwerkanalytischer Methoden. Genauere Informationen zur Methodik können in den im Weiteren

¹ *KomPeers* steht für *Kompetent mit Peers*.

jeweils zitierten Originalartikeln nachgelesen werden.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Studienergebnisse zu den drei betrachteten Fragestellungen präsentiert.

a) Welchen Einfluss hat die Anzahl der Peerkontakte auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern an HPS?

Die Schulmitarbeitenden erhielten eine codierte Liste, auf der alle Kinder und Jugendlichen aufgeführt waren, die im betreffenden Schulhaus an der Studie teilnahmen. Die Mitarbeitenden berichteten für die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Klasse anschliessend darüber, mit welchen Peers von der Liste diese über den Schultag hinweg viel Kontakt haben. Aus der Perspektive der Mitarbeitenden hatten die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich mit 3,74 Peers im Schulhaus viel Kontakt (SD = 2,53; Spanne = 0–15; T1). Bei Kindern und Jugendlichen mit einer höheren Zahl an wahrgenommenen Peerkontakten zu Beginn des Schuljahrs zeigte sich ein stärkerer Zuwachs der verbalen und nonverbalen kommunikativen Kompetenzen über das Jahr (Hofmann & Müller, 2021). In die gegenläufige Richtung fand sich kein solcher Effekt: Zwar gingen bessere kommunikative Kompetenzen im Querschnitt mit mehr wahrgenommenen Peerkontakten einher. Im Längsschnitt führten bessere kommunikative Kompetenzen aber nicht zu einer Zunahme an Peerkontakten (ebd.). Die Ergebnisse zeigen die Bedeutung von wahrgenommenen Peerkontakten an HPS für die kommunikative Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Möglicherweise können Kinder

und Jugendliche mit vielen Peerkontakten stärker von den sprachlichen Kompetenzen ihrer Peers profitieren (z. B. durch Lernen am Modell oder die häufigere Gelegenheit zur Kommunikation) als solche mit wenig Peerkontakten.

b) Welche Beziehungen bestehen zwischen Schülerinnen und Schülern an HPS?

Neben den allgemeinen Peerkontakten wurden für jede HPS auch die sozialen Netzwerke zwischen allen Lernenden bestimmt. Mitarbeitende berichteten zu diesem Zweck, welche Peers aus dem ganzen Schulhaus die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse jeweils besonders mögen. Aus diesen Nominationen wurde von den Forschenden für jedes Schulhaus ein sogenanntes Sympathienetzwerk erstellt.

Abbildung 1 zeigt beispielhaft das wahrgenommene Sympathienetzwerk innerhalb einer HPS. Die Pfeilrichtung signalisiert, ob die Sympathie als einseitig oder gegenseitig wahrgenommen wurde. Ersichtlich sind hier die Sympathiebeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern innerhalb der Klassen (Verbindungen zwischen gleichfarbigen Knoten) sowie innerhalb der ganzen Schule (ganze Abb. 1.). Die links oben dargestellten Quadrate zeigen Lernende, für die keine Sympathiebeziehungen berichtet wurden.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich – aus Sicht der Schulmitarbeitenden – soziale Beziehungen zwischen Peers an HPS nur selten auf die Schulklasse beschränken: Viele soziale Beziehungen bestehen zwischen Peers aus unterschiedlichen Klassen. So scheinen manche Schülerinnen und Schüler, für die in ihrer Klasse keine Sympathiebeziehungen berichtet wurden, ausserhalb ihrer Klasse relativ gut integriert zu sein.

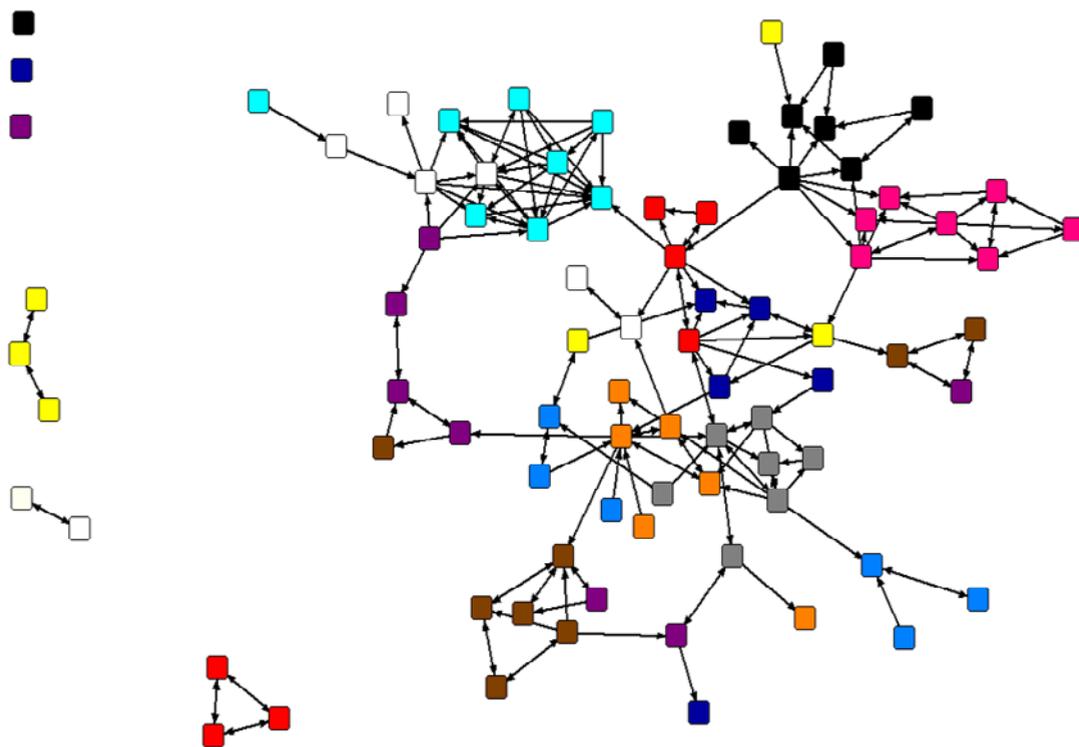


Abbildung 1: Beispiel eines Sympathienetzwerks zwischen allen Lernenden einer HPS basierend auf den von den Mitarbeitenden berichteten Peernominationen («Wen mag die Schülerin / der Schüler aus der Schule besonders gerne?»)

Über alle Schulen hinweg zeigten die Mitarbeitendenberichte, dass die Lernenden im Durchschnitt von 1,9 Mitschülerinnen und Mitschülern (SD = 1,78; Spanne = 0–9) besonders gemocht wurden. Etwa 66 Prozent der Peers stammten dabei aus der gleichen Klasse, die anderen von ausserhalb der eigenen Klasse. Diese Beobachtung lässt sich unter anderem durch die kleinen Klassen an HPS erklären: Sie bieten relativ wenig Auswahl an Peers, weshalb die Schülerinnen und Schüler vermutlich auch ausserhalb der eigenen Klasse Freundschaften suchen (s. a. Begert, 2019). Zudem finden an HPS

häufig klassenübergreifende Aktivitäten statt. Auch aufgrund der Ganztagsstruktur verbringen die Kinder und Jugendlichen oft viel Zeit in Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts mit Peers aus anderen Klassen.

Im Rahmen weiterer Analysen wurde spezifisch die Situation von 330 Schülerinnen und Schülern mit stark ausgeprägten autistischen Zügen (79,4 % Jungen; Alter M = 10,17 Jahre; SD = 3,74; Spanne = 4,17–18,58) innerhalb der Stichprobe betrachtet (Nenniger et al., 2021). Die Mitarbeitenden gaben an, dass 215 dieser 330 Lernenden

mindestens eine oder einen Peer in der Schule besonders gerne mochten. Durchschnittlich hatten die Lernenden mit mindestens einer berichteten Peerbeziehung 2,07 Peers (SD = 1,43; Spanne = 1–11), welche sie aus Perspektive der Mitarbeitenden besonders gerne mochten. Von ihnen waren 62,8 Prozent männlich, ungefähr gleich alt und hatten signifikant bessere Alltagskompetenzen und eine niedrigere Ausprägung autistischen Verhaltens als sie selbst.

Diese Befunde ergänzen frühere Erkenntnisse, die eher darauf hindeuteten, dass Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung vorzugsweise mit Personen aus dem Autismus-Spektrum oder mit deutlich älteren oder jüngeren Personen interagieren (Nenniger et al., 2021).

c) Welchen sozialen Status (= soziale Stellung) haben Lernende untereinander an HPS? Und wie hängen soziale Fertigkeiten und Verhaltensprobleme mit dem sozialen Status unter den Peers zusammen?

Um den wahrgenommenen sozialen Status der Kinder und Jugendlichen zu bestimmen, wurden die Mitarbeitenden zu allen Lernenden ihrer Klasse gefragt, welche Mitschülerinnen und Mitschüler aus der Schule diese besonders mögen oder nicht besonders mögen. Darauf basierend wurden soziometrische Statusgruppen und Akzeptanz- und Ablehnungswerte für alle Lernenden bestimmt (s. a. Cillessen & Bukowski, 2018).

Die Schülerinnen und Schüler an HPS liessen sich soziometrisch wie folgt klassifizieren:

- 14,3 Prozent als akzeptiert
- 14,5 Prozent als abgelehnt
- 14,0 Prozent als vernachlässigt (d. h. Erhalt von sehr wenigen Nominationen)

- 4,6 Prozent als kontrovers
- 52,2 Prozent als durchschnittlich (Schoop-Kasteler, 2022)

Die Angaben sind überwiegend ähnlich wie bei typisch entwickelten Lernenden in Regelklassen, wo sie aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erfasst wurden (Cillessen & Bukowski, 2018). Der Anteil der als vernachlässigt klassifizierten Schülerinnen und Schüler ist tendenziell höher als jener in Studien mit typisch entwickelten Lernenden. In diesem Ergebnis könnte sich der häufig genannte Befund ausdrücken, dass Personen mit geistiger Behinderung insgesamt weniger Peerbeziehungen haben als Personen ohne geistige Behinderung (Schoop-Kasteler, 2022).

Schülerinnen und Schüler der als akzeptiert eingestuften Statusgruppe verfügten über bessere soziale Fertigkeiten als jene, die als durchschnittlich klassifiziert wurden. Für als abgelehnt wahrgenommene Lernende wurden hingegen geringere soziale Fertigkeiten berichtet. Beide Befunde stimmen mit den Ergebnissen aus Studien bei typisch entwickelten Schülerinnen und Schülern überein. Sie deuten darauf hin, dass soziale Kompetenzen auch für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in HPS wichtig sind, um positive Peerbeziehungen aufbauen und aufrechterhalten zu können (Schoop-Kasteler, 2022).

Weitere Analysen zeigten, dass mehr Verhaltensprobleme mit einer geringeren wahrgenommenen Akzeptanz und stärkeren Ablehnung unter den Peers einhergingen. Diese Erkenntnis stimmt überein mit Berichten über Lernende ohne geistige Behinderung: Auch für diese erweisen sich Verhaltensprobleme als Risikofaktor für die soziale Integration (Schoop-Kasteler et al., 2022).

Schlussfolgerungen

Die Befunde zeigen basierend auf Mitarbeitendenberichten, dass zwischen Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung innerhalb von HPS vielfältige Peerbeziehungen zu bestehen scheinen. Dies deutet auf die Kompetenz dieser Schülerschaft hin, trotz oft herausfordernder Voraussetzungen in aktiver sozialer Beziehung zu ihrer Umwelt zu stehen. Die konkrete Bedeutung der Peerbeziehungen zeigt sich unter anderem darin, dass die Anzahl der wahrgenommenen Peerkontakte von Schülerinnen und Schülern an HPS ihre weitere kommunikative Entwicklung voraussagte.

Sowohl die berichteten sozialen Netzwerke in den HPS als auch die Verteilung der Lernenden auf die verschiedenen Statusgruppen glichen oftmals jenen, die für typisch entwickelte Kinder und Jugendliche an Regelschulen bekannt sind. Dies ist bemerkenswert, da die Schülerschaft innerhalb der teilnehmenden HPS sehr heterogen war und auch viele Lernende mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen umfasste. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass in der Kompeers-Studie Schulmitarbeitende und nicht die Kinder und Jugendlichen selbst über ihre Peerbeziehungen berichteten. Auch bestand keine Kontrollgruppe von typisch entwickelten Kindern und Jugendlichen. Daher sind Vergleiche zu Studien, die sich auf Selbstberichte von Schülerinnen und Schülern stützen und in anderen Settings durchgeführt wurden, nur eingeschränkt möglich.

Insgesamt betrachtet legen die Befunde nahe, dass die Peerbeziehungen innerhalb von HPS aktiv in Überlegungen zur schulischen Förderung von Lernenden mit geistiger Behinderung einbezogen werden sollten. Die kleinen Klassen an HPS haben dabei einerseits den Vorteil, dass man die Lernenden in ihrer Sozialkompetenz individuell fördern kann. An-

dererseits bieten sie für die Schülerinnen und Schüler eine relativ geringe Auswahl an möglichen Partnerinnen und Partnern für die Peerinteraktion. Dies ist umso wichtiger zu bedenken, als Lernende mit geistiger Behinderung in der Gestaltung ihrer Sozialkontakte oft stark abhängig von Fachpersonen sind; zum Beispiel kann die räumliche Positionierung eines schwerbehinderten Kindes im Rollstuhl in der Pause interaktionsfördernd oder -hemmend sein. Aus diesem Grund ist es wichtig, für alle Lernenden in HPS gezielt Möglichkeiten zum Aufbau vielfältiger Peerbeziehungen zu bieten (z. B. durch regelmässige klassenübergreifende Unterrichtsprojekte oder Buddy-Trainings).

Da HPS oft nicht in ihrem Wohnort liegen, kann es Schülerinnen und Schülern schwerfallen, in ihrer Freizeit Peerbeziehungen in der Nachbarschaft aufzubauen. Es erscheint daher zentral, Kindern und Jugendlichen in HPS täglich Zeit und Gelegenheit zu geben, intensiv mit ihren Peers zu interagieren.

Kinder und Jugendliche sollten täglich explizit Zeit und Gelegenheit haben, mit ihren Peers zu interagieren.

Dies kann beispielsweise im Unterricht durch peerbasierte Lernmethoden geschehen und ausserhalb der Klasse durch gruppenorientierte Aktivitäten. Zudem können Eltern und ausserschulische Partner (z. B. Wohngruppen oder Freizeitorganisationen) gemeinsam nach Wegen suchen, wie Kinder und Jugendliche ihre Freundschaften pflegen und erweitern können. Hierbei gilt es einerseits die an HPS aufgebauten Freundschaften auch ausserhalb der Schule weiterzuführen. Andererseits sollte der Kontakt zu Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, welche andere Schulformen besuchen.

Weiter zeigen die Berichte der Mitarbeitenden, dass Schülerinnen und Schüler mit geringeren sozialen Fertigkeiten und mehr Verhaltensproblemen einem besonderen Risiko für Ablehnung unter den Peers ausgesetzt sind. Sie im Kontakt mit den Peers zu unterstützen, scheint gerade für diesen Personenkreis notwendig zu sein – beispielsweise durch individuelle Kompetenzförderung oder indem die Lernenden darin unterstützt werden, positive Peerkontakte aufzubauen und zu pflegen.

Ob Schülerinnen und Schüler ihre Peers sympathisch finden oder nicht, hängt nicht zuletzt vom Verhalten der Lehrperson gegenüber den betreffenden Lernenden ab. So können Lehrpersonen versuchen, Schülerinnen und Schülern negative Feedbacks eher in Eins-zu-eins-Situationen zu geben (in denen die Peers sie nicht wahrnehmen), positive Feedbacks hingegen in der Gesamtklasse. Ergebnisse aus verschiedenen Studien deuten darauf hin, dass Lehrpersonen auf diese Weise die soziale Integration abgelehnter Schülerinnen und Schüler unter ihren Peers fördern können (z. B. Huber, 2019).

Literatur

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). Washington, DC: AAIDD.
- Begert, T. (2019). *Klassenzusammenhalt und Schulisches Problemverhalten. Eine netzwerkanalytische Untersuchung auf Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bukowski, W. M., Laursen, B. & Rubin, K. H. (Eds.) (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2018). Sociometric perspectives. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.) (pp. 64–83). New York: Guilford Publications.
- Hofmann, V. & Müller, C. (2021). Language skills and social contact among students with intellectual disabilities in special needs schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 1–9.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27–34.
- Müller, C. (2019). Peereinfluss und Peerbeziehungen an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Die Studie KomPeers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 325–327.
- Müller, C. et al. (2020). Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung – Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 347–368.
- 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.
- Schoop-Kasteler, N. (2022). Staff-perceived social status and social skills of students with intellectual disabilities in special needs schools. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1–8.
- Schoop-Kasteler, N., Hofmann, V., Cillessen, A. & Müller, C. (2022). Social status of students with intellectual disabilities in spe-

cial needs schools: The role of students' problem behavior and descriptive classroom norms. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 1–25.

Schoop-Kasteler, N. & Müller, C. M. (2020). Peer relationships of students with intellectual disabilities in special needs classrooms – a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 130–145.



*Prof. Dr. Christoph Michael Müller
Departement für Sonderpädagogik
Universität Freiburg
christoph.mueller2@unifr.ch*



*Gina Nenniger, MA
Diplomassistentin
Departement für Sonderpädagogik
Universität Freiburg
gina.nenniger@unifr.ch*



*Dr. phil. Thomas Begert
Lektor und wissenschaftlicher Mitarbeiter
Departement für Sonderpädagogik
Universität Freiburg
thomas.begert@unifr.ch*



*Noemi Schoop-Kasteler, MA
Doktorandin und wissenschaftliche
Mitarbeiterin
Departement für Sonderpädagogik
Universität Freiburg
noemi.schoop-kasteler@unifr.ch*



*Dr. phil. Verena Hofmann
Lektorin am Departement für Sonderpädagogik
Lehrbeauftragte am Departement für Sozial-
arbeit, Sozialpolitik und globale Entwicklung
Universität Freiburg
verena.hofmann@unifr.ch*

Lisa Schweighauser und Petra Brand

Spielerische Förderung von Kindern im sozio-emotionalen Bereich

Einblicke in das interdisziplinäre Förderangebot «Beziehungsförderndes Spiel LOS» der Schule Jegenstorf

Zusammenfassung

Die Schule Jegenstorf bietet ein interdisziplinäres Förderangebot an mit dem Ziel, Kinder im sozio-emotionalen Bereich auf spielerische Art und Weise zu fördern und ihre Ressourcen zu stärken. Die Kinder verbessern ihre Beziehungsfähigkeit und lernen, die Perspektive von anderen zu übernehmen. Gleichzeitig erwerben sie Bewältigungsstrategien, um für sich selbst eintreten zu können. Dadurch wird nicht nur Mobbing vorgebeugt, im Spiel können sich auch Freundschaften entwickeln.

Résumé

L'École Jegenstorf propose une offre de soutien interdisciplinaire visant à épauler les enfants dans le domaine socio-émotionnel de manière ludique et à renforcer leurs ressources. Les enfants améliorent leurs compétences relationnelles et apprennent à se mettre à la place des autres. Ils acquièrent en même temps des stratégies qui leur permettent de s'affirmer. C'est une manière de prévenir le harcèlement, mais aussi de développer des amitiés dans le jeu.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-04

Die Schule – ein (möglichst) sicherer Ort

Damit Kinder lernen können, brauchen sie einen Ort, an dem sie sich wohlfühlen. Sie fühlen sich dann wohl, wenn sie sicher sind, wahrgenommen werden und vor grenzverletzendem Verhalten wie Mobbing geschützt werden (Blum & Beck, 2010). Eine Schule kann die Entwicklung der Kinder fördern, indem sie ihnen ermöglicht, Beziehungskompetenzen zu erwerben und ihnen ein soziales Handlungsfeld bietet, indem die Kinder Freundschaften knüpfen und aufbauen können. Die positiven Beziehungserfahrungen helfen ihnen im späteren Leben, tragfähige Beziehungen zu gestalten. Diese Voraussetzungen haben sich als ein wichtiges Fundament der Resilienz erwiesen (Aichinger, 2011).

Positive Beziehungserfahrungen – wie sie in Freundschaften gemacht werden – sind ein wichtiger Schutzfaktor im Leben. So können in Freundschaften beispielsweise vor Mobbing geschützt werden (Alsaker, 2017): Freundinnen und Freunde können die Mobbenden einerseits durch ihre Anwesenheit verunsichern und andererseits kann ein Kind von seinen Freundinnen und Freunden in schwierigen Situationen Hilfe und Unterstützung erwarten. Sind die Täter- und Opferrollen erst einmal verteilt, ist es für die Beteiligten schwierig, dieses starre Gefüge wieder aufzubrechen.

Mobbing äussert sich nicht nur physisch durch ein aggressives und gewalttätiges Verhalten, sondern auch verbal. Im verbalen Bereich ist es oft sehr subtil. Mobbing-Situationen bedeuten nicht nur für die betroffenen

Kinder und deren Familien viel Leid, sondern auch für Lehrpersonen, Speziallehrpersonen und Schulsozialarbeitende – es ist also das ganze System einer Schule davon betroffen (Blum & Beck, 2010).

Deswegen sind Schulen an Angeboten interessiert, mit denen präventiv gegen Mobbing vorgegangen werden kann. Das Förderangebot «Beziehungsförderndes Spiel LOS» setzt genau hier an: Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, Beziehungen oder sogar Freundschaften aufzubauen, schützt sie das vor Mobbing. Damit dies gelingt, müssen die Kinder lernen, miteinander zu kooperieren. Maria Aarts (2009), die Begründerin der Marte-Meo-Methode, weist darauf hin, dass die Basis einer guten Kooperationsfähigkeit eine gut ausgebildete Spielfähigkeit ist. Das Benennen von Handlungen und Gefühlen ist ein zentraler Bestandteil dieser Methode. Die Kinder sollen also lernen, ihre Bedürfnisse und Gefühle zu benennen. Sie sollen sich als Teil einer Gruppe erfahren und spielerisch gruppenspezifische Erfahrung sammeln können. So erleben sie auch wiederkehrende Beziehungsangebote und können mit der Zeit Freundschaften aufbauen.

Das Förderangebot

«Beziehungsförderndes Spiel LOS»

Das Akronym LOS steht zusammen mit dem Beziehungsfördernden Spiel für die folgenden vier Grundbedürfnisse nach Grawe (2000):

1. Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung
2. Orientierung und Kontrolle
3. Selbstwerterhöhung
4. Bindung

Im Unterricht begegnen uns immer wieder Kinder, deren psychische Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind. Deshalb zeigen sie oft Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich und benötigen Unterstützung. Das «Bezie-

hungsfördernde Spiel LOS» «spricht Kinder in der ihnen zutiefst innewohnenden Spielfreude an und ermöglicht ihnen eine ganzheitliche Erfahrung mit verschiedenen Sinnen und körperlichem Erleben und Tun» (Enz, 2017, S. 5f.). Die Geschichten und Abenteuer, die im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» gespielt werden, fördern prosoziales Verhalten und den Gruppenzusammenhalt (ebd.).

Mit dem «Beziehungsfördernden Spiel LOS» besteht an der Schule Jegenstorf ein interdisziplinäres Förderangebot von der Heilpädagogik und der Psychomotoriktherapie, bei dem die Kinder die vier Grundbedürfnisse nach Grawe spielerisch befriedigen können.

Das «Beziehungsfördernde Spiel LOS» basiert auf dem Kinderpsychodrama nach Aichinger und Holl (2010). Im Kinderpsychodrama thematisieren die Kinder ihre Konflikte, Schwierigkeiten und Ängste im Rollenspiel und nicht im Gespräch. Im Spiel kommen die Kinder über das zur Verfügung gestellte Material miteinander in Kontakt: Sie müssen sich darüber austauschen und miteinander aushandeln, wer welches Spielmaterial bekommt. Sie werden darin unterstützt, Worte für ihre Bedürfnisse und Gefühle zu finden und für sich und andere einzustehen. Anstelle von Ohnmachtsgefühlen und Hilflosigkeit können die Kinder im Spiel Bewältigungsstrategien erleben und aufbauen – und so aus Situationen der Sprachlosigkeit heraustreten. In einer sicheren Atmosphäre wie im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» können sich die Kinder in der Gruppe als selbstwirksam erleben und wertvoll fühlen. Zudem ist das Spiel geprägt von der Gruppendynamik. Den Kindern wird zugetraut, dass sie aufgrund ihrer Stärken und Ressourcen am Spiel teilnehmen können und Lösungen für ihre Probleme finden. Der Fokus liegt auf der

Lösungsfindung, denn die Bewältigung von Schwierigkeiten und Herausforderungen hilft den Kindern, sich weiterzuentwickeln und ein positives Selbstbild aufzubauen. Im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» wird auf Schuldzuweisungen verzichtet (*No-Blame-Approach*), denn Schuldzuweisungen erzeugen aggressives Verhalten und Auflehnung (Alsaker, 2010).

Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, Schwierigkeiten zu bewältigen, entwickeln sie sich weiter und bauen ein positives Selbstbild auf.

Welche Kinder besuchen dieses Angebot?

Das Förderangebot besuchen Kinder, die im sozio-emotionalen Bereich Unterstützung benötigen und durch Vermeidungsstrategien auffallen. Oft sind sie nicht fähig zur Perspektivenübernahme und Selbstregulierung. Sie brauchen eine gezielte Förderung, damit sie lernen, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und andere Meinungen und Sichtweisen anzuerkennen.

Gerade diese Kinder tun sich aber schwer, sich auf Übungsangebote oder Trainings einzulassen. Deshalb benötigen sie in erster Linie emotionale Sicherheit und Unterstützung bei der Stärkung ihres Selbstbewusstseins, damit sie später bereit sind, sich mit ihren Schwächen auseinanderzusetzen oder an ihnen zu arbeiten (Weiss, 2010).

Die drei Spielphasen des LOS

Über ein Semester hinweg besuchen vier Kinder vom Zyklus I einmal pro Woche während 60 Minuten das «Beziehungsfördernde Spiel LOS». Das Förderangebot wird von einer Heilpädagogin und einer Psychomotoriktherapeutin geleitet. Für die Aufnahme braucht es

keine spezifische Abklärung; sie erfolgt im direkten Austausch mit den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten.

Das Förderangebot ist klar strukturiert und bietet den Kindern Orientierung und Sicherheit. Angelehnt an Aichinger und Holl (2010) ist das «Beziehungsfördernde Spiel LOS» in drei Phasen eingeteilt: Initialphase, Spielphase und Abschlussphase.

Die Initialphase

In der Initialphase besprechen die beiden Leiterinnen mit der Gruppe den Spielverlauf. Sie fragen die Kinder, was sie gerne spielen möchten. Bei dieser gemeinsamen Themenfindung bringt jedes Kind seine Themen ein, wobei ihre jeweilige Entwicklungsgeschichte, ihre Bindungserfahrungen und Prägungen den Rahmen der Geschichte abstecken (Aichinger & Holl, 2010). Ist ein Kind in den ersten Stunden noch schüchtern und zurückhaltend, so wird es, wenn es beispielsweise eine Katze auf dem Bauernhof spielen will, erstmals noch in seinem «Haus» bleiben, dem sicheren Ort. Von dort aus kann es zuschauen und muss nicht direkt in Kontakt mit den anderen Tieren treten. In dieser Phase erleben die Kinder die Möglichkeiten der Entscheidungsfreiheit und Freiwilligkeit. Und sie erfahren bereits ein erstes Mal eine Selbstermächtigung, denn sie entscheiden, was gespielt wird. Dazu wird aber niemand gedrängt: «Die Kinder dürfen so gehemmt und unspontan sein, wie sie augenblicklich sind» (Aichinger & Holl, 2010, S. 33).

Aus den Beiträgen der Kinder wird eine gemeinsame Geschichte entwickelt, die von allen getragen werden sollte. Die Aushandlungen sind wichtig und sollten keinesfalls zu früh abgebrochen werden, sonst würde den Kindern die Möglichkeit genommen, sich gegenseitig zuzuhören. Dadurch würde man das Übereinkommen und Finden einer

gemeinsamen Spielidee möglicherweise verhindern (Aichinger & Holl, 2010).

Die Spielphase

Am Anfang der Spielphase bauen sich die Kinder je ein Haus. Die Behausung dient ihnen als sicherer Ort, an den sie sich während des Spiels zurückziehen können. «Die Möglichkeit und Sicherheit zu haben, sich an einen sicheren Ort zurückziehen zu können, der von allen respektiert wird, ist vor allem für unsichere, ängstliche und traumatisierte Kinder wichtig» (Aichinger & Holl, 2010, S. 45). Die Kinder schmücken ihre Häuser je nach Befindlichkeit, Selbstvertrauen und Fürsorge mal umfanglicher, mal rudimentärer.

Dann beginnt das Spiel: Es ist Nacht. Die Kinder und die Leiterinnen nehmen ihre gewählte Rolle ein, die sie in der Initialphase herausgearbeitet und festgelegt haben. Im Spiel versuchen sie sich an den besprochenen Verlauf zu halten. Die Leiterinnen holen sich aber je nach Situation immer wieder kurze Regieanweisungen bei den Kindern ein, um sicher zu sein, so zu handeln, wie das einzelne Kind es braucht und es sich vorstellt.

Die Abschlussphase

Einige Minuten vor Spielende kündigen die Leiterinnen den Abschluss an, damit die Kinder noch einen Schlusspunkt für ihre Geschichte finden können. Dann wird es im Spiel wieder Nacht und die Kinder legen ihre Rolle ab. Dieses Ritual ist fester Bestandteil und begrenzt die Spielzeit. In der kurzen Nachbesprechung im Kreis können die Kinder berichten, was sie erlebt haben und was ihnen gut gefallen hat.

In diesem kooperativen Prozess des gemeinsam entworfenen und inszenierten Spiels bearbeiten die Kinder symbolisch ihre Konflikte, erproben spontane Impulse,

erleben Handlungskonsequenzen und entwickeln gemeinsam kreative Lösungen.

Praxisbeispiel: Wie der Stier zum Maulwurf wurde

Eddie¹ fällt im Kindergarten durch seine impulsive Art auf. Sein Verhalten und seine Wortwahl wirken oft bedrohlich. Dies ist mitunter ein Grund, warum er immer wieder in Konflikte verwickelt ist.

In der ersten Stunde möchte er einen erwachsenen Stier mit vier Hörnern spielen, der gegen einen anderen Stier kämpft. Er zeigt auf Theo und sagt, er könne ja mit ihm kämpfen. Theo, der Eddie noch nicht kennt und etwas gehemmt ist, zuckt bei diesem Vorschlag zusammen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Eddie zwar benennen kann, was er will, allerdings kann er nicht Theos Perspektive übernehmen oder einschätzen, was die Grösse und die Kraft des Stieres für ihn bedeuten könnte.

Damit Theo und die anderen Kinder sich sicher fühlen, erklären die Leiterinnen, dass jedes Kind genau das spielen dürfe, was es wolle. Wenn es ein Kind gäbe, das auch kämpfen möchte, dürfe sich dieses melden. Die drei anderen Kinder in der Gruppe entscheiden sich, junge Katzen zu spielen. Damit auch Eddie weiss, dass seine Spielidee Platz hat, bietet eine Leiterin an, auch einen Stier zu spielen. Die Leiterinnen nehmen die Stierkampfszene zum Anlass, den Kindern zu zeigen, wie ein spielerischer Kampf aussehen könnte, nämlich indem man nur so tut, als ob man kämpfen würde. Sie erklären den Kindern, dass es beim Spielen wichtig ist, niemandem weh zu machen.

Alsaker (2004) beschreibt, dass klare Regeln beim spielerischen Kämpfen den Kindern

¹ Im Praxisbeispiel wurden die Namen der Kinder geändert.

ermöglichen, ihre eigene Kraft zu spüren und zu lernen, diese zu dosieren und zu stoppen, bevor es dem Gegenüber unangenehm wird. Dadurch werde die eigene und die fremde Toleranzgrenze erfahr- und spürbar. Solche Spiele würden den Kindern auch ermöglichen, den Unterschied von Aggression und Stärke besser kennenzulernen. Dazu brauche es aber zwingend Erwachsene, die ein solches Kampfspiel genau beobachten würden. Insbesondere aggressive Kinder oder passive Opfer hätten ein schlecht entwickeltes Körpergefühl. Deshalb ist es für jedes Kind wichtig zu lernen, «dass es sich wehren darf und «Nein» sagen soll, wenn es von anderen unrecht oder in unerwünschter Weise behandelt wird» (Alsaker, 2017, S. 219).

Klare Regeln beim spielerischen Kämpfen ermöglichen den Kindern, ihre eigene Kraft zu spüren.

Verhandeln, teilen, helfen und kooperieren

Auch beim Aushandeln, wer welches Material bekommt, um sein Haus zu bauen, dominiert Eddie mit seinen Wünschen. Noch wagen die anderen Kinder nicht, Ansprüche auf die attraktiven Schaumstoffwürfel zu erheben. Indem die Leitung nachfragt, ob das für die anderen Kinder in Ordnung sei, können sie Eddie aufzeigen, dass noch andere Bedürfnisse ausser seinen im Raum stehen könnten, ohne ihn beschämen oder zurechtweisen zu müssen. So zeigen die Leiterinnen den Kindern, dass sie miteinander verhandeln können und Eddie kann sich als Teil der Gruppe erleben. Die gehemmteren Kinder können dadurch ihre Bedürfnisse besser wahrnehmen oder in einem ersten Schritt darüber nachdenken.

In der Bauphase fällt auf, dass Eddie vor allem grosse und schwere Materialien an-

häuft. Er baut seinen «sicheren Ort» weit vom Bauernhof weg, was darauf hindeutet, dass er autonom sein möchte. Seine Selbstständigkeit zeigt er auch beim Bauen, denn er benötigt kaum Unterstützung und hat konkrete Ideen für seine Behausung.

Die drei anderen Kinder bauen ihren «sicheren Ort» ganz in der Nähe des Bauernhofes. Im Plenum wird Eddies Wunsch diskutiert, dass ihn die drei Katzen besuchen kommen. Einen Besuch im Stierstall können sich die Katzen nicht vorstellen. Mirjam findet aber, sie wolle dem Stier beim Kämpfen auf der Wiese zuschauen, dafür müsse sie ihr rotes Kissen mitnehmen und neben dem Bauern sitzen, der von einer Leiterin gespielt wird.

Mirjam scheint das Beziehungsangebot von Eddie wahrzunehmen, auch wenn ein Besuch in seinem Stall für sie momentan noch zu bedrohlich ist. Auch für die anderen Katzen-Kinder kommt ein Besuch zu diesem Zeitpunkt noch nicht infrage. Diesen inneren Konflikt können sie aber noch nicht in Worte fassen. Mithilfe der Methode des einführenden Doppeln² aus dem Kinderpsychodrama unterstützt die Leiterin die Kinder dabei, ein Gefühl für sich selbst zu entwickeln (Aichinger & Holl, 2010). In der Rolle des Bauern kann sie die Gefühle der Tiere und deren Zusammenhänge im Spiel wie folgt benennen. Die Leiterin in der Rolle des Bauern redet im Spiel laut vor sich hin, sodass es die Katzen und der Stier hören: «Der Katze ist ein Besuch heute beim Stier noch zu gefährlich. Der ist ja auch ganz schön stark und gross, da weiss man als kleine Katze nie so genau, was geschehen könnte. Aber eine der Katzen ist schon ganz mutig und neugierig. Sie kommt zuschauen, wie der Stier gegen den Nachbarstier kämpft und den Bauernhof verteidigt. Ich finde es

² Das einführende Doppeln ist eine Technik des Psychodramas, bei dem die Leiterin versucht, mögliche Gefühle des Kindes zu verbalisieren.

toll, wie die Katze für sich sorgt und ihr rotes Kuschelkissen mitgenommen hat. Und es ist sehr nett vom Stier, dass er eine Zuschauerbühne für alle Katzen gebaut hat. Das zeigt, wie sich der Stier für die Katzen interessiert. Und dann haben ja die Katzen auch scharfe Krallen und können gut fauchen, falls ihnen der Nachbarstier zu nahekommen würde, und unser Stier würde sie sicher auch verteidigen. Natürlich würde auch ich eingreifen, denn auf dem Bauernhof ist der Bäuerin und mir jedes Tier wichtig.»

In der nächsten Stunde sind sich die Kinder in der Initialphase schnell einig, was sie spielen wollen – das Gleiche wie beim letzten Mal: Tiere auf dem Bauernhof. Alle Kinder entscheiden sich für die gleichen Rollen. Lilli, ein schüchternes und zurückhaltendes Mädchen, beginnt heute als erste zu erzählen, welche Baumaterialien sie als Katze für ihren «sicheren Ort» benötigt: Sie brauche die Schaumstoffklötze und das goldene Glitzer Tuch. Als sich Theo mutig diesem Wunsch nach einem Schaumstoffklotz anschliesst, schießt Eddie dazwischen und meint, dass er eigentlich alle Schaumstoffklötze für den Bau seines Stalls brauche. Nach dieser Äusserung von Eddie verschränkt Theo seine Arme und beginnt zu schluchzen.

Auch in einem solchen Moment kann die Leitung einfühlsam doppelten, um Theo dabei zu helfen, wahrzunehmen, was in ihm vorgeht, damit er aus seiner Wortlosigkeit heraustreten und Worte für seine Gefühle finden kann. Die Leiterin spricht laut: «Wenn ich Theo wäre, hätte mich das ganz schön Mut gekostet, auch auf einen Schaumstoffwürfel Anspruch zu erheben, und dann wäre ich ziemlich erschrocken, wenn ich keinen dürfte.» Theo gelingt es dadurch, sich für die weiteren Besprechungen wieder zu öffnen. Neugierig schaut er zwischen seinen verschränkten Armen hindurch und als Eddie findet, er könne

ihm und Lilli einen Würfel abgeben, ist Theo für den weiteren Verlauf wieder offen.

Freundschaften entstehen – die Tiere machen eine Party

In der dritten Stunde spricht Mirjam in der Initialphase zuerst und meint: «Heute möchte ich den Stier besuchen.» Zu ihrem Erstaunen entgegnet Eddie aber blitzschnell: «Heute will ich keinen Stier, sondern einen Maulwurf spielen, der auf dem Bauernhof lebt und für jede Katze eine Wohnung buddelt, damit diese zum Spielen vorbei kommen können.» Es wirkt so, als hätte Eddie in den letzten Spielen die Erfahrung gemacht, dass die Rolle als Stier seinem Bedürfnis nach Beziehung nicht gerecht werden würde und dass er intuitiv die Rolle seinem Bedürfnis angepasst hätte.

Nach der Bauphase zeigt Eddie stolz seinen grossen Maulwurfsbau, der sich direkt vor dem Bauernhaus befindet. Zwei Eingänge führen in den Bau und er sagt, dass diese nur für ihn und die drei Katzen zu finden seien – die Bäuerin und der Bauer seien ahnungslos. Weiter erzählt Eddie, dass er in seinem Maulwurfsbau für jede Katze ein Zimmer gebaut habe und heute Abend mit allen eine Party feiern möchte. Auf der Party könnten alle zusammen Unfug machen, singen und tanzen. Bäuerin und Bauer würden von der Party nichts bemerken.

Eddie zeigt in dieser Stunde deutlich, dass er gerne mit den anderen Kindern interagieren möchte. Er macht ihnen ein Beziehungsangebot, indem er für sie in seinem Maulwurfsbau ein Zimmer gebaut hat und sie zu einer Party einlädt.

Abschied nehmen

Nach einem Semester heisst es Abschied nehmen. Die Kinder haben im Spiel viele positive Erfahrungen im sozio-emotionalen Bereich gemacht: Sie haben ihre Beziehungsfähigkeit

verbessert, lernten in ihren gewählten Rollen schwierige Situationen zu überwinden und stärkten ihr Selbstvertrauen, indem sie Herausforderungen aus eigener Kraft meisterten. Gleichzeitig lernten sie beim Aus- und Verhandeln ihre eigenen Bedürfnisse und Grenzen wahrzunehmen und für diese einzustehen. Im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» erwarben die Kinder auf spielerische Weise Handlungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien, um aus ihrer Hilflosigkeit herauszutreten.

Das «Beziehungsfördernde Spiel LOS» ist ein geeignetes Förderangebot für Schulen, um präventiv und früh gegen Mobbing vorzugehen. Im besten Fall knüpfen die Kinder sogar Freundschaften. Wir schliessen uns den Worten Alsakers (2017, S. 10) an: «Unsere Gesellschaft braucht mutige Kinder, die morgen mutige Erwachsene sein werden; dazu müssen die Erwachsenen von heute den Mut aufbringen, den Kindern diesen Weg zu weisen und sie auf ihm zu begleiten.»



Lisa Schweighauser
Psychomotoriktherapeutin
Schule Jegenstorf
lisa.schweighauser@schule-jegenstorf.ch



Petra Brand
Schulische Heilpädagogin
Schule Jegenstorf
petra.brand@schule-jegenstorf.ch

Literatur

- Aarts, M. (2009). *Marte Meo – ein Handbuch*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Aichinger, A. (2011). *Resilienzförderung mit Kindern*. Kinderpsychodrama, Band 2. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Aichinger, A. (2012). *Einzel- und Familientherapie mit Kindern*. Kinderpsychodrama, Band 3. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Aichinger, A. & Holl, W. (2010). *Gruppentherapie mit Kindern*. Kinderpsychodrama, Band 1. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Alsaker, F. D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer*. Bern: Huber.
- Alsaker, F. D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Huber.
- Blum, H. & Beck, D. (2010). *No Blame Approach*. Köln: Fairabend.
- Enz, R. (2017). Beziehungsförderndes Spiel in der Schule. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 16 (1), o. S. DOI 10.1007/s11620-017-0377-x
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2. korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Weiss, G. (2010). *Kinderpsychodrama in der Heil- und Sozialpädagogik. Grundlagen, Therapie, Förderung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cécile Tschopp, Jeanine Grütter und Alois Buholzer

Soziale Teilhabe durch Intergruppenkontakt

Wie Freundschaften von Kindern mit heilpädagogischem Förderbedarf unterstützt werden können

Zusammenfassung

Die soziale Teilhabe innerhalb einer Schulklasse ist bedeutsam für die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung eines Kindes. Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf stehen unter einem erhöhten Risiko, in eine Aussenseiterposition zu rutschen. Die soziale Teilhabe aller Kinder zu unterstützen und zu fördern, ist Aufgabe der Lehrpersonen sowie der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen» integriert verschiedene theoretische Ansätze, um Intergruppenkontakte zu fördern und bietet konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für Schulklassen.

Résumé

La participation sociale au sein d'une classe est importante pour le développement socio-émotionnel et cognitif de l'enfant. Les enfants qui bénéficient des services d'éducation spécialisés ont un risque accru d'être marginalisés. Soutenir et encourager la participation sociale de tous les enfants est la tâche des enseignant-e-s et des pédagogues spécialisé-e-s. Le programme « Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen » intègre différentes approches théoriques pour encourager les contacts intergroupes, et propose des aménagements possibles pour les classes.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-05

Einleitung

Freundschaften mit Gleichaltrigen sind ein zentrales Element in der kindlichen Entwicklung. In der Interaktion mit Gleichaltrigen erlernen Kinder neue Fähigkeiten ko-konstruktiv, also im gleichwertigen Miteinander und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen, und sie entwickeln ihre kognitiven Fähigkeiten (Wygotski, 1978). Zudem bieten Freundschaften ein wichtiges Übungsfeld für die sozio-emotionale Entwicklung (Garrote & Moser Opitz, 2017). Sie decken bedeutsame Funktionen ab: gegenseitige soziale, emotionale und instrumentelle Unterstützung, Nähe und Zuneigung, Gelegenheiten, um Intimitäten offenzulegen und um Interessen, Hoffnungen und Ängsten zu teilen. Zudem sind sie Prototypen für spätere Partnerschaften (Rubin et al., 2015).

Freundschaften haben auch eine zentrale Bedeutung im Schulkontext. So bewirken positive soziale Interaktionen zwischen Kindern, dass ein Kind sich in der Schule wohler fühlt und aktiver am Unterricht teilnimmt. Beides sind gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche schulische Laufbahn (Garrote & Moser Opitz, 2017). Insbesondere bei Kindern mit kognitiven oder sozialen Beeinträchtigungen kann der Kontakt mit Kindern mit regulär verlaufender Entwicklung dazu beitragen, die soziale Kompetenz zu erhöhen, die Bildungsziele besser zu erreichen und die Lebensqualität zu verbessern (Kocaj et al., 2014). Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf nehmen jedoch in der Klasse häufig tiefere soziale Positionen ein, sind weniger in Cliques integriert und insgesamt weniger beliebt als Kinder ohne heilpädagogischen Förderbe-

darf (Bless, 2007; Ellinger & Stein, 2012; Grütter et al., 2015). Eine geringe soziale Integration kann sich negativ auf die sozio-emotionale und schulische Entwicklung der betroffenen Kinder auswirken. Sie zeigen ein niedrigeres Engagement für die Schule und haben ein erhöhtes Risiko für Depressionen und Angststörungen (Bierman, 2004; Rubin et al., 2006).

Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können diesen Risiken entgegenwirken, wenn sie die Faktoren der Freundschaftsbildung kennen und wissen, wie Freundschaften zwischen den Schülerinnen und Schülern gefördert werden können.

Bedeutung von Intergruppenkontakten für die soziale Teilhabe

Mit *Intergruppenkontakten* sind Kontakte zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Gruppen gemeint. Sie können dazu beitragen, Zuschreibungen und negative Haltungen abzubauen (Allport, 1954). Dazu braucht es kooperative Kontakte, bei denen gemeinsame Interessen und Ziele verfolgt werden und alle Kinder möglichst den gleichen Status innehaben. Das hohe Potenzial von Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Gruppen zeigt zum Beispiel die Längsschnittstudie mit 11- bis 12-jährigen Kindern von Grütter et al. (2018). Freundschaften von Kindern mit und ohne heilpädagogischen Förderbedarf führten während eines Schuljahres zu einer höheren Integrationsbereitschaft bei Kindern ohne heilpädagogischen Förderbedarf. Diese entwickelten zudem mehr Mitgefühl und Vertrauen für Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf. Diese Befunde aus der Studie von Grütter et al. (2018) verdeutlichen, dass Intergruppenkontakte mit Gleichaltrigen wichtig sind: Kinder lernen durch die Interaktionen nicht nur,

die Perspektive von anderen zu übernehmen, sondern entwickeln auch Kompetenzen wie Mitgefühl und Vertrauen (Keller, 1996). Da sich Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne heilpädagogischen Förderbedarf positiv auf alle Kinder auswirken, ist es wichtig, dass Lehrkräfte diesem Thema Raum geben und positive Begegnungen ermöglichen.

Vertrauen als Grundlage positiver Interaktionen

Schulische Diversität *per se* führt nicht automatisch zur Entwicklung von Freundschaften. Deshalb schlagen Turner und Cameron (2016) vor, gezielt jene sozialen Kompetenzen bei Kindern zu fördern, welche es erlauben, Kontakte zu Kindern einzugehen, die als «anders» wahrgenommen werden; zum Beispiel Selbstvertrauen, Perspektivenübernahme und Mitgefühl. So kann das Vertrauen in den Kontakt mit anderen sozialen Gruppen gestärkt werden. Kinder mit hohem Vertrauen in solche Kontakte weisen sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Sie haben eine geringe Angst, mit Kindern zu interagieren, die sie als «anders» wahrnehmen und sind zuversichtlich, dass sie persönlich von solchen Interaktionen profitieren können.
- Sie haben positive Einstellungen gegenüber Kindern, die «anders» sind und neigen weniger stark dazu, ihnen negative Eigenschaften zuzuschreiben. Stattdessen schätzen sie Kinder, welche «anders» sind, aufgrund von persönlichen Eigenschaften ein und können gemeinsame Interessen und Ähnlichkeiten identifizieren.
- Sie sind zuversichtlich, dass sie Kontakt mit Kindern aufnehmen können, welche «anders» sind und fühlen sich sicher, dass ihre Identität akzeptiert und geschätzt wird.

- Sie zeigen ein hohes Mass an Perspektivübernahme und Mitgefühl und können durch positive Interaktionen Vertrauen aufbauen.

Das Vertrauen in den Kontakt kann sowohl durch gezielte Interventionen, welche den Kontakt mit den Peers ermöglichen, wie auch durch das schulische Umfeld gefördert werden. Turner und Cameron (2016) schlagen den erweiterten Kontakt als eine Strategie vor: Die Kinder bekommen Modelle von Intergruppenfreundschaften, indem sie zum Beispiel Geschichten hören und positive Kontakte zwischen anderen Kindern beobachten. Diese Strategie wird mitunter auch im Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen» angewendet.

Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen»

Das Interventionsprogramm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen»¹ wurde an der *Pädagogischen Hochschule Luzern* entwickelt und richtet sich an Kinder der dritten bis sechsten Primarstufe (Grütter et al., 2020). Es zielt darauf ab, soziale Kompetenzen von Kindern zu entwickeln und positive Kontakte zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Gruppen zu fördern (z. B. Kinder mit und ohne heilpädagogischen Förderbedarf). Das Programm soll soziale Interaktionen im Klassenzimmer ermöglichen, indem es die soziale Teilhabe aller Kinder auf drei Ebenen stärkt (Grütter & Garrote, 2020):

- Ebene der Lehrpersonen: Lehrpersonen werden für Themen des sozialen Ausschlusses und die damit verbundenen sozialen Dynamiken in der Klasse sensibilisiert.

Sie reflektieren ihre Einstellungen und ihr Verhalten, die am Sozialgefüge in der Klasse bedeutsam mitwirken.

- Ebene der Peers: Fokussiert wird auf die Förderung günstiger sozialer Dynamiken. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, wie sie bei unfairm Verhalten oder Ausschluss intervenieren können.
- Ebene der Schülerinnen und Schüler: Sie üben soziale Fertigkeiten, welche die Kontaktaufnahme mit wenig vertrauten Kindern erleichtern und ihre Fähigkeit stärken, Konflikte zu lösen. Dadurch soll ihre Offenheit im Umgang mit «Anders-Sein» gefördert und das Vertrauen in Intergruppenkontakte gestärkt werden.

Im Interventionsprogramm üben die Kinder, Kontakt mit wenig vertrauten Kindern aufzunehmen und Konflikte zu lösen.

Schwerpunkte des Programmes

Um die verschiedenen Schwerpunktthemen des Programmes zu behandeln, wurde der Kinderkrimi «Die Buschbanditen: Gefahr für Herr Tännli» (Alves, 2020) verfasst. Im Fokus steht ein Junge mit heilpädagogischem Förderbedarf, der in die Regelklasse integriert werden soll. Ihm wird anfänglich mit grosser Skepsis begegnet. Mit der Zeit entsteht jedoch eine Freundschaft zwischen dem Jungen und einer Gruppe von Kindern dieser Klasse, die sich Buschbanditen nennt.

Der Kinderkrimi wird von der Lehrperson vorgelesen und anhand von Diskussionen und Übungen vertieft. Er dient als Modell für Intergruppenfreundschaften: Die Schülerinnen und Schüler erhalten persönliche Informationen über den Jungen und werden angeleitet, ihre eigenen Vorbehalte und Zuschreibungen zu hinterfragen. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler an der Le-

¹ Wir danken dem *Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung* (EBGB) für die finanzielle Unterstützung des Projektes.

benswelt der Protagonisten teilhaben und die Geschichte jeweils aus verschiedenen Perspektiven betrachten, soll die Identifikation mit den Protagonisten erhöht und die Perspektivenübernahme verbessert werden. Durch die Geschichte sollen Berührungsängste abgebaut sowie das Vertrauen in und das Mitgefühl für die Protagonisten gestärkt werden.

Die Diskussionen und Übungen zum Krimi ermöglichen es den Kindern, sich ihren eigenen Haltungen bewusst zu werden und sie zu hinterfragen.

Die Inhalte des Krimis werden anhand von Übungen und Diskussionen in der Klasse bearbeitet. Zum Beispiel wird besprochen, wie die Protagonisten auf die sozialen Ereignisse in der Geschichte reagieren. So soll ein Transfer von der Geschichte auf die Lebenswelt der Kinder ermöglicht werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich so ihrer eigenen Haltungen rund um die Themen Zuschreibungen, Gruppenprozesse sowie Ausschluss bewusst werden und sie hinterfragen. Die Forschung zeigt, dass Kinder ein hohes Bedürfnis für Gerechtigkeit in sozialen Beziehungen haben und negative Konsequenzen für andere vermeiden möchten (Killen & Rutland, 2011). Zugleich werden ihre Überlegungen und Entscheidungen jedoch auch durch Gruppenprozesse beeinflusst. So kann beispielsweise ein hohes Bedürfnis, dazugehören zu wollen, die Wirkung haben, dass Kinder andere ausschliessen, welche aus verschiedenen Gründen nicht zur Gruppe passen. Wer wiederum zur Gruppe passt, wird durch Gruppennormen vorgeschrieben, welche mehr oder weniger inklusiv sein können (Gasser et al., 2017; Killen & Rutland, 2011). Da diese Prozesse Teil von Peerbeziehungen

sind, werden sie während des Programmes im Rahmen der Diskussionen und Gruppenübungen (z. B. die eigenen Klassennormen erkennen und reflektieren) thematisiert und bewusst gemacht.

Im Programm werden anhand des Kinderkrimis während sechs Wochen à zwei bis vier Lektionen folgende thematische Schwerpunkte bearbeitet, welche aufeinander aufbauen:

- Umgang mit Anders-Sein: Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit Diversität und Toleranz und lernen Stereotypen und Vorurteile zu hinterfragen.
- Gruppenzugehörigkeit und Freundschaftswahl: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, anhand welcher Kriterien sie ihre Freunde wählen, wie Gruppennormen funktionieren und welche möglichen Gründe es für Ein- bzw. Ausschluss gibt.
- Freundschaftsqualität: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, wie Freundschaften entstehen und was gute Freundinnen und Freunde ausmacht.
- Soziale Konflikte: Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand konkreter Strategien mit sozialen Konflikten konstruktiv umzugehen, und sie üben, die Perspektive von Dritten zu übernehmen.
- Umgang mit Diskriminierung und sozialem Ausschluss: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den negativen Konsequenzen von sozialem Ausschluss, Mobbing und Diskriminierung auseinander und üben, wie sie einschreiten können. Sie werden sich der unterschiedlichen Rollen von Täter, Opfer und *bystander* (Zuschauer) bewusst und lernen, wie sie als *bystander* aktiv ihre Klassenkameradinnen und -kameraden schützen können.

Transferaufgabe: *Compliments for Secret Buddy*

Eine Übung für Ihre Klasse, damit Ihre Schülerinnen und Schüler etwas Neues über eine Mitschülerin/einen Mitschüler lernen und dazu vielleicht auch Vorurteile ablegen und sich in Offenheit üben.

Teilen Sie jeder Schülerin/jedem Schüler einen *Secret Buddy* zu, wobei diese beiden möglichst wenig Berührungspunkte (weder in positiver noch in negativer Hinsicht) haben sollten. Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler ihren *Secret Buddy* eine Woche lang beobachten, damit ihr/ihm Neues über ihren *Secret Buddy* auffällt. Das Ziel Ende Woche ist es, dem *Secret Buddy* aufgrund der Beobachtungen ein Kompliment zu machen. Beispiel: «Ich habe diese Woche entdeckt, dass du sehr gut auf Bäume klettern kannst. Du bist sehr flink.»

Ein Begleitmanual hält fest, wie diese Themen bearbeitet werden können (Grütter et al., 2020). Es enthält einen allgemeinen Teil mit einer kurzen Beschreibung der wichtigsten Grundlagen, Zielen des Programmes, Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung sowie Best-Practice-Anleitungen zur Diskussionsführung. Zudem beinhaltet es Diskussionsfragen sowie Materialien und Anleitungen für die Gruppenübungen zu den verschiedenen Schwerpunktthemen. Während der Programmdurchführung erhalten die Schülerinnen und Schüler Transferaufgaben, die gezielt Kinder in Kontakt bringen sollen, welche bisher wenig Berührungspunkte miteinander hatten (ein Beispiel aus dem Schwerpunkt «Umgang mit Anderssein» findet sich im Kasten).

Rolle der Lehrperson während des Programmes

Die Lehrperson kann die Klassendynamik bedeutend mitsteuern (Farmer et al., 2019). Sie plant vor und während der Programmdurchführung sorgfältig, wie sie die Schülerinnen und Schüler für Gruppen- und Transferaufgaben zusammensetzt. So werden beispielsweise Schülerinnen und Schüler in Kontakt gebracht, die sich nicht unbedingt mögen oder Gruppen so gestaltet, dass sie die Klassendynamik widerspiegeln. Die Lehrperson

kann Gruppenzusammensetzungen nutzen, um den Schülerinnen und Schüler soziale Prozesse bewusst zu machen (zum Beispiel Vorurteile und der Umgang damit) und um sie anhand von Übungen systematisch zu begleiten. Dies soll zu einem positiven, unterstützenden und inklusiven Klassenklima beitragen, welches positive Kontakte unter den Schülerinnen und Schülern begünstigt.

Erste Ergebnisse, Zugang zum Material und Ausblick

Das Programm wurde in 67 Schulklassen in einem Zeitraum von etwa sechs bis sieben Wochen evaluiert. In der Evaluation wurden Einstellungen und Verhaltensabsichten der Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Programm mit schriftlichen Fragebögen oder mündlichen Interviews erfasst. Erste Ergebnisse zeigen, dass das Programm bei Kindern bedeutsame Lernprozesse auslöst und die soziale Teilhabe insgesamt erhöht (Grütter et al., 2021). Aktuell wird das Programm von der *Pädagogischen Hochschule Luzern* überarbeitet. Dabei werden von einem Fachteam spezifische Umsetzungen im Bereich Verhalten für die 3./4. Klasse, die 5./6. Klasse sowie für eine heilpädagogische Schule erarbeitet und überprüft, um die Wirksamkeit des Programms zu optimieren.

Nach Entwicklungsabschluss wird das Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen» den interessierten Lehrpersonen sowie Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zur Verfügung gestellt. Ein Begleitmanual enthält das gesamte Material zum Programm, um sich als Lehrperson theoretisch mit der Thematik auseinanderzusetzen, das Interventionsprogramm evidenzbasiert abzustützen und um es in einer Schulklasse umzusetzen (Grütter et al., 2020). Der Kinderkrimi, das Begleitmanual, die nötigen Unterlagen sowie Informationen zu allfälligen Weiterbildungskursen zum Programm können auf der Webseite des Freundschaftsprojekts bezogen werden: www.freundschaftsprojekt.ch

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Alves, K. (2020). *Die Buschbanditen. Gefahr für Herrn Tännli* (unveröffentlicht). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 48 (2), 85–109.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54, 286–305. doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020
- Garrote, A. & Moser Opitz, E. (2017). Soziale Interaktionen in Integrationsklassen fördern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (5-6), 6–11.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11. doi.org/10.1016/j.appdev.2016.12.002
- Grütter, J., Barth, C., Tschopp, C. & Buholzer, A. (2021). *Intergroup perceptions, belonging and friendship in multicultural schools*. 3rd Cultural Diversity, Migration, and Education conference (CDME). Potsdam. osf.io/r25uq/
- Grütter, J. et al. (2020). *Programm «Freundschaften fördern». Begleitmanual für Lehrpersonen* (unveröffentlicht). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Grütter, J. & Garrote, A. (2020). Sozialisierung in interkulturellen Bildungssettings. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_32-1
- Grütter, J., Gasser, L., Zuffianò, A. & Meyer, B. (2018). Promoting inclusion via cross-group friendship: The mediating role of change in trust and sympathy. *Child Development*, 89 (4), e414–e430. doi.org/10.1111/cdev.12883
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 65–82. doi.org/http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art05d
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Killen, M. & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice and group identity*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7, 175–222. doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy405
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.) (pp. 571–645). Hoboken, N. J.: Wiley & Sons Inc.
- Turner, R. N. & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10 (1), 212–246. doi.org/10.1111/sipr.12023
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Dr. Cécile Tschopp
PH Luzern
Institut für Schule und Heterogenität
cecile.tschopp@phlu.ch



Prof. Dr. Jeanine Grütter
Universität Konstanz
Empirische Bildungsforschung
jeanine.gruetter@uni-konstanz.de



Prof. Dr. Alois Buholzer
PH Luzern
Institut für Schule und Heterogenität
alois.buholzer@phlu.ch



Stefanie Steiner

Über Freundschaft und Inklusion

Sandkastenfreundschaften, Kindergartenkameraden, Schulfreunde – Freundschaften entstehen und wachsen. Sie verändern sich. Sie formen sich. Was aber, wenn ein Kind eine Behinderung hat? Kann Freundschaft inklusiv sein?

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-06

Ich bin Mama eines Jungen mit einer schweren körperlichen und geistigen Behinderung. Für uns war früh klar, dass eine Integration in die Regelschule für ihn nicht der richtige Weg ist. Nael ist neun Jahre alt und besucht inzwischen die 3. Klasse einer Heilpädagogischen Schule – und ist dort am richtigen Platz.

Auch wenn wir uns im schulischen Umfeld gegen Inklusion entschieden haben, kämpfe ich immer und immer wieder für Naels aktive Teilhabe im Alltag und für ein gemeinsames Miteinander. Und damit für Orte, an denen Freundschaften entstehen und wachsen können.

Integration? Ja klar, aber ...

Als Nael etwa drei Jahre alt war, fragte ich die Spielgruppen in der Region für einen Platz an. Die Antwort «Natürlich bieten wir auch Integrativplätze!» bekam ich damals oft zu hören, direkt gefolgt von den Anforderungen, die Nael aber erfüllen müsste: ohne Buggy in den Wald laufen, den Znüni selbstständig essen und den Rucksack selber tragen, um Streitereien mit anderen Kindern zu vermeiden. Nael konnte in diesem Alter sitzen und krabbeln, von Laufen war er noch weit entfernt. Und er ass zwar gerne, doch bis heute muss er gefüttert werden.

Dazugehören

Nael erhielt schliesslich einen Platz in der Kita im Dorf. Er fühlte sich wohl in der Gruppe, die Kinder nahmen ihn so, wie er ist. Das merkte ich in den kurzen Gesprächen mit den anderen Kindern, wenn ich Nael am Abend

abholte. Für sie war es selbstverständlich, dass er nicht reden kann. Sie freuten sich, als er die ersten Schritte machte und manchmal nervten sie sich, weil er ihr Bügelperlenbild runtergeworfen oder ihren Bauklötze-Turm umgeschmissen hatte. Es gehört zu einer Freundschaft, sich zu streiten und sich anschliessend wieder zu vertragen. Nael ist Teil der Gruppe und wir freuen uns mit ihm.



FOTO: © STEFANIE STEINER

Freundschaften entstehen

Als Nael in den Heilpädagogischen Kindergarten kam, veränderte sich sein Umfeld: Alle seine Klassenkame-

raden hatten eine Behinderung. Erste Freundschaften entstanden, sie kamen oft ohne Worte aus und waren anders als diejenigen, die Kinder im selben Alter führen: kein gemeinsames Spielen am Mittwochnachmittag, kein Austauschen von Freundschaftsbüchern oder Fussball-Sammelkarten. Aber unter den Kindern entstand ein Gefühl des Miteinander und Füreinander, so wie ich es in der Regelklasse von Naels älterer Schwester nie erlebe.

«Hallo» sagen möchte. Der Junge schaut mich daraufhin erleichtert an. «Aha, ok! Ich bin T. und 3 Jahre.» Dazu hebt er seine Hand und streckt drei Finger aus. Damit ist das Thema für ihn erledigt und er lässt Nael zuerst durch eine Röhre zur Rutsche krabbeln. «Ich kann warten.» Und so rutschen und klettern die beiden Kinder nacheinander und miteinander. So einfach kann Inklusion sein.

Ganz anders erleben wir es beim Thema Spielplätze und Erwachsene. In unserem Dorf wird ein Spielplatz zusammen mit einem Spielplatzbauer komplett neu geplant und gebaut. Man weiss zwar theoretisch, dass im (nicht sehr grossen) Dorf Kinder mit einer Behinderung wohnen, die eine heilpädagogische Schule besuchen. Trotzdem erfüllt keines der Spielgeräte die Anforderungen eines Kindes mit motorischen Schwierigkeiten. Somit hat nun Nael keinen Platz mehr in der viel zu kleinen Nestschaukel und er ist enttäuscht, dass er nicht wie die anderen Kinder auf den Rutschenturm hochklettern kann. Es fehlt ihm die Treppe mit einem Geländer. Denn an der neuen Kletterwand und dem Netz kann er sich nicht hochziehen – unter diesen Bedingungen findet keine Inklusion statt.

www.instagram.com/steffi_herzueberkopf – der Blog über unser anderes normales Leben mit einem Kind mit Behinderung

FOTO: © STEFANIE STEINER



Inklusion im Alltag

Nael kann nicht sprechen. Um Kontakt mit anderen Kindern aufzunehmen, geht er meist ganz nah an sie heran und beugt sich vor, als wollte er ihnen ein Küsschen geben. So geht er auch eines Tages auf dem Spielplatz auf einen anderen Jungen zu. Dieser ist hilflos und weiss nicht recht, wie er auf Nael reagieren soll. Ich erkläre ihm, dass Nael nicht sprechen kann und ihm einfach



Stefanie Steiner
www.besonderekinder.ch

Luzia Güttinger

Das soziale Miteinander als Auftrag der Begleitung und Betreuung

Prävention, Deeskalation und Schutz bei Grenzverletzungen zur Förderung des positiven sozialen Miteinanders

Zusammenfassung

Ein positives Miteinander ist wichtig, wenn Menschen in Gruppen zusammen wohnen oder arbeiten. Eine achtsame Begleitung dieses Miteinanders ist in Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung zentral. In diesem Artikel wird aufgezeigt, wie das Instrument des «Bündner Standards», das für den Kinder- und Jugendbereich entwickelt wurde, für die Begleitung und Betreuung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung angepasst werden kann. Der «Bündner Standard 2.0», ergänzt um präventive, deeskalierende und schützende Ansätze, hilft Fachpersonen, Wohn- und Arbeitsgemeinschaften professionell zu begleiten, auch wenn Menschen mit grenzverletzenden Verhaltensweisen Teil dieser Gemeinschaften sind.

Résumé

Il est important que la cohabitation sociale soit positive lorsque des personnes vivent ou travaillent ensemble. Un accompagnement attentif de cette cohabitation est essentiel dans les institutions destinées aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Cet article montre comment l'instrument du « Bündner Standard », développé pour le domaine de l'enfance et de la jeunesse, peut être adapté à l'accompagnement et à la prise en charge de personnes ayant une déficience intellectuelle. Le « Bündner Standard 2.0 » (complété par des approches préventives, de désescalade et de protection) aide le personnel spécialisé à accompagner de manière adéquate les personnes résidentes et travaillant ensemble afin de permettre une cohabitation sociale positive à tous les membres de la communauté, même si des personnes du groupe transgressent les limites.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-07

Freundschaften und soziales Miteinander

Freundschaften sind ein Geschenk, sie können nicht forciert oder eingefordert werden. Die Moderation und Steuerung des sozialen Miteinanders hingegen gehören mit zum professionellen fachlichen Auftrag der Begleitung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung¹. Ein positives soziales

Miteinander kann so gepflegt und gefördert werden und vielleicht sogar zu Freundschaften führen.

Soziales Miteinander und Lebensqualität

Lebensqualität ist eine zentrale Zieldimension der sonderpädagogischen, sozialpädagogischen und agogischen Begleitung und Betreuung von Menschen mit einer Behinderung. Mit der Förderung eines positiven sozialen Miteinanders tragen die Fachpersonen zur Lebensqualität der betreuten Personen am Wohn- und Arbeitsplatz bei. Nach Seifert (zit.

¹ In diesem Artikel verwende ich den in der Praxis bekannteren Begriff «geistige Behinderung». Verstanden werden soll er aber im Sinne der Bezeichnung «Störung der intellektuellen Entwicklung» (ICD-11) bzw. der «intellektuellen Beeinträchtigung» (DSM-5).

Der *Bündner Standard 2.0* wird überarbeitet und zu einem modular aufgebauten Instrument weiterentwickelt, das für Kinder- und Jugendeinrichtungen, Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, Alters- und Pflegeheime, Sportvereine, Beratungsstellen usw. adaptiert werden kann. Das Instrument *Bündner Standard* soll in die *Stiftung Bündner Standard* überführt und als Social-Franchising-Modell der Praxis zur Verfügung gestellt werden. Der Branchenverband *Artiset* hat eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die inhaltlich am neuen, modularen Bündner Standard mitarbeitet. *Artiset* möchte den Bündner Standard seinen Mitgliedern als fachlichen Standard zur Verfügung stellen.

nach Dworschak, 2004) brauchen Menschen für ihr soziales und emotionales Wohlbefinden ein Gefühl von Zugehörigkeit, Geborgenheit und Achtung. Dieses Wohlbefinden entsteht in der sozialen Interaktion und ist davon abhängig, ob sich die Menschen integriert und wertgeschätzt fühlen. In der Lebensqualitätskonzeption von *Curaviva* (2014) gilt das soziale Miteinander ebenfalls als wichtiger Aspekt für die Lebensqualität eines Menschen. So sind unter «Menschenwürde und Akzeptanz» die Kategorien psychisches Erleben, Interaktion und Verhalten und unter «Entwicklung und Dasein» die Kategorie soziale Kompetenz verortet (ebd., S. 13).

Grenzverletzungen und «Bündner Standard 2.0»

Menschen mit geistiger Behinderung zeigen aufgrund ihrer Behinderung zum Teil Verhaltensweisen, die anders sind und manchmal auch grenzverletzend sein können. Sie können sich selbstverletzend oder gegenüber anderen physisch und psychisch/verbal grenzverletzend verhalten. Auch unabhängig von ihrer geistigen Behinderung können sie grenzverletzende Verhaltensweisen zeigen. Im fachlichen Kontext spricht man von Verhaltensauffälligkeiten oder herausfordernden Verhaltensweisen. Diese Grenzverletzungen beeinträchtigen das soziale Miteinander und sind eine fachliche Herausforderung, besonders auch in sozialen Gemeinschaften am Wohn- und Arbeits-

platz. Der *Bündner Standard 2.0* ist ein Instrument, welches das Personal im Umgang mit solchen schwierigen Situationen unterstützt: «Der anspruchsvolle «normale Berufsalltag» soll somit besser bewältigt werden können» (BSH, 2016, S. 11).

Einrichtungen, die den *Bündner Standard 2.0* einsetzen, erarbeiten sich ein gemeinsames Verständnis von den Arten und Schweregraden möglicher Grenzverletzungen und verpflichten sich zu einem einheitlichen Umgang damit. «Dieses Standardvorgehen gibt allen Mitarbeitenden der Institution ein Werkzeug in die Hand, mit dem grenzverletzendes Verhalten beurteilt und reflektiert werden kann. Im Weiteren dient es der Dokumentation, der Qualitätssicherung und als interne Richtlinie zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten» (BSH, 2016, S. 10). Der *Bündner Standard 2.0* dient aber nicht nur dem Umgang mit Grenzverletzungen durch die Klientinnen und Klienten, sondern bezieht auch grenzverletzendes Verhalten von Betreuungspersonen und von Personen ausserhalb der Institution mit ein.²

² An dieser Stelle soll z. B. auf die «Charta Prävention» der Branchenverbände verwiesen werden. Die Charta macht präventive Vorgaben und verpflichtet zu einer Nulltoleranz-Politik bei Verdacht auf sexuelle Ausbeutung, Missbrauch und andere Grenzverletzungen, auch durch Personal oder aussenstehende Personen (Verbandsübergreifende Arbeitsgruppe Prävention, 2011). Die Charta Prävention ist eine wichtige Ergänzung zum *Bündner Standard 2.0*.

Grenzverletzungen, Interventionen und Haltung

Der *Bündner Standard 2.0* teilt Grenzverletzungen und die dazu definierten Vorgehensweisen in vier Stufen ein: Auf der Stufe 1 sind alltägliche Situationen einzuordnen, auf der Stufe 2 die leichten Grenzverletzungen, auf der Stufe 3 die schweren Grenzverletzungen und auf der Stufe 4 die massiven Grenzverletzungen. So ist es nicht mehr an einzelnen Betreuungspersonen zu beurteilen, wie «schlimm» oder «schwer» eine Grenzverletzung ist und ob beziehungsweise wie darauf reagiert werden soll.

Als standardisierte Interventionen bei Grenzverletzungen der Stufen 1 und 2 sieht der *Bündner Standard 2.0* vor, das grenzverletzende Verhalten im Team zu besprechen und eine Förderplanung mit entsprechender Zielvereinbarung für die grenzverletzende Person zu erstellen. Bei Grenzverletzungen der Stufen 3 und 4 sind die zu ergreifenden Massnahmen «institutionsspezifisch festgelegt» (BSH, Einstufungsraster). Mittels diesen institutionsintern gemeinsam erarbeiteten Handlungs- und Dokumentationsvorgaben wird die Haltung gegenüber Grenzverletzungen in konkrete und verpflichtende Vorgehensweisen überführt und kann so ihre Wirkung entfalten.

«Bündner Standard» in Einrichtungen für Erwachsene mit geistiger Behinderung

Die Förderung eines positiven sozialen Miteinanders ist, wie oben gezeigt, für die Lebensqualität und das Wohlbefinden der begleiteten und betreuten Personen zentral. Die systematische Erfassung, Reflexion und Dokumentation von Grenzverletzungen, wie sie der *Bündner Standard 2.0* vorsieht, ist wichtig. Die Aufmerksamkeit darf aber nicht allein und ausschliesslich auf die

Grenzverletzung gelegt werden. Eine funktionierende soziale Integration von Personen mit grenzverletzendem Verhalten in ihre Wohn- oder Arbeitsgemeinschaften wirkt sich positiv auf die Lebensqualität der ganzen Gruppe aus.

In der Praxis sind es denn nicht nur die schweren und massiven Grenzverletzungen, die das soziale Zusammenleben und das Zusammenarbeiten gefährden. Grenzverletzungen der Stufen 1 und 2 kommen in der Regel häufiger vor und beeinträchtigen deshalb das tägliche soziale Miteinander unter Umständen sogar stärker als Grenzverletzungen der Stufen 3 und 4. Es ist deshalb sinnvoll, nicht nur entsprechende Interventionen bei grenzverletzendem Verhalten zu erarbeiten, sondern auch präventive und deeskalierende Ansätze systematisch, einheitlich und konsequent zu erfassen, zu reflektieren und zu dokumentieren, damit es gar nicht erst zu Grenzverletzungen kommt. Bei den institutsspezifisch festgelegten Massnahmen im Umgang mit Grenzverletzungen müssen zudem die Vorgaben des Erwachsenenschutzes berücksichtigt werden (ZGB Art. 383–385).

Prävention und Deeskalation als Intervention bei Grenzverletzungen

Als Standardintervention bei Grenzverletzungen der Stufen 1 und 2 sieht der *Bündner Standard 2.0* eine Förderplanung mit dem Ziel vor, das grenzverletzende Verhalten zu ändern. Fördermassnahmen bezogen auf Verhaltensauffälligkeiten sind zwar auch bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung durchaus möglich und je nachdem auch sinnvoll, aber positive Verhaltensänderungen aufgrund von Lernprozessen benötigen meistens viel Zeit.

Solange die neuen Verhaltensweisen noch nicht verinnerlicht sind, ist das positive

soziale Miteinander durch die herausfordernden Verhaltensweisen immer wieder gefährdet. Deshalb sind neben Fördermassnahmen auch präventive und deeskalierende Massnahmen wichtig und häufig auch wirkungsvoller (Theunissen, 2009). Eine wichtige Erweiterung des *Bündner Standards 2.0* für die Begleitung und Betreuung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung besteht deshalb darin, auch das Suchen nach präventiven und deeskalierenden Massnahmen (als institutionsspezifisch festgelegte Intervention im Rahmen des Bündner Standards) vorzugeben, um das grenzverletzende Verhalten gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. möglichst bald und ohne Schaden zu stoppen. Für die Praxis ist es hilfreich und wertvoll, wenn diese präventiven und deeskalierenden Vorgehensweisen, die individuell auf die Person abgestimmt sind, ebenfalls standardmässig dokumentiert werden. Daraus ergibt sich eine wertvolle Wissenssammlung von institutions- und personenspezifisch wirksamen Ansätzen, die auch bei Wechseln von Betreuungspersonen erhalten bleibt. Zudem wird das fachliche Controlling erleichtert.

Sanktionen in der Begleitung und Betreuung

Der *Bündner Standard 2.0* verlangt bei Grenzverletzungen der Stufen 3 und 4 institutionsspezifisch festgelegte Massnahmen. Diesbezüglich ist unter anderem die Rede von «Sanktionen gemäss dem institutionseigenen Konzept». Im Dokumentationsordner zum *Bündner Standard 2.0* wird etwa im Fallbeispiel 5 folgende Sanktion als Massnahme aufgeführt: «Zimmerarrest in der Ausgangszeit während zwei Monaten» (BSH, 2006).

Bei den institutionsspezifisch definierten Massnahmen sind Besonderheiten in

der Begleitung und Betreuung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung zu beachten. So gibt es beispielsweise keine fachlichen, ethischen und rechtlichen Grundlagen, um Strafen oder Sanktionen gegenüber erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung im Rahmen einer professionellen Begleitung und Betreuung auszusprechen oder durchzuführen. Zimmerarrest ist zum Beispiel eine bewegungseinschränkende Massnahme und darf ausschliesslich zu Schutzzwecken bei urteilsunfähigen Personen und unter Wahrung der gesetzlichen Vorgaben verfügt werden: «Entsprechend dem Verhältnismässigkeitsprinzips darf die Bewegungsfreiheit nur eingeschränkt werden, wenn weniger einschneidende Massnahmen nicht ausreichen oder von vornherein als ungenügend erscheinen. Zudem muss die Massnahme dazu dienen, eine ernsthafte Gefahr für das Leben oder die körperliche Integrität der betroffenen Person oder Dritter abzuwenden oder eine schwerwiegende Störung des Gemeinschaftslebens zu beseitigen. [...] Die Dauer der Massnahme ist den Umständen des Einzelfalls anzupassen. Auf jeden Fall muss sie regelmässig auf ihre Berechtigung hin überprüft werden» (Bundesrat, 2006, S. 7040). Freiheits- oder bewegungseinschränkende Massnahmen zu Sanktionszwecken sind nicht erlaubt.

Mögliche institutionsspezifische Intervention bei Grenzverletzungen

In der Praxis stehen fachliche Ansätze zur Verfügung, die unter anderem auf positive Verhaltensunterstützung (Theunissen, 2014), Reflexion, Einsicht, Reue oder Wiedergutmachung ausgerichtet sind (Küng, 2022; Clark & Steckmann, 2021). Bei schweren Formen von grenzverletzendem Verhalten sind unter Umständen Schutz-

massnahmen wie freiheits- und bewegungseinschränkende Massnahmen im Rahmen des Gesetzes möglich.

Der Schutz der physischen und psychischen Integrität von Menschen mit Behinderung wird auch in der UNO-BRK aufgegriffen. So verlangt Artikel 17 den Schutz der Unversehrtheit der Person: «Jeder Mensch mit Behinderung hat gleichberechtigt mit anderen das Recht auf Achtung seiner körperlichen und seelischen Unversehrtheit». Und spezifiziert auf die Arbeitssituation heisst es im UNO-BRK-Artikel 27: Die unterzeichnenden Vertragsstaaten garantieren «das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen [...] auf sichere und gesunde Arbeitsbedingungen, einschliesslich Schutz vor Belästigungen, und auf Abhilfe bei Missständen».

Im Fall einer möglichen Straftat kann oder muss eine Anzeige bei der Polizei erstattet werden. Der *Bündner Standard 2.0* sieht die standardmässige Abklärung dieser Möglichkeit bei Grenzverletzungen der Stufe 3 und 4 vor.

Fazit

Das positive soziale Miteinander ist eine wichtige Ressource für das Wohlbefinden und die Lebensqualität der betreuten und begleiteten Menschen. Der Aufbau und die Pflege eines respektvollen und freundlichen Umgangs miteinander sind ein wichtiger Bestandteil des sonderpädagogischen, sozialpädagogischen und agogischen Auftrags.

Die Erweiterung des *Bündner Standards 2.0* um präventive und deeskalierende Massnahmen ist ein wertvoller Beitrag zu einem systematischen Umgang mit grenzverletzenden Verhaltensweisen. Freiheits- und bewegungseinschränkende Massnahmen dürfen nur unter Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben zum Schutz der Personen und nicht zu

Sanktionszwecken eingesetzt werden. Für Strafen und Sanktionen in der professionellen Begleitung und Betreuung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung gibt es keine fachlichen, ethischen und rechtlichen Grundlagen. Umso zentraler sind Massnahmen wie positive Verhaltensunterstützung, Versöhnung und Wiedergutmachung. Auch diese Ansätze können standardmässig im Rahmen eines adaptierten Bündner Standards institutionsspezifisch festgelegt werden.

Die systematische und schriftliche Erfassung von Interventionsmassnahmen zur Prävention, Deeskalation und zum Schutz von Menschen mit geistiger Behinderung kann als nützliches und klientenspezifisches Erfahrungswissen gesammelt und eingesetzt werden.³ Dieses Wissen dient der sozialen Integration von Klientinnen und Klienten mit grenzverletzendem Verhalten in die Wohn- und Arbeitsgemeinschaften. Die professionelle Haltung des Betreuungspersonals wird durch die Dokumentation von präventiven und deeskalierenden Ansätzen im Rahmen eines fachlichen Controllings überprüfbar. Die gemeinsame Haltung gegenüber Grenzverletzungen wird nicht nur deklariert, sondern auch gelebt: Das professionelle Handeln und die fachliche Reflexion darüber sind auf ein positives soziales Miteinander ausgerichtet. Denn: «Im Grunde sind es doch die Verbindungen mit Menschen, die dem Leben seinen Sinn geben» (Wilhelm von Humboldt).

³ Für freiheits- und bewegungseinschränkende Massnahmen gilt von Gesetzes wegen eine Protokollierungspflicht sowie das Einsichts- und Beschwerderecht der betroffenen Person bzw. ihrer gesetzlichen Vertretung.

Literatur

- American Psychiatric Association (2015). *Diagnostische Kriterien DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Bundesrat (2006). *Botschaft zur Änderung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Erwachsenenschutz, Personenrecht und Kindesrecht)*. www.fedlex.admin.ch/eli/fga/2006/899/de
- Bündner Spital- und Heimverband (BSH) (Hrsg.) (2016). *Bündner Standard. Zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten in Institutionen für Kinder und Jugendliche* (2. Aufl.). www.bsh-gr.ch/ www.buendner-standard.ch.
- Bündner Standard 2.0 (o. J.). *Einstufungsraster: Umgang mit Grenzverletzendem Verhalten_KKJ*. www.buendner-standard.ch/fileadmin/user_upload/downloads/BS-2-0_KKJ_Einstufungsraster_Buendner-Standard.pdf
- Clark, Z. & Steckmann, U. (2021). Keine Erziehung ohne Strafe? Disziplinierung und Kontrolle in der Heimerziehung. In S. Calabrese & S. Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Stuttgart: Kohlhammer.
- Curaviva Schweiz (Hrsg.) (2014). *Lebensqualitätskonzeption für Menschen mit Unterstützungsbedarf*. www.curavia.ch/files/6Q4FLVV/lebensqualitaetskonzeption__curaviva_schweiz__2017.pdf
- Dworschak, W. (2004). *Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Küng, S. (2022). Die Wiedergutmachung – Der Weg aus der Sanktionsfalle? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4 (28), 53–57.
- Theunissen, G. (2009). Positive Verhaltensunterstützung und kontextverändernde Massnahmen. Anregungen für den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit geistiger Behinderung. *Teilhabe*, 48 (3), 129–135.
- Theunissen, G. (2014). *Positive Verhaltensunterstützung. Eine Arbeitshilfe für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung und autistischen Störungen* (5. durchg. u. aktual. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO-Behindertenrechtskonvention, UNO-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Verbandsübergreifende Arbeitsgruppe Prävention (2011). *Charta Prävention*. www.charta-praevention.ch/userfiles/downloads/Charta_Praevention_D_A4.pdf
- ZGB (Zivilgesetzbuch) (2021). fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/20210101/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-24-233_245_233-20210101-de-pdf-a.pdf

Luzia Güttinger

Leiterin Fachstelle Agogik und Bildung
ARGO Stiftung zur Integration von Menschen mit Behinderung in Graubünden
luzia.guettinger@argo-gr.ch



Dokumentation zum Schwerpunkt

Freundschaften und Mobbing

Weiterführende Literatur

- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (11), 560–571.
- Garrote, A. & Moser Opitz, E. (2017). Soziale Interaktionen in Integrationsklassen fördern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (5–6), 6–11.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 27–34.
- Hundegger, V. (2020). Unter Gleichaltrigen. Die Bedeutung der Peer-Gruppe für Kinder. *Kindergarten heute*, 50 (10), 10–14.
- Lang, M. & Sarimski, K. (2021). Soziale Ausgrenzung von sehbehinderten und blinden Kindern und Jugendlichen. Bewältigungsansätze aus ihrer Sicht. *Blind, sehbehindert*, 141 (1), 29–36.
- Laubenstein, D. & Scheer, D. (2021). Optimierung von Organisationsstrukturen für die emotionale und soziale Entwicklung? Wissenschaftliche Begleitung des Projekts «Geschwisterklassen». *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (2), 155–170.
- Löper, M. F. (2020). *Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf. Die Rolle persönlicher Ressourcen für die soziale Partizipation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, C., Amstad, M., Begert, T. et al. (2020). Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung – Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, 12 (4), 347–368.
- Pfeffer, S. (2019). Sozial-emotionale Entwicklung fördern. *Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden* (2., aktual. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Sarimski, K. (2019). *Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion*. Göttingen: Hogrefe.
- Schroeder, R. (2022). *Ungestört bei der Sache? Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steffens, J. (2020). Auf das «Zwischen» kommt es an! Synchronisierte Interaktionen und deren Abwesenheit in sozialer Isolation. *Behindertenpädagogik*, 59 (3), 260–286.
- Theile, M. (2020). *Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ullshöfer, P. (2021). Spielerisch in der Beziehung wachsen – emotional und interaktiv. Entwicklungsförderndes Spiel im Kontext des DIR-Floortime®-Ansatzes bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (10), 30–36.
- Valtin, R. (2020). *Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte II. Was Kinder und Jugendliche über Freundschaft und Streit denken*. Berlin. DOI: 10.25656/01:20441
- Voss, S., Blumenthal, Y., Marten, K. & Hartke, B. (2016). Freundschaften und eine angemessene emotional-soziale Entwicklung als Schutzfaktoren gegen soziale Ablehnung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (4), 202–212.
- Walter-Klose, C. (2016). Komm, lass uns Freunde sein! Förderung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Bildungsangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (10), 474–485.
- Weiss, B., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2021). Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel? Bedeutung der Fantasiespielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (10), 37–43.

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I + D (Information und Dokumentation).

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch/datenbanken finden Sie wichtige Recherchequellen.



Neuigkeiten aus der European Agency

Zur Feier des 25-jährigen Bestehens hat die *European Agency* ein neues Buch herausgebracht. Das englischsprachige Buch «25 Jahre auf dem Weg zur inklusiven Bildung» (Celebrating 25 years on the path to inclusive education) befasst sich mit den Veränderungen und Entwicklungen im Bereich der inklusiven Bildung in den letzten 25 Jahren und beleuchtet die Geschichte und die Erfolge der *European Agency*.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/news/celebrating-25-years

Die *Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* (kurz: *European Agency* oder EA) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 28. Jahrgang, 9/2022
ISSN 1420-1607

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Noëlle Fetzter, Andrea Rauchenstein, Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Weber Verlag AG

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.
Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

1880 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Eidiprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 74.90
Print-Abo CHF 84.90
Kombi-Abo CHF 94.90

Einzelausgabe

Print CHF 11.– (inkl. MwSt.), plus Porto
Digital CHF 10.– (inkl. MwSt.)

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von Autorinnen und Autoren muss nicht mit der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Weitere Informationen erhalten Sie auf unserer Website www.szh.ch/zeitschrift



David Bisang und Daniel Stalder

Die Sprache aus dem Elfenbeinturm

Warum es einen bewussten Umgang mit Fachausdrücken und Fremdwörtern braucht

Fachpersonen bringen ihr Wissen hauptsächlich schriftlich unters Volk. Doch die Kommunikation mit den Leser:innen wird gestört, wenn Jargon und Fremdwörter die Platzhirsche sind. Was beim Schreiben nämlich oft vergessen geht: Das Fachwissen kann seine Wirkung nur dann entfalten, wenn es verstanden wird. Nur wenn wir die Verständlichkeit vor unsere Profilierungsgelüste stellen, bringen wir unsere Botschaften sicher ans Zielpublikum. Eine aufgeplusterte, komplizierte und verakademisierte Sprache schafft Verständigungsprobleme. Deshalb zeigen wir Ihnen in dieser Glosse, wie Sie fachlich korrekt und gleichzeitig verständlich schreiben. Vorhang auf für die Fachausdrücke und die Fremdwörter.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-08

Wer im Elfenbeinturm sitzt, kann an seinem sprachlichen Ausdruck basteln, ohne dass jemand kritische Fragen stellt. Das mag für die Autor:in bequem sein, doch die Abkapselung hat ihren Preis: Die Sprache ist kompliziert, weltfremd und unverständlich – sie muss ja nur den eigenen Ansprüchen genügen.

Obwohl wir als Fachpersonen darauf angewiesen sind, dass unsere Texte verstanden werden und wirken, wählen wir beim Schreiben oft eine «Sondersprache»: Wir überfrachten unsere Texte hemmungslos mit Fachausdrücken und Fremdwörtern und glauben, so mit unserem brillanten Verstand zu glänzen. Vor lauter Profilierungsdrang vergessen wir, unsere Texte am Vorwissen, an den Sprachkompetenzen und an der verfügbaren Zeit unserer Leser:innen auszurichten.

Wenn wir einen Fachtext lesen, bemerken wir sofort, ob sich die Autor:innen mit ihren Adressat:innen auseinandergesetzt haben, oder ob sie vor lauter Einsamkeit im Elfenbeinturm vergessen haben, dass die Sprache der Kommunikation dient. Letzteres klingt dann so: «Das praxeologisch-wissenssoziologische Habituskonzept ist ein valables Analyseinstrument für Handlungs- und Interaktionskontexte.» Auf diesen Satz können sich vielleicht Fachpersonen aus diesem spezifischen Fach einen Reim machen, Normalsterbliche verstehen das jedoch nicht. Und lesen mögen das weder Lai:innen noch Expert:innen. Denn auch Letztere haben besseres zu tun, als solche Mysterien zu enträtseln.

Nicht wegzudenken aus Fachtexten sind auch Wörter, die eine präzise und effiziente Kommunikation zwischen Expert:innen ermöglichen: die Fachausdrücke. Sie tragen viel Bedeutung und es braucht mehrere Sätze, um zu erklären, was sie bezeichnen. In Fachtexten finden wir sie deshalb oft: Habitus, Inklusion oder Ressourcenorientierung. Andere Expert:innen aus demselben Fachgebiet wissen in der Regel, was mit solchen Fachausdrücken gemeint ist.

Aber Vorsicht: Sobald Lai:innen unsere Texte lesen, sollten wir die Fachausdrücke erklären und sie mit Beispielen veranschaulichen. Denn Leser:innen mit weniger Vorwissen müssen Fachausdrücke entschlüsseln – und dabei können Missverständnisse entstehen. Was, wenn einige Ihrer Leser:innen unter «Ressourcenorientierung» etwas anderes verstehen, als Sie das tun? Dann verstehen diese Menschen Ihren Text unter Umständen anders, als Sie das beabsichtigt haben – die Kommunikation scheitert.

Dasselbe passiert mit abstrakten Wörtern wie *Bereich*, *Ebene* oder *Kontext*. Sie sind wie Wölfe im Schafspelz: Sie tarnen sich als Fachausdrücke und schaden dem Verständnis, denn sie können alles oder nichts bedeuten. Sie bewirken also das Gegenteil von Fachausdrücken: Sie verhindern eine effiziente und klare Kommunikation.

Verzichten Sie also auf nebulöse Sätze: «Die Bezugsgruppen der Heilpädagogik erfahren Klassifizierungen in unterschiedlichen institutionellen *Bereichen*. Auf verschiedenen *Ebenen* erfolgt eine Begriffswahl, die je nach *Kontext* unterschiedlich ausfällt.»

Und schliesslich bringen auch die Fremdwörter unsere Hirnzellen ordentlich zum Glühen. Wenn sie nicht gängig sind, zwingen sie unsere Leser:innen, ihr mentales Wörterbuch durchzublätern. Im schlimmsten Fall müssen sie die Wörter tatsächlich nachschlagen – und fallen aus dem Text. Fürchterlich sind Fachtexte, in denen Aussagen mit Fremdwörtern aufgeblasen werden: «Domänenspezifische Skripte demonstrieren die Ideologie spezifischer Individuen, dass auch andere Subjekte trotz vieler diffiziler Termini die korrekten Konklusionen deduzieren können.» Können Sie dieser Schaumschlägerei folgen? In einem adressatenorientierten Text würde dieser Satz wohl eher so lauten: «Manche Menschen sind überzeugt, dass ihre Fachtexte verstanden werden, obwohl sie viele schwierige Wörter enthalten.»

Merken Sie sich: Die deutschen Wörter sind den fremdsprachigen in der Regel vorzuziehen, denn oft sind sie verständlicher. Hier ein paar Beispiele, auf die wir meistens verzichten können:

- adäquat = angemessen/passend
- evozieren = hervorrufen/bewirken
- korrespondieren = übereinstimmen/entsprechen
- obsolet = überflüssig

- repetieren = wiederholen
- stringent = schlüssig/nachvollziehbar
- verifizieren = nachweisen
- valabel = geeignet

Seien Sie kritisch, wenn Sie Fremdwörter verwenden. Wenn sie in der Alltagssprache gängig sind, können Sie sie problemlos einsetzen. Wenn es aber ein ungebrauchliches Wort ist, sollten Sie aufhorchen. Denken Sie immer an die Leser:innen – so schliessen Sie automatisch mehr Menschen ein und haben dadurch ein grösseres Publikum, das Ihre Texte liest und versteht.

Schlüpfen Sie immer wieder in die Haut Ihrer Leser:innen und ignorieren Sie die innere Stimme, die Ihnen sagt: «Das verstehen die Leser:innen schon.» Sie verleitet Sie dazu, unkritisch und unverständlich zu schreiben. Also raus aus dem Elfenbeinturm! Um möglichst viele Menschen anzusprechen und lesefreundlich zu schreiben, sollten Sie Fachausdrücke erklären, Beispiele verwenden, Fremdwörter sparsam einsetzen und allgemein verständliche Wörter nutzen. Nur so gelingt die Kommunikation. Nur so kommt Ihre Botschaft sicher an.

*Daniel Stalder und David Bisang
Schreibcoachs und Lektoren
www.pentaprim.ch
info@pentaprim.ch*



Daniel Stalder und David Bisang unterstützen Menschen beim Schreiben von Fachtexten. In dieser Glosse befassen sie sich mit den Sprachmarotten in heilpädagogischen Fachtexten. Sie vertreten den Standpunkt, dass auch eine Fachsprache zugänglich sein sollte – gerade im Fachgebiet der Heilpädagogik. Denn Fachpersonen fördern die Teilhabe am Diskurs nur, wenn ihre Texte verständlich – oder eben barrierearm – sind.

Weiterbildung

CAS Wirksamer Unterricht dank MTP™-Coaching

Laufzeit: 21.09.2023–27.06.2024

Ort: Zürich
Institution: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH

Der Schulalltag, z. B. im Umgang mit heterogenen Klassen, Unterrichtsstörungen, Verhaltensschwierigkeiten oder individueller Lernunterstützung stellt die Lehrperson vor Herausforderungen. Kinder entwickeln sich in der Schule am besten, wenn sie sich wohl und sozial integriert fühlen sowie einen kognitiv anregenden Unterricht erleben. Für eine entwicklungsförderliche Gestaltung des Unterrichts ist die Qualität von Unterrichtsinteraktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern von entscheidender Bedeutung. In diesem CAS werden die Teilnehmenden durch das Coaching *MyTeachingPartner™* in der Förderung der Qualität der Unterrichtsinteraktionen ressourcenorientiert unterstützt. Das *Classroom Assessment Scoring System* bildet die Basis dieses videobasierten Eins-zu-Eins-Coachings. Es beinhaltet konkrete Beispiele guten Unterrichts in den Bereichen emotionale Unterstützung, Klassenmanagement und Lernunterstützung. Sie analysieren und trainieren förderliche Interaktionen mit der eigenen Klasse und erwerben Kompetenzen zur Weiterentwicklung wirksamen Unterrichts und zur Förderung von Unterrichtsentwicklung in ihrer Schule.

CAS Fördern in Sprache und Mathematik

Laufzeit: 08.2023–08.2024

Ort: St. Gallen
Institution: Pädagogische Hochschule, PHSG

Die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in Sprache und Mathematik ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Deshalb sind Lehrpersonen, die über fachspezifische Kompetenzen im Bereich Fördern verfügen, ein wichtiger Teil von multiprofessionellen Teams. Um diese Kompetenzen erwerben zu können, bietet die *Pädagogische Hochschule St. Gallen* einen Zertifikatslehrgang an. Der Lehrgang richtet sich an Volksschullehrpersonen mit mindestens einem Jahr Berufserfahrung sowie einem Lehrauftrag von mindestens 2 Wochenlektionen zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten im sprachlichen oder mathematischen Bereich. Die Teilnehmenden erwerben Kenntnisse zur Umsetzung und Wirksamkeit von Fördermassnahmen in Sprache und Mathematik. Sie können eine fachspezifisch orientierte Diagnose in Sprache oder Mathematik erstellen und darauf aufbauende Fördermassnahmen konzipieren, die sich auf den Lehrplan 21 und die Kernkompetenzen beziehen. Weiter können sie in multiprofessionellen Förderteams Standortgespräche durchführen und die Förderplanung in Kooperation mit den anderen beteiligten Fachpersonen umsetzen.

CAS Schulentwicklung und pädagogisch wirksame Schulführung

Laufzeit: 2023–2024

Ort: Campus Brugg-Windisch
Institution: Fachhochschule Nordwestschweiz, FHNW

Wie lässt sich heutzutage Schule wirksam gestalten? Worauf kommt es im Klassenzimmer, aber auch in der gesamten Schule an, damit Schulentwicklung gelingen kann? Welche Rolle können digitale Medien in der modernen Schullandschaft spielen? Dies und mehr behandelt der CAS «Schulentwicklung und pädagogisch wirksame Schulführung». Die Themen orientieren sich an aktuellen Entwicklungen im Schulbereich, an evidenzbasierten Grundlagen und richten ihr Augenmerk auf die Wirkung des Handelns in Schulen, insbesondere auf solche Felder, die die ganze Schule betreffen sowie Leitungshandeln und Verantwortungsübernahme jenseits des Klassenzimmers erfordern. Der CAS kann als Einstieg oder Vertiefung zu verschiedenen relevanten Themen aus dem schulischen Alltag belegt werden.

Weiterbildungen melden

Ihre Kurse, Tagungen, Kongresse usw. können Sie kostenlos online eintragen: www.szh.ch/weiterbildung-melden

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie unter www.szh.ch/weiterbildung

Behinderung im Film



Steinbichler, H. (2021)

Hannes

Seit ihrer Geburt sind Moritz und Hannes unzertrennliche Freunde, auch wenn die beiden 19-Jährigen unterschiedlicher nicht sein könnten. Der lebenslustige Hannes, der sein Leben voll und ganz im Griff hat und Moritz, der Träumer, der immer in irgendwelchen Schwierigkeiten steckt. Bis zu dem Tag, der alles verändert: Bei einem gemeinsamen Ausflug auf dem Motorrad wird Hannes schwer verletzt und niemand weiss, ob er je wieder aus dem Koma erwachen wird. Doch Moritz glaubt fest daran, dass er es schafft und beschliesst, das Leben des besten Freundes an seiner Stelle weiterzuleben. Zwischen Hoffen und dem Gefühl eines grossen Verlusts verspürt Moritz einen unbändigen Hunger nach Leben, Liebe und tiefer Freundschaft.



Speth, M. (2021)

Herr Bachmann und seine Klasse

Herr Bachmann ist Lehrer in einem kleinen Ort, an dem fast nur Familien und Kinder mit Migrationshintergrund leben. Viele der Kinder haben Schwierigkeiten, dem normalen Unterrichtsstoff zu folgen. Damit sie nicht ganz abgehängt werden, nutzt Herr Bachmann, dem die Schüler mit grossem Respekt begegnen, unkonventionelle Methoden. Musik und Kunst sind wichtige Bestandteile davon. Mit Empathie und Ehrlichkeit gibt er seinen Schützlingen Selbstvertrauen und zeigt ihnen positive Zukunftsperspektiven auf. Der Film wurde auf der Berlinale 2021 mit dem Preis der Jury ausgezeichnet und erhielt einen Silbernen Bären.

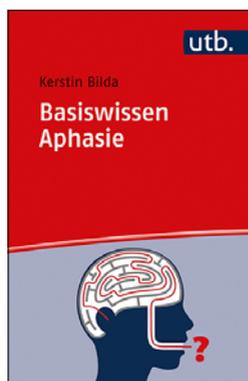


Chaganty, A. (2020)

Run – Du kannst ihr nicht entkommen

Ein im Rollstuhl sitzendes 17-jähriges Mädchen wurde sein ganzes Leben zu Hause gepflegt und unterrichtet. Als sich die junge Frau für ein College bewirbt, wird ihr Misstrauen geweckt, wie sehr das innige Verhältnis zu ihrer Mutter von Abhängigkeiten geprägt ist und wie selbstlos deren Absichten tatsächlich sind. Ein Thriller über fehlgeleitete Mutterliebe, der mit minimalistischem Setting und zwei hervorragenden Hauptdarstellerinnen einen kindlichen Emanzipationsversuch als schweisstreibenden Kampf um Leben und Tod inszeniert.

Bücher



Kerstin, B. (2022)

Basiswissen Aphasie

München: Reinhardt

Was ist Aphasie, wie entsteht sie und welche Diagnose- und Therapiemöglichkeiten gibt es aktuell? Dieses zukunftsweisende Grundlagenbuch bietet eine komprimierte Zusammenfassung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Diagnostik und evidenzbasierte Therapie bei aphasischen Sprachstörungen. Dabei liegt ein thematischer Schwerpunkt auf dem Einsatz von Digitalisierung, Teletherapie und nicht-invasiver Hirnstimulation.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Gingelmaier, S., Hoanzl, M. & Weiss, H. (Hrsg.) (2021)

Lernen mit Kopf – ohne Herz und Hand? Impulse für leibhaftige Begegnungen, emotionsbasiertes Lernen und eine ästhetische Praxis mit Kindern und Jugendlichen

Weinheim: Beltz

Lernen mit Kopf – ohne Herz und Hand? Es ist relativ einfach und teilweise fast schon trivial, die Überbetonung von kognitiven, leistungsbezogenen und «leidenchaftslosen» Zugängen in Bildungseinrichtungen anzuprangern. Trotzdem ist es erstaunlich, dass diese nicht erst seit gestern vorgetragene Kritik kaum Effekte zu haben scheint. Das vorliegende Buch hat es sich darum zum Thema gemacht, kritisch-konstruktive Blitzlichter auf diese Entwicklungen, deren Risiken und Chancen für ein Lernen mit «Kopf, Herz und Hand» zu werfen und weitreichend-theoretische und anwendbar-praktische Impulse für leibhaftige Begegnungen, emotionsbasiertes Lernen und eine ästhetische Praxis mit Kindern und Jugendlichen zu geben.



Karber, A. & Göddertz, N. (Hrsg.) (2022)

Wege zu einer Didaktik der Sozialpädagogik. Perspektiven für die berufliche Bildung

Leverkusen: Budrich

Wie kann sozialpädagogisches Handeln erlernt und gelehrt werden? Die Qualifizierungswege für sozialpädagogische Fachkräfte sind vielfältig, mitunter widersprüchlich und in verschiedenen Ebenen eingelagert, von Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachhochschulen bis hin zu universitären Studiengängen. Ebenso vielfältig sind die beruflichen Anforderungen an sozialpädagogische Fachkräfte. Der Sammelband widmet sich den unterschiedlichen Zugängen zu einer Didaktik der Sozialpädagogik in Bezug auf die Bildungs-, Lern- und Qualifizierungsprozesse zukünftiger sozialpädagogischer Fachkräfte sowie Lehramtsstudierender mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik.



Kondratjuk, M., Dörner, O., Tiefel, S. & Ohlbrecht, H. (Hrsg.) (2022)

Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften

Leverkusen: Budrich

Rund um die Frage der Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung versammelt der Band des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie, zu Methodologien in ihrer Bedeutung und Funktion für Forschungsprozesse, zu Methoden, Methodenentwicklung und qualitativen Ergebnisformaten sowie zur Frage der Lehre und Vermittlung qualitativer Forschung.

Der Band erscheint anlässlich des 25. Jubiläums des Magdeburger Methodenworkshops und ist kostenlos im Open Access (PDF) herunterladbar.



Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022)

Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen (2. Aufl.)

Stuttgart: Kohlhammer

Rezension von Martin Jany (Schulleiter und Heilpädagoge)

An vielen Schulen entsteht der Eindruck, dass die Kinder und die Jugendlichen stets lauter und frecher werden. Trotz der Unterstützung durch Fachkräfte sind die Schülerinnen und Schüler nur schwer zu bändigen. Der Unterricht und ein erfolgreiches Lernen scheinen ein unmögliches Unterfangen zu werden. Scherzinger und Wettstein gehen in ihrem Buch den folgenden Fragen nach: Wie arbeite ich ohne autokratische, bestimmende Disziplin mit den Kindern und Jugendlichen zusammen? Sind wir uns bewusst, dass auch wir als Fachpersonen uns in einem Lernprozess befinden? Gestehen wir uns Fehler ein und sind wir bereit, in die Auseinandersetzung mit uns selbst zu treten? Wunderbar liest sich die Beobachtung einer Lektion (Kap. 7.2), in der sich die Fachperson der Pädagogik

selbst als die zentrale, verhaltensauffällige Person im Raum erweist. Anhand von solchen Beispielen können die Leserinnen und Leser – viele werden im Ansatz ähnliche Erfahrungen gemacht haben – ans eigene Lernen herangehen. An dieser Stelle müssen Selbstwahrnehmung und Reflexion einsetzen. Genau solche Beispiele sind es, welche das Buch so lesenswert und nah machen. Ein Schmunzeln hier, ein Innehalten da und dann entsteht ein Sich-Bewusstwerden.

Das Buch liest sich leicht, sodass alle Leserinnen und Leser die Möglichkeit haben, Unterrichtsstörungen auch wirklich zu verstehen. Die Reihenfolge der Kapitel muss beim Lesen nicht unbedingt eingehalten werden. Wichtiger ist die Überlegung: Wo stehe ich gerade mit meinen Fragen an? Die Ergänzungen zu den einzelnen Themen ermuntern zu einem Weiterforschen und die Zusammenfassung am Schluss von jedem Kapitel erleichtert die Übersicht und holt die Lesenden noch einmal ins Kapitel zurück.

Und plötzlich wird einem bewusst, dass das ganze Werk mit dem Thema Führung zu tun hat: sich selbst führen! Bin ich diesen Weg gegangen, den uns Scherzinger und Wettstein zeigen, so dreht sich die Welt der Schule wirklich anders. Für Lehrpersonen, Schulleitungen – und im Endeffekt eben auch für unsere Kinder.

Man muss nicht 1000 Bücher lesen, um pädagogische Arbeit zu verstehen: Wenn ich mir die Zeit und Müsse gebe und mit dem nötigen Interesse «Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen» angehe, dann öffnen sich mir wirklich Türen.

Agenda

November

AKTIONSTAGE

10.11.2022

World Usability Day

TAGUNGEN

12.11.2022

Zürich

HfH-Tagung

Interaktionsräume in der Heilpädagogischen Früherziehung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
tagungen@hfh.ch
www.hfh.ch

17.–18.11.2022

Zürich

Zwischentagung der DGfE-Sektion Historische Bildungsforschung

Historiographie der Sonderpädagogik

Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaften
Michele.hofmann@ife.uzh.ch
www.ife.uzh.ch

26.11.2022

Zürich

HfH-Tagung

Evidenzbasierte Förderung mit Sozial-Emotionalem Lernen

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
tagungen@hfh.ch
www.hfh.ch

KURSE

03.11.2022

Jona

Basale Stimulation® in Therapie und Pädagogik. Seminar zum besseren Verständnis von Kindern mit schwerer Beeinträchtigung und deren Förderung

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

03.–04.11.2022

Zug

Körpereigene Kommunikationsformen (Gebärden)

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

04.11.2022

Spiez

Café tolérance – Früherkennung von Autismus

Autismus Bern
kurse@autismusbern.ch
www.autismusbern.ch

04.–05.11.2022

Luzern

Humor und Provokation in Therapie und Beratung

José Amrein
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

04.–05.11.2022

Jona

Bindungsförderung bei traumatisierten Eltern. Theoretische Grundlagen und Impulse für die Praxis

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

04.–05.11.2022

Zürich

Vom Sprechen zum Schreiben und zurück – logopädische Intervention mit Schriftsprache

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

05.11.2022

St. Gallen

WESUK-Schulung – Wahrnehmungsprobleme früh erkennen

Stiftung wahrnehmung.ch
info@wahrnehmung.ch
https://wahrnehmung.ch

08.–09.11.2022

Langnau am Albis

Sinnesbeeinträchtigung und UK

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie unter www.szh.ch/weiterbildung

09.–30.11.2022

Zürich

Kindergarten heute: Entwicklungsalter 1–8 Jahre?

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

11.11.2022

Luzern

Bewegungsentwicklung und Diagnostik

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

11.–12.11.2022

Zürich

Angeborene Kompetenzen als Ressource für Entwicklungsprozesse verstehen

GSEST- Gesellschaft für
entwicklungspsychologische
Sprachtherapie
kurse@gsest.ch
www.gsest.ch

12.11.2022

Zürich

Diagnostik und Therapie von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Textschreiben

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft
für Logopädie
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

14.11.2022

Online

UEMF – Was dahinter steckt

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

16.–17.11.2022

Zürich

Klärungshilfe und die Lust am Doppeln. Methoden im Umgang mit Vorwürfen / Kränkungen in eskalierten Konflikten

IEF Institut für systemische
Entwicklung und Fortbildung
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

18.–19.11.2022

Luzern

Das Selbstvertrauen der Kinder fördern

José Amrein
info@praxis-amrein.ch
www.praxis-amrein.ch

25.11.2022

Bern

Die Kunst der Berührung

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kann es zu Absagen oder Verschiebungen von aufgeführten Veranstaltungen kommen. Die Websites der Veranstalter informieren über die Durchführung.

25.–26.11.2022

Jona

Mutig Sprechen mit PCIT-SM – Ein verhaltenstherapeutischer Behandlungsansatz für Kinder mit selektivem Mutismus

pluspunkt – Zentrum für
Prävention, Therapie und
Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

29.11.2022

Biel

Workshop: Schützen, Fördern, Fordern

Autismus Bern
kurse@autismusbern.ch
www.autismusbern.ch

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns bekannter, für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen relevanter Tagungen, Fortbildungskurse, Kongresse usw. ab dem übernächsten Monat nach Erscheinen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

Daniel Jucker (Hrsg.)

VORAN-
KÜNDIGUNG

Bewegung – Kommunikation – Mobilität

**BEKOM-Konzept: Psychomotorische
und sprachliche Entwicklungs-
begleitung von Kindern zwischen
drei und acht Jahren**



2022

Preis Print: 36.00 CHF, ISBN Print: 978-3-905890-72-3

Preis E-Book: 30.00 CHF, ISBN E-Book: 978-3-905890-73-0

BEKOM (Bewegung – Kommunikation – Mobilität) ist ein Konzept zur bewegungsorientierten Sprachförderung. BEKOM begleitet kleine Kinder auf kreativ-offene Weise in ihrer Entwicklung und fördert ihre Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit. BEKOM setzt dann ein, wenn Kinder autonomer werden, die Umgebung selbst erkunden und mit anderen Kindern spielen möchten. Das Konzept wird auf Expeditionen im Freien umgesetzt, angeregt durch das Alltägliche. Dabei werden Eltern und Erziehende eingebunden und Interventionen verschiedener Professionen zusammengeführt.

Mit dem Buch erhalten Sie ein praxisnahes, anschauliches Instrumentarium, das die Entwicklung kleiner Kinder spielerisch und grundlegend verbessert. Es unterstützt Fachpersonen der Logopädie, Psychomotorik und Pädagogik sowie Organisationen, die in ihrer Gemeinde eine frühzeitige und effektive Präventionsarbeit aufgleisen möchten.

Bestellung im SZH-Shop:
szh-shop.faros.ch

 **EDITION**
SZH/CSPS



25. Tagung Dyslexie und Dyskalkulie

Lesen, Rechnen und Schreiben im Schlaf lernen?

Von Schlaf über Fremdsprachenlernen und mathematisches Werkzeug zu Diagnostik und Förderung

12. November 2022, 9.15–17.30 Uhr
Universität Zürich Irchel

Eine Veranstaltung für Fachpersonen aus Schule, Medizin, Berufsbildung, Behörden sowie für Eltern und Betroffene.

Weitere Informationen und Anmeldung hier:
www.verband-dyslexie.ch

vds
Verband
Dyslexie
Schweiz

Einladung zum 13. Sandspieltag der Schweizerischen Gesellschaft für Sandspieltherapie SGSST

Vater, Papa, Freund, Ernährer, Erzeuger, Autorität? Die Bedeutung des Vaters, gestern, heute und morgen

Samstag, 10. Dezember 2022, 9.30 – 16.30 Uhr

Katholisches Studentenhaus, Herbergsgasse 7, 4051 Basel

Die Teilnahme ist sowohl vor Ort als auch online möglich.

Anmeldung a.belle@bluewin.ch / Info www.sgsst.ch

Kosten vor Ort: 175.- / 150.- Onlineteilnahme



Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 11/2022

(erscheint Mitte November)

11. Oktober 2022

Kursangebote

Lösungsorientierte Gesprächsführung

28./29. Okt. 2022 oder 10./11. März 2023 oder 20./21. Okt. 2023 oder Übungstag

Humor & Provokation in Therapie u. Beratung

4./5. Nov. 2022 oder 3./4. März 2023 oder 3./4. Nov. 2023

Neue Ideen für die Stottertherapie

25./26. Nov. 2022 oder 24./25. März 2023 oder 24./25. Nov. 2023

Humor & Schlagfertigkeit in Beruf u. Alltag

17. Sept. & 22. Okt. 2022 oder 16. Sept. & 28. Okt. 2023

Das Selbstvertrauen der Kinder fördern

18./19. Nov. 2022 oder 10./11. Nov. 2023

Geschichten erzählen

28./29. April 2023

Improvisations-Theater

5. Mai 2023 oder Montag-Spielabende

Neu: Humorbuch und Humorspiel

Leitung, Anmeldung und Infos:

José Amrein, dipl. Logopäde, Systemtherapeut MAS
Praxis für Logopädie und lösungsorientierte Therapie
Klosterstrasse 5, 6003 Luzern

www.praxis-amrein.ch

E-Mail: info@praxis-amrein.ch Tel.: 079 376 92 55



**Weiterbildung
2022 / 2023**

Das neue Weiterbildungsprogramm der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik ist online.

Für weitere Infos scannen Sie den QR-Code oder besuchen Sie den Weiterbildungsplaner unter: www.hfh.ch/weiterbildung




Ihr nächster Digitalisierungsschritt – ganz einfach!

corix Together - die Standard-Verwaltungssoftware für Sozial- und Sonderpädagogik

- Klienten-/Schülerverwaltung
- Ereignis-Journal
- digitales Klientendossier
- Dokumentenverwaltung
- automatisierte Fakturierung
- elektronische Rechnungsstellung an IV
- Anwesenheits- oder Zeiterfassung
- Statistiken



T 032 671 20 50 | www.corix.ch

Edition SZH/CSPS



ProSpectrum
SZH/CSPS (Hrsg./Eds.)

Inklusive Bildung

Was funktioniert noch nicht?

2022, 152 Seiten

Preis Print: 25.00 CHF, ISBN Print: 978-3-905890-68-6

Preis E-Book: 20.00 CHF, ISBN E-Book: 978-3-905890-69-3

In den letzten 15 Jahren ist die inklusive Bildung für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und / oder Beeinträchtigung Realität geworden. Die Inklusion stösst aber auch an Grenzen. In diesem Band treten Menschen mit Beeinträchtigung, Fachpersonen und Angehörige miteinander in den Austausch über die inklusive Bildung. Sie diskutieren Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für alle – sowohl im obligatorischen als auch im Erwachsenenbereich.

Au cours des 15 dernières années, l'éducation inclusive est devenue une réalité pour un grand nombre d'apprenant·e·s ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. Cependant, l'inclusion se heurte encore à des limites. Dans cet ouvrage, des personnes concernées, leurs proches et des professionnel·le·s échangent leurs points de vue sur l'éducation inclusive. Ces partenaires discutent des obstacles et des éventuelles solutions sur le chemin vers une éducation pour toutes et tous – tant dans le domaine de la scolarité obligatoire que dans celui du postobligatoire.

Edition SZH/CSPS



David Labhart, Cornelia Müller Bösch und
Matthias Gubler (Hrsg.)

écolsiv – Schule inklusiv

Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung

2021, 195 S.

ISBN: 978-3-905890-61-7

Mit einer kognitiven Beeinträchtigung studieren und danach an einer Schule arbeiten – geht das? Seit ein paar Jahren macht dies das Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich möglich: Im Projekt *écolsiv – Schule inklusiv* erhalten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zur Hochschule. Dort können sie sich zu pädagogischen Assistenzpersonen ausbilden lassen. Die Pilotphase des Projekts wird im vorliegenden Band dokumentiert. Nach dem Absolvieren des Hochschulprogramms arbeiten die Diplomierten als «Assistenz mit pädagogischem Profil» an verschiedenen Schulen. Sie entlasten die Lehrpersonen im Unterricht, unterstützen Kinder beim Lernen, leiten Znüni-Pausen und vermitteln bei Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Für die meisten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung endet der Bildungsweg um das zwanzigste Lebensjahr. Das Projekt *écolsiv* wirkt dem entgegen und trägt zum lebenslangen Lernen bei. Durch den Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigung bauen Lehrpersonen, Volksschülerinnen und -schüler sowie Studierende Berührungspunkte ab. Dadurch leistet das Projekt einen Beitrag zur Inklusion an der Hochschule, an der Volksschule, auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft.