



DIFGB

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung
für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Einsamkeit & Freundschaft

Interdisziplinäre Perspektiven auf ein Forschungsdesiderat
im Kontext Geistiger Behinderung

Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB
18.-19. November 2021
Materialien der DIFGB

Leipzig 2022

2022 Eigendruck der DIFGB, Leipzig
Internet: www.difgb.de
1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlichen zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der Autoren. Hinweise zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligungen des Verlags öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Druck und Bindung:
sedruck KG
Ferdinand-Rhode-Straße 3 b
04107 Leipzig

Einsamkeit & Freundschaft

Interdisziplinäre Perspektiven auf ein Forschungsdesiderat im Kontext Geistiger Behinderung

Dokumentation der digitalen Jahrestagung der DIFGB
vom 18.-19. November 2021

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einführung	
Karl-Ernst Ackermann	02
Chancen und Risiken der Einsamkeit – anthropologische und pädagogische Perspektiven	
Markus Dederich & Jörg Zirfas	06
Freundschaft unter Bedingungen von geistiger Behinderung – Aktuelle Erkenntnisse und Herausforderungen in Praxis und Forschung	
Ingolf Prosetzky	18
Einsamkeit in sozialen Beziehungen	
Marcus Mund	26
Peerbeziehungen und Peereinfluss an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Ergebnisse der KomPeers-Studie	
Christoph Michael Müller	36
Zur Relevanz von Handlungswissen von Lehrkräften zur Förderung sozialer Partizipationschancen in inklusiven Settings	
Frauke Janz & Stefanie Köb	46
Autorinnen und Autoren	60

Einführung

Einsamkeit & Freundschaft

Interdisziplinäre Perspektiven auf ein Forschungsdesiderat
im Kontext Geistiger Behinderung

Karl-Ernst Ackermann

Bei unserer letzten DIFGB-Mitgliederversammlung, die allerdings wegen der Pandemie schon zwei Jahre zurückliegt, also bereits 2019 stattfand, hatten wir verschiedene Themenvorschläge für die Jahrestagung 2020 diskutiert. Die Entscheidung fiel auf das **Tagungsthema „Freundschaft und Einsamkeit“**. Die Diskussion über die Themenvorschläge war zwar kurz, doch erinnere ich auch ein gewisses Zögern, möglicherweise hervorgerufen durch eine zunächst noch existierende Befremdlichkeit, die von dem Thema „Einsamkeit und Freundschaft“ auszugehen schien.

Sind Freundschaft und Einsamkeit nicht zu alltägliche Phänomene? Befindet sich dieses Thema nicht viel zu dicht am Subjekt - oder besser: am Individuum? Kann es vielleicht nur aus einer jeweils persönlichen Perspektive wahrgenommen werden? Handelt es sich bei diesem Phänomen überhaupt um einen Gegenstand, den wir angemessen bearbeiten können? Braucht es nicht mehr Distanz zu einem solchen Gegenstand wie „Einsamkeit und Freundschaft“?

Wir konnten bei der Mitgliederversammlung 2019 natürlich noch nicht ahnen, dass wir wegen der Pandemie unsere Tagung 2020 absagen mussten und dass das Thema „Einsamkeit und Freundschaft“, das damals von Ingolf Prosetzky in die Mitgliederversammlung eingebracht wurde, bereits kurze Zeit später für uns alle ungeahnte Aktualität erhalten sollte, als nämlich Maßnahmen wie Beschränkung privater Zusammenkünfte, nächtliche Ausgangssperren, Schließung von Geschäften, Theatern, Kinos etc. zur Realität wurden. Auch unsere Jahrestagung 2021, mit der wir nun dieses Thema aufgreifen, steht noch unter dieser Realität: wir tagen erstmals online!

Bisherige Selbstverständlichkeiten des Alltags, vor allem der direkten Kommunikation und der Mobilität, waren und sind plötzlich nicht mehr ohne weiteres möglich. Für Viele wurde Einsamkeit im Alltag verordnet. Freundschaft ist plötzlich auf digitale Medien angewiesen; Nähe grenzt an Distanz. Die Möglichkeit, dass alles auch ganz anders sein kann, also das Wissen um Kontingenz, wurde plötzlich zur kollektiven Erfahrung.

Aber auch unter diesen ungewöhnlichen Bedingungen wird deutlich, dass die Frage, ob ich mich einsam fühle oder ob ich mein Alleinsein als Chance begreife, ob ich Freunde, ja, ob ich wirklich Freunde und Freundinnen habe, dass ich diese Fragen für mich aus meiner persönlichen Perspektive möglicherweise ganz anders beantworte als Andere oder meine Umwelt. Und was lässt sich dann aus Sicht wissenschaftlicher Disziplinen darüber aussagen?

Was wissen wir als Forschende also über jeweils unsere Einsamkeit und über Freundschaften? Was wissen wir über Einsamkeit und Freundschaft der Anderen, also derjenigen, für die wir uns interessieren?

Sieht man sich in der vorliegenden Literatur um, so wird deutlich, dass es sich bei diesem Thema um ein Desiderat handelt. Diese Einschätzung wird unter anderem auch im „Dritten Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen“ (BMAS 2021) geteilt. Deshalb soll hier ein kurzer Blick darauf geworfen werden.

Mit dem dritten Teilhabebericht soll der Politik ermöglicht werden, Fortschritte bei der Umsetzung der UN-BRK zu beurteilen sowie geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln. Auf der Basis von Beschreibungen der Lebenslage von Menschen mit Beeinträchtigungen wird gezeigt, wie sich deren Teilhabe von der Teilhabe von Menschen ohne Beeinträchtigungen unterscheidet (vgl. a.a.O. S. 12). Im Fokus steht also die Differenz, die sich hinsichtlich der Teilhabe zwischen Menschen mit und Menschen ohne Beeinträchtigung abzeichnet.

Die wichtigsten Ergebnisse des dritten Teilhabeberichts werden in der Einleitung vorweggenommen. Im Blick auf **soziale Teilhabe** wird hierbei festgestellt:

„Soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderung ist eingeschränkt“ (a.a.O. S. 14). Betroffen sei insbesondere „die selbstbestimmte Gestaltung des sozialen Lebens“ (a.a.O. S. 14). Während 33 Prozent der Menschen mit Beeinträchtigungen alleine leben, betrage dieser Anteil bei Menschen ohne Beeinträchtigungen lediglich 18 Prozent (vgl. a.a.O. S. 14).

Bezüglich der **Intensität sozialer Beziehungen** geben 25 Prozent der Personen mit Beeinträchtigung an, dass sie nur eine „geringe soziale Unterstützung“ erfahren. Demgegenüber berichten nur 17 Prozent der Menschen ohne Beeinträchtigungen über eine geringe soziale Unterstützung.

Menschen mit Beeinträchtigungen haben „doppelt so häufig (16 %) das Gefühl fehlender Gesellschaft als Menschen ohne Beeinträchtigungen (8 %)“ (vgl. S. 14). „33 Prozent der Menschen mit Beeinträchtigungen fühlen sich oft einsam; bei Menschen ohne Beeinträchtigungen sind dies 16 Prozent“ (a.a.O. S. 14).

Für die Fragestellung unserer DIFGB-Tagung 2021 sind im dritten Teilhabebericht insbesondere die Ergebnisse der Teilhabebefragung von Interesse. Hierbei

handelt es sich um eine bundesweite repräsentative Erhebung zu den Lebensumständen von erwachsenen Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. a.a.O. S. 50 f.), deren Ergebnisse Aufschluss über die objektive Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen und über deren subjektive Selbsteinschätzungen und -bewertungen geben. Hieraus ergebe sich ein umfassendes Bild von der „gelebten“ und „erlebten“ Teilhabe, von den Einschränkungen, aber auch von den Möglichkeiten der Lebensgestaltung der Menschen“ (vgl. a.a.O. S. 50 f.).

Besonders aufschlussreich für unser Tagungsthema ist das Kapitel 3 „Familie und soziales Netz“ und hier insbesondere „Soziale Beziehung und soziale Unterstützung“ (Kapitel 3.3), „Entwicklung der Teilhabe im Bereich Familie und soziales Netz“ (Kapitel 3.4) sowie „Gesundheit – Teilhabechancen – Diskriminierungsrisiken. Vertiefungsthema und Kommentar des wissenschaftlichen Beirats“ (Kap. 8).

In Kapitel 3.3.3 geht es explizit um (a.a.O. S. 101) Freundschaften von Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Bedeutung von Freundschaften für die soziale Teilhabe werde zwar oft thematisiert und scheint erwiesen, doch zumindest für die Gruppe der erwachsenen Menschen liegen keine datengestützten Informationen vor (z.B. über Freundschaften von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen sowie mögliche Unterschiede zu Menschen ohne Beeinträchtigungen).

Die ersten Auswertungen der Teilhabebefragung verdeutlichen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen und insbesondere Menschen mit selbsteingeschätzter Behinderung seltener enge Freundinnen und Freunde haben als Menschen ohne Beeinträchtigungen.

Außerdem wird deutlich, dass Menschen mit Beeinträchtigungen wesentlich häufiger mit Personen, die selbst eine Beeinträchtigung oder selbsteingeschätzte Behinderung haben, befreundet sind, als dies bei Menschen ohne Beeinträchtigungen der Fall ist.

Viele Menschen mit Beeinträchtigungen vermissen Geselligkeit. Die Befunde zeigen auch klar erhöhte Raten von erlebter Einsamkeit, die Anlass geben, diese Problematik vertiefend aufzugreifen (vgl. Kapitel 8).

Dabei müsste auch untersucht werden, ob es sich um

- emotionale Einsamkeit (Mangel an engen, vertrauten Beziehungen),
- soziale Einsamkeit (Mangel an Bekanntschaften, Freundschaften und weiteren persönlichen Beziehungen)
- oder kollektive Einsamkeit handelt (fehlende Zugehörigkeit zu einer größeren Gemeinschaft oder zur Gesellschaft).

Insgesamt sei die Erhellung der Bedingungen der Lebensbewältigung noch mit vielen Forschungsdesideraten behaftet. Es gehe zentral um die Verbesserung der Passung zwischen individuellen Bedingungen, den strukturellen gesellschaftlichen Anforderungen und den Leistungen des professionellen Systems für Familien/Alleinerziehende mit beeinträchtigten Kindern beziehungsweise Angehörigen beziehungsweise Eltern und Alleinerziehenden mit Beeinträchtigung.

Fazit des dritten Teilhabeberichts ist es, dass die erhobenen Daten eindrücklich auf den großen Bedarf an Forschung zu Einsamkeit und sozialen Beziehungen verweisen (a.a.O. S. 119 f.). Es mangle vor allem an Längsschnittstudien zu biographischen Verläufen, auch und vor allem in inklusiven Settings, sowie an Studien, die die Inanspruchnahme und Wirkung professioneller Leistungen auf die Alltagsbewältigung, die soziale Teilhabe und die Bewältigung von Belastungen in den Blick nehmen.

Das Thema Einsamkeit und vice versa Freundschaft im Kontext von Menschen mit Behinderungen stellt ein Forschungsdesiderat dar. Und so dürfen wir also auf die Beiträge unserer DIFGB-Tagung außerordentlich gespannt sein!

Wir bedanken uns bei allen Referentinnen und Referenten und wünschen allen Teilnehmenden – im „Home Office“ oder zu Hause – eine intensive Auseinandersetzung mit unserem Tagungsthema!

Literatur:

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.) (2021): *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Erstellt von Prognos AG - im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Bonn* (<http://www.bmas.de>).

Chancen und Risiken der Einsamkeit – anthropologische und pädagogische Perspektiven

Markus Dederich & Jörg Zirfas

Vorbemerkung

Mit dem vielleicht etwas hölzern und schablonenhaft klingenden Titel wollen wir darauf verweisen, dass Einsamkeit, die in der Regel als ein zu vermeidendes, mit Leiden gekoppeltes Übel verstanden wird, auch mehrdeutige bzw. ambivalente Züge aufweist. Diese wollen wir nachfolgend in den Fokus rücken. Dabei werden wir uns dem Phänomen der Einsamkeit auf mehreren Wegen nähern: Zunächst werden wir zwei grundlegend verschiedene Modi der Einsamkeit thematisieren. Desweiteren werden wir diese Modi der Einsamkeit als Formen der Erfahrung des Sozialen begreifen. Und schließlich werden wir die Einsamkeit in einen anthropologischen und pädagogischen Horizont einrücken.

Erste Annäherung: Einsamkeit und Alleinsein

Betrachtet man die philosophische, religionswissenschaftliche, soziologische und psychologische Literatur zum Thema, kristallisieren sich schnell zwei sehr unterschiedliche Verwendungsweisen der Bezeichnung „Einsamkeit“ heraus. Um diese kenntlich zu machen, werden wir nachfolgend von Einsamkeit und Alleinsein sprechen. Ein zentrales Verbindungsstück zwischen beiden Begriffen ist, dass es sich um negative Modi der Erfahrung des Sozialen handelt. Entscheidend ist, dass ohne das Mit-Sein-mit Anderen und Bedeutsam-Sein für Andere, ohne Zugehörigkeit, ohne die Einbindung in sinnstiftende soziale Kontexte, ohne Freundschaft und ohne Liebe die Rede von Einsamkeit und Alleinsein bedeutungslos bleiben muss. Demnach ist Einsamkeit ein zutiefst soziales Phänomen, das „sich auf vererbte Bedürfnisse, kulturelle Forderungen und erlernte handlungsleitende Erwartungen nach Austausch, Bindung und Zusammensein“ (Stallberg 2021, S. 13) gründet; und dieses Phänomen ist im 21. Jahrhundert zu einem globalen Massenphänomen und damit zu einem Problem geworden, dem ein „Platz auf dem Dringlichkeitsniveau klassischer sozialer Probleme wie Armut, Diskriminierung, Gewalt, Migration und Sucht“ (ebd., S. 1) zugestanden werden muss.

Einsamkeit ist begrifflich von sozialer Isolation zu unterscheiden. Soziale Isolation beruht auf einem faktischen Mangel an sozialen Kontakten und Beziehungen, ohne dass dieser Mangel unbedingt als negativ empfunden werden muss. Zwar hängen, wie Luhmann (2021) betont, soziale Isolation und Einsamkeit zusammen, aber sie

sind nicht deckungsgleich. „Viele Menschen sind gerne alleine, ohne darunter zu leiden. Umgekehrt gibt es aber auch Menschen, die einsam sind, obwohl sie von außen betrachtet ein großes soziales Netzwerk haben“ (Luhmann & Bückler 2019, 4). Das Erleben der Einsamkeit ist durch das subjektive Gefühl eines mehr oder weniger umfassenden Verlustes des Sozialen, d.h. der sozialen Einbindung, der Zugehörigkeit, der Bedeutsamkeit für andere Menschen gekennzeichnet. Einsamkeit ist demnach das Ergebnis des Nichtzustandekommens oder des Scheiterns von sozialen Bindungen. Weil die in diesem Sinn verstandene Einsamkeit einen existenziellen Mangel bezeichnet, handelt es sich um „ein ganz und gar negatives Gefühl“ (Stallberg 2021, S. 9), das häufig mit anderen Emotionen bzw. Affekten einhergeht, etwa „Verlassenheit, Furcht und Angst, Traurigkeit, Ohnmacht, Scham, Ärger und Wut, Schuldgefühl und Wertlosigkeit, Sehnsucht und Neid“ (ebd., S. 11). Zugleich ist Einsamkeit ein sehr komplexes und vielgestaltiges Phänomen unterschiedlicher Intensitätsgrade (von einer eher flüchtigen Anmutung unangenehmen Alleinseins bis hin zu einem Gefühl vernichtender existenzieller Verlassenheit) und unterschiedlicher Dauer (von einer kurzen Phase über ein Grundgefühl eines Lebensabschnitts bis hin zu einem überdauernden Lebensgefühl). Zudem: Einsamkeit hat den Status eines sozialen Stigmas: Einsame Menschen gelten oft als schwierig, schwer erreichbar, zurückgezogen, ungesellig, bindungsunfähig usw. Weil Einsamkeit ein Makel ist, versuchen einsame Menschen häufig, sie zu verbergen und eine zumindest hinreichende „Sozialtauglichkeit“ und Einbindung vorzutäuschen.

Friedrich Stallberg nennt eine Reihe von Aspekten, die in soziologischer Hinsicht wichtig sind. Zunächst einmal gilt, dass sich Einsamkeit auf der Ebene konkreter sozialer Bindungen und als unzureichend, brüchig oder zurückweisend erlebter sozialer Interaktion ausbildet und artikuliert. Darüber hinaus ist die Erfahrung von Einsamkeit auch durch gesellschaftliche Strukturen bedingt, vor allem durch soziale Ungleichheitslagen, Marginalisierung und Exklusion, deprivierende Lebensumstände, Migration, Behinderung usw. Seit der Jahrtausendwende ist darüber hinaus die Digitalisierung zu einem erheblichen Faktor geworden. Diese geht zwar einerseits mit einer geradezu dramatischen Steigerung von Vernetzung und Konnektivität einher, hat aber andererseits mit ihrer Dynamik zu einer erheblichen Beschleunigung, Virtualisierung und Verflüchtigung sozialer Beziehungen geführt. Hinzu kommt, dass digitale soziale Netzwerke zwar Kontaktmaschinen mit erheblicher sozialer Reichweite sind, aber auch vielfältige Möglichkeiten bieten, die Darstellung der eigenen Person und Lebenswirklichkeit durch Auslassungen und nicht den Tatsachen entsprechende Hinzufügungen zu kontrollieren, also eine Art Management des eigenen sozialen Images zu bestreben, die von kleinen Korrekturen bis hin zu massiven Manipulationen reichen kann. Deshalb schließen sich hohe virtuelle Konnektivität und Einsamkeit keineswegs aus.

Schließlich ist die Erfahrung von Einsamkeit immer in Abhängigkeit von „Alter, Geschlecht, Klassen- und Milieuzugehörigkeit, Nationalität, Ethnizität, Wertorientierung und sexueller Praxis“ (Stallberg 2021, S. 14) zu sehen.

Eng verbunden mit der sozialen Dimension ist die politische: „Nicht gesehen und gehört zu werden, sich selbst und der Welt entfremdet zu sein, bedeutet auch, seine Interessen nicht nach außen artikulieren und vertreten zu können, in Entscheidungen gerade auch mit Auswirkungen auf die kontaktarme Lebensführung nur Objekt und Opfer zu sein, selbst ganz alltägliche Konflikte nicht aufzunehmen und zu bestehen, in jeder Hinsicht machtlos und in seiner Würde höchst verwundbar zu sein“ (ebd.).

Zu den gesellschaftlich relevanten Aspekten der Einsamkeit gehört auch, dass sie mit einem nicht unerheblichen Erkrankungsrisiko verbunden ist. So uneinheitlich die Forschungsergebnisse sein mögen, lassen sich doch eine Reihe von Gesundheitsrisiken nennen, die wahrscheinlich neben anderen Faktoren auch auf die Erfahrung von Einsamkeit zurückzuführen sind: Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Demenz und kognitive Störungen, Krebserkrankungen, gesundheitsschädigendes Verhalten (Rauchen, Alkoholmissbrauch, Drogenkonsum), Depression, Suizidalität, Betroffenheit von Gewalt (vgl. ebd., S. 20f.). Kurz: Chronisch einsame Menschen leben schlechter und sterben früher (vgl. Spitzer 2018; Spiewak 2019, S. 32).

Bisher haben wir einen der beiden Modi der Einsamkeit skizziert, dessen Hauptkennzeichen es ist, unfreiwillig und ein eindeutig negatives Gefühl zu sein.

Der andere Modus der Einsamkeit, auf den wir im Zuge unserer kleinen anthropologischen Skizze zurückkommen werden, beruht hingegen auf Freiwilligkeit. Um der begrifflichen Klarheit willen werden wir diesen Modus nachfolgend „Alleinsein“ nennen. Beide Modi weisen, so sei gleichsam in Klammern angemerkt, einen jeweils unterschiedlichen Bezug zur Vulnerabilität auf. Wie wir vorab festgestellt haben, ist Einsamkeit Ausdruck einer sozialen Verletzungserfahrung infolge unsicherer Bindungen, brüchiger oder sich auflösender sozialer Zugehörigkeit, mangelnder Anerkennung, schwerer Verlusterfahrungen, traumatischer Gewalt usw. Wie wir mit dem Hinweis auf Gesundheitsrisiken ebenfalls angedeutet haben, macht dieser Modus von Einsamkeit verletzbar. Dem Alleinsein fehlt der Aspekt des vorgängigen, quälenden existenziellen Mangels sowie des Verletztwordenseins. Vielmehr hat das Alleinsein häufig die Funktion eines prospektiven Schutzes vor möglichen Verletzungen. Allerdings ist dieser Schutz zwiespältig, denn das Alleinsein macht, sofern es dem Schutz vor Verletzungen dient, allein deshalb vulnerabel, weil man mit dem Leiden durch sich und die Welt rechnet.

Anthropologische und ethische Aspekte

Schon ein recht kurzer Blick auf viele anthropologische Modelle der Neuzeit zeigt, dass Alleinsein zur Ausstattung des modernen Menschen gehört.

Überspitzt formuliert: Der Mensch erscheint als solitaire (Rousseau), als subjektiv vernünftiges (Kant), sich selbst setzendes Ich (Fichte), das, allein in diese Welt geworfen (Heidegger), einsam seinen Weg der Freiheit geht (Sartre), dabei die Anderen prinzipiell als Konkurrenten erlebt (Hobbes), und daher ihnen gegenüber seinen Willen zur Macht zur Geltung bringen muss (Nietzsche). Kurzum: Wir finden häufig das starke und souveräne, das freie, machtvolle, vernünftige Subjekt, das vor allem eines ist, nämlich alleine.

Beginnen wir mit denjenigen, die das Alleinsein suchen, um sich gegenüber den Vulnerabilitäten der Welt in eine Nische der sozialen, ökonomischen oder spirituellen Resilienz zurückzuziehen, dann werden schon in der Antike fündig. Die freiwillige Einsamkeit als Resilienzphänomen, soviel lässt sich etwa schon den Reflexionen der Stoa entnehmen, war zur damaligen Zeit ein besonderes Gut (Epiktet et al. 1991, S. 64, 70, 72, 211, 247). Sie hilft die Seele beruhigen (Apathia) und diejenigen Leidenschaften mildern, die durch die Gesellschaft erzeugt werden (Ataraxia). Hier ist der Mensch zugleich Zuschauer und Richter seiner Bedürfnisse, hier gibt es keine Blicke des Neides, der Missgunst und der Eifersucht, hier herrschen natürliche und unverfälschte Interessen. Nur wer wirklich alleine ist, wer sich selbst genug ist und außer sich keinen Menschen nötig hat, kann daher, das erscheint zwingend, auch gut sein. Denn im Alleinsein ist man vollkommen frei, keinerlei gesellschaftlichen und menschlichen Pflichten unterworfen. Und was wäre besser, als in absoluter Freiheit zu leben? Wer sich für das Alleinsein entscheidet, entscheidet sich dafür, nicht auf andere angewiesen zu sein.

Michel de Montaigne (1989, S. 121) und Blaise Pascal (1997, S. 95, Nr. 136) meinten jedenfalls, dass das ganze Unglück der Menschen daraus resultiere, dass der Mensch nicht alleine in seinem Zimmer bleiben könne. Denn könnte es gelingen, eine Gesellschaft von selbstbestimmten Einsamen hervorzubringen, so schiene zum mindesten das Problem des Bösen gelöst, das ja zunächst und zumeist aus dem sozialen Verkehr erwächst.

Mit dem Alleinsein verbindet sich häufig nicht nur die Idee einer asketisch-ethischen Reinheit, sondern auch die der Kontemplation und vertiefter Erkenntnismöglichkeiten. Die leitende Idee ist, dass sich grundlegende Einsichten erst in der Einsamkeit gewinnen lassen. Die Moral des Alleinseins kommt seit Augustinus auf dem Weg nach innen zustande, ein Weg, der einem das große Ganze erschließt. Denn der Sinn des Alleineseins ist nicht die Zweisamkeit („Es ist nicht gut, daß der Mensch allein ist“, Genesis 2,18), sondern die Allsamkeit, was sich schon darin zeigt, dass die Einsamkeit ihre Wortbedeutung nicht vom Isolierten und Solitären, sondern von der deutschen Übersetzung der unio mystica, der Vereinigung mit Gott erhält; sie hat – das wird bei den Brüdern Grimm im „Deutschen Wörterbuch“ (2006, Sp. 262-265) noch deutlich – Bezüge zu unitas, concordia, communio, ist also der Ort der globalen Kommunikation: „unus aber geht über in solus, allein, und einsam ist

alleinlebend, solitarius, von leuten und thieren.“

Einsiedler in der Wüste oder auf Steinen, Mönche und Nonnen hinter Klostermauern, Philosophen, die Elfenbeintürme oder Berghütten bewohnen – sie alle wissen oder behaupten, dass das All-Eine-Sein eine privilegierte Erkenntnissituation darstellt, in der die Idee der Ordnung des Selbst von Gott und der Welt sich endlich enthüllt. „Für die Mystik bedeutet Einsamkeit die Voraussetzung für das Einfließen Gottes in die Seele; sie ist der Gnadenstand, in dem sich die mystische Vereinigung vollzieht. Loslösung von allen Wünschen, Begierden und Neigungen, Vergessen seiner selbst und aller Kreaturen ist das Wesen dieser inneren Einsamkeit, bei der es nicht darauf ankommt, ob der Mensch auch in äußerer Isolierung lebt“ (Emmel & Dierse Sp. 407). Aber nicht nur das: „Wüste ist die Option, von der Welt allein den unvermeidlichen Rest hinzunehmen; in der üblen Welt ist der lebensfeindlichste Ort das geringste Übel“ (Sloterdijk 1993, S. 95). Dem Untergang im Chaos der Welt und dem Krieg jeder gegen jeden wird hier die kontemplative Beschaulichkeit eines Daseins gegenübergestellt, dem es nur um die wesentlichen Dinge im Leben geht. Die Wüste, der Berg oder das einsame Zimmer sind Orte der Verhinderung von Vulnerabilität.

Einsame Philosophen wandern deshalb gerne, vor allem auf Bergen. Denn aus der Sicht des einsamen Bergwanderers erscheint die Welt, so chaotisch, brutal und grausam es dort auch zugehen mag, lediglich als Miniatur des großen einsamen Geistes. Aus dem Blickwinkel der alles überblickenden Philosophie mutiert die *vita activa* zur *vita contemplativa*: Die Welt wird zum Theater und zur Bühne, dessen Treiben man auf dem einsamen Logenplatz wunderbar beobachten und kommentieren kann. Der Einsame ist insofern ein Televisor in der Welt, der über diese zu reflektieren beschlossen hat. Im *view from nowhere* sinkt die Welt zur bloßen Träumerei herab, der man sich mühelos hingeben kann, weil man den Mühen des Schauspielens enthoben ist. Das Glück des Einsamen ist somit – paradox – das des „unglücklichen Bewußtseins“ oder der „schönen Seele“, von der Hegel sagt, dass ihr die Kraft der Entäußerung fehle, „die Kraft, sich zum Dinge zu machen und das Sein zu ertragen. Es lebt in ihr die Angst, die Herrlichkeit seines Inneren durch Handlungen und Dasein zu beflecken ...“. Und sie erleidet letztlich das Schicksal, „in sich zu verglimmen“ und „als ein gestaltloser Dunst“ sich in Luft aufzulösen (Hegel 1980, S. 483f.).

Im Alleinesein kann sich der Mensch zum Urheber der Dinge aufschwingen und dem Zweck alles Sichtbaren und dem Ursprung aller Empfindungen nachspüren. Hier erst gelingt der Größenphantasie die Verschmelzung mit Gott und der Welt. Die Widersprüche der Gesellschaft werden auf einem immanenten Weg ausgetragen, der in seiner Immanenz zugleich transzendent ist.

Diese Perspektive finden wir in der Neuzeit auch in den Träumereien eines einsamen Spaziergängers, die Jean-Jacques Rousseau 1765 auf einer Insel im Bieler See beschreibt: „Diese einsamen Stunden der Betrachtung sind die einzige Zeit des Tages,

wo ich völlig ich selbst bin und mir ganz ohne Ablenkung, ohne Hindernis gehöre und wo ich die Wahrheit sagen kann, ich sei das, was die Natur aus mir machen wollte“ (Rousseau 1988, S. 648). Der Einsame kann sich göttlich fühlen, weil die „Meditation in der Einsamkeit“ den Menschen dazu drängt, „sich unaufhörlich zu dem Urheber der Dinge aufzuschwingen“ (ebd., S. 662), so dass es dem Einsamen gelingt, über sich hinaus und im Ganzen aufzugehen: „Ich werde unaussprechlich entzückt, verliere mich ganz in Wonne, wenn ich mit dem System der Wesen sozusagen verschmelze, mit der ganzen Natur eins werde“ (ebd., S. 721).

Dieses Gefühl, das Rousseau beschreibt, teilt, wenn auch in einem weniger omnipotenzhaften Sinne, dann wiederum David Thoreau, den es 1845 in die Wildnis von Walden zieht. Er spricht von der „grenzenlosen und unbegreiflichen Freundlichkeit“, mit der die Natur ihn in seiner Einsamkeit empfängt, so dass es ihm möglich wird, jede kleine Tannennadel in sein Herz zu schließen (Thoreau 2017, S. 131). Kurz, der freiwillig Einsame ist nicht einsam, weil er die Natur als „angenehmste und argloseste Gesellschaft“ (ebd., S. 130) vorfindet; umgekehrt wird ihm vielmehr die Gesellschaft zuviel: „Es herrscht ein Überangebot an geselligem Verkehr. Wir begegnen einander in allzu kurzen Abständen, ohne Zeit gehabt zu haben, für den anderen an Wert zu gewinnen“ (ebd., S. 135). Dem hektischen geselligen Verkehr (man denke auch an die Aktivitäten in den „sozialen Medien“), die zur Entwertung des Einen und des Anderen führen, setzt Thoreau das gelassene Sich-Einlassen in die Natur entgegen: Kurzum, wer sich im Einklang mit dem Mühlbach, dem Wetterhahn, dem Nordstern und dem Regenschauer empfindet, der kann gar nicht einsam sein: „Ich bin ebenso wenig allein, wie die Königskerze oder der Löwenzahn auf der Wiese, oder ein Bohnenblatt, oder der Sauerampfer, die Schmeißfliege, die Hummel“ (ebd., S. 136). Wer zur Hummel mutiert, hat die sozialen Vulnerabilitäten transzendiert.

Fast zur gleichen Zeit wie Thoreau hat Friedrich Nietzsche – häufig in der Natur und auf Bergen wandernd – die Einsamkeit völlig anders eingeschätzt. In seinen Texten klingt eine heroische Einsamkeit an, die der Welt durch eine Fülle an Leiden abgerungen werden muss: „„der soll der Grösste sein, der der Einsamste sein kann, der Verborgenste, der Abweichendste, der Mensch jenseits von Gut und Böse, der Herr seiner Tugenden, der Überreiche des Willens““ (Nietzsche 1999b, S. 147, § 212). Nietzsches Ideal des Einsamen entspricht dem, was wir als Alleinsein fassen. In diesem Modus der Einsamkeit ist der Mensch sich selbst alles. Demgegenüber ist der Einsame ein Nichts, weil er seine Selbst- und Weltbezüge nur in Beziehungen zu anderen Menschen entwickeln kann. Der Mangel an Bezogenheit erfüllt ihn, wie wir eingangs bereits erläutert haben, mit Unbehagen, Traurigkeit und Sehnsucht, einem tiefen sozialen Hungergefühl oder sozialen Schmerz (vgl. Svendsen 2016, S. 25).

Formen der Einsamkeit

An dieser Stelle wollen wir nun noch einmal einen differenzierenden und über die schematisierende Unterscheidung von Einsamkeit und Alleinsein hinausgehenden Blick auf verschiedene Formen der Einsamkeit werfen:

Es gibt eine metaphysische Einsamkeit, die darauf abhebt, dass wir letztlich uns selbst überlassen sind, eine epistemische Einsamkeit, die daher rührt, dass wir den anderen nicht wirklich verstehen können, eine institutionalisierte Form der Einsamkeit im Sinne der Privatheit, oder eine reaktive Form der Einsamkeit, die auf Überforderung basiert. Hinzu kommen eine sich überfallartig einstellende und bald wieder verflüchtigende Einsamkeit, eine situationsbedingte Einsamkeit, die durch Veränderungen in den Lebensumständen zustande kommt, schließlich, eine chronische Einsamkeit als anhaltendes Leiden aufgrund unzureichender Bindungen. Die soziale Einsamkeit lässt sich als Mangel an Integration von einer emotionalen Einsamkeit als Mangel einer wirklich nahen Beziehung differenzieren. Wir können über die schlechte Einsamkeit sprechen und damit auf die prekären Bedingungen abheben, die uns einsam machen (Angst, Faulheit, Hass, Hypochondrie, Hybris) oder über das Alleinsein als gute Einsamkeit, die mit Freiheit, Unabhängigkeit, Kontemplation, Harmonie und Erkenntnis einhergeht. Und schließlich kann man auch eine spezifische Einsamkeit, die etwa mit einem Verlust zu tun hat, von einer vagen Einsamkeit unterscheiden, die nicht genau benennen kann, was sie vermisst. Wenn es auch soziale und kulturelle Situationen gibt, die Einsamkeit objektiv wahrscheinlicher machen (Verlassenwordensein, Isolation, Gefängnis, Quarantäne), muss Einsamkeit vom subjektiven Erleben, genauer: vom subjektiven Gefühl her verstanden werden. Und dieses ist wohl nirgendwo markanter, als wenn sich jemand in Gesellschaft einsam fühlt. Denn die Erfahrung oder das Gefühl der Einsamkeit lässt sich am stärksten nicht in Abwesenheit, sondern in Anwesenheit von Anderen empfinden, für die man selbst fremd bleibt (ebd., S. 229f.) – so etwa im Kreis falscher Freunde.

Als besonders von Einsamkeit betroffen gelten neben Hochaltrigen und Jugendlichen Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Migrationsgeschichte und Sterbende. Wie lässt sich erklären, dass sich gegenwärtig immer mehr Menschen einsam fühlen? Mögliche Indikatoren sind die Zunahme der Single-Haushalte, die immer kleiner werdenden Familien, die Kinderlosigkeit (bei einem Fünftel der Frauen und Männer) und die bereits erwähnten modernen digitalen Kommunikationstechnologien mit ihren ambivalenten Effekten. Es ist umstritten, ob die Einsamkeit ein Effekt des modernen Individualismus ist (vgl. schon De Tocqueville 1994, S. 239f.). Andere Erklärungsmuster reklamieren die Überforderung von modernen Gesellschaften mit ihren Beschleunigungen, Konkurrenzsituationen, Abstiegsängsten und Optimierungsansprüchen, oder Phänomene der Vermassung, der Mobilität, der

(Neo-)Liberalisierung und Technisierung oder personale Faktoren wie Narzissmus, Depressivität oder die Ablösung des innengeleiteten durch den außergeleiteten Menschen als Ursache von Einsamkeit (vgl. Marquard 1994; Fuchs et al. 2018). Auch der sog. postmoderne „Nicht-Ort“, der im Gegensatz zum natürlichen oder kulturellen Ort mit Identität und Geschichte, „keine besondere Identität und keine besondere Relation, sondern Einsamkeit und Ähnlichkeit“ (Augé 1994, S. 121) schafft, gehört in diesen Ursachenkatalog. Wie dem auch sei, wenn Einsamkeit hier kein selbstgewähltes Exil und auch keine existentielle Eigentlichkeit, sondern unfreiwilliges Alleinsein meint, dann hat sie zentral mit einem Nicht-Anerkanntsein und wohl auch mit einem Nichtanerkennenkönnen zu tun.

Vulnerabilität und Pädagogik

Einsamkeit ist in diesem Sinne ein Indiz für Vulnerabilität, weil die nötige Anerkennung ausbleibt, die für den Einzelnen so bedeutsam ist (vgl. Dederich 2019). „Es könnte keine grausamere Strafe erfunden werden, wenn so etwas physisch möglich wäre, als in die Gesellschaft entlassen zu werden und von keinem Mitglied der Gesellschaft wahrgenommen zu werden. Wenn sich niemand umdrehte, wenn wir kämen, antwortete, wenn wir fragten oder sich darum kümmerte, was wir machten, wenn jede Person, der wir begegneten uns als tot betrachten und uns behandeln würde, als würden wir nicht existieren, würde in uns eine Art Wut und impotente Verzweiflung hervorquellen und die grausamste physische Folter wäre eine Erleichterung, denn sie würde uns dazu bringen zu fühlen, wie schlimm unsere Situation auch immer sein möge, dass wir noch nicht so tief gesunken sind, dass wir niemandes Aufmerksamkeit würdig sind“ (James, *The Principles of Psychology*, zit. n. Svendsen 2016, S. 42).

Einsamkeit kann den Menschen vulnerabel machen, weil von der anthropologischen Basis eines fundamentalen Bedürfnisses an Selbstachtung auszugehen ist. Dabei sollte man zunächst mit Georg Friedrich Wilhelm Hegel berücksichtigen, dass nur die fehlende Anerkennung schmerzt, die sich auf denjenigen bezieht, den man auch selbst anerkennt (vgl. Burghardt & Zirfas 2016). Todorov hat dieses Bedürfnis in zwei Stufen beschrieben: „Von den anderen verlangen wir erstens, unsere Existenz anzuerkennen (die Anerkennung im engeren Sinn), und zweitens, unseren Wert zu bestätigen (diesen Teil des Prozesses bezeichnen wir als Bestätigung)“ (Todorov 1996, S. 100). Dementsprechend gibt es zwei Formen der Nicht-Anerkennung: die versagte Anerkennung (Entwertung) und die verweigerte Bestätigung (Verwerfung). Anthropologisch wird hier vorausgesetzt, dass Menschen erstens anerkannt werden wollen, dass sie zweitens auch geschätzt sein wollen, und dass drittens das anthropologisch-ethische Paar des „Geschätztwerdenwollens“ und „Schätzenswertseinwollens“ sich auf die gesamte Person bezieht und diese in einer besonderen Weise betrifft.

In diesem Sinne ist Einsamkeit als unterstellter Ausschluss aus der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft nicht nur schmerzhaft, sondern auch peinlich. Die Einsamen sind nicht nur die Übersehenen, sie sind auch die Verlierer*innen. Und daher spielen sie das soziale Spiel des Sozialen mit, als wären sie nicht einsam: Anders formuliert macht Einsamkeit physisch, sozial und emotional vulnerabel. Und diese Vulnerabilität ist der Effekt aus mehreren Dilemmata: Der Einsame leidet an sozialen Beziehungen – die für ihn einerseits bedrohlich sind und die er andererseits vermisst – er leidet an emotionalen Bindungen, die für ihn einerseits zu viel und andererseits zu wenig an Nähe darstellen, er sucht nach Zeichen der Ablehnung, die er natürlich auch findet und will dennoch von anderen anders wahrgenommen werden. Insofern lässt sich nicht nur mit Martin Heidegger sagen, dass die Angst einsam macht: „Die Angst vereinzelt und erschließt so das Dasein als ‚solus ipse‘“ (Heidegger 1979, S. 188), sondern umgekehrt sollte es auch heißen, dass die Einsamkeit Angst zur Folge hat.

Versteht man Einsamkeit als Phänomen schmerzhaft ausbleibender Anerkennung scheint es jedenfalls schwierig zu sein, auf politischem und pädagogischem Wege die Einsamkeit zu minimieren. Es wird abzuwarten sein, ob England, das 2018 ein Einsamkeitsministerium ins Leben gerufen hat, damit der Minister of Loneliness der chronischen Einsamkeit in der Gesellschaft Einhalt gebieten kann, hier Erfolge aufweisen kann. So stellt sich die Frage, ob etwa in der Verbesserung sozialer Fertigkeiten, in der Verstärkung sozialer oder psychologischer Unterstützung, in der Vergrößerung des Angebots an Möglichkeiten für sozialen Umgang, in der Veränderung ungünstiger sozialer Wahrnehmung, oder der Verstärkung des Vertrauens in Institutionen, (chronische) Einsamkeitsgefühle reduziert werden können (Svendson 2016, S. 223ff.).

Den besten Schutz gegen Einsamkeit bieten unterschiedliche Formen von Beziehungen, wobei die Forschung herausgefunden hat, dass die vier am nächsten stehenden Personen im sozialen Netzwerk den entscheidenden Schutz liefern; umgekehrt steigt die Einsamkeit, wenn man weitaus mehr Freunde hat als die ideal empfundene Anzahl (vgl. ebd., S. 40). „Nur eine Person mit der Fähigkeit zu Freundschaft und Liebe kann Einsamkeit fühlen. Umgekehrt ist es ebenso berechtigt zu sagen, dass nur ein Wesen mit der Fähigkeit Einsamkeit zu fühlen, lieben oder jemandes Freund sein kann“ (ebd., S. 123). Vor dem Hintergrund, dass chronisch einsame Menschen häufig sehr hohe perfektionistische Erwartungen an sich und ihre Mitmenschen haben (vgl. Flett et al. 1996), würden auch Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz helfen. Generell sind hier auch Partnerbeziehungen, eine gute Gesundheit und eine gute Bildung von Bedeutung. Und nicht zuletzt lässt sich auch durch Einsamkeitserfahrungen in der Natur wieder aus der Einsamkeit heraus- und zu anderen Menschen finden (Spitzer 2018, S. 233).

Neben der Strategie Einsamkeit zu minimieren, gibt es die andere, Einsamkeitsfähigkeiten zu kultivieren. Dabei sollte man Montaignes (1989, S. 123)

Warnung eingedenk sein, dass die Kunst, „sich selbst zu gehören“, eine sehr schwierige sei. Und er weiß auch wieso: „Gewöhnlich nehmen wir unsere Fesseln mit. Ganz frei sind wir dann nicht; wir sehen noch auf das zurück, was wir aufgegeben haben; wir denken immer wieder daran ...“ (ebd., S. 121). Und so muss man sich wohl auf seinen Rat verlassen: „man muß sich von dem Gemeinen in uns losmachen; von sich selbst muß man sich absperren und dadurch zu sich selber kommen. [...] Unser Leid sitzt in der Seele [...] so muß man sie auf ihr Wesentliches zurückführen und darin zur Ruhe kommen lassen: das ist die wahre Einsamkeit ...“ (ebd., S. 120f.).

In diesem Sinne lässt sich fragen, ob nicht die Fähigkeit zum Alleinsein „eins der wichtigsten Zeichen der Reife in der emotionalen Entwicklung“ (Winnicott 1993, S. 36), nämlich Ausdruck von Mündigkeit und Selbstständigkeit ist. Haben wir die „gute“ Einsamkeit verloren, weil wir uns aus Langeweile, Unruhe und Unsicherheit ständig mit irgendetwas beschäftigen (oder beschäftigt werden), ständig im Kontakt mit anderen stehen (deren anerkennende Likes wir erwarten), uns ständig verbessern und weiterbilden wollen (denn auch der Andere schläft nicht)? Haben wir also ein Einsamkeitsproblem, weil wir zu sozial sind, weil wir ständig vernetzt, kooperativ und teamarbeitend sind? Und sollte man nicht daher die „Einsamkeitsfähigkeit“ wieder einüben und lernen (vgl. Marquard 1994)?

Schon bei Nietzsche können wir lesen: „Allmählich ist mir das Licht über den allgemeinsten Mangel unserer Art Bildung und Erziehung aufgegangen: niemand lernt, niemand strebt darnach, niemand lehrt – die Einsamkeit ertragen“ (Nietzsche, 1999a, S. 270, § 443). Wovon ist die Fähigkeit abhängig, mit sich selbst alleine sein zu können? Wie kann man sie einüben? Odo Marquard (1994, S. 120ff.) gibt ein paar Hinweise, die mit dem Humor, der Bildung und der Religion zu tun haben, wobei der Bildung als „Lebenskunst, auch alleine nicht allein zu sein“ eine ganz besondere Bedeutung zukommt: „Bildung – das ist eine ihrer Zentraldefinitionen -, Bildung ist die Sicherung der Einsamkeitsfähigkeit“ (ebd., S. 121). Dass man sich bei dieser Sicherung wiederum an den alten Griechen orientieren kann, soll zumindest noch erwähnt werden.

Literatur:

- Augé, M. (1994). *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. 2. Aufl. Frankfurt/ M.: Fischer.
- Burghardt, D., & Zirfas, J. (2016). *Anerkennung als soziale Praxis. Symmetrien und Asymmetrien der Intersubjektivität*. In: G. Gödde, & S. Stehle (Hrsg.), *Die therapeutische Beziehung in der psychodynamischen Psychotherapie* (S. 423-439). Gießen: Psychosozial Verlag.

- Dederich, M. (2019). Gefährdete Integrität. Axel Honneths Theorie der Anerkennung. In: R. Stöhr et al., Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung (S. 201-219). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmel, H. & Dierse, U (1971). Einsamkeit. Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von J. Ritter et al. (Sp. 407-413) Basel: Schwabe.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., & De Rosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills. In: *Personality and Individual Differences*, Vol. 20 (2), 143-150.
- Epiktet. Teles. Musonius (1991). Wege zum Glück. Hrsg. v. R. Nickel. München: dtv.
- Fuchs, Th., Iwer, L., & Micali, S. (Hrsg.) (2018). Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Grimm, J., & Grimm, W. (2006). Deutsches Wörterbuch. Der digitale Grimm. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Hegel, G. W. F. (1980). Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/ M. Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1979). Sein und Zeit. 15. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Luhmann, M., & Bücker S. (2019): Einsamkeit und soziale Isolation im hohen Alter. Projektbericht. Ruhr-Universität Bochum.
- Marquard, O. (1994). Plädoyer für die Einsamkeitsfähigkeit. In: Ders., *Skepsis und Zustimmung*. Philosophische Studien (S. 110-122). Stuttgart: Reclam.
- Montaigne, M. de (1989). Über die Einsamkeit. In : Ders., *Die Essais* (S. 119-126). Stuttgart : Reclam.
- Nietzsche, F. (1999a). Morgenröthe. In: Ders., *Kritische Studienausgabe (KSA)*, Band 3. Hrsg. von G. Colli, & M. Montinari (S. 9-331). München: de Gruyter/dtv.
- Nietzsche, F. (1999b). Jenseits von Gut und Böse. In: Ders., *Kritische Studienausgabe (KSA)*, Band 5. Hrsg. von G. Colli, & M. Montinari (S. 9-243). München: de Gruyter/dtv.
- Pascal, P. (1997). Gedanken. Stuttgart: Reclam.
- Rousseau, J.-J. (1988). Träumereien eines einsamen Spaziergängers. In: Ders., *Schriften*. Bd. 2 (S. 637-760). Frankfurt/ M.: Fischer.
- Schopenhauer, A. (1971). Gespräche. Hrsg. von A. Hübscher. Stuttgart/Bad Cannstatt: Friedrich Frommann.
- Sloterdijk, P. (1993): *Weltfremdheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spiewak, M. (2019). Gegen die Einsamkeit. In: *Die Zeit*, Nr. 15, 4.4.2019, 31-32.
- Spitzer, M. (2018). Einsamkeit. Die unerkannte Krankheit. München: Droemer.
- Svenson, L. (2016). Philosophie der Einsamkeit. Berlin: bup.
- Stallberg, Friedrich (2021). *Die Entdeckung der Einsamkeit*. Wiesbaden: Springer VS
- Thoreau, H.D. (2017). Walden. Der Traum vom einfachen Leben. Stuttgart: Reclam.

- Tocqueville, A. de (1994). *Über die Demokratie in Amerika*. Stuttgart: Reclam.
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach Verlag.
- Winnicott, D.W. (1993). *Die Fähigkeit zum Alleinsein*. In: Ders., *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 36-46). Frankfurt/M.: Fischer.

Freundschaft unter Bedingungen von geistiger Behinderung – Aktuelle Erkenntnisse und Herausforderungen in Praxis und Forschung¹

Ingolf Prosetzky

„Alter Wein in neuen Schläuchen?“ Warum *dieses* Thema?

- „Einsamkeit. Warum wir aus einem Gefühl keine Krankheit machen sollten“ (Simmank 2020)
- Einsamkeit = Individuelles, unerwünschtes Gefühl
- soziale Isolation? → ungelöstes gesellschaftl. Problem »verwandelt« sich durch Emotionalisierung in individualisierte Pathologie
- Fragwürdige »Lösungsansätze«:
 - Pregnenolon → **Pille gegen Einsamkeit**
 - Negierung der Ambivalenz von Einsamkeit
- Freundschaft: Historische Einbettung in Erkenntnisse zu Isolation ≠ Individualisierung, Pathologisierung und Pädagogisierung
- → **Freundschaft** ist **besondere Beziehungsqualität** -> **ermutigende** und **hilfreiche** Erkenntnisse aus internationaler Forschung zu GB

Herausforderung Begriffsklärung und Forschungsfelder

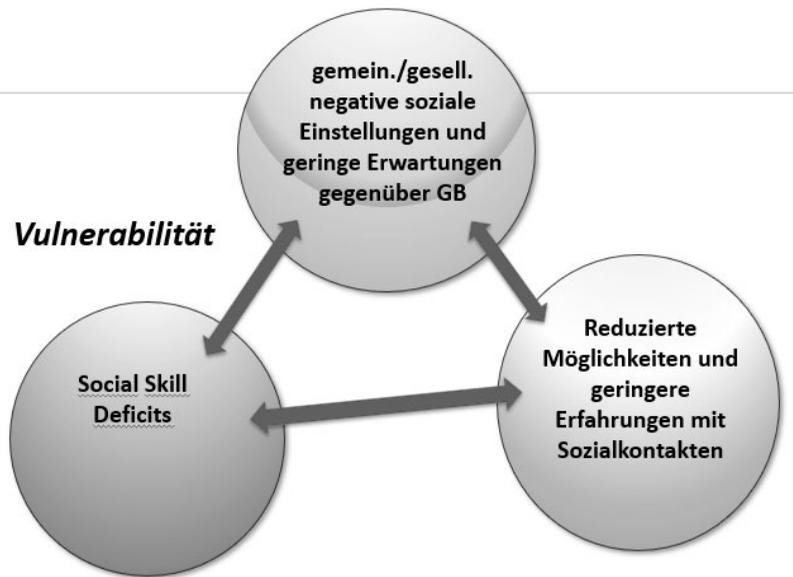
- „relationales Label“; **subjektive** Beziehungsbewertung; keine externen Merkmale zur Objektivierung (Schobin u.a. 2016, 197)
 - besondere soz. Beziehung und Tauschverhältnis basierend auf gegenseitigem Respekt, Wertschätzung, Zuneigung (Bryan u.a. 2013)
 - Reziprozität, Freiwilligkeit, gefühlte Zusammengehörigkeit, eigenes Werte-Regel-Gefüge (Nötzold-Linden 1994)
 - geteilte Interessen und soziale Aktivitäten, überdauernd, affektive Interaktionen → **Intimität, Nähe** (Athamanah u.a. 2019)
- **Fazit:** unbefriedigend gelöstes theoretisches Problem → unklare Begriffsverwendungen: Reziprozität oder Zugehörigkeit (Fulton u.a. 2021), Dualismen von Freunden/enge Freunde, Kognition/Emotion

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Abbildung der Powerpoint-Präsentationsfolien/-inhalte.

- → Was ist **elementare Einheit**? (Jantzen 2001, Prosetzky 2019)
- konkrete Beziehungs**realitäten** → **Formen** und **Praktizierung**
 - Qualität, Quantität von Netzwerken; Bsp: Homogenität → Psychologie (pers. Präferenzen), Soziologie (Sozialstruktur)
 - Sozialmedizin: Lebensqualität, Schutzfaktor gegen schlechten Gesundheitszustand (Bishop-Fitzpatrick u.a. 2018)
 - **Ausnahmen:** Alkohol- und Drogenkonsum, Kriminelle Peermilieus, ambivalente Freundschaften (Holt-Lunstad 2016)
- (b) **Ideal** und **Konzept** von Freundschaft → intersubjektive, soziale und kulturelle Sinnhorizonte (Schobin u.a. 2016)
 - Entwicklungspsychologie, Gerontologie, Ethnologie, Kultur-geschichte

Aktuelle Erkenntnisse: Freundschaft unter Bedingungen von Geistiger Behinderung

1. fast alle haben (rudimentäres) Freundschaftskonzept → *Synthese aus Definitionen*: Personen, die sich unterstützen, vertrauen und gleiche Interessen haben (Fulford & Cobigo 2016)
2. fast alle haben mindestens einen Freund, aber artikulieren Bedürfnis nach (mehr) Freunden
3. Minderheit pflegt Freundschaften, die zu mehr Engagement und Teilhabe an der Gemeinschaft (Laffetty u.a. 2013; Petrina u.a. 2014), höherem Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl und weniger Stress führen (Fulford & Cobigo 2018; Petrina u.a. 2014; Ward u.a. 2013)
4. Mehrheit hat Schwierigkeiten Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten, Quantität und Qualität der Beziehungen reduziert – **Warum?**



(in Anlehnung an Gilmore & Cuscelli 2014, 195)

- je höher soziale Kompetenzen, desto eher Freunde außerhalb der Institution; je niedriger, desto stärker Einsamkeitsgefühle (McConkey u.a. 2007) → Syndrom-spezifika
- UK → je höher komm. Fähigkeiten, desto eher enger Freund (Østvik, Ytterhus & Balandin 2018, Dolva u.a. 2019)
- Selbstregulation (Emotionen, Verhalten, Umgang mit Einsamkeit)
- Erwachsene GB: Verhaltensprobleme → 60% Aggressionen, 20% stark auftretend (SVV, sexuell übergriffig), schwerer GB: 80%, (+) 20-30% Autismus (Gilmore & Cuskelly 2014) → je ausgeprägter Verhaltensprobleme, desto negativere Auswirkungen auf Sozialnetzwerk jenseits Familie und Profis
- je höher Hilfebedarf, desto unwahrscheinlicher sind Freundschaften (Felce & Emerson 2001; Friedman & Rizzolo 2017; Mansell & Beadle-Brown 2009)
- Vygotskijs Internalisierung → von *inter* zu *intra* (Lompscher 2003, 304ff.)
- in Kita *Spielen* mit 4-7 Peers → Ambivalenz: soziale Partizipation & Schutz des interaktiven Raumes → Maximierung von **Zugangsstrategien** (Rizzo & Corsaro 1988) → durch Streit entsteht Denken (Zugang zu Emotionen und Intentionen)

- Ab 3 J. → Stufenweises Freundschaftskonzept
- **practical** (real-life) → enge Verbindung mit Alltagserfahrungen
- **reflective** → wenig Verbindung mit Alltagserfahrungen,
- Umwelteinfluss sehr hoch: Bedeutung, Personen und Aktivitäten
- GB? Beispiel Williams-Beuren-Syndrom: Familie, Krankheit, Sonder-
einrichtungen, Entwicklungsverzögerungen, Fokus auf Erwachsene

Studien aus USA

- nur 7 % GB mind. 40 % des Schultages in allgemeinen Schulen, ca. 70%
Großteil des Schultages in getrennten Räumen (Kleinert u.a. 2015)
- nur 40 % Regelschüler hatte je Schüler mit GB in Klasse, nur 10 % haben
in aktueller Klasse (Bardon & Widaman 2007)
- **Stigmatisierung** durch Einzelbegleiter → soziale Interaktionen
einschränkt (Carter 2017; Carter u.a. 2016)
- Mittel- und Oberstufe: Peers zurückhaltender, Interaktionen zu initiieren
oder soziale Gespräche in Anwesenheit einer Hilfsperson zu führen
- Bereitschaft für außerschulische Aktivitäten geringer
- Peers wichtiger als Familie → **Freizeit** → gemischte Netzwerke (Cliques)
außerhalb von Schule
- Entdeckung Innenwelt → **Selbstreflexives** Bewusstsein → *code of
friendship* → moralische und ethische Normen (z.B. Lügen)
- von Spielkamerad zu **Intimfreundschaft** → Schlüssel zu **Selbstwert**
→ Tausch- und Anerkennungsverhältnis (u.a. Nähe, Zuverlässigkeit)
- erfordert reflexive, strategische und moralische Abwägungen
- Studie 13Jährige **mit** (N=28) und **ohne** (N=75) GB (Tipton 2013): GB
enger an Familien gebunden, weniger Freunde, Freizeit, Privatsphäre;
immobiler; signifikant geringeres Niveau von Wärme, Nähe, Rekursivität,
Staff → Teufelskreislauf soziale Kompetenzen und Freunde
- weniger Freizeit → **Familie, Arbeit** → Vergrößerung Kontaktradius,
formale Rollen in Netzwerken
- Seniorenalter → Verkleinerung Kontaktradius → **gesellige
Unternehmungen, Unabhängigkeit** → Risiko Vereinsamung
- GB?: niedrige Beschäftigungsquote = geringer Löhne = eingeschränkter
Zugang zu Freizeit, immobiler, wenig Autonomie über Gestaltung
Begegnungen (Jobling & Cuskelly 2008) → Familiengründung?
- Soziale Netzwerke: TD ca. 60, GB 22 (inkl. Staff), 2-5 ohne Staff, nur
ca. 10% des Netzwerkes sind (potentielle) Freunde

- 4-Wochen-Studie: 2 Aktivitäten mit Freunden (GB), keine Aktivitäten mit Freunden (ohne GB) (Emerson & McVilly 2004)
- 43% keine Freunde außerhalb der Wohnung (McCausland u.a.2018)
- USA: ca. 80% hat Freund, 56% zufrieden mit Anzahl von Freunden, 47% zufrieden mit Anzahl der Kontakte (Friedman & Rizzolo 2018)
- Langzeitstudie Irland (>40J.): ca.90% haben Freunde, aber nur ca. 50% "best friend"; ca. 70% haben Freunde in Wohneinrichtung, 60% auch außerhalb, ca. 60% Staff; ca. 60% der "best friend" mit GB, 16% Staff, ca. 8 % Familie
- Fazit der Studie (McCausland u.a. 2021): GB „**prekäre Freundschaften**“: Freundschaften zu anderen GB oder bezahltes Personal, geringe Auswahl, häufige Personalwechsel, kleine soziale Netzwerke

Herausforderungen und Handlungsoptionen für die (Forschungs)Praxis

- zuerst »nüchterne« Situationsanalyse → (Schein)Lösungsansätze?
- De-Institutionalisierung und Meso-/Gemeinschaftsorientierung → quantitative Steigerung von Kontakten im Sozialraum reicht nicht aus → Qualität ist entscheidend (Harrison u.a. 2021), **Kontakthypothese**
- Mikroansätze für Einzelpersonen: Alters- und syndromspezifische Trainingsprogramme für soziale Kompetenzen (Diaz-Garolera u.a. 2019), Peer-Mentoringprogramme (Athamanah u.a. 2019)
- Digitale Kommunikationstechnologien → Ressourcen und Assistenz erforderlich (Gefahren durch Internetnutzung); Jugendliche vergrößern ihre sozialen Netzwerke nicht
- **Schlüssel für Erfolg:** Individuell passgenaue Kombination von Meso- und Mikroansätzen
- ... mit kleinen Schritten beginnen

Bewusstsein schaffen für die Bedeutung von sozialen Netzwerken und Freundschaft → Ideal: „sozialer Konvoi“, Sozialkonto

- US-Studie zu Freundschaft und Lebensqualität Erwachsene GB (N=1341, 18-75 J.) (Friedman & Rizzolo 2017)
- Welche Faktoren lassen Vorhersagen zu, wer Freunde hat?:
- 4-mal höher, wenn Familie und Personal **respektvoll** sind
- 3-mal niedriger, wenn es **Personalwechsel** gibt
- 15-mal höher, wenn in Einrichtung **Vorlieben, Bedürfnisse bekannt**
- 18-mal höher, wenn in Einrichtung Freundschaftspflege **assistiert**
- 30-mal höher, wenn in Einrichtung die letzten **beiden Faktoren vereint**

Literatur:

- Athamanah, L. S., Josol, C. K., Ayeh, 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 (Hrsg.), *International Review of Research in Developmental Disabilities*, Vol 57 (Bd. 57, S. 1-48).
- Bishop-Fitzpatrick, L., Mazefsky, C. A. & Eack, S. M. (2018). The combined impact of social support and perceived stress on quality of life in adults with autism spectrum disorder and without intellectual disability. *Autism*, 22(6), 703-711.
- Carter, C. & Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 395-413.
- Carter, E. W. (2017). The Promise and Practice of Peer Support Arrangements for Students With Intellectual and Developmental Disabilities. In *Identifying and Addressing the Social Issues Experienced by Individuals with IDD* (S. 141-174).
- Diaz-Garolera, G., Pallisera, M. & Fullana, J. (2019). Developing social skills to empower friendships: design and assessment of a social skills training programme. *International Journal of Inclusive Education*.
- Dolva, A. S., Kolistad, M. & Kleiven, J. (2019). Friendships and patterns of social leisure participation among Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5), 1184-1193.
- Emerson, E. & McVilly, K. (2004). Friendship Activities of Adults with Intellectual Disabilities in Supported Accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 191-197.
- Felce, D. J. & Emerson, E. (2001). Living with support in a home in the community: predictors of behavioral development and household and community activity. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 7 2, 75-83.
- Friedman, C. & Rizzolo, M. C. (2017). Friendship, Quality of Life, and People with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(1), 39-54.
- Fulford, C. & Cobigo, V. (2018). Friendships and Intimate Relationships among People with Intellectual Disabilities: A Thematic Synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), e18-e35.
- Fulton, L., Kinnear, D. & Jahoda, A. (2021). Belonging and reciprocity amongst people with intellectual disabilities: A systematic methodological review. *J Appl Res Intellect Disabil*, 34(4), 1008-1025.

- Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(3), 192-199.
- Harrison, R. A., Bradshaw, J., Forrester-Jones, R., McCarthy, M. & Smith, S. (2021). Social networks and people with intellectual disabilities: A systematic review. *J Appl Res Intellect Disabil*, 34(4), 973-992.
- Jantzen, W. (2001). Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse. In *Jeder Mensch kann lernen: Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik* (S. 221-243). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Jobling, A. & Cuskelly, M. (2008). Life Styles of Adults with Down Syndrome Living at Home. In *Down Syndrome Across the Life Span* (S. 109-120).
- Jobling, A., Moni, K. B. & Nolan, A. (2009). Understanding friendship: Young adults with Down syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(3), 235-245.
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. et al. (2015). Where Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328.
- Lafferty, A., McConkey, R. & Taggart, L. (2013). Beyond friendship: the nature and meaning of close personal relationships as perceived by people with learning disabilities. *Disability and Society*, 28(8), 1074-1088.
- Lompscher, J. (2003). *Lew Vygotskij - Ausgewählte Schriften - Band 1*. Berlin: Lehmanns Media-LOB.de.
- Mansell, J. & Beadle-Brown, J. (2009). Dispersed or clustered housing for adults with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(4), 313-323.
- McCausland, D., McCallion, P., Brennan, D. & McCarron, M. (2018). Interpersonal relationships of older adults with an intellectual disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), e140-e153.
- McCausland, D., McCallion, P., Carroll, R. & McCarron, M. (2021). The nature and quality of friendship for older adults with an intellectual disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(3), 763-776.
- McConkey, R. (2007). Variations in the social inclusion of people with intellectual disabilities in supported living schemes and residential settings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(3), 207-217.
- Nötzoldt-Linden, U. (1994). *Freundschaft: Zur Thematisierung einer vernachlässigten soziologischen Kategorie*. Online-Ressource (245S).

- Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2018). 'So, how does one define a friendship?': Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings AU - Østvik, Jørn. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 334-348.
- Petrina, N., Carter, M. & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), 111-126.
- Prosetzky, I. (2019). Die Kategorie ›Freundschaft‹ in der Kulturhistorischen Theorie – Anregungen für/durch die Erforschung des Williams-Beuren-Syndroms?!. In: *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2019*, 61-91, *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft* 61-91.
- Rizzo, T. A. & Corsaro, W. A. (1988). Toward a better understanding of Vygotsky's process of internalization: Its role in the development of the concept of friendship. *Developmental Review*, 8(3), 219-237.
- Schobin, J., Leuschner, V., Flick, S., Alleweldt, E., Heuser, E. A. & Brandt, A. (2016). *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie* Bielefeld: transcript Verlag.
- Simmack, J. (2020). *Einsamkeit: warum wir aus einem Gefühl keine Krankheit machen sollten*. Zürich: Atrium Verlag.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N. & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- Tipton, L. A., Christensen, L. & Blacher, J. (2013). Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 522-532.
- Ward, K. M., Atkinson, J. P., Smith, C. A. & Windsor, R. (2013). A friendships and dating program for adults with intellectual and developmental disabilities: a formative evaluation. *Intellect Dev Disabil*, 51(1), 22-32.

Einsamkeit in sozialen Beziehungen

Marcus Mund

In der psychologischen Forschungsliteratur wird Einsamkeit beschrieben als ein subjektiv wahrgenommenes Defizit in den eigenen sozialen Beziehungen. Dieses Defizit kann sich auf quantitative Aspekte wie die Größe des eigenen Netzwerks beziehen oder auf kommunale qualitative Aspekte, wenn beispielsweise Beziehungen als nicht emotional nah genug empfunden werden (de Jong Gierveld et al., 2006; Ernst & Cacioppo, 1999; Perlman & Peplau, 1981). Einsamkeit ist dabei abzugrenzen von anderen Phänomenen wie sozialer Isolation und Alleinsein. Bei der sozialen Isolation liegt ein objektiver Mangel an sozialen Beziehungen vor; sozial isolierte Personen haben keine oder nur sehr kleine soziale Netzwerke und sind somit buchstäblich allein (Caspi et al., 2006; de Jong Gierveld et al., 2006). Soziale Isolation und Einsamkeit sind gleichermaßen unfreiwillige Erfahrungen, die mit negativem Affekt einhergehen (de Jong Gierveld et al., 2006; Perlman & Peplau, 1981). Alleinsein hingegen ist ein freiwillig gewählter Zustand, der häufig als positiv empfunden wird und zudem jederzeit wieder beendet werden kann (Danneel et al., 2018; Lay et al., 2019). Alleinsein beschreibt somit einen freiwilligen vorübergehenden Rückzug von sozialen Beziehungen.

Durch den Fokus auf die Wahrnehmung der eigenen sozialen Beziehungen ist Einsamkeit eine fundamental soziale Eigenschaft. Einerseits geht Einsamkeit einher mit einer Motivation zur Beendigung des erlebten Defizits (Reaffiliation), andererseits aber auch mit einer Tendenz zum Selbstschutz, um eine soziale Zurückweisung zu vermeiden und das erlebte Defizit somit sogar noch zu vergrößern (Cacioppo et al., 2014; Perlman & Peplau, 1981; Qualter et al., 2015).

Trotz der inhärent interpersonalen Natur von Einsamkeit gibt es bisher vergleichsweise wenige Befunde zu den sozialen und interpersonalen Auswirkungen. Im Folgenden gebe ich einen Überblick über bisherige empirische Befunde. Ich beginne dabei mit der Darstellung der Zusammenhänge zwischen Einsamkeit und strukturellen Aspekten von sozialen Beziehungen und werde danach Befunde zu Einsamkeit in konkreten Beziehungen, von Nullbekanntschaften bis hin zu Partnerschaften, vorstellen.

Strukturelle Aspekte

Strukturelle Aspekte von sozialen Netzwerken beziehen sich auf beobachtbare

Aspekte wie die Netzwerkgröße oder die Kontakthäufigkeit mit Personen aus dem eigenen sozialen Netzwerk (Valtorta et al., 2016). Einige Studien haben vom Kindes- bis ins hohe Erwachsenenalter sehr kleine bis moderate negative Zusammenhänge zwischen Einsamkeit und strukturellen Aspekten sozialer Netzwerke gezeigt (Green et al., 2001; Lee & Ko, 2018; Luhmann & Hawkey, 2016; Mund et al., in press; Pinquart & Sörensen, 2001; Qualter & Munn, 2005; von Soest et al., 2020). In einigen Studien wurden zudem die Zusammenhänge zwischen Einsamkeit und Aspekten von sozialer Einbindung im täglichen Leben betrachtet, wobei sich ebenfalls lediglich geringe bis moderate Zusammenhänge zwischen Einsamkeit und der täglich allein verbrachten Zeit und der Anzahl von täglichen sozialen Kontakten zeigten (Hawkey et al., 2003; Lee & Ko, 2018; Queen et al., 2014; van Roekel et al., 2016).

Die Befunde zum Zusammenhang zwischen Einsamkeit und strukturellen Aspekten von sozialen Beziehungen legen nahe, dass Einsamkeit zwar tendenziell mit kleineren sozialen Netzwerken und weniger Kontakt zu Interaktionspartner:innen einhergeht, allerdings unterstützt die moderate Größe des Zusammenhangs die Annahme, dass Einsamkeit ein subjektives Phänomen und weitgehend unabhängig von objektiven Indikatoren der sozialen Eingebundenheit ist (de Jong Gierveld et al., 2006; Ernst & Cacioppo, 1999; Perlman & Peplau, 1981).

Einsamkeit in konkreten Beziehungen

Nullbekanntschaften

Nullbekanntschaften (zero-acquaintance) sind Beziehungen ohne vorangegangene Beziehungs- oder Interaktionsgeschichte und beschreiben somit das erste Aufeinandertreffen von einander vorher unbekannt Personen (Back et al., 2011; Back & Nestler, 2016). Nullbekanntschaften werden in der Forschung häufig genutzt, um Prozesse der Personenwahrnehmung und Persönlichkeitsbeurteilung zu untersuchen; typische Stichproben sind dabei Studierende am Beginn ihres Studiums. Ein etabliertes Forschungsdesign in diesem Kontext ist das Round-Robin-Design, durch das jede Person in der Stichprobe jede andere Person einschätzt und auch selbst von jeder anderen Person eingeschätzt wird (Back et al., 2011; Nestler et al., 2015). Beispielsweise werden die Studierenden gebeten, sich nacheinander den anderen Studierenden vorzustellen, indem sie wenige Sätze zu sich selbst sagen. Nach dieser kurzen Vorstellung wird die jeweilige Person von allen anderen im Hinblick auf bestimmte Merkmale eingeschätzt (z.B. Sympathie). Danach wird die nächste Person gebeten sich vorzustellen und wird dann wiederum von allen anderen (also auch der Person, die sich zuvor vorgestellt hat) eingeschätzt (für ein Beispiel, siehe Back et al., 2011).

Durch das Round-Robin-Design lassen sich im Hinblick auf Einsamkeit verschiedene

Fragestellungen zur sozialen Wahrnehmung untersuchen (Nestler et al., 2015). So kann betrachtet werden, wie einsamere Menschen selbst (im Vergleich zu weniger einsamen Personen) andere Menschen sehen (perceiver effects) und wie sie selbst glauben von anderen gesehen zu werden (meta-perception). Darüber hinaus lässt sich betrachten, wie einsamere Personen tatsächlich von anderen Personen wahrgenommen werden (im Vergleich zu weniger einsamen Personen; target effects, manchmal auch als popularity bezeichnet). Schließlich lassen sich mit relationship effects spezifische Dynamiken zwischen spezifischen Personen betrachten; im Kontext von Einsamkeit sind relationship effects jedoch wenig beforscht, so dass ich auf diese nicht eingehen werde.

Im Hinblick auf perceiver effects liegen unterschiedliche Befunde vor. In einer Studie, bei der allerdings nicht das relativ neue Round-Robin-Design verwendet wurde und das entsprechend die perceiver effects anders analysiert hat als es heute empfohlen wird, konnte gezeigt werden, dass einsamere Menschen andere Personen als weniger intelligent, weniger vertrauenswürdig und weniger freundlich wahrnehmen (Jones et al., 1981). In einer aktuelleren Studie basierend auf dem Round-Robin-Design konnte hingegen gezeigt werden, dass einsamere Menschen andere Personen als attraktiver und freundlicher wahrnehmen (Christensen & Kashy, 1998). Konsistent hingegen sind die bisherigen Befunde zur meta-perception. In allen vorliegenden Studien konnte gezeigt werden, dass einsamere Menschen glauben, von anderen als unintelligent, unattraktiv, unfreundlich, verschlossen und generell als weniger mögenswert (likeable) wahrgenommen zu werden (Christensen & Kashy, 1998; Jones et al., 1981, 1983; Tsai & Reis, 2009). Die Ergebnisse von älteren Studien legen nahe, dass einsamere Menschen tatsächlich von anderen auch als unattraktiv und wenig durchsetzungsfähig gesehen werden (target effects), wobei einsamere Männer anscheinend besonders negativ beurteilt werden (Jones et al., 1981, 1983). Die Ergebnisse von neueren Studien, für die aktuellere Analyseverfahren genutzt werden konnten, legen hingegen nahe, dass einsamere Menschen tendenziell als freundlicher und offener eingeschätzt werden als weniger einsame Personen (Christensen & Kashy, 1998; Tsai & Reis, 2009). Bei längeren Bekanntschaften verändern sich diese anfangs positiven target effects jedoch, so dass einsamere Personen von engeren Bekannten durchaus zum Beispiel als verschlossener und distanzierter wahrgenommen werden als weniger einsame Personen (Tsai & Reis, 2009).

Einige Studien haben explizit untersucht, wie sich Nullbekanntschaften über die Zeit entwickeln, beispielsweise im Kontext von Kindergartengruppen oder Schulklassen. Designs in geschlossenen Gruppen dieser Art bieten die Möglichkeit, Selektions- und Sozialisationseffekte auf der Basis von soziometrischen Analysen zu untersuchen (Nestler et al., 2015). Selektionseffekte beziehen sich dabei auf Auswahlprozesse—

welche Personen wählen welche anderen als Freund:innen aus und wie ähnlich sind sich Freund:innen im Hinblick auf bestimmte Merkmale wie Einsamkeit. Bei Sozialisations- oder Adaptationseffekten wird betrachtet, ob befreundete Personen sich über die Zeit hinweg ähnlicher werden.

In Studien mit Kindern konnte gezeigt werden, dass sich Freundschaftspaare in ihrer Einsamkeit ähnlich sind; dieser Befund legt nahe, dass sich Personen mit anderen Personen anfreunden, die ähnlich (wenig) einsam sind wie sie selbst (Mercer & Derosier, 2010; Qualter & Munn, 2005); dieser Selektionseffekt konnte auch in Studien mit Jugendlichen gezeigt werden (Lodder et al., 2017; Spithoven et al., 2018). Darüber hinaus wurde beobachtet, dass sich befreundete Kinder über die Zeit in ihrer Einsamkeit ähnlicher werden (Mercer & Derosier, 2010). Dabei werden Freund:innen von einsameren Kindern aber nicht zwangsläufig einsamer, es ist genauso eine Adaptation auf eine geringere Einsamkeit möglich.

Freundschaften

Forschungsdesigns in engen Beziehungen wie Freundschaften und Partnerschaften beziehen sich häufig auf konkrete Dyaden, beispielsweise auf Prozesse zwischen besten Freund:innen oder auf beide Partner:innen. In Bezug auf Einsamkeit wurde dabei bisher meist der Zusammenhang zwischen Einsamkeit und Beziehungszufriedenheit betrachtet, wobei beide Personen dazu jeweils Auskunft zu ihrer eigenen Einsamkeit und ihrer Zufriedenheit mit der Beziehung geben. Die etablierteste Methode zur Untersuchung dieses Zusammenhangs in Freundschafts- oder Partnerschaftsdyaden ist das Actor-Partner-Interdependence-Model (APIM; Kenny et al., 2006). Mit dem APIM können Akteur-, Partner- und Selektions- bzw. Ähnlichkeitseffekte untersucht werden (Kenny et al., 2006; Nestler et al., 2015). Akteureffekte beschreiben den Zusammenhang zwischen der selbstberichteten Einsamkeit und der selbstberichteten Beziehungszufriedenheit—Welchen Einfluss hat meine Einsamkeit auf meine Zufriedenheit mit der Beziehung? Partnereffekte beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen der selbstberichteten Einsamkeit und der Zufriedenheit der anderen Person—Welche Einfluss hat meine Einsamkeit auf die Zufriedenheit der anderen Person? Selektions- bzw. Ähnlichkeitseffekte beschreiben, wie ähnlich sich Freund:innen und Partner:innen in ihrer Einsamkeit sind (Kenny et al., 2006; Nestler et al., 2015).

Für Freundschaften im Jugendalter sind Selektionseffekte der Einsamkeit belegt (Lodder et al., 2017; Spithoven et al., 2018). Zudem konnten vor allem negative Akteureffekte gezeigt werden: Einsamere Jugendliche sind mit ihrer Freundschaft weniger zufrieden als weniger einsame Jugendliche (Lodder et al., 2017; Spithoven et al., 2018). Partnereffekte wurden in bisherigen Studien zu Einsamkeit in Freundschaften nicht gezeigt.

Partnerschaften

In Partnerschaften sind die Befunde für Selektionseffekte uneinheitlich. In einigen Studien wurde gezeigt, dass sich Partner:innen im Hinblick auf ihre Einsamkeit ähnlich sind (Givertz et al., 2013; Moorman, 2016; Mund et al., 2022), in andere Studien wurde keine substantielle Ähnlichkeit in der Einsamkeit zwischen Partner:innen beobachtet (Mund & Johnson, 2020). Sehr einheitlich hingegen sind die Befunde im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen Einsamkeit und Beziehungszufriedenheit. In einigen querschnittlichen Studien konnte ein negativer Zusammenhang gezeigt werden—einsamere Personen berichten zu einem bestimmten Zeitpunkt eine geringere Zufriedenheit mit ihrer Paarbeziehung als weniger einsame Personen (Ayalon et al., 2013; de Jong Gierveld et al., 2009; Givertz et al., 2013; Hsieh & Hawkey, 2018; Knoke et al., 2010; Moorman, 2016). In wenigen längsschnittlichen Studien wurde zudem gezeigt, dass Einsamkeit auch als Folge geringer Beziehungszufriedenheit auftreten kann (Stokes, 2017).

Nur wenige Studien haben allerdings die Frage beleuchtet, ob Einsamkeit selbst auch ein Risikofaktor für geringe Beziehungszufriedenheit sein kann—parallel zu den zahlreichen Befunden zu den gesundheitlichen Konsequenzen von Einsamkeit (Cacioppo et al., 2006; Heinrich & Gullone, 2006; Holt-Lunstad et al., 2015; Leigh-Hunt et al., 2017). Analog zur Forschungslinie, in der die gesundheitlichen Folgen von Einsamkeit untersucht wurden, konnte gezeigt werden, dass Einsamkeit über mehrere Jahre hinweg eine geringere Beziehungszufriedenheit und auch eine stärkere Abnahme der Zufriedenheit über die Zeit hinweg vorhersagen kann (Mund et al., 2022; Mund & Johnson, 2020), wobei sich sowohl Akteur- als auch Partnereffekte zeigten. Die eigene Einsamkeit sagte in diesen Studien also nicht nur eine eigene geringere Zufriedenheit vorher (Akteureffekt) sondern auch eine geringere Zufriedenheit beim Beziehungspartner:in (Partnereffekt). Zudem zeigten sich Unterschiede zwischen verschiedenen Beziehungskonstellationen im Hinblick auf die Bedeutung von Einsamkeit (Mund & Johnson, 2020). Frauen waren mit der Beziehung nach einigen Jahren besonders zufrieden, wenn beide Partner:innen zu Beginn der Untersuchung gleichermaßen wenig einsam waren. Besonders unzufrieden waren Frauen im Durchschnitt, wenn sich beide Partner:innen in der Einsamkeit unterschieden—wenn also eine Person einsamer war als die andere. Bei Männern zeigte sich die höchste Zufriedenheit auch in dem Fall, dass beide Partner:innen gleichermaßen wenig einsam waren. Darüber hinaus waren Männer mit der Beziehung im Durchschnitt zufriedener, wenn sie selbst wenig einsam waren, weitestgehend unabhängig von der Einsamkeit der Partnerin (Mund & Johnson, 2020).

Wenn sich Einsamkeit auf die eigene Zufriedenheit und auf die Zufriedenheit des Partners auswirkt, könnte das daran liegen, dass Partnerschaften von einsameren

Menschen sich in objektiven Aspekten von Beziehungen von weniger einsamen Personen unterscheiden. In einer Tagebuchstudie zu dieser Frage, in der die Teilnehmer:innen über 14 Tage hinweg jeden Tag einen kurzen Fragebogen ausfüllen sollten, zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Einsamkeit und der Konflikthäufigkeit in der Art, dass einsamere Personen über mehr Konflikte berichten als weniger einsame Personen (Akteureffekt). Allerdings wurde die Einschätzung bezüglich der Konflikte nicht von den Partner:innen geteilt: Partner:innen von einsameren Personen berichteten nicht häufiger von Konflikten (Partnereffekt nicht statistisch signifikant). Auch im Hinblick auf sexuelle Aktivität und Intimität im weiteren Sinne (Umarmungen, Küsse) konnten keine Zusammenhänge mit Einsamkeit gezeigt werden (Mund et al., 2022). Diese Befunde legen nahe, dass Einsamkeit vor allem die Wahrnehmung von sozialen Interaktionen beeinflusst, wiederum relativ unabhängig von beobachtbaren (Beziehungs-)Ereignissen wie der Häufigkeit von sexuellem Kontakt. Damit ähneln diese Befunde den Ergebnissen aus Studien zu Einsamkeit im Alltag, bei denen ebenfalls beobachtet wurde, dass Einsamkeit weitestgehend unabhängig zu sein scheint von objektiven Indikatoren wie der Menge allein verbrachter Zeit oder der Interaktionshäufigkeit mit anderen Personen (Hawkley et al., 2003; Queen et al., 2014; van Roekel et al., 2016).

Fazit

Einsamkeit ist ein zutiefst subjektives Phänomen, das aus einem wahrgenommenen Mangel in den eigenen sozialen Beziehungen entsteht. Durch diesen Fokus auf soziale Beziehungen ist Einsamkeit ein zutiefst interpersonales Phänomen. Ein großer Teil der bisherigen Forschung hat sich allerdings auf gesundheitsbezogene Korrelate und Konsequenzen von Einsamkeit konzentriert (Cacioppo et al., 2006; Heinrich & Gullone, 2006; Holt-Lunstad et al., 2015; Leigh-Hunt et al., 2017), während in Bezug auf interpersonale und soziale Aspekte noch große Forschungslücken bestehen.

Die bisherigen Studien zu Einsamkeit in sozialen Beziehungen zeigen, dass Einsamkeit interpersonale Aspekte zu allen Zeitpunkten der Beziehungsgeschichte beeinflusst. Sowohl bei der Wahrnehmung von anderen und durch andere Personen scheint Einsamkeit eine wesentliche Rolle zu spielen (Christensen & Kashy, 1998; Jones et al., 1981, 1983; Tsai & Reis, 2009), ebenso wie bei der Entstehung und Etablierung von Freundschaften (Mercer & Derosier, 2010; Qualter & Munn, 2005). In etablierten Beziehungen scheint sich Einsamkeit negativ auf die eigene Wahrnehmung der Qualität der Beziehung auszuwirken (Lodder et al., 2017; Spithoven et al., 2018), vor allem in Partnerschaften scheint Einsamkeit darüber hinaus auch die Beziehungszufriedenheit des Partners negativ zu beeinflussen (Mund et al., 2022; Mund & Johnson, 2020).

Die negative Einschätzung der eigenen sozialen Beziehungen lässt sich vermutlich nicht auf objektive Indikatoren wie Kontakthäufigkeit oder die allein verbrachte Zeit

zurückführen (Hawkley et al., 2003; Queen et al., 2014), in Partnerschaften scheint Einsamkeit nicht mit weniger Intimität oder einer feststellbar höheren Anzahl von Konflikten einherzugehen (Mund et al., 2022). Dennoch können in engen Beziehungen wie Freundschaften und Partnerschaften die beteiligte Person akkurat die Einsamkeit der anderen Person einschätzen (Geukens et al., 2021; Lee & Ko, 2018; Luhmann et al., 2016; Mund et al., in press). Diese Befunde legen nahe, dass Einsamkeit über die Dauer einer Beziehung hinweg “sichtbar” zu werden scheint, wobei bis jetzt weitestgehend unklar ist, welche Prozesse oder Ereignisse dabei beteiligt sind.

Literatur:

- Ayalon, L., Shiovitz-Ezra, S., & Palgi, Y. (2013). Associations of loneliness in older married men and women. *Aging & Mental Health, 17*, 33–39.
- Back, M. D., & Nestler, S. (2016). Accuracy of judging personality. In J. A. Hall, M. Schmid Mast, & T. V. West (Hrsg.), *The Social Psychology of Perceiving Others Accurately* (S. 98–124). Cambridge University Press.
- Back, M. D., Schmukle, S. C., & Egloff, B. (2011). A closer look at first sight: Social relations lens model analysis of personality and interpersonal attraction at zero acquaintance. *European Journal of Personality, 25*, 225–238.
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., & Boomsma, D. I. (2014). Evolutionary mechanisms for loneliness. *Cognition and Emotion, 28*, 3–21.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging, 21*, 140–151.
- Caspi, A., Harrington, H., Moffitt, T. E., Milne, B. J., & Poulton, R. (2006). Socially isolated children 20 years later: Risk of cardiovascular disease. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 160*, 805–811.
- Christensen, P. N., & Kashy, D. A. (1998). Perceptions of and by lonely people in initial social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(3), 322–329.
- Danneel, S., Maes, M., Vanhalst, J., Bijttebier, P., & Goossens, L. (2018). Developmental change in loneliness and attitudes toward aloneness in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 148–161.
- de Jong Gierveld, J., Broese van Groenou, M., Hoogendoorn, A. W., & Smit, J. H. (2009). Quality of marriages in later life and emotional and social loneliness. *The Journals of Gerontology: Series B, 64B*, 497–506.
- de Jong Gierveld, J., van Tilburg, T., & Dykstra, P. A. (2006). Loneliness and social isolation. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Hrsg.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (S. 485–500). Cambridge University Press.

- Ernst, J. M., & Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology, 8*, 1–22.
- Geukens, F., Maes, M., Cillessen, A. H. N., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Verschueren, K., & Goossens, L. (2021). Spotting loneliness at school: Associations between self-reports and teacher and peer nominations. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 971.
- Givertz, M., Woszidlo, A., Segrin, C., & Knutson, K. (2013). Direct and indirect effects of attachment orientation on relationship quality and loneliness in married couples. *Journal of Social and Personal Relationships, 30*, 1096–1120.
- Green, L. R., Richardson, D. S., Lago, T., & Schatten-Jones, E. C. (2001). Network correlates of social and emotional loneliness in young and older adults. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 281–288.
- Hawkley, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 105–120.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26*, 695–718.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 10*, 227–237.
- Hsieh, N., & Hawkley, L. C. (2018). Loneliness in the older adult marriage: Associations with dyadic aversion, indifference, and ambivalence. *Journal of Social and Personal Relationships, 35*, 1319–1339.
- Jones, W. H., Freemon, J. E., & Goswick, R. A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants 1. *Journal of Personality, 49*(1), 27–48.
- Jones, W. H., Sansone, C., & Helm, B. (1983). Loneliness and interpersonal judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*(3), 437–441.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Cook, W. L. (2006). *Dyadic data analysis* (2006-12719-000). Guilford Press.
- Knoke, J., Burau, J., & Roehrl, B. (2010). Attachment styles, loneliness, quality, and stability of marital relationships. *Journal of Divorce & Remarriage, 51*, 310–325.
- Lay, J. C., Pauly, T., Graf, P., Biesanz, J. C., & Hoppmann, C. A. (2019). By myself and liking it? Predictors of distinct types of solitude experiences in daily life. *Journal of Personality, 87*, 633–647.
- Lee, Y., & Ko, Y. (2018). Feeling lonely when not socially isolated: Social isolation moderates the association between loneliness and daily social interaction. *Journal of Social and Personal Relationships, 35*(10), 1340–1355.
- Leigh-Hunt, N., Bagguley, D., Bash, K., Turner, V., Turnbull, S., Valtorta, N., & Caan, W. (2017). An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness. *Public Health, 152*, 157–171.

- Lodder, G. M. A., Scholte, R. H. J., Goossens, L., & Verhagen, M. (2017). Loneliness in early adolescence: Friendship quantity, friendship quality, and dyadic processes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 46*(5), 709–720.
- Luhmann, M., Bohn, J., Holtmann, J., Koch, T., & Eid, M. (2016). I'm lonely, can't you tell? Convergent validity of self-and informant ratings of loneliness. *Journal of Research in Personality, 61*, 50–60.
- Luhmann, M., & Hawkley, L. C. (2016). Age differences in loneliness from late adolescence to oldest old age. *Developmental Psychology, 52*, 943–959.
- Mercer, S. H., & Derosier, M. E. (2010). Selection and socialization of internalizing problems in middle childhood. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(9), 1031–1056.
- Moorman, S. M. (2016). Dyadic perspectives on marital quality and loneliness in later life. *Journal of Social and Personal Relationships, 33*(5), 600–618.
- Mund, M., & Johnson, M. D. (2020). Lonely me, lonely you: Loneliness and the longitudinal course of relationship satisfaction. *Journal of Happiness Studies*.
- Mund, M., Maes, M., Drewke, P. M., Gutzeit, A., Jaki, I., & Qualter, P. (in press). Would the real loneliness please stand up? The validity of loneliness scores and the reliability of single-item scores. *Assessment*.
- Mund, M., Weidmann, R., Wrzus, C., Johnson, M. D., Bühler, J. L., Burriss, R. P., Wünsche, J., & Grob, A. (2022). Loneliness is associated with the subjective evaluation of but not daily dynamics in partner relationships. *International Journal of Behavioral Development, 46*(1), 28–38.
- Nestler, S., Grimm, K. J., & Schönbrodt, F. D. (2015). The social consequences and mechanisms of personality: How to analyse longitudinal data from individual, dyadic, round-robin and network designs. *European Journal of Personality, 29*, 272–295.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In N. Duck & R. Gilmour (Hrsg.), *Personal relationships in disorder* (S. 31–56). Academic Press.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2001). Influences on loneliness in older adults: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology, 23*, 245–266.
- Qualter, P., & Munn, P. (2005). The friendships and play partners of lonely children. *Journal of Social and Personal Relationships, 22*(3), 379–397.
- Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., Maes, M., & Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspectives on Psychological Science, 10*, 250–264.
- Queen, T. L., Stawski, R. S., Ryan, L. H., & Smith, J. (2014). Loneliness in a day: Activity engagement, time alone, and experienced emotions. *Psychology and Aging, 29*, 297–305.

- Spithoven, A. W. M., Bastin, M., Bijttebier, P., & Goossens, L. (2018). Lonely adolescents and their best friend: An examination of loneliness and friendship quality in best friendship dyads. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3598–3605.
- Stokes, J. E. (2017). Two-wave dyadic analysis of marital quality and loneliness in later life: Results from the Irish Longitudinal Study on Ageing. *Research on Aging*, 39, 635–656.
- Tsai, F., & Reis, H. T. (2009). Perceptions by and of lonely people in social networks. *Personal Relationships*, 16(2), 221–238.
- Valtorta, N. K., Kanaan, M., Gilbody, S., & Hanratty, B. (2016). Loneliness, social isolation and social relationships: What are we measuring? A novel framework for classifying and comparing tools. *BMJ Open*, 6(4), e010799.
- van Roekel, E., Ha, T., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Verhagen, M. (2016). Loneliness in the daily lives of young adults: Testing a socio-cognitive model. *European Journal of Personality*, 30, 19–30.
- von Soest, T., Luhmann, M., Hansen, T., & Gerstorf, D. (2020). Development of loneliness in midlife and old age: Its nature and correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118, 388–406.

Peerbeziehungen und Peereinfluss an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Ergebnisse der KomPeers-Studie

Christoph Michael Müller

Einleitung

Peers stellen für Kinder und Jugendliche einen zentralen Entwicklungskontext dar. Studien zeigen, dass positive Peerbeziehungen zahlreiche günstige Korrelate haben, zum Beispiel im Bereich des Wohlbefindens aber auch der sozialen und akademischen Entwicklung. Das Ausbleiben von Peerbeziehungen und das Erleben von Ablehnung durch die Gleichaltrigen gilt andersherum als ein Risikofaktor für die individuelle Entwicklung (Übersicht z.B. Bukowski, Laursen & Rubin, 2018). Diese Zweischneidigkeit von Peerbeziehungen zeigt sich auch im Bereich von Peereinfluss: Hier ist zahlreich dokumentiert, dass die Charakteristika der Peers durch Prozesse wie z.B. das Lernen am Modell, gegenseitige soziale Verstärkung und die Anpassung an Gruppennormen, die soziale und akademische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv wie auch negativ beeinflussen können (Müller & Zurbriggen, 2016; Ryan & Shin, 2018).

Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung treffen auf zahlreiche Herausforderungen im Umgang mit Peerbeziehungen und Peereinfluss. Diese hängen zum Teil mit ihren individuellen Schwierigkeiten im Bereich der Kognition, Sprache und des Sozialverhaltens zusammen. Diese Faktoren können es erschweren, positive Peerbeziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und zu pflegen und lassen Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in diesem Zusammenhang oft in starker Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen sein (z.B. Carter, 2018). Unter Gleichaltrigen, wie beispielsweise im Schulkontext, haben Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung ein erhöhtes Risiko sozial abgelehnt zu werden (Zic & Igric, 2001). In Bezug auf Prozesse sozialer Beeinflussbarkeit ist bekannt, dass Personen mit einer geistigen Behinderung teilweise eine Tendenz zur Leichtgläubigkeit und in ambigen Entscheidungssituationen eine starke Orientierung an dem Verhalten anderer Personen zeigen (Bybee & Zigler, 1998; Greenspan, Switzky & Woods, 2011), was für eine erhöhte Peerbeeinflussbarkeit spricht. Dem widersprechend könnte es aber auch sein, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung auf Grund von Herausforderungen im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung in geringerem Maß als typisch entwickelte Gleichaltrige durch ihre Peers beeinflusst werden.

Neben den genannten Aspekten, spielen in Bezug auf Peerbeziehungen und Peereinfluss auch kontextuelle Merkmale eine wichtige Rolle. So besucht der Großteil (ca. 86.6%, KMK 2020) der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in Deutschland auf diesen Personenkreis spezialisierte Förderschulen. Durch die Ganztagsstruktur dieser Schulform bilden die Mitschülerinnen und Mitschüler mit geistiger Behinderung an Förderschulen für einen erheblichen Teil des Tages den zentralen Peerkontext und durch die oftmals wohnortferne Beschulung ist der Aufbau von anderen Freundschaften in der Nachbarschaft erschwert. Bisher ist jedoch weitgehend unklar, welche Peerbeziehungen und Einflussprozesse sich innerhalb von solchen spezialisierten Förderschulen zeigen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage und dem erheblichen Mangel an belastbaren Studien zu diesem Themenfeld (s. Schoop-Kasteler & Müller, 2019) ist es zentral zu untersuchen, erstens, welche Peerbeziehungen an Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung bestehen. Zweitens gilt es zu untersuchen, inwiefern Personen mit einer geistigen Behinderung in ihrer Entwicklung, aber auch in ihrem generellen Entscheidungsverhalten, durch die Peers beeinflusst werden.

Den genannten Fragestellungen wurde innerhalb des durch den Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekts KomPeers („Kompetent mit Peers“; SNF-172773) an der Universität Freiburg in der Schweiz nachgegangen (Übersicht s. Müller, 2019). Das Projekt umfasste einerseits eine Längsschnittstudie an Schweizer Förderschulen, die auf Lernende mit einer geistigen Behinderung spezialisiert sind (sog. „Heilpädagogische Schulen“). Andererseits wurden mit spezifisch ausgewählten Stichproben von Jugendlichen mit leichter geistiger Behinderung und Vergleichsgruppen typisch entwickelter Kinder und Jugendlicher computerbasierte Peereinflussaufgaben durchgeführt. Der genaue Aufbau der beiden Teilstudien wird im Folgenden an verschiedenen Stellen erläutert. Die berichteten Befunde sind dabei überwiegend bereits in Artikelform publiziert, so dass die methodischen Details in den zitierten Publikationen nachvollzogen werden können.

Ergebnisse zu den Peerbeziehungen zwischen Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Die Peerbeziehungen und Charakteristika der Schülerschaft innerhalb von Heilpädagogischen Schulen wurden in der Studie KomPeers mit Hilfe einer Fragebogenerhebung über zwei Messzeitpunkte innerhalb eines Schuljahrs im Längsschnitt erfasst. An der Studie nahmen 379 Schulmitarbeitende aus 16 Schulen und 179 Klassen teil, die anonym über insgesamt 1125 Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung aller Schulstufen und Schweregrade der Behinderung berichteten (Partizipationsrate von 96% auf Schülerebene innerhalb der teilnehmenden Schulen). Etwa 69% der Schülerschaft umfasste Jungen und die

Lernenden hatten ein mittleres Alter von 11.3 Jahren (Spanne 4-19 Jahre). Die Klassen umfassten durchschnittlich 6.64 Schülerinnen und Schüler. Detaillierte Angaben zu den Charakteristika der Schülerschaft in Bezug auf Alltagskompetenzen, Verhaltensprobleme und andere Merkmale finden sich bei Müller, Amstad, Begert, Egger, Nenniger, Schoop-Kasteler und Hofmann (2020).

Die Befragungen erfolgten mit Hilfe standardisierter Messinstrumente. Um die Peerbeziehungen möglichst aller Schülerinnen und Schüler innerhalb der beteiligten Schulen zu ermitteln, berichteten die Mitarbeitenden aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, mit wem diese viel Kontakt haben, wen diese besonders mögen und welche Schülerinnen und Schüler diese nicht besonders mögen. Dies erlaubte das Erstellen beinahe kompletter sozialer Peernetzwerke innerhalb der Schulen und es konnten auch Informationen zu Schülerinnen und Schülern einbezogen werden, die auf Grund des Schweregrads ihrer Behinderung nicht selbst Auskunft hätten geben können. Gleichzeitig muss stets im Blick behalten werden, dass die Perspektive von Mitarbeitenden und Lernenden auf Peerbeziehungen divergieren kann, so dass im Zusammenhang mit den hier erhobenen Daten von "wahrgenommenen Peerbeziehungen" gesprochen werden sollte. Die Auswertung der Daten erfolgte basierend auf Netzwerkanalysen und mehrebenenanalytischen Längsschnittauswertungen.

Basierend auf der Frage „Wen mag die Schülerin/der Schüler aus der Schule besonders gerne?“ zeigte sich aus Mitarbeitendenperspektive, dass die Kinder und Jugendlichen im Mittel von 1.26 Klassenkameradinnen und -kameraden ($SD=1.26$, range=0-7) und von durchschnittlich 0.69 Lernenden von außerhalb der eigenen Klasse ($SD=1.08$, range=0-7) besonders gemocht wurden. Auffällig ist also, dass ein erheblicher Anteil der wahrgenommenen Beziehungen zu Mitschülerinnen und -schülern von außerhalb der eigenen Klasse besteht. Dies ist vermutlich durch die kleinen Klassen an dieser Schulform zu erklären, welche Lernenden relativ wenig Auswahl an Peers bieten. Gleichzeitig verbringen Lernende dieser Schulform über den ganzen Tag verteilt (z.B. Pausen, besondere Förderangebote) relativ viel Zeit auch mit Peers von außerhalb der eigenen Klasse, was die begrenzte Peerauswahl in der Klasse möglicherweise teilweise kompensieren kann.

In Bezug auf den sozialen Status zeigte sich auf der Basis soziometrischer Auswertungen der von den Mitarbeitenden berichteten Peernominationen, dass in den Schulen im Mittel 14.3% der Schülerschaft als akzeptiert, 14.5% als abgelehnt, 14% als vernachlässigt (d.h. Erhalt von sehr wenigen Nominationen), 4.6% als kontrovers und 53.5.% als durchschnittlich integriert galten (Schoop-Kasteler, 2022). Diese Verteilung ist in etwa vergleichbar mit jener unter typisch entwickelten Schülerinnen

und Schülern in Regelschulen, allerdings fand sich in den Förderschulen ein höherer Anteil als "vernachlässigt" klassifizierter Personen, was mit Befunden zu generell weniger Peerbeziehungen bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung übereinstimmt (Schoop-Kasteler, 2022). Schülerinnen und Schüler mit geringeren sozialen Fertigkeiten hatten ein erhöhtes Risiko zu den Gruppen der abgelehnten Kinder und Jugendlichen zu gehören (Schoop-Kasteler, 2022). Im Längsschnitt zeigte die Analyse der von den Schulmitarbeitenden berichteten Daten, dass je mehr Verhaltensprobleme Kinder und Jugendliche zu Beginn des Schuljahres zeigten, desto höher war ihr Risiko am Ende des Schuljahrs von den Peers abgelehnt zu werden (Schoop-Kasteler, Hofmann, Cillessen & Müller, 2022).

Die grundsätzliche Bedeutsamkeit der wahrgenommenen Kontakte zwischen Peers innerhalb von Förderschulen für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zeigte sich in Analysen von Hofmann und Müller (2021). Je mehr Peerkontakte zu Beginn des Schuljahres für Lernende innerhalb der Förderschulen berichtet wurden, desto positiver fielen die verbalen und nonverbalen sprachlichen Kompetenzen am Schulende aus (unter statistischer Berücksichtigung der individuellen Sprachkompetenz zu Anfang des Schuljahres sowie Geschlecht, Alter und Ausprägung der Alltagskompetenzen). Andersherum fand sich dieser Effekt nicht, d.h. höhere kommunikative Kompetenzen führten nicht zu einer stärkeren Zunahme der wahrgenommenen Peerkontakte über das Schuljahr.

Ergebnisse zu Peereinfluss bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Im KomPeers-Forschungsprojekt wurde die Frage von Peereinfluss über die Zeit auf der Basis von Daten der dargestellten Längsschnittstudie bearbeitet. Hierbei wurde insbesondere auf den Einfluss der Charakteristika der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Schulklasse in den einbezogenen Förderschulen auf die individuelle Entwicklung der Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme fokussiert. Methodisch wird in der Peereinflussforschung dabei so vorgegangen, dass der Mittelwert der Eigenschaften der Peers zu T₁ (z.B. mittleres Niveau einer spezifischen Kompetenz unter den Lernenden einer Schulklasse zu Schuljahresbeginn) zur statistischen Vorhersage des betreffenden Individualwerts zu T₂ (z.B. individuelle Kompetenz zu Schuljahresende) genutzt wird, wobei der Individualwert zu T₁ statistisch kontrolliert wird (Kindermann & Gest, 2009).

Die Befunde legen nahe, dass Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in Förderschulen durch die Kompetenzen der Klassenkameradinnen und -kameraden in spezifischen Bereichen der Alltagskompetenzen beeinflusst werden. So zeigte sich, dass je höher die mittleren Kompetenzen in der Klasse in den Bereichen

Kulturtechniken, Kommunikation und Selbststeuerung, desto größer der individuelle Anstieg in den jeweiligen Kompetenzen (unter statistischer Berücksichtigung der individuellen Ausgangsniveaus der Kompetenzen sowie Alter und Geschlecht). Es ist zu vermuten, dass Schülerinnen und Schüler beim Erwerb dieser Kompetenzen durch Prozesse wie beispielsweise das Lernen am Modell voneinander profitieren (Müller, Cillessen, & Hofmann, 2021).

Ein ähnlicher Peereffekt fand sich auch in Bezug auf die Entwicklung von Verhaltensproblemen (Müller, Cillessen, Egger & Hofmann, 2021): Je höher das Niveau in den Bereichen Angst, soziale Probleme und Kommunikationsprobleme unter den Klassenkameradinnen und -kameraden, desto höher das Risiko einer individuellen Zunahme dieser Schwierigkeiten. Andersherum kann dieses Ergebnis so interpretiert werden, dass Lernende von Klassen mit weniger Verhaltensproblemen in ihrer eigenen Verhaltensentwicklung profitierten. Interessanterweise zeigte sich, dass je ähnlicher sich Schülerinnen und Schüler einer Klasse im Niveau ihrer Angst waren, desto mehr Einfluss hatte das Klassenniveau an Angst auf die individuelle Angstentwicklung. Es kann vermutet werden, dass an dieser Stelle Prozesse der sog. emotionalen Ansteckung (engl. emotional contagion) beteiligt sind, bei der sich in Gruppen Emotionen oft unbewusst ausbreiten (Müller et al., 2021).

In weiteren Analysen wurde betrachtet, inwiefern auch autistisches Verhalten durch das Peerverhalten beeinflusst wird (Nenniger, Hofmann & Müller, 2021). Dabei wurde auf 330 Kinder und Jugendliche der Stichprobe fokussiert, für die sehr hohe Ausprägungen autistischen Verhaltens berichtet worden sind. Für diese Schülerinnen wurde betrachtet, inwiefern das Niveau autistischen Verhaltens unter den von diesen Lernenden besonders gemochten Peers in der Schule (von Mitarbeitenden berichtet) ihre eigene autistische Verhaltensentwicklung beeinflusst. In einem ersten Analyseschritt zeigte sich kein solcher Peereffekt auf autistisches Verhalten. Im Zuge einer Moderationsanalyse wurde aber deutlich, dass der Peereffekt zwar in der Gesamtgruppe nicht zu finden war, wohl aber spezifisch für Mädchen. Konkret war ein geringeres Niveau autistischen Verhaltens unter den von den Mädchen besonders gemochten Peers in der Schule (berichtet aus Mitarbeitendenperspektive) mit einer Verringerung ihrer autistischen Verhaltensproblematik über die Zeit assoziiert (Nenniger et al., 2021). Erkenntnisse zu Geschlechtsunterschieden bei Autismus lassen vermuten, dass dies daran liegen könnte, dass Mädchen mit Autismus insgesamt oft sozial kompetenter sind als Jungen mit Autismus und so Verhaltensnormen unter den Peers vielleicht besser wahrnehmen. Gleichzeitig tendieren sie stärker dazu, autistisches Verhalten zu unterdrücken um nicht aufzufallen (sog. Camouflage), was zu einer stärkeren Anpassung an das Verhalten der Peers beitragen könnte (Nenniger et al., 2021).

In einer zweiten Teilstudie zur Peereinflussthematik innerhalb des KomPeers-Projekts wurde mit Hilfe standardisierter Computeraufgaben untersucht, inwiefern sich Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung in ihren sozialen Urteilen durch Peers beeinflussen lassen. Bei sozialen Urteilen geht es um oftmals sehr schnell ablaufende Einschätzungsprozesse zur z.B. Attraktivität, Vertrauenswürdigkeit etc. anderer Personen. Die Kompetenz adäquate soziale Urteile treffen zu können ist wichtig, um beispielsweise Täuschung und schlechte Absichten von Peers zu erkennen. An diesem Teil der Studie nahmen 34 Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung und Vergleichsgruppen von 34 Jugendlichen ohne geistige Behinderung (vergleichbar im chronologischen Alter) und 34 Kinder ohne geistige Behinderung (vergleichbar im mentalen Alter) teil (Egger, Nicolay, Huber, & Müller, 2021; Egger, 2021). Die Aufgabenstellungen umfassten spielerische Formate mit einer thematischen Rahmung im Bereich von Werbung und Filmen und am Ende erfolgte ein Debriefing, in dem die Thematik von Peereinfluss mit den Teilnehmenden diskutiert wurde.

Bei einem der zentralen Aufgabenformate hatten die Teilnehmenden die Aufgabe die «Coolness» von auf Fotos abgebildeten, unbekanntem Jugendlichen einzuschätzen. Nach ihrer Meinungsäußerung wurden sie mit einer Einschätzung fiktiver Peers konfrontiert, welche auf dem Computerbildschirm von der eigenen Einschätzung in standardisiertem Abstand abwich. Neben anderen Fragen wurde dann untersucht, inwiefern die Teilnehmenden ihre erste Einschätzung veränderten und sich ggf. der Meinung der Peers annäherten. Die Ergebnisse zeigten, dass sich Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung deutlich stärker als Jugendliche ohne geistige Behinderung durch die Peers beeinflussen ließen. Die Ausprägung der Peerbeeinflussbarkeit der Jugendlichen mit geistiger Behinderung war vergleichbar mit jener der Vergleichsgruppe von typisch entwickelten Kindern des gleichen mentalen Alters. Weiter wurde deutlich, dass die Gruppe der Jugendlichen mit geistiger Behinderung die bei der Aufgabe abgebildeten Jugendlichen insgesamt als «cooler» beurteilten und zu extremeren Urteilen tendierten als Jugendliche ohne geistige Behinderung. Dieses Ergebnismuster spricht dafür, dass Jugendliche mit geistiger Behinderung eine besondere Tendenz zeigen könnten, als populär wahrgenommenen Jugendlichen zu folgen. Auf der Basis der computerbasierten Anlage der verwendeten Aufgabenstellungen und Darstellungen wie sie in sozialen Netzwerken genutzt werden (z.B. nach oben oder unten zeigender Daumen zum Kennzeichnen der wahrgenommenen «Coolness») lässt sich dies insbesondere für Online-Situationen erwarten (Egger et al., 2021; s.a. Egger, 2021).

Fazit

Im Rahmen des KomPeers-Projekt konnten basierend auf einer umfangreichen Stichprobe zahlreiche Einblicke in die von Schulmitarbeitenden wahrgenommenen

Peerbeziehungen sowie die Peerbeeinflussbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung gewonnen werden. Bevor aus diesen Befunden Schlussfolgerungen gezogen werden, sind jedoch auch bestimmte Limitationen der Studie zu berücksichtigen. Wie bereits angemerkt, ist ein zentraler zu beachtender Punkt, dass die in den Längsschnittanalysen verwendeten Daten auf Auskünften von Schulmitarbeitenden beruhen. Dies erlaubte das Erfassen einer großen Stichprobe und die Vermeidung des in vielen Studien zu Peerbeziehungen anzutreffenden Ausschlusses von Personengruppen mit schwereren Behinderungsformen aus der Erhebung. Gleichzeitig sollten die Befunde zu den Peerbeziehungen durch weitere Studien mit zusätzlichen Erhebungsmethoden ergänzt werden. Weiter ist zu betonen, dass sich viele der hier beschriebenen Ergebnisse auf den Kontext von spezialisierten Förderschulen beziehen und diese Befunde nicht vorschnell auf andere Settings (z.B. inklusive Klassen) generalisiert werden sollten. In Bezug auf die computerbasierten Aufgaben ist anzumerken, dass diese auf Grund des gewählten Settings für Online-Kontexte (z.B. Verhalten bei der Nutzung sozialer Medien) vermutlich als recht valide einzuschätzen sind, auf Grund ihrer Spezifität zu Fragen genereller Peerbeeinflussbarkeit aber weiterer Unterstützung durch Aufgabenformate zu anderen Lebenskontexten bedürfen.

Über die Gesamtstudie hinweg lassen sich mehrere theoretische und praxisrelevante Schlussfolgerungen ziehen. Die KomPeers-Studie deutet basierend auf Mitarbeitendenauskünften darauf hin, dass auch in Förderschulkontexten mit einer im Schweregrad der Behinderung sehr heterogenen Schülerschaft differenzierte soziale Netzwerke zwischen Schülerinnen und Schülern bestehen und diese Einfluss auf die Kompetenzentwicklung, beispielsweise im Bereich der Sprache haben. Auffallend ist dabei, dass ein beträchtlicher Teil der wahrgenommenen Peerbeziehungen über die eigene Klasse der Schülerinnen und Schüler hinausgeht. Dies scheint angesichts der kleinen Klassen mit wenig Auswahl an Peers als sehr zentral und spricht für die Bedeutung klassenübergreifender Aktivitäten an Förderschulen und die aktive Unterstützung der Schülerschaft beim Aufbau und der Pflege solcher Peerbeziehungen. Im Zusammenhang der von den Mitarbeitenden wahrgenommenen sozialen Beziehungen zeigte sich weiter, dass – ähnlich wie an Regelschulen – Schülerinnen und Schüler in ihrem sozialen Status unter den Peers zu variieren scheinen und der individuelle Status mit spezifischen Verhaltens- und Kompetenzmerkmalen verknüpft ist. Zentral ist hier die Erkenntnis, dass basierend auf Informationen aus Mitarbeitendensicht Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägteren Verhaltensproblemen und geringeren sozialen Fertigkeiten in Förderschulen in besonderem Maß von sozialer Ablehnung durch die Peers betroffen zu sein scheinen. Diese Schülergruppe sollte daher besonders im Fokus der Bestrebungen von Lehrpersonen zur sozialen Integration aller im Klassen- und Schulkontext stehen.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung sowohl beim Erwerb spezifischer Alltagskompetenzen als auch in ihrem Sozial- und Entscheidungsverhalten durch ihre Peers beeinflusst werden. Dies sollte aus Sicht des Autors grundsätzlich als Zeichen einer Kompetenz dieses Personenkreises verstanden werden, denn es zeigt, dass die soziale Umwelt der Gleichaltrigen trotz kognitiver und sozialer Schwierigkeiten aktiv wahrgenommen und beim eigenen Lernen und Handeln berücksichtigt wird. So bieten sich durch die Empfänglichkeit für Peereinfluss auch zahlreiche Gelegenheiten für Fachpersonen, die Gleichaltrigen aktiv in die Unterstützung und Förderung dieses Personenkreises einzubinden. Durch die Heterogenität der Kompetenzprofile der Schülerschaft an Förderschulen können sich hier zahlreiche Gelegenheiten für die gezielte Zusammensetzung von Lern- und Arbeitsgruppen und den Einsatz von Methoden peerbasierten Lernens bieten. Die Befunde zum Einfluss der Heterogenität in der Klasse sprechen an dieser Stelle tendenziell für das Anstreben heterogener Klassenzusammensetzungen. Gleichzeitig wurde neben Chancen durch Peereinfluss auch ein Risiko für negative Peerbeeinflussung deutlich, welches auf Grund der besonderen Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung gezielter Aufmerksamkeit bedarf (zu Möglichkeiten allgemeiner Prävention von negativem Peereinfluss s.a. Müller, 2013).

Zusammenfassend bietet die KomPeers-Studie Erkenntnisse zu dem in der Forschung zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung noch wenig betrachteten Peerkontext. Das Wissen um die Bedeutsamkeit der Peers für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung kann dazu beitragen, die Lebenssituation und Bedürfnisse dieses Personenkreises besser zu verstehen und sensibilisiert für die Bedeutsamkeit institutioneller Entscheidungen, welche den Peerkontext beeinflussen (z.B. Fragen der Klassenzusammensetzung und Schulungsform). Gleichzeitig weisen sie unabhängig vom Beschulungssetting auf die Bedeutsamkeit des überlegten Handelns von Fachpersonen hin, welche Peersituationen durch ihre Entscheidungen oftmals vorstrukturieren und Kindern und Jugendlichen wichtige Impulse für den Aufbau positiver Peerbeziehungen bieten können (s.a. Farmer, Talbott, Dawes, Huber, Brooks & Powers, 2018).

Literatur:

- Bukowski, W. M., Laursen, B. & Rubin, K. H. (Eds.) (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Bybee, J. & Zigler, E. (1998). *Outerdirectedness in individuals with and without mental retardation: A review*. In J.A. Burack, R.M. Hodapp, E.F. Zigler (Eds.),

- Handbook of mental retardation and development (pp. 434-461). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, E. W. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: considerations for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26, 52–61.
- Egger, S., Nicolay, P., Huber, C. & Müller, C. (2021). Increased openness to external influences in adolescents with intellectual disability: Insights from an experimental study on social judgments. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 1-12.
- Egger, S. (2021). Susceptibility to ingroup influence in adolescents with intellectual disability: A minimal group experiment on social judgment making. *Frontiers in Psychology*,
- Farmer, T. W., Talbott, B., Dawes, M., Huber, H. B., Brooks, D. S. & Powers, E. E. (2018). Social dynamics management: What is it and why is it important for intervention? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 3–10.
- Greenspan, S., Switzky, H. N. & Woods, G. W. (2011). Intelligence involves risk-awareness and intellectual disability involves risk-unawareness: Implications of a theory of common sense. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36, 246-257.
- Hofmann, V. & Müller, C. (2022). Challenging behaviour in students with intellectual disabilities: The role of individual and classmates' communication skills. *Journal of Intellectual Disability Research*.
- 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.
- Kindermann, T. & Gest, S. (2009). Assessment of the peer group: Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 100–117). New York: Guilford Press.
- Kultusministerkonferenz (2019). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen). 2017/2018. Abgerufen am 28.4.2022: <https://www.kmk.org/dokumentationstatistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- 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. (2013). Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden – Was kann die Schule tun? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 452-460.
- Müller, C., Cillessen, A. & Hofmann, V. (2021). Classroom peer effects on adaptive

- behavior development of students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76:101327.
- Müller, C., Cillessen, T., Egger, S. & Hofmann, V. (2021). Peer influence on problem behaviors among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 114, 1-12.
- Müller, C., Amstad, M., Begert, T., Egger, S., Nenniger, G., Schoop-Kasteler, N. & Hofmann, V. (2020). Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung - Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 347-368.
- Müller, C. & Zurbriggen, C. (2016). An overview of classroom composition research on social-emotional outcomes: Introduction to the Special Issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15, 163-184.
- Nenniger, G., Hofmann, V. & Müller, C. (2021). Gender differences in peer influence on autistic traits in special needs schools - Evidence from staff reports. *Frontiers in Psychology*, 12: 718726.
- Ryan, A. M. & Shin, H. (2018). Peers, academic, and teachers. In Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 637-656). New York: Guilford Press.
- 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*, 1-8.
- Schoop-Kasteler, N. & Müller, C. (2019). Peer relationships of students with intellectual disabilities in special needs classrooms - A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 130-145.
- Schoop-Kasteler, N., Hofmann, V., Cillessen, A. & Müller, C. (2022). Social status of students with intellectual disabilities in special needs schools: The role of students' problem behavior and descriptive classroom norms. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*.
- Zic, A. & Igric, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 202-211.

Zur Relevanz von Handlungswissen von Lehrkräften zur Förderung sozialer Partizipationschancen in inklusiven Settings

Frauke Janz & Stefanie Köb

Soziale Partizipationsmöglichkeiten weisen als Kernaspekte schulischer Alltagsrealität wichtige Zusammenhänge sowohl mit dem Wohlbefinden der Schüler*innen als auch mit schulischem Lernen im Allgemeinen auf. Der Partizipationsbegriff ist in den letzten Jahren äußerst populär geworden und wird in den unterschiedlichsten Fachdisziplinen diskutiert. Oftmals wird *Partizipation* dabei jedoch unpräzise oder synonym mit Begriffen wie Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung, Beteiligung oder Einbeziehung verwendet (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013). So bezeichnet Stöppler (2017, 78) Partizipation als „Teilhabe einer Person an materiellen, politischen, kulturellen und sozialen Bereichen“. Die Verwendung des Partizipationsbegriffs unterscheidet sich zudem auch graduell mit der Wahl des Bezugspunkts. Demnach kann sich Partizipation nach Jergus (2020) sowohl auf eher formalisierte Verfahren der Beteiligung und Mitbestimmung als auch auf informellere Dimensionen der Mitwirkung bis hin zur Fokussierung auf allgemeine und grundsätzliche Fragen im Hinblick auf kulturelle Teilhabe und Teilnahme beziehen. Alle Definitionen kennzeichnen Partizipation dabei als mehrdimensionales Konstrukt (Beck, 2013), das oftmals politische Dimensionen im Sinne einer Partizipation als aktives Mitbestimmen ebenso wie soziale Aspekte einer Partizipation als Einbezogenensein vereint. So sieht von Kardoff (2014) den Partizipationsbegriff aus vier Bereichen konstituiert, die sowohl inhaltlich unterschiedliche Bereiche fokussieren (*Teilnehmen* als politische Dimension, *Teil sein* als soziale Dimension) als auch formale Aspekte adressieren (*Teilhabe* als grundsätzliche Möglichkeit, Zugang zu einem bestimmten Bereich zu haben, *Teilgeben* als Möglichkeit, eigene Kompetenzen einbringen zu können). Partizipation kann somit als relationales Konstrukt verstanden werden, „das in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt nimmt und sich in Wechselwirkung mit den Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension in den unterschiedlichen Lebensbereichen im sozialen Raum konstituiert“ (Mischo, 2018, 51).

Der Partizipationsbegriff wird im Kontext dieses Beitrags in Anlehnung an von Kardorff (2014) als ‚Teil sein‘ im Sinne einer sozialen, gesellschaftlichen Zugehörigkeit definiert und auf das Miteinander in sozialen Kontexten präzisiert. Kennzeichnend für

dieses multidimensionale Konstrukt der *sozialen Partizipation* sind nach Koster et. al. (2009) – in einer Konkretisierung von Kulawiak und Wilbert (2015) – die vier Bereiche (1) Akzeptanz durch Andere, (2) Selbstwahrnehmung und Zugehörigkeit, (3) soziale Interaktionen sowie (4) Netzwerkbeteiligung. Diese Dimensionen, die im Kontext schulischer Inklusion definiert wurden, lassen sich auch auf frühere und spätere Lebensphasen übertragen, berühren sie doch Aspekte, die nicht nur im Schulalter relevant für die soziale Partizipation erscheinen.

Theoretischer Hintergrund

Soziale Zugehörigkeit und Eingebundenheit gelten als zentrale Grundbedürfnisse des Menschen (Ryan & Deci, 2000). Dabei lassen sich soziale Beziehungen als Interaktionen zwischen Menschen verstehen, die sich in ihrem Erleben und Verhalten gegenseitig beeinflussen (ebd.). Als Konkretisierung einer sozialen Beziehung sind insbesondere Freundschaften von großer Bedeutung. Dabei können Freundschaften als freiwillige, auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen bezeichnet werden, die wir als belohnend empfinden (Wright, 1969). Gemeinsame Aktivitäten und Interessen, Hilfe, Verständnis und Unterstützung sind dabei kennzeichnend für Freundschaften (Helm, 2020). Haben Menschen mindestens eine enge Freundschaft, so kann sich das positiv sowohl auf die *psychische* wie auch *physische Gesundheit* (z. B. Adams & Taylor, 2015; Sherman et al., 2000), das *Selbstwertgefühl* (z. B. Bishop & Inderbitzen, 1995), das *Stressempfinden* (z. B. Holtzman et al., 2017), die *persönliche (Weiter-)Entwicklung* (z. B. Jones, Vaterlaus, Jackson & Morrill, 2014) und die *Lebenszufriedenheit* (z. B. Powdthavee, 2008) auswirken. Umgekehrt kann Einsamkeit sowohl das *psychische* als auch das *physische Wohlbefinden* beeinträchtigen (z. B. Mund & Johnson, 2021) und stellt einen Risikofaktor für die Ausbildung *depressiver Erkrankungen* dar (z. B. Schwartz-Mette, Shankman, Dueueke, Borowski & Rose, 2020).

Im Schulkontext können die Möglichkeiten zur sozialen Partizipation damit als Indikatoren für schulisches Wohlbefinden und Sozialklima gelten – beides Konzepte, die „im Kontext von Inklusion sowohl Gelingensbedingungen als auch Zielkriterien sind und in einem reziproken Wechselverhältnis stehen“ (Scharenberg & Röhl, 2018, S. 302). Legt man obige Definition der sozialen Partizipation nach Koster et al. (2009) zugrunde, so zeigen aktuelle Studien, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in inklusiven Settings ein erhöhtes Risiko aufweisen, ausgegrenzt zu werden, weniger akzeptiert zu sein, weniger positive Kontakte innerhalb der Klasse zu haben sowie ungünstigere sozial-emotionale Schulerfahrungen zu machen als ihre Mitschüler*innen ohne Behinderung (Henke, Bosse, Lambrecht, Jäntsch, Jaeuthe & Spörer, 2017; Kulawiak & Wilbert, 2015; Krull et al., 2018). Als Gründe für den häufig problematischen sozialen Status innerhalb der Klassen werden bis dato überwiegend Individualmerkmale der Kinder und Jugendlichen diskutiert (siehe z.B.

das *social skills deficit model*, Asher, Renshaw & Hymel, 1982). So scheinen u.a. die sozialen Kompetenzen, das Erkennen von und das Verständnis für soziale Situationen sowie emotionale Regulationsfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Zusammenhang mit dem Ausmaß ihrer jeweiligen sozialen Partizipation zu stehen (Avramidis, 2010; Bukowski & Hoza, 1989; Garrote, 2017; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Schwab, 2015; Sarimski, 2019). Erste Befunde deuten jedoch darauf hin, dass neben diesen Individualmerkmalen auch Merkmale auf Klassen-, Unterrichts- und Lehrkräfteebene eine bedeutsame Rolle spielen (z.B. Hymel, Wagner & Butler, 1990). So wird beispielsweise die Möglichkeit einer Beeinflussung des sozialen Status von Schüler*innen durch Lehrkräfte diskutiert (siehe weiter unten das *social dynamics management*; Farmer, Hamm, Dawes, Barko-Alva & Cross, 2019; Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter & Smith, 2019). Krawinkel, Südkamp, Lange und Tröster (2017) konnten beispielsweise in einer mehr Ebenenanalytischen Untersuchung an Grundschulen mit N = 665 Kindern zeigen, dass sowohl das Klassenklima als auch die jeweilige Bezugsnormorientierung der Lehrkraft in Zusammenhang mit der sozialen Partizipation der Kinder stehen. In Bezug auf die Lehrkraft scheinen darüber hinaus die von ihr durchgeführten pädagogischen Maßnahmen für die jeweiligen Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit SPF bedeutsam zu sein, auch hier stehen weitere Analysen aus (Koller et al., 2018; Sarimski, 2019). Weitere belastbare Aussagen und differenzierte Studien dazu fehlen jedoch bislang (Huber & Wilbert, 2012; Kulawiak & Wilbert, 2015; Südkamp, Krawinkel, Lange, Wolf & Tröster, 2018).

Lehrkräfte scheinen durch ihre Rolle als unmittelbar am Klassengeschehen Beteiligte von besonderem Interesse im Hinblick auf soziale Partizipationsmöglichkeiten zu sein. Sie erhalten wichtige Einblicke in mögliche Konstitutionsfaktoren der sozialen Positionen ihrer Schülerinnen und Schüler und können daraus eigene Überlegungen zu relevanten Ursachen für z.B. Beliebtheit und Unbeliebtheit ihrer Lernenden ableiten. Diese „Kognitionen, die sich aus individuellen Überzeugungen, Interpretationen, Schlussfolgerungen, Alltagswissen und Alltagskonzepten konstituieren“ (Przibilla, Linderkamp & Krämer 2018, S. 234) werden im wissenschaftlichen Diskurs als subjektive Theorien bezeichnet (Mandl & Huber, 1983). Nach Dann (1994) sind subjektive Theorien als (1) relativ stabile mentale Repräsentationen zu verstehen, die durch Erfahrung veränderbar sind, (2) implizit oder explizit vorliegen, (3) ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien aufweisen, (4) die Funktionen (a) der Realitätskonstituierung, (b) der Erklärung, (c) der Vorhersage und (d) der Generierung von Handlungsentwürfen übernehmen sowie (5) handlungsleitend sind (siehe auch Przibilla et al., 2018). In Bezug auf Lehrkräfte unterscheidet Dann (1994) subjektive Theorien in ihrer Relevanz für das *Funktionswissen* und für das *Handlungswissen*. Demnach sind für das Funktionswissen solche subjektiven Theoriebestände relevant, die sich auf mögliche

Ursachen, Bedingungen oder Funktionen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern beziehen. Subjektive Theorien über konkrete Maßnahmen, die von der Lehrkraft ergriffen werden können um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, dienen im Bereich des Handlungswissens zur Regulation ebenso wie zur Ausführung und Bewertung bestimmter Handlungen. Subjektive Theorien ermöglichen es Lehrkräften somit, sich an alltägliche Anforderungen anzupassen, zu denen bisher nur wenig gesichertes Funktions- und Handlungswissen existiert, und sind somit meist unbewusst relevant für Handlungsentscheidungen von Lehrkräften (Przibilla et al., 2018).

Wenn also neben Individualmerkmalen auch Merkmale auf Klassen-, Unterrichts- und Lehrkraftebene eine bedeutsame Rolle spielen (z.B. Hymel, Wagner & Butler, 1990; Mamas, Schaelli, Daly, Navarro & Trisokka, 2019), stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer Beeinflussung des sozialen Status‘ der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte. Einen vielversprechenden Ansatz liefert hier das *social dynamics management-Modell* (SDM-Modell) von Farmer et. al. (2019), das diese Aspekte aufgreift (Farmer, Hamm, Dawes, Barko-Alva & Cross, 2019; Gest, Madill, Zadzora, Miller, & Rodkin, 2014; Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter & Smith, 2019). Grundlegend für das *social dynamics management* sind das Verständnis von „Klassenräumen“ als sozialen Gemeinschaften und die Auffassung, dass die kindliche (Sozial-)Entwicklung entsprechend einer person-in-context Perspektive stets von einem dynamischen Zusammenspiel aus individuellen und systemisch-umweltbedingten Faktoren beeinflusst wird (siehe z.B. Bronfenbrenner, 1979, 1989; Smith & Thelen, 2003).

Das SDM-Modell geht von einem Mehrebenenansatz aus und sieht auf Ebene 1 universelle Maßnahmen auf Schul- und Klassenebene, die relativ unspezifisch für alle Schüler:innen förderlich erscheinen. Auf Ebene 2, der selektierten Ebene, sind spezifischere Maßnahmen angesiedelt, die sich an Schüler:innen aus Risikogruppen richten. Schließlich werden Maßnahmen, die ergriffen werden, um massiven Problemlagen entgegenwirken zu können auf der dritten Ebene als indiziert verortet (z.B. Farmer et al., 2019). Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass Maßnahmen, die sich zur Erhöhung der sozialen Partizipationsmöglichkeiten den Fokus einseitig auf Individualmerkmale der mäßig eingebundenen Schülerinnen und Schüler richten, den Blick auf das Potenzial der Klassengemeinschaft, die einen sozialen Erfahrungsraum bietet, versperren und die reziproken Zusammenhänge zwischen Individuum und sozialer Umwelt außer Acht lassen (Farmer et al., 2019). Als entscheidend wird hierbei die sorgsame Wahrnehmung (*attunement*) der jeweiligen Sozialdynamiken innerhalb einer Klasse durch die Lehrkraft angesehen.

Wenn Lehrkräfte also ein Bewusstsein für den sozialen Status und für soziale Beziehungen der Schüler*innen haben und diese Einblicke zur gezielten methodisch-

didaktischen Planung und Gestaltung von pädagogischen Maßnahmen nutzen, scheinen sie eher in der Lage zu sein, einen sozialen Erfahrungsraum zu schaffen, der Lernende mit unterschiedlichen Bedürfnissen unterstützt (Farmer et al., 2019; Hamm, Farmer, Dadisman, Gravelle, & Murray, 2011; Mamas et al., 2019; Norwalk, Hamm, Farmer, & Barnes, 2016). Entsprechend könnten die von Lehrkräften durchgeführten pädagogischen Maßnahmen auch im inklusiven Setting für die jeweiligen Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit SPF bedeutsam sein, spezifischere Erkenntnisse hierzu stehen jedoch noch aus (Braun, Zadzora, Miller, & Gest, 2019; Juvonen et al., 2019; Koller et al., 2018; Sarimski, 2019; van den Berg & Stoltz, 2018).

An diesem Forschungsdesiderat setzt die vorliegende Studie an und stellt dabei folgende Fragestellungen in den Mittelpunkt der Betrachtungen:

1. *Wie ist die soziale Position von Schüler*innen mit SPF einzuschätzen?*
2. *Mit welcher Genauigkeit nehmen Lehrkräfte das soziale Miteinander in ihren Klassen wahr?*
3. *Welche Gründe sehen Lehrkräfte für Beliebtheit/Unbeliebtheit?*
4. *Welche subjektiven Theorien/Handlungswissen haben Lehrkräfte in Bezug auf die drei Ebenen des SDM-Modells?*

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen werden in mehreren Schritten verschiedene methodische Zugänge im Sinne eines im Mixed-Methods-Designs miteinander verknüpft, die im Folgenden dargestellt werden.

*Fragestellung 1: Wie ist die soziale Position von Schüler*innen mit SPF einzuschätzen?*

Um gemäß der ersten Forschungsfrage die soziale Position von Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings bestimmen zu können, wurden N = 507 Schülerinnen und Schüler aus 21 inklusiven Klassen der Sekundarstufe I befragt. N = 82 davon wiesen eine kognitive Beeinträchtigung (geistige Behinderung: 41,5%; Lernbehinderung: 58,5%) auf. Mädchen waren zu 47,5% in der Studie vertreten. Ferner wurden die jeweiligen Lehrkräfte (N = 21, davon zehn (ca. 48 %) Sonderschul- und 11 Regelschullehrkräfte) der beteiligten Klassen einbezogen. Rund 81 % (N = 17) der Lehrkräfte sind weiblich. Bei den Schüler:innen wurde der Klassenkompass (Hrabal, 2009) als peer-rating-Verfahren eingesetzt. Dabei vergaben alle Schülerinnen und Schüler Sympathiepunkte (vierstufig likert-skaliert, von 0 = „gar nicht sympathisch“ bis 3 = „sehr sympathisch“) an alle Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Die jeweilige Punktevergabe wurde zudem mit frei formulierten Angaben auf einer vorbereiteten Klassenliste begründet (siehe Forschungsfrage 2).

Damit auch Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen an der Studie teilnehmen konnten, wurde der Klassenkompass adaptiert. Dazu wurden die Namen der Schüler* auf der Klassenliste größer gedruckt und für jeden Punktwert ein eigenes Kästchen zum Ankreuzen eingefügt. Die Punktwerte wurden von wenig („0“) bis hoch („3“) zusätzlich mit aus dem Schulalltag vertrauten ‚Smileys‘ und unterschiedlichen Farben visualisiert (vgl. Laßmann, Köb, Janz, Trumpa & Heyl, 2019). Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, das Rating in Form eines Interviews mit eigens dafür geschulten Mitarbeiterinnen zu absolvieren, die – wenn nötig – auch die verbal geäußerten Begründungen für die Punktevergabe der Schülerinnen und Schüler notierten.

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, sind die Häufigkeiten der Sympathiewerte der Lernenden mit SPF im Bereich Geistige Entwicklung und im Bereich Lernen – orientiert an der Normalverteilungskurve – insgesamt nach links verschoben, während die Sympathiewerte der Jugendlichen ohne SPF nahezu normalverteilt sind. Jugendliche beider Förderschwerpunkte unterscheiden sich hinsichtlich ihres Mittelwerts nicht signifikant voneinander.

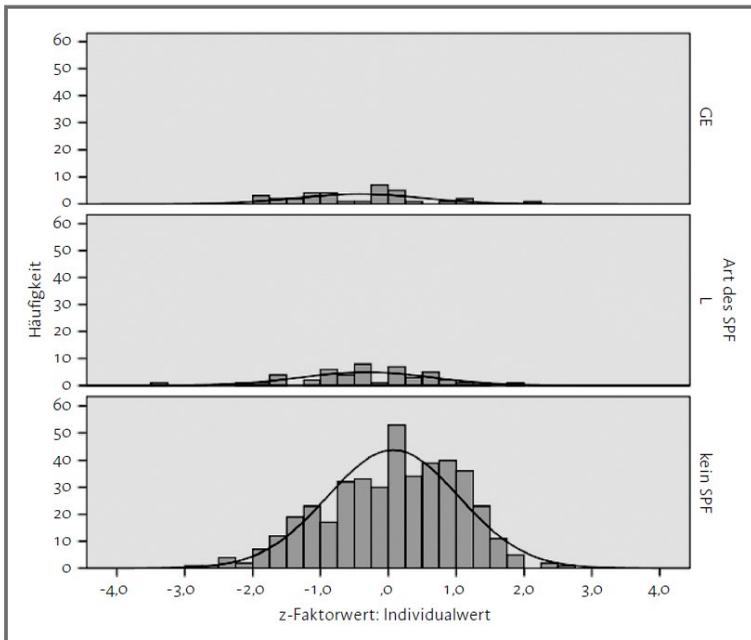


Abb. 1. Verteilung der z-standardisierten Sympathiewerte in Abhängigkeit vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Mit 32.4% werden im Vergleich zu Jugendlichen ohne SPF (16.2%) signifikant mehr Jugendliche des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung als unbeliebt (Punktwert liegt unterhalb der 1. SD) angesehen. 18.8% der Jugendlichen des Förderschwerpunkts Lernen haben ebenfalls vergleichbar niedrige Werte ($\chi^2(2) = 6.52, p = .038; V = 0.12$), unterscheiden sich aber nicht signifikant von den anderen beiden Gruppen. Als durchschnittlich werden 58.9% der Schülerinnen und Schüler mit SPF Geistige Entwicklung und 75% mit SPF Lernen eingeordnet, bei den Lernenden ohne SPF macht diese Gruppe 65.4% aus. Nur 6.2% der Jugendlichen mit SPF Lernen erhalten Punktwerte oberhalb der ersten Standardabweichung und können demnach als beliebt beschrieben werden – weniger, als bei Schülerinnen und Schülern ohne SPF, aber nicht statistisch signifikant ($18.4%; \chi^2(2) = 4.45, p = .108, n.s.$). 8.7% der Jugendlichen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung werden ebenfalls als beliebt bewertet.

Fragestellung 2: Mit welcher Genauigkeit nehmen Lehrkräfte das soziale Miteinander in ihren Klassen wahr?

Um diese Frage zu beantworten wurden die Lehrkräfte (N=21) dieser Klassen befragt, welche Schüler*innen aus ihrer Sicht die drei beliebtesten und welches die drei unbeliebtesten sind. Anschließend wurden diese Angaben den tatsächlichen Ergebnissen aus den Klassen gegenübergestellt. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte nicht alle Schüler*innen – insbesondere bei Vorliegen eines SPF und bei der Frage nach den beliebtesten Schüler*innen – korrekt identifizieren konnten. Auf den ersten drei Rängen identifizierten sie in der Gesamtgruppe 36.7 % korrekt. Bei Kindern mit SPF identifizierten sie demgegenüber nur 14.3% der Schüler*innen korrekt.

Die unbeliebtesten Kinder identifizieren sie deutlich treffender: In der Gesamtgruppe werden 55.3% der Schüler*innen korrekt auf den drei letzten Plätzen gesehen und 41.2%, betrachtet man nur die Schüler*innen mit SPF.

Fragestellung 3: Welche Gründe sehen Lehrkräfte für Beliebtheit/Unbeliebtheit?

Die Inhaltsanalyse der halbstandardisierten Interviews mit N = 21 Lehrkräften zeigt drei Dimensionen, auf denen die Begründungen der Lehrkräfte für Beliebtheit verortet werden können (siehe hierzu auch Köb & Janz, 2020).

- Auf das **Individuum** bezogene Gründe (Leistungsstärke, Souveränität, etc.)
- Auf die **Interaktion** bezogene Gründe (soziale Kompetenzen, Konfliktfähigkeit, etc.)
- Auf den **Klassenkontext** bezogene Gründe (soziales Engagement, Eingebundenheit, etc.)

In Dimension 1 „auf das Individuum bezogene Gründe“ werden entsprechend Kategorien gebündelt, bei denen die Gründe für Beliebtheit mit Eigenschaften der Person zu tun haben, wie *Zurückhaltung* („Er ist jemand der nicht auffällt, der aber so eine ganz angenehme Art hat“) oder *Humor* („witzig“). Die zweite Dimension bündelt Kategorien die sich auf die Interaktion beziehen, wie *Konfliktfähigkeit* („Wenn sie etwas stört, kann sie das auch sagen“) oder *kommunikative Kompetenzen* („Es ist ihre Kommunikationsfähigkeit, die sie so sympathisch macht“). Die dritte Dimension vereinigt Kategorien, die sich auf Kompetenzen in Bezug auf die Klassengemeinschaft beziehen wie *soziales Engagement* („[...] ausgleichend in der Klasse wirkt. Auch so im Klassenrat sich oft einbringt“) und *soziale Eingebundenheit* („[...] der eigentlich in gutem Kontakt zu allen steht“). Die Rangreihung der Kategorien zu Gründen der Beliebtheit zeigt, dass das *soziale Engagement*, die *sozialen Kompetenzen* und eine *zurückhaltende Art* die drei am häufigsten thematisierten subjektiven Theorien bei den befragten Lehrkräften sind.

Fragestellung 4: Welche subjektiven Theorien/Handlungswissen haben Lehrkräfte in Bezug auf die drei Ebenen des SDM-Modells?

Das SDM-Modell geht davon aus, dass Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen (universell, selektiert und indiziert), die Möglichkeit haben, Einfluss auf die soziale Position ihrer Schüler*innen zu nehmen (vgl. Farmer et al. 2019), indem sie verschiedene Maßnahmen ergreifen. So schlüssig das Modell in der Theorie scheint, gibt es bislang wenig empirische Belege dafür, dass es sich auf die Praxis in inklusiven Klassen übertragen lässt. Es interessiert also zum einen, ob sich das Modell in der Praxis wiederfinden lässt. Außerdem stellt sich die Frage, ob den Lehrkräften diese Ebenen bewusst sind und ob die Maßnahmen, die sie in ihrem Unterricht ergreifen, sich allen drei Ebenen zuordnen lassen. Diesen Fragen wird im dritten Teil der Studie durch leitfadengestützte Interviews mit (derzeit) 10 Expert*innen nachgegangen, die aktuell inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

Erste Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte über umfangreiches Handlungswissen zur Förderung der sozialen Partizipation verfügen und zwar insbesondere auf der Ebene 1, der universellen Maßnahmen: Es werden zahlreiche Maßnahmen und Ideen genannt wie die Klassenzusammensetzung, eine durchdachte Sitzordnung, Klassenregeln zum Umgang miteinander, Verstärkerpläne auf Klassenebene, Kooperation mit Eltern. Die Maßnahmen auf dieser universellen Ebene werden oft als selbstverständlich wahrgenommen und durchgeführt.

Auch auf Ebene 3, der indizierten Ebene, werden zahlreiche Maßnahmen und Handlungsoptionen genannt. Hier ist besonders die hohe interne und externe Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte sehr hoch. Der Einsatz diagnostischer

Instrumente (funktionale Verhaltensanalyse, etc.) ist hierbei jedoch nicht zu finden. Die Analysen zeigen zudem sehr eindrücklich, dass die befragten Lehrkräfte nahezu keine Maßnahmen ergreifen, die sich auf der zweiten Ebene verorten lassen. Diese selektierte Ebene erweist sich in den meisten Interviews als „Leerstelle“. Auf dieser Ebene wird wenig Kooperation gesucht, positive Verstärkung auf Gruppenebene wird kaum eingesetzt (z.B. dass eine Arbeitsgruppe besonders für kooperativen Umgang miteinander gelobt wird o.ä.). Vieles erscheint hier eher intuitiv und wenig strukturiert.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Maßnahmen auf Ebene 1 und Ebene 3 für die Lehrkräfte naheliegend und vertraut zu sein scheinen. Hier verfügen sie über differenziertes Handlungswissen und nennen verschiedenste Handlungsmöglichkeiten. Dagegen konnten kaum Handlungsoptionen auf Ebene 2 (selektierte Ebene) identifiziert werden. Nach eher unspezifischen Maßnahmen auf Ebene 1 lässt sich ein direkter Übergang zu Maßnahmen auf der dritten Ebene zeigen. Dazwischen, auf der selektierten Ebene 2, wenn sich erste Probleme anbahnen oder ungünstige Gruppenbildungen etabliert werden - so könnte man schließen - wird pädagogisches Potenzial ungenutzt gelassen.

Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen mit SPF in der Sekundarstufe in inklusiven Klassen im Durchschnitt signifikant niedrigere Sympathiewerte erreichen als Schüler*innen ohne SPF (gemessen mit dem Klassenkompass). Dieses Ergebnis deckt sich mit vielen ähnlichen Forschungsbefunden (Henke, Bosse, Lambrecht, Jäntschi, Jaeuthe & Spörer, 2017; Kulawiak & Wilbert, 2015; Krull et al., 2018). Lehrkräfte sind zudem z.T. durchaus in der Lage, die beliebtesten und unbeliebtesten Schüler*innen in ihrer Klasse zu identifizieren. Das gelingt ihnen bei den unbeliebtesten Schüler*innen besser als bei den beliebtesten und bei Kindern ohne SPF besser als bei Schüler*innen mit SPF. Damit ist zumindest bei einigen von ihnen eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz von Maßnahmen zur Förderung der sozialen Partizipation gegeben - wenngleich hier offenbar auch ein Potenzial für eine sensitivere Wahrnehmung der Klassensituation besteht. Ohne dieses attunement bleibt die pädagogische Einflussnahme hinter den Möglichkeiten sicherlich zurück.

In Bezug auf die Gründe für Beliebtheit lassen sich die Antworten der Lehrkräfte zu drei Dimensionen bündeln: Auf das Individuum bezogene, auf die Interaktion bezogene und auf den Klassenkontext bezogene Gründe. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte nicht ausschließlich individuumsbezogene Gründe anführen, sondern durchaus den Klassenkontext einbeziehen und insofern eine gute Grundlage für ihr Handlungswissen auf verschiedenen Ebenen nach dem SDM-Modell besteht.

In Bezug auf ihr Handlungswissen zeigen erste Ergebnisse der vorliegenden Studie allerdings ein noch wenig genutztes Potenzial zur Einflussnahme auf der Ebene 2, der selektierten Ebene, auf der die Lehrpersonen Maßnahmen zur Förderung des sozialen Gefüges in der Klasse ergreifen.

Es scheint zunächst sinnvoll zu sein, die Wahrnehmung der Lehrkräfte für die soziale Position und das soziale Gefüge in der Klasse zu schulen, um gezielt Schüler*innen identifizieren zu können, die Gefahr laufen ausgegrenzt zu werden und frühzeitig und gezielt eingreifen zu können. An dieser Stelle könnten spezifische Maßnahmen der Ebene 2 wirksam werden. Des Weiteren ist es sinnvoll, die verschiedenen Bedürfnisse in der Klasse zu thematisieren, um Schüler*innen für individuelle Stärken und Schwächen zu sensibilisieren. Die Ergebnisse legen weiterhin nahe, dass die Kooperation mit Eltern und der Schulsozialarbeit frühzeitiger beginnen sollte, nicht erst auf der Ebene 3, wenn eine*e Schüler*in bereits ausgegrenzt oder auffällig geworden ist. Auch in Bezug auf die Stärkung und Förderung von prosozialem Verhalten sollten Lehrkräfte möglichst frühzeitig aktiv werden und Maßnahmen auf Gruppenebene ergreifen – hier zeigten sich in allen Interviews Leerstellen.

Literatur:

- Adams, R. G. & Taylor, E. M. (2015). *Friendship and happiness in the third age*. In M. Demir (Hrsg.), *Friendship and Happiness: Across The Life-Span and Cultures (155-169)*. Dordrecht: Springer.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Hymel, S. (1982). *Peer relations and the development of social skills*. *The young child: Reviews of research*, 3, 137-158.
- Avramidis, E. (2010). *Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Beck, I. (2013). *Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. Teilhabe*, 52(1), 4-11.
- Bishop, J. A. & Inderbitzen, H. M. (1995). *Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem*. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489.
- Braun, S. S., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Gest, S. D. (2019). *Predicting elementary teachers' efforts to manage social dynamics from classroom composition, teacher characteristics, and the early year peer ecology*. *Social Psychology of Education*, 22(4), 795-817.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). *Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome*. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development (p. 15–45)*. John Wiley & Sons.

- Dann, H.-D. (1994). *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*. In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, 163-182. Bern: Huber.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. In: *American Psychologist* 55, 68–78.
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule: pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Springer: Wiesbaden.
- 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(4), 286-305.
- Garotte, A. (2017). *The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms*. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, A. R. (2011). *Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267-277.
- Helm, B. (2020). *Friendship*. In Zalta, E. (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Stanford University Press.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsch, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). *Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111-123.
- Holtzman, S., DeClerck, D., Turcotte, K., Lisi, D. & Woodworth, M. (2017). *Emotional support during times of stress: Can text messaging compete with in-person interactions?* *Computers in Human Behavior*, 71, 130-139.
- Hrabal, V. (2009). *KK-1. Der Klassenkompass. Soziometrische Rating-Methode für die Diagnostik des Klassenklimas, Wahl der Klassenvertreter und Optimierung der Arbeit mit Schulklassen an Sekundarschulen – Version für Klassenlehrer*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). *Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht*. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). *Reputational bias: View from the peer group*. *Peer rejection in childhood*, 156-186.
- Jansen-van Vuuren, J. & Aldersey, H. M. (2020). *Stigma, acceptance and belonging for*

- people with IDD across cultures. *Current developmental disorders reports*, 1-10.
- Jergus K. (2020). Partizipation. In Weiß, G. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer.
- Jones, R. M., Vaterlaus, J. M., Jackson, M. A. & Morrill, T. B. (2014). Friendship characteristics, psychosocial development, and adolescent identity formation. *Personal Relationships*, 21(1), 51-67.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.
- Kardorff, E. v. (2014). Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs – Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2 (1), 4–15.
- Koller, D., Le Pouesard, M. & Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & Society*, 32(1), 1-13.
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. J. (2009). Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools. Examination of a Teacher Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213-222.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 277-295.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 241–257.
- Laßmann, S., Köb, S., Janz, F., Trumpa, S. & Heyl, V. (2019). Einstellungen von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Inklusion – Übersetzung eines Fragebogens in Leichte Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 430-442.
- Mamas, C., Schaelli, G. H., Daly, A. J., Navarro, H. R., & Trisokka, L. (2019). Employing Social Network Analysis to Examine the Social Participation of Students Identified as Having Special Educational Needs and Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-16.
- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. *Emotion und Kognition*. München, 1-60.
- Mischo, S. (2018). Partizipation und Kommunikation im sozialen Nahraum: eine qualitative Studie zum Partizipationshandeln von erwachsenen Personen mit

Lern- und Sprachschwierigkeiten (Doctoral dissertation, Universität Oldenburg).

- Mund, M. & Johnson, M. D. (2021). Lonely me, lonely you: Loneliness and the longitudinal course of relationship satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22, 575-597.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- Norwalk, K. E., Hamm, J. V., Farmer, T. W., & Barnes, K. L. (2016). Improving the school context of early adolescence through teacher attunement to victimization: Effects on school belonging. *The Journal of early adolescence*, 36(7), 989-1009.
- Powdthavee, N. (2008). Putting a price tag on friends, relatives, and neighbours: Using surveys of life satisfaction to value social relationships. *The Journal of Socio-Economics*, 37(4), 1459-1480.
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, Ph. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion – eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 232-247.
- Sarimski, K. (2019). Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion. Göttingen: Hogrefe
- Scharenberg, K. & Röhl, S. (2018). Klassenkomposition und soziale Integration in inklusiven Schulklassen. In: Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule. Herausforderung Inklusion*, 238–255. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79.
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S. & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664-700.
- Sherman, A. M., de Vries, B. & Lansford, J. E. (2000). Friendship in childhood and adulthood: Lessons across the life span. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51, 31-51.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. München: Reinhardt.
- Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S. M. & Tröster, H. (2018). Lehrkrafteinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusiv geführten Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 39-51.
- Van den Berg, Y. H. M., & Stoltz, S. E. M. J. (2018). Enhancing social inclusion of children

with externalizing problems through classroom seating arrangements: A randomized controlled trial. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 26(1), 31-41.

Wright, P. H. (1969). A model and a technique for studies of friendship. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 295-309.

Autorinnen und Autoren

Prof. i.R. Dr. Karl-Ernst Ackermann

ehemals Professor für Pädagogik bei geistiger Behinderung
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Markus Dederich

Professor für Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik, Rehabilitation
Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln
Frangenheimstraße 4, 50931 Köln
markus.dederich@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jörg Zirfas

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogische
Anthropologie
Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
joerg.zirfas@uni-koeln.de

Prof. Dr. phil. Ingolf Prosetzky

Professor für Heilpädagogik/Inclusion Studies
Fakultät Sozialwissenschaften, Hochschule Zittau/Görlitz
Furtstraße 2, 02826 Görlitz
ingolf.prosetzky@hszg.de

Prof. Dr. Marcus Mund

Institutsabteilungsleiter am Institut für Psychologie
Abteilung Psychologische Diagnostik, Universität Klagenfurt
Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt am Wörthersee, Österreich
marcus.mund@aau.at

Prof. Dr. Christoph Michael Müller

Professor für Sonderpädagogik
Departement für Sonderpädagogik
Abteilung Schulische Heilpädagogik, Universität Freiburg/Schweiz
Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Schweiz
christoph.mueller2@unifr.ch

Autorinnen und Autoren

Dr.ⁱⁿ Frauke Janz

Akademische Oberrätin

Institut für Sonderpädagogik, Psychologie und Diagnostik bei Menschen mit geistiger Behinderung, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

janz@ph-heidelberg.de

Dr.ⁱⁿ Stefanie Köb

Akademische Rätin

Institut für Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

koeb@ph-heidelberg.de

Impressum

Dieses Material ist eine Schriftenreihe der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB). Anfragen und Bestellungen sind an die Redaktion erbeten (Bestellung über die E-Mailadresse oder die Website www.difgb.de)

Herausgeber

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB)

E-Mail: info@difgb.de

Redaktion

Cornelia Grassmann und Saskia Schuppener

Universität Leipzig

Marschnerstraße 29 e

04109 Leipzig

DIFGB

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung
für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Ziele der DIFGB

Die DIFGB stellt sich die Aufgabe, Forschung interdisziplinär zum Wohle von Menschen mit geistiger Behinderung zu fördern und Forschungsergebnisse für die Wissenschaft und das Zusammenleben in sozialer Integration nutzbar zu machen. Sie ist dabei wissenschaftlichen Standards und der Wahrung der Menschenwürde verpflichtet.

Vorrangige Aufgaben der DIFGB

- Institutionelle Verankerung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung, dies insbesondere im Hochschulbereich
- Durchsetzung der Anliegen der Gesellschaft in Forschungspolitik und Forschungsförderung
- Initiierung, Koordinierung und Unterstützung von Forschungsvorhaben
- Förderung interdisziplinärer Kooperation
- Erarbeitung und Verbreitung von Positionen zu ethischen Fragen
- Verbreitung von Forschungsergebnissen in alltägliche Lebensbereiche, Gesellschaft und Politik
- Zusammenarbeit mit Verbänden und Organisationen sowie Institutionen der Aus-, Weiter- und Fortbildung
- Förderung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung
- Ausrichtung wissenschaftlicher Veranstaltungen
- Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern