

Gunda Voigts | Peter Zentel (Hrsg.)
Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht von jungen Menschen
mit geistigen Behinderungen

Gefördert durch die
Aktion
MENSCH Stiftung

Gunda Voigts | Peter Zentel (Hrsg.)

Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen

Eine empirische Studie im Kontext
der Debatten um Inklusion

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8254-8 Print
ISBN 978-3-7799-8255-5 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8256-2 E-Book (ePub)
DOI 10.3262/978-3-7799-8255-5

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	11
<i>Ulla Schmidt</i>	
Einleitung	13
<i>Gunda Voigts & Peter Zentel</i>	
Teil I:	
Projekt und Ausgangslagen	
1. Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit	18
<i>Gunda Voigts</i>	
1.1 Kinder- und Jugendarbeit als Ort von jungen Menschen	18
1.2 Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien	19
1.3 Erstes Fazit: Was inklusive Kinder- und Jugendarbeit braucht	23
2. Freizeit von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen	25
<i>Noemi Heister, Peter Zentel & Stefanie Köb</i>	
2.1 Junge Menschen mit geistigen Behinderungen als Personenkreis	25
2.2 Freizeit als Lebensbereich	27
2.3 Freizeit von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen	29
3. Projekt „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“	32
<i>Helen Ghebremicael</i>	
3.1 Ausgangspunkt und Ziele	32
3.2 Projektphasen und Meilensteine des Projektes	34
3.3 Standorte, Partner*innen und Förderstiftung	35
Teil II:	
Methodische Ansätze der Befragung von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen	
4. Qualitative Interviews mit jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Hamburg und Ostholstein	38
<i>Karen Polzin, Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Gunda Voigts</i>	
4.1 Zugänge zur Befragung von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen	38
4.1.1 Antwortverhalten von Menschen mit geistigen Behinderungen	38

4.1.2	Befragungsthemen und Frageformate	40
4.1.3	Beachtung des Wort- und Sprachverständnisses und Visualisierungen	43
4.2	Entwicklung und Aufbau der Interviewleitfäden	45
4.2.1	Forschungsziel und Anknüpfung an bundesweite Jugendstudien	45
4.2.2	Innere und äußere Differenzierung der Interviewleitfäden	46
4.2.3	Themen der Befragung und Aufbau der Leitfäden	48
4.3	Durchführung der Interviews	52
4.3.1	Leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews als Erhebungsmethode	52
4.3.2	Durchführungszeitraum, Sample und Setting der Interviews	53
4.3.3	Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	54
4.4	Methodische Reflexion	56
4.4.1	Reflexion des Feldzugangs	56
4.4.2	Reflexion der Interviewführung	57
4.4.3	Reflexion der Nutzung von Visualisierungen	59
4.4.4	Reflexion der Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse	60
4.4.5	Fazit	61
5.	Qualitative Interviews mit jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Heidelberg	63
	<i>Noemi Heister, Stefanie Köb & Peter Zentel</i>	
5.1	Anpassung des Interviewleitfadens für den Standort	63
5.2	Durchführung der Interviews	64
5.2.1	Leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews als Erhebungsmethode	64
5.2.2	Durchführungszeitraum, Sample und Setting der Interviews	65
5.2.3	Qualitative Inhaltsanalyse	67
5.3	Methodische Reflexion	68
6.	Erhebung zum subjektiven Freizeiterleben von jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf	70
	<i>Noemi Heister, Peter Zentel & Stefanie Köb</i>	
6.1	Freizeitpartizipation im Kontext von schwereren und mehrfachen Behinderungen	70
6.2	Design der Einzelfallstudie	72
6.3	Beschreibung der Fälle	73
6.4	Durchführungsstrategie der Erhebung	75
6.4.1	Orientierungs- und Planungsphase	75

6.4.2	Erhebungsphase	76
6.4.3	Evaluations-, Analyse- und Auswertungsphase	77
6.5	Beschreibung der Erhebungssituationen	78
6.6	Datenaufbereitung	80
6.6.1	Fragebogen	80
6.6.2	Tagesverlaufspläne	81
6.6.3	Videogestützte Verhaltensbeobachtung	81
6.6.4	Physiologische Daten des Ambulatorischen Assessments	81
6.7	Methodische Reflexion	82

Teil III:

Ergebnisse: Was braucht inklusive Jugendarbeit aus Sicht von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen?

7.	Ergebnisse der Befragungen von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Hamburg und Ostholstein	86
	<i>Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Gunda Voigts</i>	
7.1	Einführung und Kategoriensystem	86
7.2	Freizeitaktivitäten	87
7.2.1	Einführung	87
7.2.2	Kinder- und Jugendarbeit, Behindertenhilfe, Kirchen, Privatanbieter	88
7.2.3	Private Settings außerhalb organisierter Angebote	91
7.2.4	Zusammenfassung	95
7.3	Peer-Kontakte und Peer-Kommunikation	97
7.3.1	Einführung	97
7.3.2	Ausgestaltung von Peer-Kontakten	97
7.3.3	Zusammenfassung	102
7.4	Ausgrenzungserfahrungen und Bedeutung von Freizeit	102
7.4.1	Einführung	102
7.4.2	Ausgrenzungserfahrungen	103
7.4.3	Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit	107
7.4.4	Subjektive Bedeutung von Freizeit	110
7.4.5	Zusammenfassung	113
7.5	Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe	114
7.5.1	Einführung	114
7.5.2	Subjektive Bedeutung von Angeboten für Jugendliche	115
7.5.3	Wünsche und Interessen	118
7.5.4	Zusammenfassung	119
7.6	Partizipation und Selbstbestimmung	120
7.6.1	Einführung	120
7.6.2	Erleben von Partizipation	121

7.6.3	Erleben von Selbstbestimmung	124
7.6.4	Zusammenfassung	129
7.7	Zugangsbarrieren und Zugangsfaktoren in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit	131
7.7.1	Einführung	131
7.7.2	Zugangsbarrieren	131
7.7.3	Zugangsfaktoren	134
7.7.4	Zusammenfassung	137
7.8	Zusammenfassung der Erkenntnisse	138
8.	Ergebnisse der Befragungen von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Heidelberg	147
	<i>Noemi Heister, Stefanie Köb & Peter Zentel</i>	
8.1	Einführung und Kategoriensystem	147
8.2	Freizeitdefinitionen	148
8.2.1	Einführung	148
8.2.2	Subjektive Freizeitdefinitionen	149
8.3	Freizeitparameter	150
8.3.1	Einführung	150
8.3.2	Freizeitorte	150
8.3.3	Freizeitpartner*innen	152
8.3.4	Hobbys und Freizeitaktivitäten	153
8.4	Peer-Kontakte	154
8.4.1	Einführung	154
8.4.2	Bedeutung von Peerkontakten, Kommunikation, Aus- und Abgrenzung	155
8.5	Zufriedenheit von Freizeit	157
8.5.1	Einführung	157
8.5.2	Zufriedenheit und Corona-Pandemie	158
8.6	Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe	160
8.6.1	Einführung	160
8.6.2	Subjektive Bedeutung von Angeboten für Jugendliche	160
8.6.3	Wünsche für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit	162
8.7	Selbstbestimmte Teilhabe	163
8.7.1	Einführung	163
8.7.2	Erleben von Selbstbestimmung, Partizipation und Teilhabe	165
8.8	Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit	167
8.8.1	Einführung	167
8.8.2	Zugangshindernisse und -hilfen zu Angeboten	168
8.9	Implikationen für inklusive Freizeitangebote	171

9.	Ergebnisse der Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf in Heidelberg	173
	<i>Peter Zentel, Noemi Heister, Stefanie Köb & Simon Kammel</i>	
9.1	Einführung	173
9.2	Ergebnisse der Tagesverlaufspläne	174
9.3	Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung	179
9.3.1	Ergebnisse der Grundrate (A-Phase)	179
9.3.2	Ergebnisse der Gruppen- und Einzelfreizeitangebote (B- und C-Phase)	181
9.3.3	Vertiefende exemplarische Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung im Vergleich	183
9.4	Ergebnisse der Gruppen- und Einzelfreizeitangebote – Daten des ambulanten Assessments	187
9.4.1	Gesamtergebnis des ambulanten Assessments	187
9.4.2	Vertiefende exemplarische Ergebnisse des ambulanten Assessments	189
9.5	Interpretation der Ergebnisse	191
9.5.1	Einführung	191
9.5.2	Interpretation der Tagesverlaufspläne	192
9.5.3	Interpretation der Fragebögen zum Freizeitverhalten	193
9.5.4	Interpretation der Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung	194
9.5.5	Interpretation der Ergebnisse des ambulanten Assessments	197
9.6	Exemplarische Zusammenführung der Erhebungsmethoden	199
9.7	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	201

Teil IV:

Ergebnisse der Expert*innen-Interviews und Praxisdialoge

10.	Expert*innen-Interviews zum Status Quo von Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit	204
	<i>Julianna Petri, Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Noemi Heister</i>	
10.1	Theoretische Herleitung und methodisches Design	204
10.1.1	Einführung und theoretische Herleitung	204
10.1.2	Erhebungsmethode, Sample und Durchführungszeitraum	205
10.1.3	Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	207
10.1.4	Kategoriensystem	210
10.2	Ergebnisse in Hamburg, Ostholstein und Heidelberg	212
10.2.1	Status Quo inklusiver Angebote an den Standorten	212

10.2.2	Personalausstattung, Assistenzen und auskömmliche Finanzierung als strukturelle Rahmenbedingungen	213
10.2.3	Sicherstellung von Barrierefreiheit	216
10.2.4	Herausforderungen der Jugendphase	217
10.2.5	Mobilität und positive Haltung von Eltern als Zugangsvoraussetzung	219
10.2.6	Haltung und Wording	221
10.2.7	Partizipation und Beteiligung von jungen Menschen mit Behinderungen	224
10.2.8	Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe	226
10.2.9	Auswirkungen der Corona-Pandemie	231
10.2.10	Fazit: Inklusive Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht von Expert*innen	232
11.	Fachdiskurse/Workshops in Ostholstein und Hamburg <i>Katharina Przybylski & Maren Rothholz</i>	237
11.1	Konzeption in Hamburg und Ostholstein	237
11.2	Ergebnisse in Ostholstein	239
11.3	Ergebnisse in Hamburg	240
11.4	Fachtagungen mit Workshops zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen in Ostholstein und Hamburg	242
12.	Fachdiskurse/Workshops in Heidelberg <i>Stefanie Köb, Noemi Heister, Peter Zentel & Amelie Fehmer</i>	243
12.1	Konzeption und Ablauf der Fachdiskurse	243
12.2	Auswertungsstrategie	244
12.3	Ergebnisse	245
Teil V:		
Handlungsempfehlungen		
13.	Handlungsempfehlungen für eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit aus Perspektiven junger Menschen mit geistigen Behinderungen <i>Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Gunda Voigts</i>	250
Literaturverzeichnis		261
Abb. u. Tab. Verzeichnis		271
Autor*innenverzeichnis		273
Anlagen (Leitfäden)		275

Vorwort

Ulla Schmidt

Jungen Menschen mit Behinderungen soll nicht nur die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht werden, sondern sie sollen auch an Entscheidungen, die sie betreffen, beteiligt sein. Denn gleichberechtigte Teilhabe, also Inklusion, zeichnet sich gerade dadurch aus, dass Menschen mit Behinderungen nicht nur dabei sind, sondern auch mitgestalten und mitwirken.

Inklusion ist somit mehr als nur ein Begriff – es ist eine Haltung, die darauf abzielt, Vielfalt wertzuschätzen und Teilhabe zu ermöglichen. Diese Haltung beginnt bereits in der Kindheit. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass wir von klein auf die Grundlagen für ein inklusives Miteinander und den Abbau von Barrieren legen.

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit können hierbei dazu beitragen, Benachteiligungen und Ausgrenzungen zu vermeiden oder abzubauen. Sie verfolgen das Ziel, junge Menschen bei ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen, sie zu fördern und ihnen eine sinnvolle Freizeitgestaltung zu ermöglichen. Sie sind wichtige Orte, um andere Jugendliche kennenzulernen, Selbstbestimmung zu fördern sowie mitzubestimmen und mitzugestalten. Im gemeinsamen Erleben von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen entwickeln sie zudem ein Verständnis für Vielfalt.

Inklusive Kinder- und Jugendarbeit bedeutet für uns als Bundesvereinigung Lebenshilfe daher, Barrieren abzubauen, Chancengleichheit zu ermöglichen und ein Bewusstsein für die Bedürfnisse und Bedarfe aller jungen Menschen zu schaffen. Allerdings sind derzeit noch nicht alle Angebote der Kinder- und Jugendarbeit für junge Menschen mit Behinderungen zugänglich.

Für uns als Bundesvereinigung Lebenshilfe hat Kinder- und Jugendarbeit somit den Auftrag zu ermitteln, wie alle Kinder und Jugendlichen an ihren Angeboten gleichberechtigt teilhaben können. Aber auch die Behindertenhilfe ist gefragt. Für eine inklusive Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit sind Brücken zu bauen zwischen Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit. Beide müssen gemeinsame Wege gehen, um Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu ermöglichen. Daher haben wir als Bundesvereinigung Lebenshilfe, angestoßen durch den Ausschuss Kindheit und Jugend, dazu das Forschungsvorhaben unter dem Titel „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“ initiiert.

Wir wollten unter Beteiligung junger Menschen mit Behinderungen herausfinden, was sie von einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit brauchen. Ganz nach dem Grundsatz: Nicht ohne uns, über uns. Denn das Ziel des Projektes ist es, die Sichtweise junger Menschen mit Behinderungen bei der Entwicklung inklusiver Kinder- und Jugendarbeit zu berücksichtigen.

Wir sind stolz darauf, dass wir mit diesem Projekt einen Beitrag zur Verwirklichung einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit leisten können. Wir freuen uns, dass mit dem nun abgeschlossenen Praxis-Forschungsprojekt junge Menschen mit Behinderungen mit ihren Wünschen und Bedarfen in den Fokus gerückt wurden. Nun hoffen wir, dass es unter anderen mit diesen Ergebnissen gelingt, inklusive Kinder- und Jugendarbeit voranzubringen und bedarfsgerecht weiterzuentwickeln. Denn die Lebenshilfe setzt sich für Inklusion und die gleichberechtigte Teilhabe ein: Von Anfang an mittendrin dabei!

Unsere Arbeit wäre jedoch nicht möglich ohne die Unterstützung vieler engagierter Menschen, die sich für die Rechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen einsetzen. Wir möchten deshalb allen unseren Unterstützer*innen herzlich danken.



Ulla Schmidt, Bundesministerin a. D.
Bundesvorsitzende der Lebenshilfe

Einleitung

Gunda Voigts & Peter Zentel

Wie blicken junge Menschen mit geistigen Behinderungen auf ihre Freizeit und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit? Diese Frage hat uns bewegt, als wir uns gemeinsam mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe auf den Weg des in diesem Buch vorgestellten Projektes gemacht haben. In der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit ist eine Teilhabe von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in Angeboten bisher nicht durchgängig und insgesamt viel zu wenig zu konstatieren. Drastisch zeigt sich die Situation von Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf, die fast ausschließlich Angebote der Behindertenhilfe wahrnehmen können. In der Forschung wird dem Thema bisher nur randständige Bedeutung beigemessen. Insofern war es an der Zeit, Erkenntnisse zu gewinnen und mit Partner*innen aus Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe zusammen praxistaugliche und zugleich empirisch basierte Handlungsempfehlungen zu entwickeln, die eine Grundlage für inklusive Angebote in der Freizeit von jungen Menschen legen.

Die Perspektiven der jungen Menschen selbst in den Vordergrund zu stellen und nach geeigneten empirischen Instrumenten zu suchen, war uns dabei wichtig. Wissen über erfolgreiche Teilhabezugänge und -barrieren in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten, um auf dessen Grundlage Impulse für Konzepte inklusiven Arbeitens in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Sport oder Jugendverbänden entwickeln zu können, gehörte zu unserem Ziel. Auch Kooperationen zwischen Einrichtungen bzw. Diensten der Behindertenhilfe und Trägern der Kinder- und Jugendarbeit haben uns interessiert.

Die Ergebnisse des Praxisforschungsprojekt „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“ stellen wir mit diesem Band vor. Wir danken der Bundesvereinigung Lebenshilfe, die unser Forschen und die Beiträge zur Praxisentwicklung durch die Projektträgerschaft möglich gemacht hat. Gemeinsam ist es gelungen, die Aktion Mensch Stiftung e.V. von der Förderwürdigkeit dieses Anliegens zu überzeugen. Wir danken der Stiftung sehr herzlich, dass sie mit ihren Finanzmitteln dieses Projekt ermöglicht und uns auch durch die Zeit begleitet hat!

Unser Projekt startete am 01.01.2020. Kurz darauf befanden wir uns weltweit in einer besonderen Situation: der Corona-Pandemie. Diese hat sämtliche, über fast zwei Jahre sorgfältig entwickelten Planungen ad absurdum geführt. Projektmitarbeiter*innen konnten sich nicht kennenlernen, Erhebungssettings konnten nicht umgesetzt werden, die Zielgruppe des Projektes war nicht erreichbar, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe durften

über lange Zeit erst gar nicht und dann nur unter rigiden Auflagen durchgeführt werden. In dieser Zeit haben sich die Mitwirkenden in der Aktion Mensch Stiftung und in der Bundesvereinigung Lebenshilfe als konstruktive Begleiter*innen in allen, immer wieder notwendigen Projektveränderungen gezeigt. Dafür danken wir!

Für die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen an den beiden Hochschulen – der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg – waren das keine leichten Zeiten. Umso mehr danken wir für ihr engagiertes Wirken, das sie bis zum Projektende im Dezember 2023 gezeigt haben. Ohne ihre immer wieder neuen Ideen, wie es weitergehen kann, und ihr geduldiges Weiterdenken der Projektidee würde dieser Band nicht vorliegen. Dieser Dank gilt auch den uns unterstützenden studentischen Mitarbeitenden und den Mitarbeitenden in den Hochschulverwaltungen.

Ein besonderer Dank gilt den Partner*innen vor Ort für Ihre Engagement: der Lebenshilfe Landesverband Hamburg, der Lebenshilfe Heidelberg und der Lebenshilfe Ostholstein. Sie haben uns Zugänge zu jungen Menschen ermöglicht und intensiv in den Fachdiskuren/Workshops mitgewirkt. Weiterhin danken wir den zahlreichen Kolleg*innen aus Praxis und Verwaltung, Fach-, Wohlfahrts- und Jugendverbänden, die uns an den drei Standorten mit ihren Energien, wo immer ihnen möglich, unterstützt haben.

Ein Dank gilt auch den Persönlichkeiten aus anderen Hochschulen und Universitäten sowie Jugendverbänden und der Behindertenhilfe, die unsere Arbeit im Projektbeirat begleitet haben.

Diese Publikation führt in das Praxisforschungsprojekt ein, fasst grundlegende theoretische Ansätze zusammen und macht die methodischen Forschungsansätze nachvollziehbar. Im Zentrum stehen die Ergebnisse der Erhebungen, der Fachdiskurse/Workshops mit Partner*innen und aus diesen Zugängen entwickelte Handlungsempfehlungen.

Im ersten Teil dieses Buches wird das Projekt vorgestellt und werden die Ausgangslagen für inklusive Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere mit einem Fokus auf junge Menschen mit geistigen Behinderungen, erörtert.

Der zweite Teil befasst sich mit der Entwicklung und Nutzung von methodischen Ansätzen der qualitativen Befragung von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen, die in dieser Form erstmalig stattgefunden hat. Zudem werden die methodischen Ansätze der Einzelfallstudien mit Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf präsentiert.

Im dritten Teil sind ausführlich die Ergebnisse der Befragungen von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in Hamburg, Heidelberg und Ostholstein sowie der Einzelfallstudien in Heidelberg dargestellt.

Die Ergebnisse aus Interviews mit Expert*innen aus der Behindertenhilfe, der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendverbandsarbeit und

Erkenntnisse aus Fachdiskursen und Workshops mit Akteur*innen aus der Praxis schließen sich im vierten Teil an.

Den Abschluss bilden im fünften Teil des Buches die Vorstellung der im Projekt entwickelten Handlungsempfehlungen für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe als auch für Verwaltung und Politik. Sie geben zugleich einen Ausblick, wie die Zukunft inklusiver Kinder- und Jugendarbeit aussehen kann.

Unser herzlicher Dank gilt allen, die dieses Projekt unterstützt und ermöglicht haben – und damit einen wichtigen Beitrag für weitere Entwicklungen inklusiver Gestaltungsstrategien von Kinder- und Jugendarbeit und Freizeitangeboten der Behindertenhilfe geleistet haben!

Danken möchten wir besonders den im Projekt tätigen Mitarbeiterinnen Katharina Przybylski, Maren Rothholz, Karen Polzin und Julianna Petri von der HAW Hamburg, Noemi Heister und Dr. Stefanie Köb von der PH Heidelberg sowie Helen Ghebremicael aus der Bundesvereinigung Lebenshilfe Berlin.

Wir wünschen allen Leser*innen eine spannende Lektüre und freuen uns auf Gespräche und Diskussion über die vorgelegten Ergebnisse!

Hamburg und Heidelberg im Dezember 2023

Gunda Voigts
HAW Hamburg

Peter Zentel
PH Heidelberg/LMU München

Teil I: Projekt und Ausgangslagen

1. Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit

Gunda Voigts

1.1 Kinder- und Jugendarbeit als Ort von jungen Menschen

Kinder- und Jugendarbeit ist für viele junge Menschen in Deutschland ein wichtiger Ort, an dem sie Freund*innen treffen, an (kostenfreien) aus ihrer Perspektive attraktiven Angeboten teilnehmen, Ehrenamtliche oder Fachkräfte als wichtige Bezugspersonen und Gesprächspartner*innen in Krisen finden, Partizipation und Freiräume zur eigenen Ausgestaltung erleben. Auch sind Jugendliche und junge Erwachsene selbst freiwillig bzw. ehrenamtlich in der Kinder- und Jugendarbeit engagiert. Freiwilligkeit und Selbstorganisation, Subjekt- und Interessenorientierung, Partizipation und Engagement sind die zentralen Maximen dieses in den §§ 11 und 12 des SGB VIII gesetzlich geregelten Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe. (vgl. u. a. Deinet et al. 2021; Mairhofer et al. 2022; Thole/Pothmann/Lindner 2022; Voigts/Blohm 2022, 2024)

Kinder- und Jugendarbeit ist dabei von einer ausgesprochenen Vielfalt gekennzeichnet. Das betrifft Organisationsformen, Inhalte, Träger, Werthaltungen, Zielgruppen, erreichte junge Menschen, Angebotsorte und -dauer sowie verantwortlich Mitwirkende. Entsprechend variantenreich sind die Strukturen. Von zahlreichen Jugendverbänden über Sport- und Kulturvereine, Kirchen und Gewerkschaften, politische Bildungsstätten und Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bis zu Spielmobilen, Abenteuerspielplätzen, Jugendfarmen oder Stadtteilbauernhöfen ist das Handlungsfeld von einer Heterogenität geprägt, nach der in anderen Settings der Gesellschaft lange gesucht werden muss. (vgl. Deutscher Bundestag 2017)

Kinder- und Jugendarbeit ist auch mit anderem Blick eine Besonderheit in Deutschland. Sie ist

„der einzige institutionell gesicherte und staatlich geförderte Ort, an dem Kinder und Jugendliche eigenständig gestaltbare und auslotbare Erfahrungsräume nutzen können, in denen nicht Erwachsene mit ihren Erwartungen Orientierungspunkte bilden und in denen eine Lernkultur vorherrscht, die auf Erfahrungen des alltäglichen Lebens setzt und so nachhaltige Wirkung auf Bildungsprozesse entfaltet“ (AGJ 2011, S. 1).

Verwiesen wird in diesem Zusammenhang wiederholend auf vier wichtige Potenziale, welche Kinder- und Jugendarbeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bietet: Bildungs- und Gemeinschaftspotenziale, Verantwortungs- und Integrationspotenziale (vgl. Hallmann/Sass 2022; Rauschenbach et al. 2010). Es herrscht Einigkeit darüber, dass Kinder- und Jugendarbeit „zum Grundbestand einer modernen Kinder- und Jugendhilfe“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 44) gehört. Zugleich ist das Handlungsfeld mit zentralen Herausforderungen konfrontiert. Dazu gehören beispielsweise die Auswirkungen der Corona-Pandemie, der aktuellen Kriege oder der Sozial- und Klimakrise auf junge Menschen (vgl. Voigts 2023). Auch der Fachkräftemangel und die Frustrationen junger Menschen, sich nicht genügend gehört zu fühlen, spiegeln sich in der Kinder- und Jugendarbeit wider (vgl. Andresen et al. 2022; Voigts/Hallmann 2024). Kinder- und Jugendarbeit ist in diesem Kontext ein wichtiger Ort, an dem junge Menschen sich sicher fühlen, Gleichaltrige treffen, Freiraum erleben und beispielsweise Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst als „Orte bedarfsgerechter Unterstützung und persönlicher, niedrigschwelliger Beratung in Alltagsfragen und (Alltags-)Krisen“ (Voigts/Blohm 2024, S. 126) beschreiben. In den Debatten um eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe ist es entsprechend wichtig danach zu fragen, inwieweit junge Menschen mit (zugeschrieben) Behinderungen von den Angeboten, Arrangements und Potenzialen profitieren, die Kinder- und Jugendarbeit gerade bei der Bewältigung der Herausforderungen der Jugendphase bietet.

1.2 Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien

Der 15. Kinder- und Jugendbericht attestiert den Akteur*innen in der Kinder- und Jugendarbeit, dass sie sich, „wenn auch keineswegs flächendeckend – [...] deutlich vor den aktuellen Debatten um Inklusion im Horizont der UN-BRK bereits auf den Weg zu inklusiveren Angeboten gemacht“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 406) hätten. Betont wird dabei, dass es sich um ein Praxisfeld handle, „das auf die Heterogenisierung der Lebenslagen junger Menschen mit der Ausdifferenzierung und der Entstehung neuer Mischformen von Strukturen und Angeboten antwortet“ (ebd.).

Zumindest programmatisch zeichnet Kinder- und Jugendarbeit sich dadurch aus, einem weiten Inklusionsverständnis im Sinne der UN-BRK zu folgen (vgl. Voigts 2024). Inklusion wird auf Grundlage eines weiten „auf ‚alle‘ Diversitätsmerkmale“ (Lindmeier/Lütje-Klose 2015, S. 8) der Adressat*innen bezogenes Verständnis diskutiert. Deutlich formuliert ist das beispielsweise in einer bundesweiten „Standortbestimmung zur Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Inklusion“. Dort heißt es in den grundlegenden Gedanken und der dort vorgenommenen Begriffsbestimmung: „Inklusion meint mehr als die Einbeziehung von

Menschen mit (zugeschriebenen) Behinderungen“ (aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 49). Auch der Deutsche Bundesjugendring als zentraler Zusammenschluss von Jugendverbänden in Deutschland hat sich sehr früh mit dem Beschluss „Inklusion – auch für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen!“ entsprechend positioniert. Darin wird formuliert, dass „menschliche Diversität [...] als Bereicherung für unsere Verbände, sei es hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Religion, ihres soziokulturellen Hintergrunds, ihres Alters, ihrer körperlichen oder geistigen Fähigkeiten“ (DBJR 2013, S. 1) gesehen wird.

In der Praxis der Arbeit mit jungen Menschen vor Ort oder in übergreifenden Projekten ist mit inklusiver Kinder- und Jugendarbeit nichtsdestotrotz häufig vor allem der Einbezug von jungen Menschen mit verschiedenen Behinderungen im Fokus (vgl. Meyer/Voigts 2024; Voigts 2024). Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass junge Menschen mit Behinderungen durchaus Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen. So kommt die DJI-Jugendstudie zu der Erkenntnis, dass 33 % der befragten Jugendlichen mit Behinderungen angeben, in einem Verein aktiv zu sein. 20% benennen, ein Jugendzentrum bzw. eine Jugendgruppe zu besuchen (vgl. DJI 2022). Im Vergleich zu allgemeinen Studien (z. B. AID:A) ist das nur ein minimaler Unterschied. Bei der DJI-Jugendzentrumsbefragung 2018 kreuzen 61% der Einrichtungen an, dass sie von jungen Menschen mit Behinderungen besucht werden (vgl. Mairhofer et al 2022). In der Studie zu Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg während der Corona-Pandemie äußern 57% der Einrichtungen, dass sie vor der Corona-Pandemie junge Menschen mit Behinderungen erreicht haben (vgl. Voigts/Blohm 2022).

In diesen Forschungsergebnissen zeigt sich, dass junge Menschen mit Behinderungen bereits maßgeblich Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen. Gleichzeitig gilt, was oben über den 15. Kinder- und Jugendbericht zitiert wurde, nämlich dass dies nicht an allen Orten und in allen Angeboten gleichermaßen gilt. Insofern ist es konsequent, dass viele Akteur*innen in der Kinder- und Jugendarbeit weiterhin nicht mit den Bemühungen nachlassen, für eine inklusive Gesellschaft einzutreten und den Einbezug von jungen Menschen mit Behinderungen in ihren Strukturen und Angeboten weiter voranzubringen. Dies geschieht über Positionierungen zur Thematik, Praxisprojekte, Sammlungen gelungener Aktivitäten, Inklusionschecks, Forschungstransferprojekte, Handlungsempfehlungen und Diskurse über Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit auf den unterschiedlichen föderalen Ebenen (vgl. Voigts 2024, S. 24). Routiniert wird mit den Herausforderungen umgegangen und am Abbau von Zugangs- und Teilhabebarrrieren gearbeitet. Als zentrale Instrumente haben sich beispielsweise spezifische Inklusionschecks für die Kinder- und Jugendarbeit durchgesetzt (vgl. aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015; Heinz 2024; Meyer 2024).

Bei allen erkennbaren Bemühungen muss im Blick bleiben, dass Kinder- und Jugendarbeit in einer nicht-inklusiven Gesellschaft nicht inklusiv sein kann. Zu

sehr wirken die segregierenden Systemlogiken beispielsweise des Bildungssystems, des Wohnungsbaus oder der Verteilung von Reichtum und Armut in die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit hinein. Auch die Gesetzesergänzung in Absatz 1 des Paragraphen 11 im SGB VIII mit seiner mitschwingenden positiven Diskriminierung von jungen Menschen mit Behinderungen erscheint wenig hilfreich, um eine durchgängig inklusive Kinder- und Jugendarbeit zu etablieren (vgl. Voigts 2022b). Aus verschiedenen Projekten und Veröffentlichungen sind hingegen die strukturellen Voraussetzungen bekannt, die für eine erfolgreiche Kinder- und Jugendarbeit mit inklusiven Gestaltungsanspruch gegeben sein müssen. Insbesondere Aktion Mensch hat in den letzten Jahren eine große Anzahl an Praxis-(Forschungs-)Projekten gefördert, in denen sich Akteur*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit auf die Suche nach den Voraussetzungen für eine gelingende inklusive Arbeit gemacht haben. In einigen Projekten waren daran auch Träger aus der Behindertenhilfe wie beispielsweise Bethel beteiligt. Eine Ergebnisdarstellung und eine Übersicht über viele dieser Projekte findet sich im aktuellen Sammelband „Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen“ (Meyer/Voigts 2024). Zusammengefasst können auf der Basis von (Praxis-)Forschungsdesideraten folgende strukturelle Bedingungen für das Gelingen inklusiver Kinder- und Jugendarbeit (empirisch) herausgearbeitet werden:

- „Inklusive Haltungen von Mitarbeitenden, Teams, Trägern und Organisationen, welche Zeitressourcen für eine regelmäßige Thematisierung voraussetzen,
- Planungssicherheit in der Finanzierung von Angeboten, Personal und Strukturen, insbesondere um Kontinuität in der Beziehungsarbeit mit den jungen Menschen zu gewährleisten, aber auch um Fortbildungen zu ermöglichen,
- qualifiziertes haupt- wie nebenberufliches Personal und geschulte ehrenamtliche Engagierte, um spezifischen Anforderungen bei Behinderungen nachzukommen und professionelle Haltungen zu gewährleisten,
- Raum für Vernetzungen und damit Orte des Austausches, um gemachte Erfahrungen und vorhandenes Wissen weiterzugeben und zu verstetigen,
- barrierearme, besser barrierefreie Umgebungen, was sich auf Gebäude, Einrichtungsausstattungen und Innen- wie Außenkommunikation bezieht,
- die Option der Zurverfügungstellung von Assistenzleistungen als Regelangebot in der Kinder- und Jugendarbeit,
- die Gewinnung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten von jungen Menschen mit Behinderungen als Partner:innen, um Zugänge zu ermöglichen,
- gezielte Öffentlichkeitsarbeit beispielsweise über Elternvereine oder Förder-schulen, Aufhebung der getrennten Beschulung von jungen Menschen, bis hin zur Zusammenarbeit mit verschiedenen Schulformen,

- politische und gesetzliche Rahmungen, die inklusives Arbeiten erleichtern, insbesondere die Zusammenführung der verschiedenen Rechtssystematiken für Leistungen von jungen Menschen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendhilfe („Große Lösung“),
- strukturelle wie konkrete Kooperationen von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe.“ (Voigts 2024, S. 28 f.)

Einige dieser Aspekte bedürfen politisch-strategischer Entscheidungen auf kommunaler, Landes- und/oder Bundesebene, die es Trägern von Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen, auf der Grundlage langfristiger finanzieller Planungssicherheit Angebote zu gestalten sowie barrierefreie Angebotsorte vorzuhalten. Derzeitige Entwicklungen scheinen jedoch in eine andere Richtung zu führen (vgl. AGJ et al. 2023).

Auch zeigt sich immer wieder, dass Kooperationen mit Trägern der Behindertenhilfe neue Wege inklusiver Kinder- und Jugendarbeit eröffnen können (vgl. z. B. Lutz 2024; Wegner 2024) und entsprechend Ressourcen für diese Vernetzungen in beiden Systemen dringend erforderlich erscheinen.

Zumindest empirisch ist bisher wenig darüber bekannt, wie junge Menschen mit Behinderungen selbst auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit blicken. Diese Aussage muss allerdings in dem Kontext gerahmt werden, dass Kinder- und Jugendarbeit insgesamt ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist, über das sowohl statistisch als auch qualitativ eher wenig bekannt ist (vgl. AGJ 2022). Die zentralen (wissenschaftlichen) Förderprogramme in Deutschland sind darauf ausgerichtet, sogenannte Grundlagenforschung zu finanzieren (vgl. hlb 2023). So ist es schwierig, ausreichende Geldmittel für Praxisforschung oder Transferforschungsprojekte zu erlangen. Darunter leidet nicht nur der (empirische) Blick auf inklusive Kinder- und Jugendarbeit. Zugleich haben zentrale Kinder- und Jugendstudien Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Differenziertheit kaum im Portfolio und integrieren selten die Befragung von jungen Menschen mit geistigen oder multikomplexen Behinderungen in ihre Erhebungssettings. Eine Ausnahme ist die bereits oben erwähnte DJI-Jugendstudie (2022), die zumindest Teilbereiche der Kinder- und Jugendarbeit mit im Forschungsblick hat.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass bisher weder Träger der Behindertenhilfe noch Selbsthilfeorganisationen in diesem Bereich über Jugendorganisationen in ihren eigenen Strukturen verfügen. Das erschwert die Einbringung von Perspektiven junger Menschen mit Behinderungen in die Diskurse um eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit. Eine positive Ausnahme sind dabei die Deutsche Gehörlosengruppe und die INTEG-Jugend. Umso wichtiger erscheint es, Projekte zu initiieren, die ein Hören der Stimmen Jugendlicher mit unterschiedlichen Behinderungen ermöglichen. Das diesem Band zugrundeliegende Praxisforschungsprojekt „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“ stellt in dieser Hinsicht ein Novum dar. Erstmals werden

gezielt junge Menschen mit geistigen Behinderungen danach befragt, was sie in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erleben, wie sie diese nutzen und welche Wünsche sie haben. Für die weiteren Entwicklungsschritte von Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien ergeben sich daraus neue, zukunftsweisende Perspektiven.

1.3 Erstes Fazit: Was inklusive Kinder- und Jugendarbeit braucht

Der oben bereits genannte Sammelband (Meyer/Voigts 2024) endet mit dem Beitrag „Thesen auf dem Weg ... – Was es jetzt braucht, damit Kinder- und Jugendarbeit inklusiv ist“ (Voigts/Meyer 2024). Darin formulieren die Herausgeber*innen sieben Thesen, die in diesem Kapitel abschließend als Rahmung des Projektes wiedergegeben werden:

„These I: Veränderungen der gewachsenen Struktur des Hilfesystems für Menschen mit Behinderungen sind dringend erforderlich, da hiervon die Umsetzung von Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit entscheidend abhängt. [...]

These II: Eine konsequente(re) Umsetzung von Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit kann nur dann gelingen, wenn Inklusion als grundlegender Perspektivenwechsel in der Planung, Gestaltung und Durchführung von Aktivitäten, Initiativen und Angeboten verstanden wird. [...]

These III: Da Inklusion mit einem Perspektivenwechsel einhergeht und als fundamentales Gestaltungsprinzip verstanden werden muss, ist Inklusion stets bei der (Weiter-)Entwicklung von Angebotsstrukturen in der Kinder- und Jugendarbeit von Beginn an mitzudenken. [...]

These IV: Um eine inklusive Öffnung zu realisieren, die auf der Prämisse vorausschauender Gestaltung von Angeboten und Aktivitäten basiert, ist die Ressourcenfrage dringend zu klären. [...]

These V: Eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit kommt aus verschiedenen Gründen nicht ohne Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten von jungen Menschen mit Behinderungen aus. [...]

These VI: Inklusive Kinder- und Jugendarbeit gelingt am besten mit inter- oder multidisziplinären Teams und/oder mit Hilfe von geeigneten Kooperationen mit Angeboten der sogenannten Behindertenhilfe. [...]

These VII: Bei allen Entwicklungen muss im Vordergrund stehen: Kinder- und Jugendarbeit ist zuallererst Ort von jungen Menschen. [...]" (Voigts/Meyer 2024, S. 346 ff.)

Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Vielfalt hat die Potenziale, junge Menschen mit und ohne Behinderungen in Kontakt zu bringen. Notwendig ist dafür die Schaffung der oben ausgeführten strukturellen Rahmenbedingungen. Die in diesem Band vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen mit den Expert*innen-Interviews noch einmal sehr deutlich auf, wo der politische Handlungsbedarf an dieser Stelle liegt. Zugleich stimmen die Ergebnisse der Interviews mit den Jugendlichen optimistisch, dass inklusive Kinder- und Jugendarbeit mit den entsprechenden Rahmenbedingungen sehr viel einfacher zu gestalten ist, als es manchmal angenommen wird. Die Perspektiven junger Menschen mit und ohne Behinderungen auf Angebote und Strukturen, Organisationsformen und ihre eigene Partizipation in diesen Prozessen maßgeblich mitzubersichtigen, muss dabei als wichtiger Anspruch in den Fokus rücken.

2. Freizeit von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen

Noemi Heister, Peter Zentel & Stefanie Köb

2.1 Junge Menschen mit geistigen Behinderungen als Personenkreis

Wird versucht, den Personenkreis „Jugendliche mit geistigen Behinderungen“ näher zu fassen, finden sich eine Fülle von Definitionsansätzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten je nach Disziplin, die sich über die Jahre vervielfältigt und ausdifferenziert haben. Lange Zeit wurde eine geistige Behinderung als individueller Defekt gesehen. Die Menschen seien abweichend, krank, in ihren Genen defekt, hätten eine verminderte Intelligenz aufgrund prä-, peri- oder postnataler Ursachen. Neben der Medizin hob gerade die Disziplin der Psychologie die eingeschränkten kognitiven Prozesse sowie die Einschränkungen im adaptiven Verhalten hervor (vgl. Trescher 2015). Im Zuge der Zeit wandelte sich die Perspektive vom individuellen Defekt zur sozialen Kategorie (vgl. Schuppener et al. 2021). Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt nicht mehr nur auf einem „Gendefekt“, auf einer verminderten Intelligenz oder einem abweichenden Verhalten, sondern auf der Gesellschaft, die mit einer Vielzahl von individuellen Lebensformen nicht zurechtkommt. Der Mensch ist nicht behindert, er wird behindert (vgl. Trescher 2015). So schafft es das Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (vgl. DIMDI 2005) beide Perspektiven zu vereinen und Behinderung als relatives Phänomen darzustellen. Behinderung entsteht erst durch das Wechselspiel mit verschiedenen Faktoren und äußert sich in einer Einschränkung der Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF



Quelle: (DIMDI 2005)

Die ICF schaut somit aus interdisziplinärer Perspektive auf Behinderung.

„Spezialist für die organischen Strukturen und Funktionen ist die Medizin, nur sie zu berücksichtigen entspräche deshalb der traditionellen medizinischen Sichtweise. Mit den Beeinträchtigungen der Aktivitäten, also mit Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit Kompetenzen und Selbstständigkeit befassen sich (Entwicklungs-)Psychologie und Pädagogik. Die Förderung, damit auch der Förder-, Assistenz- und Hilfebedarf, das sind die klassischen Domänen der Sonderpädagogik. Die Beeinträchtigungen der Teilhabe an sozialen Systemen hat am ehesten die Soziologie im Blick. Erst langsam begreift auch die Pädagogik es als ihre Aufgabe, nicht nur den (einzelnen) Menschen und seine Aktivitäten zu fördern, sondern auch daran mitzuwirken, dass soziale Systeme sich so entwickeln und verändern, dass sie jedem Menschen Teilhabe und Zugehörigkeit ermöglichen.“ (Klauß 2017, S. 2).

Die Wechselwirkungen zwischen Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation werden von den Umweltfaktoren und den personenbezogenen Faktoren, zusammengefasst als Kontextfaktoren, gehemmt oder gefördert. Die Umweltfaktoren entstehen aus der materiellen, sozialen und einstellungsbedingten Umwelt und liegen außerhalb des Menschen. Entscheidend für Teilhabe ist, ob es Menschen und Angebote gibt, die Zugänge zu Aktivitäten, die Förderung der Aktivitäten und die Unterstützung sichern. Hier lassen sich auch Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe verorten, da diese die Teilhabe von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen im Alltag sowie in der Freizeit fördern oder hemmen können. Wenn Behinderung aus eingeschränkter Teilhabe resultiert, gibt es keine festgelegte Gruppe von Menschen mit (geistigen) Behinderungen mehr (vgl. ebd.). Der Perspektivenwandel auf das Konstrukt „geistige Behinderung“ spiegelt sich auch in der gesellschaftlichen Situation von Menschen mit Behinderung, die von den aktuellen Leitideen Normalisierung, Selbstbestimmung, Inklusion und Partizipation geprägt ist.

2.2 Freizeit als Lebensbereich

Das Erleben und Gestalten von Freizeit ist stark von der subjektiven Sinnzuschreibung geprägt (vgl. Immerfall/Wasner 2011). Ein Beispiel für die Bedeutung der individuellen Sinnzuschreibung stellen Aktivitäten wie Shoppen oder Heimwerken dar. Die Tätigkeiten kann man objektiv dem Haushalt zuordnen und in das Zeitmodell der Verpflichtungszeit schieben. Dennoch lassen sich beide Aktivitäten nicht nur der Verpflichtungszeit und dem Lebensbereich Haushalt zuweisen, sondern sie ermöglichen auch „das Ausleben von Kreativität und dem Empfinden, etwas Sinnvolles zu tun“ (ebd., S. 10). Somit stellen sie für manche Menschen durchaus Freizeitaktivitäten dar. Hier wird die Relativität des modernen Freizeitbegriffs deutlich. „Was als Freizeit empfunden wird, hängt von der Erlebnisqualität des Freizeithandelns ab.“ (ebd., S. 11). Die Erlebnisqualität lässt sich in der Befriedigung unterschiedlicher Freizeitbedürfnisse ausmachen. Opaschowski (1996) benennt insgesamt acht Freizeitbedürfnisse, die je nach individueller Ausprägung auf alle Menschen, also auch auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, zutreffen. Dabei lassen sich die Bedürfnisse je nach Orientierung am Individuum oder der Gesellschaft unterteilen (vgl. ebd. 1996). Zur Befriedigung der gesellschaftsorientierten Freizeitbedürfnisse ist der Mensch auf andere Freizeitpartner*innen angewiesen. Häufig findet die Befriedigung der „geselligen“ Bedürfnisse im gesellschaftlich-öffentlichen Raum statt. Freizeit ermöglicht die Befriedigung ganz unterschiedlicher Bedürfnisse, da Aktivitäten für Rekreation, Kompensation, Edukation, Kontemplation, Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation ausgewählt werden können.

Markowetz (2000) hat die acht Freizeitbedürfnisse noch einmal tabellarisch zusammengefasst und inhaltlich gefüllt. Da die Freizeitbedürfnisse für alle Menschen Gültigkeit besitzen, zeigt er zusätzlich mögliche Einschränkungen und Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung auf (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Freizeitbedürfnisse und Behinderung

Orientierung	Bedürfnisse	Bedürfnis nach ...	Mögliche Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen
Individuumorientierte Freizeitbedürfnisse	1. Rekreation	Erholung, Ruhe, Wohlbefinden	Abhängigkeit von anderen Menschen (z. B.: Rückzugsmöglichkeiten, Zeiteinteilung)
	2. Kompensation	Ausgleich, Ablenkung, Vergnügen	Mangelnde Mobilität durch nicht barrierefreie Umwelt Ungenügende Freizeitangebote
	3. Edukation	Kennenlernen, Weiterlernen, Umlernen	Geringe Auswahl an Bildungseinrichtungen
	4. Kontemplation	Selbsterfahrung, Selbstfindung	Abhängigkeit von anderen, Bevormundung, Isolation unter „Ihresgleichen“
Gesellschaftsorientierte Freizeitbedürfnisse	5. Kommunikation	Mitteilung, soziale Beziehungen, Geselligkeit	Unverstanden fühlen führt zu Rückgang des Kommunikationsbedürfnisses, Eingeschränkte Auswahl & Erreichbarkeit der Kommunikationspartner
	6. Inklusion	Zusammensein, Gemeinschaft, soziale Stabilität	Wechsel Bezugspersonen/Bezugsgruppen ohne Berücksichtigung persönlicher Interessen, negative Haltung gegenüber Inklusion (Diskriminierung/Isolierung)
	7. Partizipation	Beteiligung, Mitbestimmung, Engagement	Fremdbestimmung durch andere, Stellvertreter treffen Entscheidungen
	8. Enkulturation	Kreative Entfaltung, produktive Betätigung, Teilhabe am kulturellen Leben	Keine Möglichkeiten für kreative Freizeitgestaltung, kulturelle Angebote nicht barrierefrei und zugänglich

Quelle: Eigene Darstellung (nach Markowitz 2000, S. 13)

Freizeit wird aus funktionalistischer Perspektive über individuelle Sinnzuschreibungen und über die Bedürfnisbefriedigung durch die Ausübung von Aktivitäten enger gefasst. Freizeit hängt jedoch auch von verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen ab:

„Die Bestimmung von Freizeit hängt schließlich davon ab, welche gesellschaftliche Ebene man betrachtet. Auf der Mikroebene ist die Freizeit als individuelles Erleben zu begreifen. Dieses individuelle Erleben grenzt nicht nur Freizeittätigkeiten von anderen ab, sondern beschreibt die Qualität von Freizeit: Freizeit kann als Langeweile, Stress, Wohlbefinden usw. erlebt werden“ (Immerfall/Wasner 2011, S. 14).

Auf der Mesoebene strukturieren Organisationen, Institutionen, Vereine usw. die Freizeit. Auf der einen Seite begrenzen Schule, Arbeitgeber und ggfs. Wohneinrichtungen das Zeitmanagement von Menschen. Auf der anderen Seite stellen Unternehmen, Dienstleistende und Träger des Freizeitsektors Freizeitangebote zur Verfügung, die zur Freizeitgestaltung genutzt werden können. „Das Angebot von Freizeitmöglichkeiten bestimmt im erheblichen Maße die konkrete

Freizeitgestaltung von Individuen“ (ebd. 2011, S. 15). „Das Angebot bestimmt die Nachfrage und umgekehrt“ kann auf der Mikroebene ergänzt werdend durch: Das Kennenlernen der Freizeitangebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie Behindertenhilfe bestimmt die Interessenentwicklung der Menschen und diese wiederum die Nachfrage. Entscheidend ist also, ob der Zugang zu diesen Angeboten ermöglicht und die Hürde verringert und das Nutzen verschiedener Angebote zum Beispiel mit oder ohne Assistenz unterstützt wird. Auf der Makroebene stellen Freizeitinstitutionen ein Gegengewicht „zur Geldwirtschaft“ und Bürokratie dar (vgl. ebd., S. 15 f.). Darüber hinaus sind Freizeitinstitutionen jedoch auch „soziale Regelwerke, die von gesellschaftlichen Strukturbedingungen beeinflusst sind“ (ebd., S. 16). Auf der Makroebene steht deshalb auch immer die Frage nach dem Stellenwert der Freizeitgestaltung in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe innerhalb einer Gesellschaft im Vordergrund: Wie viel Relevanz, Umfang, Bedeutung und Stellenwert soll die Freizeit einnehmen? Wie viel Relevanz wird einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit zugesprochen? Da sich die Makroebene in der Mikroebene auslebt, kann der Stellenwert über die zwischenmenschliche Beziehung, z. B. welche Bedeutung sprechen Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit der inklusiven Freizeit zu, beeinflusst werden. Darüber hinaus spielen natürlich Rahmenbedingungen der Mesoebene, z. B. barrierefreie Strukturen in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe eine Rolle für die Freizeitgestaltung von den Jugendlichen mit geistigen Behinderungen. Die Ausgestaltung von Freizeit ist im individuellen Ökosystem eingebettet.

2.3 Freizeit von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass Freizeit verschiedene Funktionen erfüllen kann, Potenziale für die Persönlichkeitsentwicklung und die Lebensqualität bereithält. Freizeit ist nach dem Konzept der „Lebenszeit“ für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung ein genauso wichtiges Anliegen wie für Menschen ohne Behinderungen (vgl. Heister/Köb 2022).

Dennoch kann von einer gleichberechtigten Teilhabe am Lebensbereich Freizeit von Menschen mit geistigen Behinderungen noch nicht gesprochen werden (vgl. Trescher 2015).

„Die Option, dieses zunächst theoretisch vorhandenes Potenzial [zur Steigerung der Lebensqualität, der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, der sozialen Inklusion] auch faktisch auszuschöpfen, ist jedoch nicht unweigerlich gegeben, sondern an eine Vielzahl von Variablen gebunden, zu deren elementarsten unter anderem der Faktor der selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Freizeit sowie der offene

Zugang zu den gewünschten Freizeitaktivitäten zu zählen sind. Beide sind im Falle der Lebenssituation von [...] Menschen mit geistiger Behinderung nur eingeschränkt gegeben [...]“ (Trescher 2015, S. 34)

Markowetz (2000) spricht von multifaktoriellen Merkmalen, die das Freizeitleben von Menschen mit geistigen Behinderungen einschränken können. Defizite im Freizeitverhalten ergeben sich durch eine Vielzahl von Erschwernissen. Schaut man sich die Tabelle zu Freizeitbedürfnissen und Behinderungen (vgl. Tab. 1) genauer an, lassen sich erste Faktoren erkennen, die eine Benachteiligung in der Freizeitpartizipation mitbedingen können: mangelnde Mobilität, erhöhte Abhängigkeit von anderen Menschen, wenig verfügbare Freizeitangebote und negative Einstellungen gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit (geistigen) Behinderungen (Markowetz 2000).

Wie eine aktuelle Literaturübersicht zum Thema gezeigt hat, gibt es wenige Studien, die den Einfluss persönlicher Merkmale und Umweltfaktoren auf die Partizipation in Freizeitaktivitäten von Menschen mit geistigen Behinderungen untersuchen (Heister/Zentel/Köb 2023). Schröder (2006) stellt in ihrer Dissertation heraus, dass die Freizeitgestaltung im Sozialraum für Jugendliche mit geistigen Behinderungen mit Herausforderungen verbunden zu sein scheint. Sie erhob Parameter des Freizeitverhaltens von 63 Jugendlichen mit geistigen Behinderungen. Die Jugendlichen benennen als häufigste Freizeitbeschäftigungen sportliche und mediale Aktivitäten. Am wenigsten verbringen Jugendliche mit geistigen Behinderungen ihre Freizeit mit „malen/basteln“ und „lesen“ (ebd. S. 163). Zusätzlich stellt sie fest, dass soziale Interaktionen mit Peers nur selten zustande kommen. Innerhalb der Studie wird ebenfalls deutlich, dass ca. 59 % der befragten Jugendlichen in ihrer Freizeit Langeweile empfinden, sodass die Gestaltung der Freizeit als herausfordernd beschrieben werden kann. Es zeigt sich, dass die mangelnde Erreichbarkeit von Freizeitorten und fehlende regelmäßige Freundschaftskontakte Faktoren sein können, die Langeweile begünstigen. Erstaunlich ist, dass ca. 33% der Jugendlichen ihre Freizeit gar nicht mit Freunden verbringen und ca. 24% gar nicht in ihren Sozialraum integriert zu sein scheinen. Zum Freizeitort geben ca. 52% an, ihre Freizeit nur zu Hause zu verbringen, während 27% dies vorwiegend außerhalb des Hauses tun. Das Freizeitleben im Sozialraum scheint für Jugendliche reduziert zu sein, was sich wiederum auf die Befriedigung gesellschaftsorientierter Freizeitbedürfnisse auswirkt. Melbøe and Ytterhus (2017) untersuchten ebenfalls an welcher Art von Aktivitäten Jugendliche mit geistigen Behinderungen in ihrer Freizeit teilnehmen. Die Studie zeigt, dass Jugendliche mit geistigen Behinderungen die gleichen Vorlieben und Wünsche für Freizeitaktivitäten haben wie ihre Peers ohne Behinderungen. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass in dieser Studie den Jugendlichen mit geistigen Behinderungen der Zugang zu institutionell organisierten Freizeitaktivitäten fehlt, sie

also ihre Präferenzen nur eingeschränkt ausleben können, was sich negativ auf das Wohlbefinden auswirkt (vgl. Badia et al. 2013).

Zijlstra und Vlaskamp (2005) finden einen Zusammenhang zwischen der Schwere der Behinderung und der Freizeitpartizipation. Besonders motorische, sensorische und/oder kommunikative Beeinträchtigungen stehen im Zusammenhang mit der Vielzahl, der Varianz und der Qualität von Freizeitaktivitäten. Je schwerer die Beeinträchtigungen sind, desto weniger Aktivitäten werden ausgeübt. Die wenig ausgeübten Aktivitäten werden oft alleine oder im Gruppensetting in der Einrichtung der Behindertenhilfe durchgeführt, sind häufig von einem passiven Charakter und es handelt sich dabei stets um die „selben“ Aktivitäten (TV, Musik, Massage) (vgl. ebd. 2005). Die Freizeitpartizipation von Menschen mit schweren Behinderungen und hohen Unterstützungsbedarfen scheint sehr begrenzt.

Sie berichten darüber, dass Menschen, die in stationären Wohneinrichtungen leben, weniger Zugang zu (inkluisiven) Freizeitangeboten haben als Menschen, die in der Gemeinde wohnen (vgl. Zijlstra & Vlaskamp 2005).

3. Projekt „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“

Helen Ghebremicael

3.1 Ausgangspunkt und Ziele

In der Planungsphase des Projektes „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“ im Jahr 2017 wurde im 15. Kinder- und Jugendbericht darauf hingewiesen, dass Inklusion und Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen eine zentrale Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit sei. Weiterhin wurde resümiert, dass „nur wenige Studien in der Jugendforschung vorliegen, die das Alltagsleben von jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen als Jugendliche und junge Erwachsene betrachten“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 444). Es sei kaum erforscht, „wie diese jungen Menschen selbst ihr persönliches Leben sehen, wie sie ‚peer groups‘ erleben, wie sie politisch Einfluss nehmen, wie sie Medien nutzen (können) und wie sie selbst ihre Jugend gestalten und bewältigen“ (ebd., S. 444).

Auch zu den Interessen von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen im Hinblick auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Freizeitgestaltung insgesamt gab es zu dem Zeitpunkt nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Voigts 2020, S. 108 ff.). Das alles war Anlass, sich mit dem Projekt auf den Weg zu machen, die Perspektiven junger Menschen mit geistigen Behinderungen auf ihre Freizeit und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie Behindertenhilfe zu erheben.

Gemeinsam haben die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (BVLH), die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) im Arbeitsschwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit und die Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH Heidelberg) daher ein Praxisforschungsprojekt entwickelt, in dessen Rahmen vom 01.03.2020 bis 31.12.2023 zu den Freizeitbedarfen und -interessen von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Bezug auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Behindertenhilfe geforscht wurde.

Zielgruppe des Projektes sind an den Standorten Hamburg, Heidelberg und Ostholstein Jugendliche mit sogenannten leichten bis mittelschweren geistigen Behinderungen im Alter von 12 bis 19 Jahren. An den drei modellhaften Projektstandorten wurde auf Grundlage ihrer subjektiven Interessen ein Praxisentwicklungsprozess für inklusive Angebote der Kinder- und Jugendarbeit gestartet. Zudem sind in Heidelberg Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf in ihrem Alltag beobachtet worden, um ihr Freizeitverhalten zu erheben (vgl. Kap. 6.3).

Eine weitere Zielgruppe stellen die Fachkräfte in den Lebenshilfen an den Projektstandorten dar, die für (Freizeit-)Angebote für Jugendliche durchführend oder in Entscheidungsfunktion tätig sind. Das Projekt richtet sich außerdem an Einrichtungen und Träger der Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII (Jugendverbände, Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit). Durch Fachdiskurse/Workshops und lokale Fachtage wird eine Vernetzung der Akteur*innen im Projekt gefördert.

Übergeordnetes Ziel des Projektes ist es, Jugendlichen mit geistigen Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu ermöglichen. Dabei bilden ausdrücklich die subjektorientierten Interessen der jungen Menschen den Ausgangspunkt. Zentral ist dabei, Erkenntnisse über Interessen und Wünsche von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu gewinnen. Diese liegen bisher nicht vor, sodass das Projekt Wissenslücken schließen will.

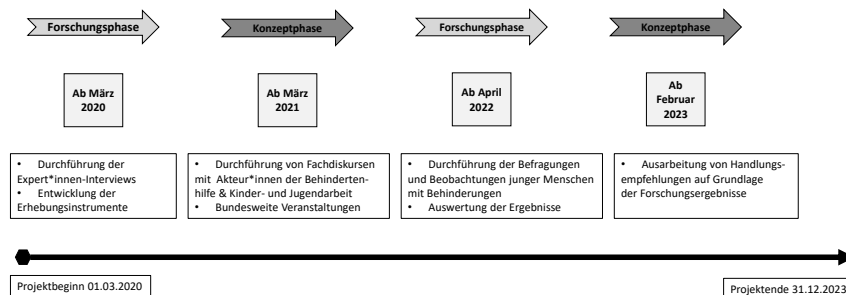
Auf Grundlage der Erkenntnisse werden an den Praxisstandorten Angebotsideen entwickelt. Die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen mit geistigen Behinderungen sowie hohem Unterstützungsbedarf treten so stärker in den Vordergrund. Ziel ist es, in dieser Phase neue Kooperationen von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe bzw. Lebenshilfe zu fördern. Leitender Gedanke ist die Frage, wie Fachkräfte in der Praxis befähigt werden können, inklusive Freizeitangebote in Diensten bzw. Einrichtungen der Lebenshilfe sowie inklusive Kinder- und Jugendarbeit entsprechend der Interessen von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen zu entwickeln und umzusetzen.

Aus den Forschungsergebnissen wurden Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Ebenfalls dient die Öffentlichkeitsarbeit zum Projekt zur Verbreitung der dokumentierten Ergebnisse auf Landes- wie Bundesebene. Über eine mediale Begleitung des Projektes sowie Print- und Onlinemedien (Projektwebseite, Facebook, LinkedIn, Twitter/X, Zeitschriftenartikeln u. a.) und verschiedenen Präsentationen auf Fachtagen und Workshops sind bereits Teilergebnisse des Projektes veröffentlicht. Mit diesem Buch werden erstmals die Gesamtergebnisse veröffentlicht.

3.2 Projektphasen und Meilensteine des Projektes

In diesem Abschnitt werden die Meilensteine bzw. die Projektphasen des Projektes dargestellt (vgl. Abb. 2). Das Projekt ist untergliedert sich in vier Phasen.

Abbildung 2: Projektphasen



Quelle: Eigene Darstellung

Das Projekt begann zum geplanten Zeitpunkt. Dennoch ergaben sich von Anfang an Schwierigkeiten in der Durchführung durch die Corona-Pandemie. Insbesondere durch den einsetzenden Lockdown erfolgten Abweichungen zum geplanten Projektablauf. Zum einen waren viele Einrichtungen, Dienste und Angebote der Lebenshilfen und der Kinder- und Jugendarbeit geschlossen, zum anderen konnten pandemiebedingt aufgrund des erhöhten Risikos zunächst keine Interviews mit den Jugendlichen mit geistigen Behinderungen durchgeführt werden. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zum Beispiel konnten zwar nach dem ersten Lockdown an vielen (viele bedeutet nicht alle) Orten ihre Türen für junge Menschen unter strengen Hygieneauflagen partiell wieder öffnen, sahen sich aber mit harten gesetzlichen Einschnitten in ihrer Offenheit und zahlreichen Verwaltungseinschränkungen konfrontiert. Jugendverbandsarbeit war seit März 2020 in den meisten Bundesländern häufig nur über digitale Wege möglich, das betraf auch Jugendsportangebote, Ferienfreizeiten und -aktionen. Ebenso waren die Einrichtungen und Dienste der Behindertenhilfe nur eingeschränkt geöffnet. So konnten zum geplanten Projektzeitpunkt keine Interviews geführt werden, solange sich das Infektionsgeschehen nicht reduziert hatte. Aufgrund dessen wurden schon im ersten Projektjahr Anpassungen vorgenommen, um trotz der dargestellten Schwierigkeiten den Fragestellungen des Projektes nachgehen zu können.

Im ersten Jahr des Projektes wurde der Sozialraum erforscht. Die Ausgangslage der Freizeitangebote sowie Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit für Menschen mit geistigen Behinderungen in Ostholstein, Hamburg und Heidelberg wurden erfasst. Die Ergebnisse der quantitativen Online-Erhebung der BVLH aus dem Jahr 2020 zur weiteren Identifizierung der Ausgangslage wurden

dabei einbezogen (vgl. Köb 2019). Darüber hinaus wurden zwölf qualitative Expert*innen-Interviews (Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe) zur Erhebung der Ausgangslage der Kooperation von Behindertenhilfe/Lebenshilfe mit Kinder- und Jugendarbeit sowie zu bisherigen Aktivitäten im Kontext der Thematik an den Praxisstandorten durchgeführt. Ebenfalls wurden bereits für die Befragung von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen die Untersuchungsinstrumentarien für die Forschung entwickelt. Weiterhin fand die Akquise von Jugendlichen an allen drei Projektstandorten in Zusammenarbeit mit den Lebenshilfen und weiteren Projektpartner*innen statt.

Im zweiten Jahr wurden Fachdiskurse/Workshops mit Expert*innen durchgeführt. An allen drei Standorte haben Kooperationsgespräche, Austausch zwischen der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit sowie konzeptuelle Gespräche stattgefunden. In mehreren Fachdiskursen/Workshops konnten Fachkräfte aus den unterschiedlichen Systemen gemeinsam Ideen entwickeln, wie die Ausgestaltung und Umsetzung inklusiver Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in der Praxis gelingen kann. Die Auswertung dieser Fachdiskurse erfolgte noch im zweiten Jahr.

Im dritten Jahr wurde an den drei Standorten das subjektive Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen anhand von Leitfadenterviews in Leichter Sprache erhoben. Ergänzend untersuchte die Pädagogische Hochschule Heidelberg die Wirkung von Freizeit auf Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf. Anschließend wurden Anforderungen an die Entwicklung inklusiver Angebote auf Grundlage der Forschungsergebnisse formuliert.

3.3 Standorte, Partner*innen und Förderstiftung

In diesem Abschnitt werden die drei Projektstandorte, Partner*innen und die Förderstiftung vorgestellt. Die Lebenshilfe Ostholstein e.V. ist in einer überwiegend ländlichen Region angesiedelt. Sie ist Trägerin von drei Kindertageseinrichtungen, einem Familienzentrum und Kooperationspartnerin in sozialraumorientierten sozialen Angeboten. Sie beschäftigt sich seit vielen Jahren intensiv mit dem Thema „Kinder- und Jugendarbeit und Inklusion“. Im Jahr 2018 wurde ein Fachtag zum Thema „Inklusive, sozialraumorientierte Jugendarbeit – gemeinsam machen wir uns auf den Weg!“ angeboten (vgl. Lebenshilfe Ostholstein e.V. 2023).

Die Lebenshilfe Hamburg e.V. bietet eine Vielzahl an Hilfen für Eltern und Angehörige von Menschen mit Behinderungen und den Menschen mit Behinderungen selbst an. Zu ihren Hilfen gehören Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe wie beispielsweise Hilfen für Familien mit behinderten Kindern. In diesem Rahmen unterstützen sie junge Menschen beim Aufbau von sozialen Kontakten und Freundschaften. Freizeitaktivitäten für junge Menschen mit Behinderungen bieten sie bisher noch nicht an. Kooperationen zwischen Einrichtungen/Trägern

der Kinder- und Jugendarbeit und der Lebenshilfe bestanden zu Beginn des Projektes nicht (vgl. Lebenshilfe Hamburg 2017).

Die Lebenshilfe Heidelberg e.V. betreut im Rahmen der Offenen Hilfen ca. 400 Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen und deren Familien. Sie leisten Netzwerk-Arbeit, realisieren Inklusion, bieten Bildungsangebote sowie Reisen, Freizeitgruppen und Ferienangebote an. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen werden in regelmäßigen Gruppentreffs und in der Schulan-schlussbetreuung betreut. Es bestehen Kooperationen zur Graf von Galen Schule, dem Stadtjugendring, dem Projekt „Anpfiff ins Leben“ (Hopp Stiftung), sowie Heidelberger Sportvereinen (vgl. Lebenshilfe Heidelberg 2023).

Die Partner*innen bei der Durchführung der Forschung und des daraus entstehenden Praxistransfers innerhalb des Projektes sind die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) und die Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH Heidelberg).

An der HAW Hamburg ist das Projekt in der Fakultät Wirtschaft und Soziales im Department Soziale Arbeit im Arbeitsschwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit angesiedelt. Die Forschungstransfer- und Praxisforschungsprojekte zu inklusiven Gestaltungsstrategien in der Kinder- und Jugendarbeit bilden dort einen Schwerpunkt in Forschung, Praxisausbildung und Praxisbegleitung. An der Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH Heidelberg) ist das Projekt am Institut für Sonderpädagogik im Bereich Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik angegliedert. Das Team dort beschäftigt sich umfassend mit der Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung.

Gefördert ist das Projekt von der Aktion Mensch Stiftung. Die Stiftung fördert innovative und reichweitenstarke Modellprojekte zur Umsetzung von Inklusion von (jungen) Menschen mit Behinderungen.

Teil II:
Methodische Ansätze der
Befragung von Jugendlichen
mit geistigen Behinderungen

4. Qualitative Interviews mit jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Hamburg und Ostholstein

Karen Polzin, Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Gunda Voigts

4.1 Zugänge zur Befragung von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen

4.1.1 Antwortverhalten von Menschen mit geistigen Behinderungen

Mit welchem methodischen Vorgehen junge Menschen mit geistigen Behinderungen zielführend befragt werden können, ist Gegenstand von Debatten in der empirischen Jugendforschung. Brodersen/Ebener/Schütz (2019) postulieren als „Aufgabe inklusiver (Jugend-)Forschung [...], angemessene Erhebungsinstrumente zu entwickeln, die den individuellen Möglichkeiten (junger) Menschen mit unterschiedlichen Formen von Behinderungen zur Beteiligung an Befragungen gerecht werden“ (ebd., S. 6). Mit Bezug auf die UN-BRK fordern sie dazu auf, „Forschungshandeln so zu gestalten, dass Barrieren in Erhebungen möglichst geringgehalten“ (ebd.) werden. Analog weist Hollomotz (2018) darauf hin, dass unter dem Label „people with intellectual disability“ (ebd., o. S.) Individuen mit einer großen Bandbreite an Kommunikationsstilen und -präferenzen subsummiert werden. Dementsprechend obliege es der interviewenden Person, einen flexiblen, respektvollen und subjektorientierten Ansatz zu entwickeln, um einen gelingenden Interview-Dialog und damit eine erfolgreiche Befragung zu ermöglichen.

Wesentlich für eine Befragung Jugendlicher mit geistigen Behinderungen ist die Grundannahme, dass diese fähig sind, ihre eigene, subjektive Sicht nach ihrem Vermögen aussagekräftig darzustellen. Hagen verweist auf die Relevanz einer angenommenen „Sinnhaftigkeit“ (Hagen 2001, S. 224) der Äußerungen. Anhand von Beispielen aus ihrer eigenen Forschung mit qualitativen, problemzentrierten Interviews plädiert sie dafür, aus unerwarteten Antworten von Menschen mit zugeschriebenen kognitiven Einschränkungen nicht den Schluss zu ziehen, dass die befragte Person die Frage nicht verstanden habe. Vielmehr sei es zur Vermeidung solcher „Fehlschlüsse [...] ratsam, ganz prinzipiell von einer hohen Verstehenskompetenz des Gegenübers auszugehen. Nur wenn Sinnhaftigkeit

in den Antworten unterstellt wird, kann eine Annäherung an die individuellen Sinnkonstruktionen gelingen“ (ebd., S. 223 f.).

Insbesondere in der Forschung im englischsprachigen Raum wird die Befragbarkeit auf der Grundlage von empirischen Erkenntnissen intensiv diskutiert. Als typische Antwortmuster von Menschen mit geistigen Behinderungen werden die Akquieszenz (inhaltsunabhängige Zustimmung oder auch Ja-Sage-Tendenz), die Reaktionslosigkeit und der Rezenzeffekt (Wahl der letztgenannten Antwortmöglichkeit) genannt (vgl. Hollomotz 2018, o. S.). Im Diskurs um die sogenannte Ja-Sage-Tendenz wird auf Studien von Sigelman u. a. (1980, 1981a, 1981b, 1982) sowie auf anschließende Studien von Heal und Sigelman (1995) Bezug genommen (vgl. Hagen 2001; Hollomotz 2018; Schäfers 2008; Schröder 2006). Die Forschenden „fanden heraus, dass es auf die Art der Frage ankäme. Beinhaltete sie Zweifel oder Unentschlossenheit, neigen Befragte zu einem ‚Ja‘“ (Hagen 2001, S. 104). Hagen verweist auf die Schlussfolgerung von Sigelman u. a. (1982), „dass es hier Parallelen zu Untersuchungen bezüglich der Befragung von Menschen mit geringem Bildungsniveau gäbe. Hier wurden ähnliche Antwortstrategien beobachtet, die bezweckten, Unwissenheit zu kaschieren, Anstrengung durch Nachdenken für die Antwort zu vermeiden, soziale Anerkennung für die Antwort zu erhalten“ (Hagen 2001, S. 104).

Hollomotz (2018) beschäftigt sich kritisch mit den wirkmächtigen Konsequenzen einer individualisierenden Zuschreibung, welche geistige Behinderungen als ursächlich beispielsweise für Antworten gemäß sozialer Erwünschtheit ansehen und damit im nächsten Schritt eine Befragbarkeit als unmöglich einstufen, da keine validen Ergebnisse zu erwarten seien. In weiteren Erklärungsansätzen für eine beobachtbare Akquieszenz und auftretende Rezenzeffekte erfolgt eine Distanzierung von angenommenen persönlichen Dispositionen als Ursache (vgl. Schäfers 2008, S. 165 f.; Schröder 2006, S. 123 f.). Stattdessen werden zum einen lebensweltliche Zusammenhänge wie Bildungsstand, Fremdbestimmung und Kontrolle durch andere, sowie daraus resultierendes, mangelndes Geübtheit als Faktoren benannt (vgl. Hagen 2001, S. 104 f.; Hollomotz 2018, o. S.; Niediek 2016, S. 5). Zum anderen werden in den Arbeiten von Finlay/Lyons (2002) Interviewsituationen, Erhebungsinstrumente und Frageformen kritisch in den Blick genommen. Schäfers weist zusammenfassend „auf ein multifaktorielles Bedingungsgefüge zur Entstehung von Antworttendenzen hin“ (Schäfers 2008, S. 165).

Diese Befunde untermauern eine subjektorientierte Vorgehensweise in Forschungsprojekten, welche den Fähigkeiten der Befragten gerecht wird. Werden Jugendliche mit geistigen Behinderungen als Subjekte ihrer Lebenswelt ernst genommen, bedeutet dies zugleich, sie zuallererst als Jugendliche zu sehen (vgl. aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 50; Deutscher Bundestag 2009, S. 116 ff.). Diese Betonung ist wichtig, da es der häufig vorherrschenden Wahrnehmung von Jugendlichen mit Behinderungen entgegensteht:

„Jugendliche mit Behinderung [...] werden oft nicht zunächst als Jugendliche, sondern als junge Menschen mit Behinderung gesehen und adressiert. Schnell stehen Fragen nach medizinischem, psychologischem oder pädagogischem Unterstützungs-, Therapie- und Förderbedarf im Raum. Jugendtypische Fragen etwa nach Autonomie und Selbständigkeit, nach Freundschaften, Partnerschaft und erster Sexualität, nach Hobbies und Interessen, nach beruflichen und privaten Zukunftsperspektiven laufen demgegenüber Gefahr, in den Hintergrund zu treten.“ (Brodersen/Gaupp 2020, S. 169)

Die im Projekt „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“ durchgeführten Befragungen von jungen Menschen mit Behinderungen folgen dem Ansatz, die von ihnen geäußerte „Bedeutungszuweisung“ (Valentin/Fischer 2008, S. 9) ernst zu nehmen, als „eine realistische Beschreibung ihrer Lebenswirklichkeit“ (ebd.) anzunehmen und auf deren Akzeptanz hinzuwirken.

4.1.2 Befragungsthemen und Frageformate

Valentin und Fischer (vgl. 2008, S. 19) kommen in ihrer Vorstudie für eine quantitative Erhebung der Situation von Jugendlichen mit Behinderungen in Deutschland zu dem Ergebnis, dass die von den befragten Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen als wichtig benannten Themen typisch für das Jugendalter generell seien. Von den Jugendlichen angesprochen werden „Freundschaften, [das] Streben nach Unabhängigkeit, Schul- und Ausbildungsprobleme, Freizeitaktivitäten wie Musik und Sport“ (ebd.). Jedoch seien die „Themen oft auf eine besondere Art und Weise besprochen“ (ebd.) worden und häufig damit verbunden, „sich und anderen beweisen zu wollen, dass man genauso gut wie andere Jugendliche“ (ebd.) sei. Valentin/Fischer betonen, dass „[v]on der Wichtigkeit der Themen her, [...] Jugendliche in erster Linie Jugendliche [sind], die sich mit den für das Jugendalter typischen Problemen herumschlagen“ (ebd.). Junge Menschen mit geistigen Behinderungen sind aus ihrer Erfahrung sinnvoll zu interviewen, „solange die Fragen sich an dem direkten Erleben der Befragten ausrichten“ (Valentin/Fischer 2008, S. 17). Beispielhaft nennen sie Fragen zum Alltagserleben, wie die „aktuelle Befindlichkeit, Abläufe der letzten Tage, Ereignisse in der nahen Zukunft, Essen und Trinken, Hobbies, Freizeit, Freunde, Familie, Tiere, Wünsche“ (ebd.).

Brodersen/Ebner/Schütz (2019) arbeiten ebenfalls heraus, dass Jugendliche mit geistigen Behinderungen konkrete Fragen zu ihren Alltagspraxen prinzipiell gut beantworten können. Wichtig sei eine „[hohe] Gegenständlichkeit“ (ebd., S. 40) und der Bezug zum Alltagserleben („Wo triffst du deine Freunde?“, „Was machst du in deiner Freizeit?“, „Wer sind deine Freunde?“).

Schwierig erscheint dagegen eine Befragung zu Lebensbereichen, die Abstraktionsvermögen und Reflexionen voraussetzen (vgl. Brodersen/Ebner/Schütz 2019; Hollomotz 2018; Valentin/Fischer 2008). Neben einem erforderlichen

„ausreichenden [Reflexionsvermögen]“ (Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 41) bilde ein erforderliches „hohes sprachliches Abstraktionsniveau“ (ebd.) eine weitere Barriere, sodass abstrakte Fragen nicht beantwortbar wären und ein zu geringer Wortschatz eine adäquate Beantwortung verunmöglichen könne. Hierunter fallen als nur bedingt abfragbar und besonders schwierig eingestufte abstrakte Fragen zur Zukunftsgestaltung und Art der Behinderung sowie auf (Selbst-)Reflexion, Positionierung, Einstellungen oder Gefühle abzielende Items (vgl. Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 41; Valentin/Fischer 2008, S. 17). Fragen zur Zufriedenheit mit Freund*innen oder einem bestimmten Lebensbereich zeigen sich als möglich. Solange diese nicht ein Reflexionsvermögen im Kontext sozialer Bezüge erfordern, wie beispielsweise „Was mögen andere an dir?“ (Hollomotz 2018, o. S. [Eigene Übersetzung]).

Da bei Jugendlichen mit geistigen Behinderungen das Zahlen- und Zeitbegriffsverständnis im Vergleich zur geltenden Norm oft wenig ausgeprägt erscheint, erscheinen Fragen

- nach Zeiteinheiten, zum Beispiel, wie häufig etwas getan wird,
- zur Einschätzung der Anteile, zum Beispiel ob mehr Mädchen als Jungen im Freundeskreis seien,
- bei denen Zahlen oder Mengenangaben genannt werden sollen,
- zu „Daten, Uhrzeiten und Zeitangaben“ (ebd.) (z. B. auch Umfang von freier Zeit, Dauer von etwas),
- zu länger zurückliegenden Zeiten (Ereignissen, Erlebnissen)

als wenig erfolgsversprechend (vgl. Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 40).

Bei letztgenannten, retrospektiv ausgerichteten Fragen ist bei Jugendlichen mit geistigen Behinderungen die „Gefahr [...] [von] Verzerrungen durch Erinnerungseffekte“ (Brodersen Ebner/Schütz 2019, S. 40f.) vorhanden. Als Option zur Erhebung von Häufigkeiten wird angeregt, in einem Zwischenschritt vorzugehen, also zunächst z. B. zu fragen „Spielst du mit deinen Freunden Fußball?“ (ebd., S. 57) und anschließend nachzufassen „Wenn ja, wie oft?“ (ebd.).

Genutzte Fragen müssen nicht nur relevant für die Jugendlichen sein, also ihrer Lebenswelt entsprechen, sie sollen konkret, also direkt und spezifisch formuliert sein und nur einen Aspekt zurzeit ansprechen (vgl. Hollomotz, 2018, o. S.). Offene Fragen unterliegen dabei anderen Herausforderungen als geschlossene Fragen. Offene Fragen bieten Befragten die Möglichkeit, ihre subjektiven Sichtweisen narrativ aufzubereiten, diese zu beschreiben sowie argumentativ zu begründen. In der Regel werden dazu sogenannte W-Fragen gestellt, da sich so die angestrebten Erzählungen generieren lassen und Raum für „unerwartete Einblicke“ (Niediek 2016, o. S.) bleibt. Durch offene Fragen werden anders als bei Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Optionen für Antworten innerhalb des eigenen Bezugsrahmens eröffnet (vgl. Schäfers 2008, S. 98). Dazu wird

angemerkt, dass „offene Fragen von Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen häufig nicht umfassend beantwortet [werden]“ (Niediek 2016, o. S.). Die Barriere bestehe im gegebenen Freiraum, „weil die Person selbst den Horizont möglicher Antworten bestimmen und dann eine eigene Formulierung finden muss“ (ebd.). An dieser Stelle wird die von Hagen (2001) aufgeworfene Frage nach der jeweiligen Beachtung einer ausreichenden verbalen Kompetenz der interviewten Person relevant. Offene Fragen gelten als anspruchsvoller, da „sie von der befragten Person eine hohe Ausdrucksfähigkeit bezüglich ihrer Einstellungen und Meinungen erfordern. Besonders bei Personen mit Verbalisierungsproblemen ist das Risiko höher, dass mögliche Antwortunterschiede nicht eindeutig auf tatsächliche Einstellungsunterschiede zurückzuführen sind, sondern u. U. auf unterschiedliche sprachliche Kompetenzen“ (Schäfers 2008, S. 98). Für die Studie „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“ wird daraus allerdings nicht geschlussfolgert, auf offene W-Fragen von vornherein zu verzichten. Vielmehr wird die Herausforderung darin gesehen, direkte Frageformulierungen zu entwickeln und einfache Satzkonstruktionen zu verwenden.

In der Methodenstudie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) ist festgehalten, dass geschlossene Fragen insbesondere Jugendlichen mit kognitiven und sprachlichen Behinderungen entgegenkommen, da der Aufwand für die Antwortproduktion als geringer eingestuft wird (vgl. Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 45). Zwar sind dort quantitative Erhebungen im Fokus, dennoch lassen sich die Überlegungen auf das hier vorliegende qualitativ ausgerichtete Forschungsvorhaben übertragen. Geschlossene Fragen können einerseits von Vorteil sein, um Barrieren für die Zielgruppe des Forschungsprojektes abzubauen. Andererseits entstehen besondere Anforderungen an eine passgenaue Konstruktion des Erhebungsinstruments, da die befragte Person entscheiden muss, „welche der Antwortvorgaben seiner tatsächlichen Einstellung, Meinung, seinem Verhalten etc. entsprechen bzw. am nächsten kommen“ (Schäfers 2008, S. 98). Die Auswahlmöglichkeiten müssen dem Referenzrahmen der Jugendlichen mit geistigen Behinderungen entsprechen, damit sie eine für sie passende Auswahl treffen können. Zugleich sind den Optionen einer inhaltsunabhängigen Zustimmung (Ja-Sage-Tendenz), der Nichtbeantwortung (Item-Nonresponses), des Rezenzeffekts oder sogar eines Abbruchs des Interviews entgegenzuwirken, um substanzielle und valide Ergebnisse zu erzielen (vgl. Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 45).

Geschlossene Fragen sind in nominale, ordinale und metrische Skalenniveaus zu unterscheiden, die jeweils eigene Frageformen und vorgegebene Antwortmöglichkeiten bedingen. Nominalfragen umfassen Ja/Nein-Fragen. Diese scheinen „für die Gruppe von Jugendlichen mit sog. geistiger Behinderung, leicht beantwortbar zu sein, da es nur einer geringen produktiven Sprachleistung für eine Antwortgabe bedarf“ (Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 45). Eine Beantwortung erscheint auch gestisch oder mimisch umsetzbar, sodass sie für dieses Forschungsprojekt unerlässlich sind. Sie stellen „gerade bei Jugendlichen mit

schwerer kommunikativer und/oder kognitiver Beeinträchtigung das einzig mögliche Format dar, das für die Selbstauskunft und daher für die Erhebung der Perspektive der Jugendlichen genutzt werden kann“ (ebd.). Assertive Ja/Nein-Fragen, die einen Wahrheitsgehalt eruieren wollen, erscheinen allerdings kognitiv als anspruchsvoll, „da Ja und Nein dann eine abstrakte Bedeutung einnehmen“ (Niediek 2016, o. S.). Beim Einsatz von unterstützenden Visualisierungen werden neutrale Zeichen empfohlen, um emotionale Beeinflussung zu vermeiden.

Nominalfragen schließen weiterhin Fragen mit nominalen Einfach- oder Mehrfachantworten ein. Optionale Mehrfachantworten auf die Frage, wann Freund*innen getroffen werden, können z. B. „unter der Woche, am Wochenende, in den Ferien“ (Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 45f.) sein. Als grundlegende Barriere wird markiert, „dass sich die Jugendlichen mit sog. geistiger Behinderung die Antwortvorgaben gerade bei steigender Anzahl nicht oder nur eingeschränkt merken können und sie daher teilweise keine, bei Mehrfachantwortfragen eine unvollständige oder aber eine Antwort außerhalb der Vorgaben geben“ (ebd.). Zudem sei die „erforderliche Gedächtnisleistung [...] im Vergleich zu anderen Frage- und Antwortformaten hoch“ (ebd.).

Fragen mit ordinalen Skalen finden sich bei Häufigkeitsfragen und Zustimmungsskalen. In diesen Frageformaten erscheinen Barrieren für Menschen mit geistigen Behinderungen von vornherein eingewoben (vgl. Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 47). Ein erforderliches Verständnis für Zahlen und Mengenangaben können adäquate Antworten verunmöglichen. Das gilt auch, wenn eine hohe Abstraktionsfähigkeit vorausgesetzt wird, um sich zu vorgegebenen Aussagesätzen zustimmend oder ablehnend positionieren zu können. Die Befunde bei Nominalfragen und Ordinalskalen lassen sich für metrische Skalen übertragen.

4.1.3 Beachtung des Wort- und Sprachverständnisses und Visualisierungen

Passgenaue, in diesem Fall jugendgerechte, Sprache und Begriffe sind wichtige Bestandteile einer Befragung. Ebenso wird ein flexibler Interview-Ansatz empfohlen (vgl. Hollomotz 2018, o. S.). Vorteile einer persönlich-mündlichen Erhebung vor Ort sind Möglichkeiten „individuelle Begriffserklärungen und Aushandlungen sowie Anpassungen von Komplexität und Inhalten“ (Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 30) in der direkten Interaktion passend zu gestalten. Fragen können so „wiederholt, Visualisierungen angesetzt, Antwortoptionen erläutert oder vorbereitete Alternativformulierungen genutzt werden“ (ebd.).

Wichtige Hinweise zur Interviewführung gibt Schröder (vgl. 2006, S. 142 ff.):

- Vor- und Nachteile geschlossener Ja-Nein Fragen: Je niedriger die verbale Kompetenz ist, desto hilfreicher ist dieser Fragetypus. Wichtig ist allerdings eine spontane Antwort, die Überprüfung durch Wiederholungsfragen und bei unterschiedlichen Antworten darauf zu verzichten, diese auszuwerten.
- Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten: Jugendliche mit niedriger verbaler Kompetenz tendieren zur Wahl der letztgenannten Antwort, auch bei Überprüfung durch Wiederholungsfragen in umgekehrter Reihenfolge. Die Antworten sind somit nicht auswertbar.
- Länge der Frage inkl. Verwendung abstrakter Begriffe: Auch Jugendliche mit mittlerer verbaler Sprachkompetenz haben Schwierigkeiten in der Beantwortung. Ein Nachfragen seitens der Interviewerin bei einer für sie unverständlichen Antwort führen zu Verunsicherung und Rückzug bei der befragten Person. Hier ist es notwendig, die eigentlich geforderte Zurückhaltung als interviewende Person aufzugeben, um zu motivieren und der Verunsicherung entgegenzuwirken.
- Hilfreich bei notwendigen Nachfragen zur kommunikativen Validierung: Die Worte der Befragten paraphrasieren und dabei in eine Frage umformulieren.
- Reihenfolge der Fragen und Fragestellung: Eine individuelle Anpassung an die Befragten ist wichtig. Die Wahl der Fragetypen ist vernachlässigbar, um Unsicherheiten zu vermeiden.
- Länge des Fragebogens und Konzentrations-, bzw. Aufmerksamkeitsspanne: Je niedriger die verbale Kompetenz ist, desto schneller sind Befragte abgelenkt und je kürzer ist die Konzentrationsspanne. Stellen befragte Jugendliche themenunabhängige Zwischenfragen, ist das Interview auf wesentliche Fragen zu reduzieren und Fragen mit schwierigen und abstrakten Begriffen sind auszulassen.

Ein weiteres Mittel zur Reduzierung von Komplexität ist ein einfacher Satzbau. Dies bedeutet, aktive Verben und Präsenz zu verwenden, dagegen Konjunktivformen, doppelte Verneinungen, Passivkonstruktionen, Nebensätze, Umgangssprache und bildhafte Sprache zu vermeiden. Unterstützend kann „Leichte Sprache“ eingesetzt werden, sofern den betreffenden Jugendlichen diese vertraut ist. Da sich die Regeln für Leichte Sprache meist auf die Schriftsprache beziehen, ist darauf zu achten, dass das gesprochene Wort trotzdem natürlich bleibt (vgl. Brodersen/Ebner/Schütz 2019, S. 49 f.; Niediek 2016, o. S.).

Visualisierungen sind ein entscheidendes methodisches Mittel bei der Befragung von Menschen mit geistigen Behinderungen. Als Veranschaulichungshilfen können Bilder, Symbole, Piktogramme und Farben eingesetzt werden. Hollo-motz (2018) nutzt in ihren Interviews zur Freizeitgestaltung unter anderem eine Karte mit farbigen Bildern, auf denen Aktivitäten abgebildet sind. Das in vielen

Kontexten eingesetzte Daumensymbol kann farblich verstärkt werden (gut: grün, mittel: gelb, schlecht: rot). Zu beachten ist, dass das Symbol von Menschen mit geistigen Behinderungen sowohl mit Fragen nach ihrer Zufriedenheit als auch nach ihrem Wohlbefinden gleichgesetzt werden kann. Die Intention, durch Daumen hoch etc. Zustimmung oder Ablehnung zu eruieren, kann somit fehlschlagen. Gleiches ist bei einem Einsatz von Smileys zu bedenken (vgl. Brodersen/ Ebner/Schütz 2019, S. 54). Relevant ist, dass den Jugendlichen die angebotenen Visualisierungen bekannt sind und diese den Jugendlichen angemessen sind. Diesen Aspekt gilt es, vor dem Hintergrund eines individuell unterschiedlich ausgeprägten Antwortvermögens und der Gefahr einer ungewollten Stigmatisierung einzubeziehen.

4.2 Entwicklung und Aufbau der Interviewleitfäden

4.2.1 Forschungsziel und Anknüpfung an bundesweite Jugendstudien

Das Forschungsziel, Erkenntnisse über konkrete Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu gewinnen, ist die Grundlage für die Entwicklung der Interviewleitfäden im Projekt „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“. Sechs Erkenntnisinteressen stehen dabei im Fokus. Diese sind

- das subjektive Erleben von Freizeit,
- die subjektive Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Behindertenhilfe im Kontext von Freizeitgestaltung,
- das subjektive Erleben von Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten an und in Angeboten,
- Wünsche und Interessen der jungen Menschen in Hinblick auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit,
- Hindernisse und Öffner beim Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit,
- Bedarfe und Wünsche der jungen Menschen in Hinblick auf selbstbestimmte Freizeitgestaltung.

Ebenso wesentlich für die Entwicklung der Interviewleitfäden sind Befragungssitem zentraler Jugendstudien in Deutschland. Durch ihre Berücksichtigung wird eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht. So können die herausgearbeiteten Erkenntnisse mit Blick auf die spezifische Zielgruppe der Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in Vergleich zu den Wünschen und Interessen anderer Jugendlicher gesetzt werden. Damit wird der Ansatz verfolgt,

die hier im Fokus stehende Zielgruppe im Anschluss an den 13. Kinder- und Jugendbericht zuallererst als Jugendliche zu verstehen (vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 116 ff.).

Berücksichtigt sind folgende Jugend- und Kinderstudien wie Surveys¹:

- DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A), speziell AID:A II (Walper/Bien/Rauschenbach 2015; sowie Sonderauswertungen in Deutscher Bundestag 2017)
- 18. Shell-Jugendstudie (Shell Deutschland Holding 2019)
- World-Vision-Kinderstudie (World Vision Deutschland 2018)
- Deutscher Freiwilligensurvey (Deutsches Zentrum für Altersfragen 2014)
- Juleica-Report (Deutscher Bundesjugendring 2011)

Als zentrale Quelle wird weiterhin der 15. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2017) verwendet, da er einige der Studienergebnisse themenbezogen zusammenführt. Ergänzend wird der Evaluationsbericht zum Projekt „Freiräume – Inklusion in der Bielefelder Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (Voigts 2018) aufgrund seiner Nähe zur Forschungsthematik für die Entwicklung von vergleichbaren Frageitems herangezogen.

4.2.2 Innere und äußere Differenzierung der Interviewleitfäden

Die spezifische Fragestellung des Projektes erfordert in mehrfacher Hinsicht die Erarbeitung differenzierter Fragebögen. Dabei ist eine äußere und eine innere Differenzierung zu unterscheiden. Die äußere Differenzierung bezieht sich auf die Intensität der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe und damit auf den fachlichen Gegenstand der Forschung. Die innere Differenzierung berücksichtigt die geistigen Behinderungen der jungen Menschen und die damit unterschiedlichen Möglichkeiten, bestimmte Frageformen einsetzen zu können.

Um die (Nicht-)Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit wie der Behindertenhilfe zu erfassen, werden vier Befragungsgruppen gebildet. Der ersten Gruppe werden Jugendliche zugeordnet, die regelmäßig eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besuchen oder einem Jugendverband

1 Der Fragebogen wurde bereits 2020 entwickelt und die Befragung sollte zu Beginn des Jahres 2021 durchgeführt werden. Die Corona-Pandemie u. a. mit ihrem langen zweiten Lockdown von Weihnachten 2020 bis Ostern 2021 hat diese Planungen jäh unterbrochen. Die Interviews konnten schließlich erst zu Beginn des Jahres 2022 gestartet werden. In der Zwischenzeit sind neue (Jugend-)Studien und Berichte erschienen. Da der Entwicklungsprozess des Fragebogens jedoch zuvor beendet war, wird darauf hier kein Bezug genommen.

angehören. Um die Vielfalt der Kinder- und Jugendarbeit abzubilden, soll jeweils ein junger Mensch aus einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, einem konfessionellen, wie einem technischen Jugendverband interviewt werden. Ergänzend wird angestrebt, die subjektive Sicht eines/r Jugendlichen mit Jugendleiter*innen-Card (Juleica) zu erheben. Die zweite Befragungsgruppe mit mindestens drei Interviewpartner*innen wird aus Jugendlichen gebildet, die punktuell an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilnehmen. Das kann beispielsweise ein Ferienprogramm, ein projektförmiges Musik- oder Sportangebot, ein Konzert oder eine Jugenddisco sein. In der dritten Befragungsgruppe sind Jugendliche verortet, auf die keine der beiden genannten Kriterien zutrifft. Jugendliche, die Freizeitangebote der Behindertenhilfe nutzen, sind in einer vierten Einheit zusammengefasst. Auch hier sollen jeweils mindestens drei Jugendliche befragt werden.

Die äußere Differenzierung führt damit zu vier Befragungsgruppen:

- Gruppe I: Jugendliche mit leichten, bis mittelschweren geistigen Behinderungen, die regelmäßig Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen
- Gruppe II: Jugendliche mit leichten, bis mittelschweren geistigen Behinderungen, die punktuell Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen
- Gruppe III: Jugendliche mit leichten, bis mittelschweren geistigen Behinderungen, die keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen
- Gruppe IV: Jugendliche mit leichten, bis mittelschweren geistigen Behinderungen, die Freizeitangebote der Behindertenhilfe nutzen

Durch die innere Differenzierung werden die Interviewleitfäden jeweils auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Jugendlichen abgestimmt. Auch wenn alle Jugendlichen die Diagnose oder das Etikett einer geistigen Behinderung eint, ist nicht von einer homogenen Zielgruppe auszugehen. Eine Grundvoraussetzung für die Auswahl der befragten Jugendlichen ist in diesem Forschungssetting eine sprachliche Verständigungsmöglichkeit mit den Interviewer*innen.

Um den heterogenen Fähigkeiten wie individuellen Kompetenzen möglichst gerecht zu werden, stehen für die Interviews Leitfragen, ergänzende Nachfragen und unterstützende Visualisierung zur Verfügung. Dem Anspruch folgend, sich in „Methoden und Instrumenten auf unterschiedliche sprachliche, kommunikative oder kognitive Möglichkeiten von Jugendlichen ein[z]ustellen“ (Brodersen/Gaupp 2020, S. 169), sind die Interviewleitfäden in Leichte Sprache übertragen worden. Wenngleich darauf zu verweisen ist, dass das Konzept der Leichten Sprache vornehmlich für die „schriftbasierte Kommunikation“ (Rink/Zehrer 2015, S. 2) entwickelt worden ist. Die Übertragung sollte durch Expert*innen in eigener Sache und eine Prüfgruppe geschehen, das war jedoch aufgrund der

Corona-Pandemie nicht möglich. Alternativ musste projektintern auf bestehende Kenntnisse zu Leichter Sprache zurückgegriffen werden, um die Leitfragen in jugendgerechte, leichter verständliche Sprache zu transferieren. Die Interviewleitfäden sind im Anschluss von der Leiterin der Prüfgruppe geprüft worden.

4.2.3 Themen der Befragung und Aufbau der Leitfäden

Die Themen der Befragung orientieren sich am Forschungsziel, dem erweiterten Erkenntnisinteresse wie den Items zentraler Jugendstudien. Das vielfältige Angebotspektrum der Kinder- und Jugendarbeit muss dabei abgebildet werden. Themen, Interessen und Bedürfnisse wie Peer-Kontakte und Freundschaften sind bei Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderungen einerseits grundlegend gleich. Andererseits unterliegt das Aufwachsen von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen spezifischen (gesellschaftlichen) Rahmenbedingungen und ist geprägt durch die Diagnose von Behinderungen, was sich auf Möglichkeiten z. B. für autonom gestaltete Peer-Beziehungen auswirkt. In diesem Kontext arbeiten Brodersen/Gaupp (2020, S. 180) heraus, dass „Freundschaftsbeziehungen oder Prozesse der Verselbstständigung unter Bezugnahme auf ein übergreifendes, allgemeines Jugendlich-Sein zu erheben“ seien. Zugleich ist von Bedeutung, spezifische behinderungsbedingte Aspekte zu berücksichtigen.

Die Entwicklung des Leitfadens ist maßgeblich daran ausgerichtet, inwiefern Items mit Blick auf die Zielgruppe als gut abfragbar einzustufen sind. Kriterien dafür stellen die Anknüpfbarkeit an die Alltagspraxis und das Alltagserleben wie eine hohe Gegenständlichkeit dar. Frageitems aus repräsentativen Jugendstudien, die ein hohes Abstraktions- und Reflexionsvermögen oder ein Zahlen- und Zeitverständnis voraussetzen, können nur als bedingt abfragbar eingestuft werden und deren Relevanz ist daher abzuwägen.

Der hier verwandte Leitfaden beinhaltet folgende sechs Themenbereiche:

- Subjektives Erleben von Freizeit (T1)
- Subjektive Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe (T2)
- Subjektives Erleben von Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten (T3)
- Wünsche und Interessen in Hinblick auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit (T4)
- Hindernisse und Öffner beim Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (T5)
- Bedarfe und Wünsche in Hinblick auf selbstbestimmte Freizeitgestaltung (T6)

Der erste Themenbereich (T1) bezieht sich auf das *subjektive Erleben von Freizeit*. Das begriffliche Verständnis von Freizeit ist breit und von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt. Unter anderem ist freie Zeit eines Menschen als Zeit für selbstgewählte Aktivitäten zu verstehen (vgl. Immerfall/Wasner 2011, S. 9. ff.; Opaschowski 2008, S. 25 ff.), z. B. für soziale Kontakte, Hobbies, Engagement in verschiedenen gesellschaftlichen, politischen, sozialen und religiösen Kontexten bis hin zum Nichtstun. Der 15. Kinder- und Jugendbericht konstatiert, dass Freizeit von Jugendlichen „als freie Zeit und damit grundsätzlich außerhalb von Schule“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 122) zu definieren ist. Sportliche Aktivitäten und digitales Spielen werden als häufig präferierte Freizeitaktivitäten Jugendlicher herausgearbeitet, ebenso mit Freund*innen freie Zeit zu verbringen, für manche Jugendliche auch mit Eltern und Geschwistern (vgl. ebd.). Möglichkeiten der selbstbestimmten Gestaltung freier Zeit mit selbstgewählten Aktivitäten sind für Jugendliche wesentlich. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieses Forschungsprojekt wird auf die Frageitems zu sozialen Peer-Kontakten und Peer-Kommunikation fokussiert. Hierunter fallen die Relevanz von Peer-Beziehungen im Jugendalter, Netzwerke sowie Kommunikationsformen und -mittel Jugendlicher, aber auch soziale Isolation und die individuelle Zufriedenheit mit Freizeit.

Der zweite Thementeil (T2) fokussiert die *subjektive Bedeutung*, welche die Befragten den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe zuschreiben. Die Ergebnisse von AID:A 2014 belegen die Bedeutung von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Jugendalter (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 394). In den Ergebnissen der DJI-Jugendverbandsstudie wird der hohe Stellenwert von Jugendverbänden für das Aufwachsen junger Menschen deutlich (vgl. Seckinger et al. 2009, S. 10). Fauser/Fischer/Münchmeier (2008) zeigen in ihrer subjektorientierten Studie zur Jugendverbandsarbeit auf, wie wichtig es Jugendlichen ist, als Teil einer Gruppe Gemeinschaft zu erleben. Eine feste Gruppe von gleichgesinnten Gleichaltrigen, gelingende Beziehungen untereinander und Geselligkeit miteinander zu haben, benennen die befragten Jugendlichen als wichtige Faktoren der von ihnen besuchten jugendverbandlichen Angebote. Davon ausgehend wird auch in den Interviews mit Jugendlichen mit geistigen Behinderungen erfragt, was diesen in den Angeboten wichtig ist, was sie dort gerne (mehr) machen (möchten).

Leitfragen des dritten Thementeils (T3) beziehen sich auf das *subjektive Erleben von Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten* und damit auf Mitbestimmung und Tätigkeiten im freiwilligen Engagement. Basierend auf Daten der bundesweiten DJI-Jugendzentrumserhebung von 2011 verdeutlichen Seckinger u. a. (vgl. 2016, S. 231 ff.) Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Die Studie „Jugendliche als Akteure im Verband“ zeigt auf, dass in Jugendverbänden Selbstorganisation junger Menschen eine große Rolle spielt (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier 2008). Freiwilliges Engagement von Jugendlichen ist eine tragende Säule und Stärke von Jugendverbandsarbeit (vgl. Seckinger et

al. 2009, S. 44). Auch in Jugendzentren übernehmen Jugendliche ehrenamtliche Aufgaben (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 391). Basierend auf den Frageitems der genannten Studien werden die Jugendlichen aller Befragungsgruppen in dieser Untersuchung dazu befragt, ob und wobei sie mitbestimmen oder eine Idee einbringen und wie sie ihre Meinung äußern können, ob und wie sie in den genutzten Angeboten mithelfen.

Der vierte Themenbereich (T4) beinhaltet die konkreten *Wünsche und Interessen* der befragten Jugendlichen zu Angeboten in der Kinder- und Jugendarbeit. Gesetzlich verankerter Auftrag von Kinder- und Jugendarbeit ist es, an den Interessen junger Menschen anzusetzen und Mitbestimmung zu ermöglichen (§ 11 Abs. 1 SGB VIII). Wie und mit wem Jugendliche ihre freie Zeit gestalten und wie sich der Fokus bevorzugter Aktivitäten verändert, wird in der Shell-Jugendstudie (2019) betrachtet. Sowohl deren Items zu den häufigsten Freizeitaktivitäten als auch die im 15. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2017) und vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) verwerteten Daten von AID:A 2014 (Geier 2015) bilden wichtige Vergleichsmomente zu Wünschen und Interessen Jugendlicher mit geistigen Behinderungen. Nutzen sie bereits Angebote, werden sie gefragt, was sie dort gerne machen und gut finden. Jugendliche, die (noch) keine Angebote nutzen, werden dazu befragt, wie sie gerne ihre Freizeit verbringen. Zusätzlich wird an dieser Stelle mit unterstützender Visualisierung gearbeitet, um möglichst dezidiert Interessen und Wünsche zu erheben.

Der fünfte Themenbereich (T5) fokussiert auf *Zugangshindernisse und -öffner zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe*. Anknüpfend an die vorhergehenden Ausführungen ist wesentlich, dass der Inhalt und die Ausrichtung der Angebote für die (potenziellen) Nutzer*innen attraktiv sind. Ebenso grundlegend ist, dass Angebote bekannt sind. Seckinger u. a. weisen empirisch nach, „dass Jugendzentren keineswegs allen potenziellen Nutzer*innen bekannt“ (Seckinger u. a. 2016, S. 140) sind. Ob junge Menschen mit geistigen Behinderungen Kenntnis von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit haben und wenn ja wodurch (Flyer, Social Media, Internet) und durch wen (Eltern, Freund*innen, Geschwister, Schule, Assistenzen), wird in allen vier Befragungsgruppen erhoben. Der Zusammenarbeit mit Eltern kommt bei dieser Adressat*innengruppe eine wichtige Türöffner-Funktion zu. Eltern müssen Vertrauen in die Arbeit der Fachkräfte erlangen. Sie müssen wissen, was Kinder- und Jugendarbeit leistet, dass ihre Kinder dort in einem für sie wichtigen (Frei-)Raum gut aufgehoben sein können und auf deren Bedürfnisse eingegangen wird (vgl. Voigts 2018, S. 40). Kooperationen mit der Behindertenhilfe können Zugangsweg öffnen und werden daher erfragt. Zudem wird der Assistenzbedarf erhoben, welcher eine Zugangsbarriere oder umgekehrt eine Gelingensbedingung darstellen kann. Basiert auf der Analyse, dass Jugendliche mit geistigen Behinderungen in Mobilitätsfragen stärker auf ihre individuellen Netzwerker angewiesen sind, werden diese und verbleibende zeitliche Ressourcen nach Schulbesuch und weiteren

Nachmittagsterminen in den Interviews thematisiert (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 256; Voigts 2018, S. 39 f.).

Das Erkenntnisinteresse des sechsten Themenbereichs (T6) zu *Bedarfen und Wünschen in Hinblick auf selbstbestimmte Freizeitgestaltung* beantwortet sich aus allen bisher aufgeschlüsselten Einflüssen. Insbesondere die Faktoren „Subjektives Erleben von Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten“, „Wünsche und Interessen in Hinblick auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit“ und „Hindernisse und Öffner beim Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit“ münden hier ein.

Im Ergebnis steht für jede der vier Befragungsgruppen ein eigener Leitfaden. So ist es möglich, dem jeweiligen Nutzungsgrad mit spezifischen Fragen gerecht zu werden. Außerdem werden Gelingensbedingungen für die Nutzung von Kinder- und Jugendarbeit oder eine Nichtteilnahme bedingende Barrieren der Nichtteilnahme eruiert. In der für alle vier Befragungsgruppen identischen Einstiegsfrage wird nach kürzlich ausgeübten oder kurz bevorstehenden Aktivitäten gefragt. In den Interviews mit Jugendlichen mit geistigen Behinderungen, die keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit wahrnehmen, stehen zunächst ihre Aktivitäten und Interessen im Fokus.

Insbesondere bei den Fragen nach Interessen und Wünsche zur Kinder- und Jugendarbeit wird mit unterstützender Visualisierung gearbeitet, deren Erstellung sich als weit umfänglicher und zeitaufwendiger als anfangs angenommen gezeigt hat. Angebotene Bilder in Fotobanken zur Leichten Sprachen werden größtenteils der Lebenswelt von Jugendlichen nicht gerecht. Es sind nahezu keine Jugendlichen abgebildet und Aktivitäten aus der Kinder- und Jugendarbeit finden sich in den Bildern nicht wieder. Nur bei zwei Fragen kann auf Material von Anbieter*innen von Bildern in Leichter Sprache zurückgegriffen werden. Ansonsten wird mit Fotos gearbeitet, die aus frei verfügbaren Quellen zusammengestellt werden. Bei der Fotoauswahl ist darauf geachtet, dass das jeweilige Foto zwar das Gewünschte abbildet, aber im Motiv klar erscheint. Unabdingbar ist, das Bildverständnis zu besprechen und zu sichern. Die Fotos sind zu zwei doppelten Bilderreihen zusammengefügt und jeweils im DIN-A4-Format in den Interviews genutzt worden.

Neben den Fotos wird eine Reihe von fünf Smiley-Symbolen genutzt, um Zufriedenheitsabfragen visuell zu unterstützen. Sie bilden eine Skala von einem unglücklich guckenden Smiley, der die Mundwinkel nach unten zieht und rot eingefärbt ist, über einen neutral guckenden Smiley, der gelb eingefärbt ist, hin zu einem glücklich guckenden Smiley, der die Mundwinkel nach oben zieht und grün eingefärbt ist.

4.3 Durchführung der Interviews

4.3.1 Leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews als Erhebungsmethode

Junge Menschen mit geistigen Behinderungen werden an den Standorten Hamburg und Ostholstein in dieser Studie mit Problemzentrierten Interviews (PZI) befragt. Die Leitfäden sind dafür in jugendgerechter und leichter verständlicher Sprache formuliert. Richtmaß ist die Ausrichtung an der Lebenswelt und den kognitiven Fähigkeiten der einzelnen Jugendlichen. Es findet Berücksichtigung, dass das Antwortvermögen der Jugendlichen individuell sehr unterschiedlich sein kann. Das jeweilige Interview soll einerseits nicht zu einfach gestaltet sein, sodass Jugendliche sich nicht unterfordert oder bevormundet fühlen. Andererseits ist eine Überforderung, aus welcher nicht-valide Daten resultieren können, zu vermeiden. Entsprechend wird die Methodik problemzentrierter Interviews an der Zielgruppe der Studie orientiert. Es werden qualitativ und quantitativ ausgerichtete Frageformate sowie eine Verknüpfung von erzählgenerierenden offenen Fragen mit Folgefragen angewendet, um so vom Allgemeinen zum Speziellen zu gelangen (vgl. Schäfers 2008, S. 99; Schröder 2006, S. 132 f.).

Bei Problemzentrierten Interviews (PZI) ist „der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess [...] als induktiv-deduktives Wechselspiel zu organisieren“ (Witzel 2000, o. S.). So gilt es, vom besonderen, beobachteten bzw. gehörten Phänomen zum Allgemeinen bzw. zur Theoriebildung zu gelangen und sich gleichzeitig des theoretischen Vorwissens bewusst zu sein und dieses transparent zu machen. Weiterhin muss das Offenheitsprinzip gewährleistet sein, indem Narrationen angeregt werden. Dadurch erhalten die Interviewten Raum, ihre für sie relevanten Themen und Deutungen zu entfalten (vgl. ebd.). Helfferich (2011) stuft ein PZI als gemeinsame Arbeit mit den Befragten an „genügenden“ (ebd., S. 53) Äußerungen ein und betont, dass „die Reflexion und Kontrolle des eigenen Vorwissens und der eigenen Bewertungsmaßstäbe“ (ebd.), das Beherrschen der „Kunst des Fragens“ (ebd.) und die Fähigkeit, „verbal eine stützende Beziehung herzustellen“ (ebd.) vordergründig seien.

Witzel (vgl. 2000, o. S.) benennt die Problemzentrierung, die Gegenstands- und Prozessorientierung als drei Grundpositionen des PZI. Problemzentrierung beinhaltet die Bezugnahme auf eine gesellschaftlich relevante Problemstellung. Die forschende Person eignet sich vorhergehend über den Forschungsgegenstand Wissen und Kenntnisse an, um die Erzählung der interviewten Person nachvollziehen und verorten zu können. Hinter der Gegenstandsorientierung verbirgt sich eine bedarfsorientierte Kombination verschiedener Methoden bzw. Gesprächstechniken im Interview (z. B. Aktives Zuhören oder nonverbale Aufmerksamkeitsbekundungen). Witzel hält es für wichtig, personenbezogen das Gespräch aufrechtzuhalten und ggf. zu lenken, indem nach Beispielen gefragt

oder um Konkretisierung gebeten wird. Der gesamte Befragungsverlauf unterliegt damit einer starken Prozessorientierung.

4.3.2 Durchführungszeitraum, Sample und Setting der Interviews

Insgesamt sind an den Standorten Hamburg und Ostholstein zwischen Januar und Mai 2022 18 Interviews mit Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren geführt worden, davon elf in Hamburg und sieben in Ostholstein. Geplant waren zehn Interviews pro Standort, die Akquise von Interviewpartner*innen zeigte sich allerdings in der Corona-Pandemie als herausfordernd. Als Zugänge dienen zum einen Kontakte zu Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbänden, zum anderen die Lebenshilfen in Hamburg und Ostholstein. Im Laufe der Akquise entwickeln sich Kontakte über weitere Träger der Behindertenhilfe und Eltern von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen.

Kontakte zu Interviewpartner*innen werden telefonisch oder per E-Mail in der Regel über die Eltern aufgenommen. Ein Informationsschreiben zum Forschungsprojekt für Erziehungsberechtigte und Jugendliche in einfacher Sprache wird mitgesendet. Die konkrete Vorbereitung der Interviews findet in der Regel in einem Telefonat statt. Hilfreiche Hinweise zum Umgang mit den zu interviewenden Jugendlichen werden dabei mit Eltern, Assistenzen oder Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit besprochen. Alle Interviews werden von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Projektes durchgeführt, finden in Räumlichkeiten der Lebenshilfen, der Kinder- und Jugendarbeit oder bei den Jugendlichen zuhause statt. Es wird explizit darauf geachtet, dass Eltern während des Interviews nicht anwesend sind, damit sich die Jugendlichen unbefangen äußern können. In einem Fall ist auf Wunsch des befragten Jugendlichen die persönliche Assistenz beim Gespräch dabei, in einem anderen Fall eine Fachkraft der Kinder- und Jugendarbeit. In einem dritten Fall ist ein Elternteil als Übersetzer*in bei der Befragung anwesend, welche bei Schwierigkeiten in der verbalen Kommunikation unterstützt und Sicherheit vermittelt.

Alle Interviews finden unter Hygieneschutzmaßnahmen im Kontext der andauernden Corona-Pandemie statt. Die Interviewerin trägt einen Mund-Nasenschutz (Maske), um die befragten Jugendlichen und sich selbst zu schützen. Vor dem Start des Interviews findet ein einleitendes Gespräch statt, bei dem teilweise Elternteile, Erziehungsberechtigte, Pflegeeltern, Mitarbeiter*innen einer Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit oder Betreuer*innen aus Angeboten der Behindertenhilfe anwesend sind. Das Forschungsprojekt wird mündlich in einfacher Sprache vorgestellt, die Datenschutzerklärung (insbesondere Freiwilligkeit und Anonymisierung) erläutert und Raum für offene Fragen gegeben. Alle befragten Jugendlichen unterschreiben die Einwilligung zum Interview selbst. Bei Jugendlichen unter 14 Jahren wird zusätzlich von den Eltern/Erziehungsberechtigten eine Einverständniserklärung unterzeichnet.

Damit die befragten Jugendlichen selbstständig bei Bedarf eine Pause initiieren können, wird zu Beginn des Gesprächs ein Stoppschild eingeführt und erklärt. Wird eine Pause gewünscht, brauchen die Jugendlichen nur auf das Stoppschild zeigen.

In Hamburg werden insgesamt elf Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren befragt, davon acht männliche und drei weibliche Jugendliche. Es kommt zu Abweichungen vom ursprünglich geplanten Sample. Sechs Jugendliche nutzen regelmäßig Angebote der Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Jugendtreff, Jugendfeuerwehr, Pfadfinder*innen, Fußballverein). Drei Jugendliche nutzen oder nutzten Freizeitangebote der Behindertenhilfe. Zwei Jugendliche haben keine Erfahrung mit Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Mit sieben der elf Jugendlichen besucht die Mehrheit eine exklusive Förderschule. Zwei Jugendliche besuchen eine inklusive Schule, eine Person eine Berufsschule und eine Person besucht zum Zeitpunkt der Befragung keine Schule mehr.

In Ostholstein werden sieben Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren befragt, davon drei männlich und vier weiblich. Auch hier kommt es zu Abweichungen vom geplanten Sample. Vier Jugendliche nutzen regelmäßig Angebote der Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Mädchenverein, Jugendfeuerwehr, Schwimmen im Sportverein). Eine Person nutzt Freizeitangebote der Behindertenhilfe. Zwei Jugendliche haben keine Erfahrung mit Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Auch hier besucht die Mehrheit der Befragten eine exklusive Förderschule (sechs Jugendliche) und eine Person besucht eine inklusive Schule.

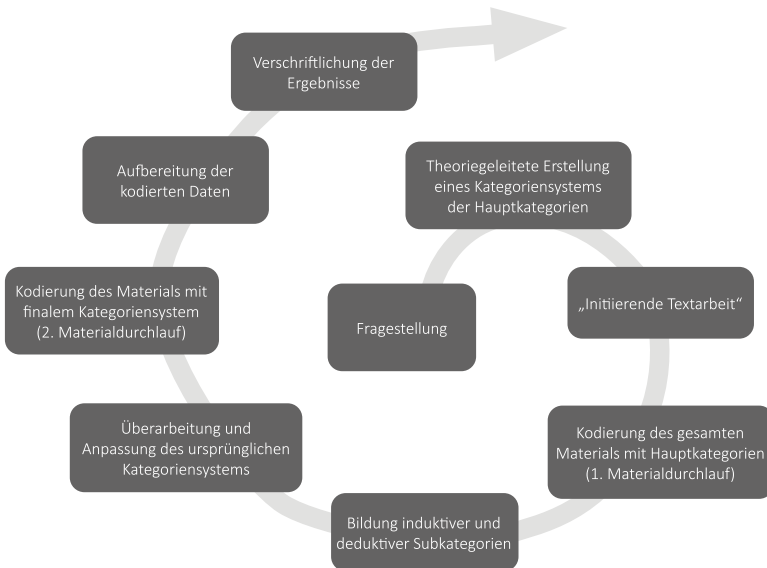
4.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Sämtliche Interviews sind aufgezeichnet, anschließend vollumfänglich orientiert an den Transkriptionsregeln von Kuckartz/Rädiker (2022) transkribiert und anonymisiert. Zudem sind Interviewprotokolle angefertigt, in denen wesentliche soziodemografische Daten der Befragten sowie relevante Informationen zum konkreten Setting festgehalten sind.

Die Auswertung der Interviews erfolgt mit MAXQDA mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse. Ziel des ursprünglich entlang von zehn Schritten konzipierten Verfahrens nach Mayring (vgl. 2015, S. 97 ff.) ist es „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd. 2015, S. 103). Im weiteren Auswertungsprozess wird das grundlegende systematische, teilweise zirkuläre Vorgehen nach Mayring um die Weiterentwicklung der einzelnen Auswertungsschritte durch Kuckartz und Rädiker (2022) ergänzt. Zudem sind die Abläufe an die projektspezifischen Gegebenheiten angepasst, denn „[die] Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2022, S. 50). Der Kern jeder strukturierenden Inhaltsanalyse ist ein aus der Fragestellung

hervorgehendes und theoretisch abgeleitetes (deduktives) Kategoriensystem, das im weiteren Verlauf induktiv, durch weitere thematische Aspekte aus dem Material erweitert und angepasst wird. Dieses dient als Filter, um das Interviewmaterial den Haupt- und Subkategorien zuzuordnen (vgl. ebd. 2015, S. 97 ff.). Das in Orientierung an die Befragungsthemen des Leitfadens erstellte Kategoriensystem umfasst zunächst dreizehn Hauptkategorien inklusive Definitionen, Kodierregeln und später ergänzte Ankerbeispiele (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Ablauf der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse



Quelle: Eigene Darstellung (modelliert nach Kuckartz/Rädiker 2022, S. 132; Mayring 2015, S. 97 ff.)

Die Analyse beginnt mit der „initiierenden Textarbeit“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 119 ff.), um sich mit dem Interviewmaterial vertraut zu machen und dieses in seinem Gesamtkontext nachzuvollziehen, bevor es im ersten Materialdurchlauf in inhaltlich-thematische Abschnitte zergliedert wird (ebd.). Erste Gedanken, Auffälligkeiten und Fragen werden hierbei in Memos festgehalten. Zunächst werden die Standorte Hamburg und Ostholstein als gesonderte Auswertungseinheiten betrachtet. Später wird entschieden, die gesamten Interviews als eine Auswertungseinheit zu analysieren, da sich kaum signifikante Unterschiede zwischen den beiden Standorten zeigen. Anschließend wird das Material in Subkategorien weiter ausdifferenziert. Es ergibt sich ein finales deduktiv-induktiv entwickeltes Kategoriensystem, das fünf Hauptkategorien und sechzehn Subkategorien umfasst, die in verschiedene Ausprägungen bzw. Dimensionen weiter aufgegliedert sind (vgl. Kap. 7). Im zweiten Materialdurchlauf werden sämtliche Kodiereinheiten entsprechend des revidierten Kategoriensystems zugeordnet. Als Kontexteinheit

werden alle Textpassagen eines Interviews gefasst, die unter einer Haupt- bzw. Subkategorie kodiert sind. Kodiereinheiten können aufgrund des spezifischen Antwortverhalten der Zielgruppe sowohl einzelne inhaltstragende Worte sein als auch verschieden lange Interviewsequenzen, die aus dem Zusammenspiel der Fragen und Äußerungen der Interviewerin, teilweise auch von weiteren Anwesenden, sowie den Aussagen der Befragten einen Zusammenhang ergeben. Teilweise werden hierbei Sequenzen, die unterschiedliche thematische Inhalte umfassen, doppelt und somit unter mehreren Haupt- bzw. Subkategorien kodiert. Es folgt die Aufbereitung der Daten (Zusammenfassungen/Strukturierung nach Dimensionen) und die Verschriftlichung der Ergebnisse. Auf umfängliche Zusammenfassungen und Paraphrasierungen wird aufgrund des bereits häufig verdichteten Antwortverhaltens der Zielgruppe verzichtet. Da der gesamte Auswertungsprozess im Team stattfindet, werden die verschiedenen Prozessschritte von mindestens zwei Forscher*innen nachvollzogen, diskutiert und reflektiert.

4.4 Methodische Reflexion

4.4.1 Reflexion des Feldzugangs

Der Zugang zu Jugendlichen mit geistigen Behinderungen gestaltet sich in Hamburg und Ostholstein schwieriger als angenommen. Zu den Faktoren gehören die Corona-Pandemie, die Altersgruppe, fehlende Vernetzungen der Behindertenhilfe zur Kinder- und Jugendarbeit sowie die Skepsis von Eltern.

Die Corona-Pandemie hat den Feldzugang enorm erschwert und zeitweise durch die Kontaktauflagen unmöglich gemacht. Zum einen meldeten angefragte Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Aktive in der Jugendverbandsarbeit zurück, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nur eingeschränkt stattfinden oder vollständig ausgesetzt sind. Das gilt auch für Freizeitangebote der Behindertenhilfe. Zum anderen existiert für die vulnerable Zielgruppe der Interviews ein besonderer Schutz. Auch als laut Corona-Schutzverordnungen Angebote unter Auflagen und später ohne diese wieder möglich sind, wird dem Forschungsteam zurückgemeldet, dass Jugendliche für Interviews nicht zu vermitteln seien. Als Gründe werden genannt, dass Eltern von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen besonders vorsichtig wären, um ihre Kinder vor einer Ansteckung mit Covid-19 zu schützen. Eltern seien entweder mit Interviews nicht einverstanden oder die Jugendlichen würden die bestehenden inklusiven Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zum Zeitpunkt der Anfrage (noch) nicht nutzen. Ein Teil der Angebote findet nach wie vor nicht wieder statt.

Als Schwierigkeit bei der Akquise von Interviewpartner*innen zeigt sich vereinzelt die Haltung von Eltern. Während viele Eltern die Teilnahme ihrer Kinder an der Befragung begrüßen und aktiv unterstützen, gibt es auch Eltern

von Jugendlichen, die dem Interview nicht zustimmen, obwohl ihre Kinder gerne teilgenommen hätten. Weiter wird zurückgemeldet, dass bei einigen Eltern Unsicherheit bezüglich des Datenschutzes bestehe, was sich bereits in anderen Projekten der Lebenshilfe Ostholstein als Schwierigkeit gezeigt hat. Zudem würde die ländliche Struktur Ostholsteins, die mit dem Überwinden weiter Wege verbunden ist, eine Vernetzung zwischen Eltern von Kindern mit geistigen Behinderungen erschweren. So gäbe es kaum selbstorganisierte Strukturen (Elterninitiativen, Selbsthilfegruppen, etc.), die zur Interviewakquise herangezogen werden könnten.

Da es zum Zeitpunkt der Erhebung nur wenige inklusive Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg und Ostholstein gibt und noch weniger Kooperationen mit der Behindertenhilfe, ist der Zugang zur Interviewzielgruppe beschränkt. Der Versuch, die Interviewzielgruppe in Hamburg in Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe Hamburg über Anschreiben an Schulen zu erreichen, führt ebenfalls nicht zum Erfolg. Die Datenschutzverordnungen für Schulen machen diesen Weg zu schwierig. Zudem fehlt es an Rückmeldungen von kontaktierten Akteur*innen aus Einrichtungen und Projekten der Kinder- und Jugendarbeit, der Behindertenhilfe sowie von kontaktierten Eltern.

Bei den gefundenen Jugendlichen stellt sich eine weitere Problematik ein. Es sind keine Jugendlichen dabei, die punktuell Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen und damit in diese Befragungsgruppe aufgenommen werden können. Sie nutzen die Angebote entweder regelmäßig (zumeist wöchentlich) oder haben noch keine Erfahrung in der Nutzung von diesen Angeboten. Das erscheint als Folge der Corona-Pandemie, in der klassische punktuelle Angebote wie Freizeiten, Jugendreisen und Ferienprojekte nicht stattfinden konnten.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Akquise ist auch die gesuchte Altersgruppe. In den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit scheinen sich eher ältere Jugendliche bzw. junge Erwachsene oder Kinder mit Behinderungen einzufinden. In Ostholstein werden einige inklusive Projekte der Kinder- und Jugendarbeit ausschließlich durch junge Erwachsene (20 Jahre alt und älter) genutzt.

Infolge der beschriebenen Hindernisse werden weniger Jugendliche befragt als ursprünglich geplant. In der Bewertung ist das überwiegend eine Folge der Corona-Zeiten (vgl. Voigts/Blohm 2022; Polzin 2021).

4.4.2 Reflexion der Interviewführung

Eine zentrale Schwierigkeit in der Durchführung der Interviews ist die wahrgenommene Verunsicherung und Zurückhaltung der befragten Jugendlichen. Zurückgeführt wird dies auf die künstliche Gesprächssituation mit einer fremden, erwachsenen Person. In Gesprächen mit Eltern/Erziehungsberechtigten oder Fachkräften im jeweiligen Angebot wird deutlich, dass den Jugendlichen eine Befragung im 1:1-Setting fremd ist. Trotz der Vorbereitung der Jugendlichen auf das Gespräch durch Eltern oder Fachkräfte und ein einleitendes Gespräch

und Kennenlernen mit der Interviewerin vor dem eigentlichen Interview, scheint die künstliche und ungewohnte Befragungsform für einige Jugendliche herausfordernd zu sein. Verstärkt wird der Effekt möglicherweise durch die coronabedingten Hygieneschutzmaßnahmen. Der von der Interviewerin getragene Mund-Nasen-Schutz zieht eine Teilbedeckung ihres Gesichtes und den Verlust mimischer Ausdrucksweisen nach sich. Die Interviewerin versucht den Verunsicherungen entgegenzuwirken, indem sie

- sich vor den Interviews ausreichend Zeit (in der Regel 20–30 Minuten) für ein lockeres Kennlerngespräch nimmt,
- den Jugendlichen erklärt, dass es keine Prüfungssituation ist und es keine falschen Antworten gibt,
- an individuell passenden Stellen in den Interviews die Ernsthaftigkeit der Situation durch gemeinsame Witze/Späße mit den Jugendlichen auflockert.

Die Herausforderung liegt darin, die Interviews nicht zu schwierig oder überfordernd werden zu lassen, sie aber gleichzeitig nicht so einfach zu gestalten, dass die Befragten sich unterfordert oder bevormundet fühlen (vgl. Hollomotz 2018). Die interviewende Person muss immer wieder individuell auf die Bedürfnisse der jeweiligen Interviewpartner*innen eingehen und die Fragen aus dem allgemeinen Leitfaden dem jeweiligen Verständnisniveau anpassen. Dies sorgt teilweise für Schwierigkeiten, da die Interviewerin immer eine gewisse Zeit braucht, um einschätzen zu können, welche Fragen über- und welche unterfordernd auf die jeweiligen Jugendlichen wirken. Mitunter werden Fragen aus dem Leitfaden ausprobiert, im Falle einer Über- oder Unterforderung übersprungen oder durch eine alternative Frageformulierung ausgetauscht. So kann die Mehrheit der befragten Jugendlichen auf die meisten Fragen eine Antwort geben und es kommt nur in Einzelfällen zu kurzen Sequenzen der Ablenkung durch mögliche Unter- oder Überforderung.

Die Frage danach, was den Jugendlichen besonders wichtig in den genutzten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ist, bereitet nahezu allen Befragten Schwierigkeiten. Es wird deutlich, dass scheinbar ein Abstraktionsniveau erreicht wird, welches einen Reflexionsgrad voraussetzt, der die überwiegende Mehrheit überfordert. Die Fragen dazu, was die Jugendlichen gerne im Angebot machen oder was sie dort „doof“ finden, sind näher an ihrem Alltagserleben (vgl. Valentin/Fischer 2008, Brodersen/Ebner/Schütz 2019). Es bestätigt sich, dass es den Jugendlichen leichter fällt, diese Fragen zu beantworten.

In einem Fall gibt es Schwierigkeiten bei der Deutung der Antworten eines Jugendlichen mit eingeschränkter Verbalisierungscompetenz. In diesem Interviewsetting ist die Mutter des Befragten – auf expliziten Wunsch des Jugendlichen selbst – anwesend und nimmt bei Verständnisschwierigkeiten die Rolle der Übersetzerin ein. Durch paraphrasierende Wiederholungsfragen (vgl. Schröder

2006) wird das Gesagte der Mutter damit abgeglichen, was der Jugendliche selbst zum Ausdruck bringen möchte. Auch in weiteren Interviews werden paraphrasierende Wiederholungsfragen erfolgreich eingesetzt. Damit versichert sich die Interviewerin, dass sie die Befragten richtig verstanden hat und überprüft widersprüchliche Aussagen.

Es bestätigt sich nicht, dass das Antwortverhalten der Jugendlichen von Akquieszenz, Reaktionslosigkeit und dem Rezenzeffekt (vgl. Hollomotz 2018) geprägt ist. Dies lässt sich mit der subjektorientierten Herangehensweise an die Interviews begründen. Die Interviews finden in einer vertrauten Umgebung der Befragten statt und mehrheitlich sind keine anderen erwachsenen Personen anwesend, die bei den befragten Jugendlichen ein Gefühl der Kontrolle auslösen könnten. Die Befragten werden im Interviewsetting in den Mittelpunkt gestellt. Ihnen wird bewusst, dass sie und ihre Antworten von der Interviewerin ernst genommen werden. Das scheint sie darin zu bestärken, valide Antworten geben zu wollen.

Die Antworten auf Ja-/Nein-Fragen fallen in den meisten Interviews sehr knapp aus. Die befragten jungen Menschen tun das, was von ihnen erwartet wird und antworten mit einem kurzem „Ja“ oder „Nein“. Nur in Einzelfällen begründen Befragte im Anschluss unaufgefordert ihre Antwort mit einer Erzählung. Mithilfe erzählgenerierender Fragen können bei der Mehrheit der Befragten Erzählepisoden angeregt werden, in denen mehr Informationen stecken. In einigen Fällen braucht es während der Erzählepisoden eine Begleitung durch die Interviewerin, die nachfragt und so den Redefluss unterstützend aufrechterhält.

Die Interviewleitfäden erweisen sich insgesamt als methodisch angemessen und nutzbar. In den subjektorientiert gestalteten Interviewsettings kann erfolgreich auf die heterogenen kommunikativen, sprachlichen und kognitiven Möglichkeiten der befragten Jugendlichen individuell eingegangen werden.

4.4.3 Reflexion der Nutzung von Visualisierungen

Die Nutzung der Visualisierungen erweist sich als hilfreich und zielführend. Insbesondere die doppelten Fotoreihen unterstützen den Verständigungsprozess zwischen den Befragten und der Interviewerin und haben teilweise eine erzählgenerierende Wirkung. Während Jugendliche Schwierigkeiten haben, spontan auf die Frage nach Wünschen zu ihrer Freizeitgestaltung zu antworten, helfen ihnen die Fotoreihen. Einige der Befragten scheinen so einen besseren Eindruck davon zu bekommen, was von ihnen bei dieser Frage erwartet wird. Zudem können sie durch das Zeigen auf entsprechende Fotos Interessen benennen, für die sie keine passenden Worte artikulieren können. Die genutzten Fotoreihen ermöglichen folglich jungen Menschen mit eingeschränkter verbaler Kommunikation eine Artikulation von Wünschen, Interessen und Erlebtem im Rahmen der Interviews.

Die Smiley-Skala wird am Ende der Interviews genutzt, um die Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit in und außerhalb von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu beschreiben. Da die Frage nach der eigenen Zufriedenheit eine komplexe Frage ist, die ein gewisses Reflexions- und Abstraktionsvermögen voraussetzt, erweist sich die Unterstützung durch die Smiley-Skala als hilfreich. Überforderungen bei der verbalen Einordnung können so überwunden werden. Die Interviewerin verbalisiert in den Befragungen häufiger das, was die befragten Jugendlichen mit Gesten auf der Skala anzeigen, und versichert sich mit Rückfragen, dass sie das Angezeigte richtig verstanden hat. Die Mehrheit beantwortet in diesem Kontext die Rückfragen mit Gesten wie Nicken oder Kopfschütteln. Der Einsatz der Smiley-Skala ermöglicht an dieser Stelle Antworten auf die komplexe Frage nach Zufriedenheit, die rein verbal vermutlich von der Mehrheit der Befragten nicht hätten gegeben werden können.

Das in jedem Interview vorgestellte Stoppschild zur möglichen Einforderung einer Pause wurde in keinem Setting von den Befragten genutzt. Es bleibt offen, ob das Konzept des Stoppschildes von den Jugendlichen nicht angenommen oder ob es in der Aussage nicht benötigt wurde. Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass die Interviewlänge individuell an die jeweiligen Ressourcen der befragten Jugendlichen angepasst ist. Die Interviewerin achtet im Verlauf der Interviews auf Zeichen der Ungeduld und Unkonzentriertheit und versucht das Setting an die persönliche Verfassung der Befragten anzupassen. Dadurch sind die Interviews mit tendenziell eher überforderten Befragten kürzer (15–20 Minuten) und eine Pause wird für sie scheinbar nicht notwendig.

Die Nutzung der beschriebenen Visualisierungen erweist sich insgesamt als hilfreich und angemessen. Sie ermöglichen und unterstützen die Teilhabe von Jugendlichen mit unterschiedlichen kognitiven, kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten an der Befragung.

4.4.4 Reflexion der Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, Kuckartz/Rädiker 2022) ist an einzelnen Stellen herausfordernd, lässt sich aber insgesamt als funktional und methodisch angemessen bewerten. Die Interviews haben eine durchschnittliche Länge von 22 Minuten und die 18 befragten Jugendlichen antworten mehrheitlich kurz. Daraus folgt gemessen an qualitativen Studien mit Menschen ohne geistige Behinderungen ein eher reduziertes Textmaterial, das für die Auswertung genutzt werden kann. Insbesondere ein größeres Sample wäre an dieser Stelle hilfreich gewesen, war aufgrund der aufwendigen Akquise und Vorbereitung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht möglich. Im Verlauf der Auswertung werden die ursprünglich ermittelten dreizehn Hauptkategorien zu sechs zusammengefasst, um genügend differenzieren zu können. Aufgrund des begrenzten Textmaterials

lassen sich Mehrfachzuordnungen von Sequenzen zu verschiedenen Kategorien nicht vermeiden. Die entstandenen Redundanzen sind in der Verschriftlichung der Ergebnisse herausfordernd. Zusammenfassungen der Textpassagen als Zwischenschritt sind zumeist nicht nötig, da die Antworten der Jugendlichen zum Teil nur aus einzelnen Worten bestehen. Damit der Kontext verständlich bleibt, müssen auch die Fragen und Aussagen der Interviewerin in die Auswertung miteinbezogen werden. Teilweise müssen auch die Aussagen weiterer anwesender Personen mitkodiert werden. Die Herausforderung besteht darin, die Aussagen möglichst neutral zu analysieren, ohne Suggestionen bzw. Interpretationen der Interviewerin bzw. weiterer Personen aufzunehmen.

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren gewählt, das nonverbale Kommunikation unberücksichtigt lässt. Da diese von der Interviewerin insbesondere beim Einsatz der Visualisierungen eingesetzt ist, kommt das Auswertungsverfahren an Grenzen. Die Auswertung der nonverbalen Sequenzen gelingt durch die Auswertung der Verbalisierung der gestisch-mimischen Kommunikation der befragten Jugendlichen durch die Interviewerin.

Die befragten Jugendlichen sind verschieden wie Jugendliche in anderen Jugendstudien auch. Die geringe Größe des Sample führt dazu, dass einige bedeutsam erscheinende Aspekte nur von Einzelnen berichtet werden, da es nicht von allen Jugendlichen zu allen Themen ausführliche Narrationen gibt. Auch hier sind die Möglichkeiten eines Verfahrens begrenzt, das darauf zielt Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus mehreren Interviewpassagen von verschiedenen Personen zu bestimmten Befragungsthemen herauszufiltern. Die Auswertung dieser Aspekte, die wichtige Impulse für weitere Forschungen geben können, gelingt durch die Herausstellung, dass es sich um Einzelaussagen handelt. Teilweise lassen sich diese zu übergeordneten thematischen Bereichen bündeln.

4.4.5 Fazit

Eine qualitative Befragung von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen zu ihrer Freizeit und der Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit hat in dieser Form bisher nicht stattgefunden. Der explorative Ansatz offenbart Herausforderungen, wird aber insgesamt als erfolgreich eingeordnet. Auch wenn nicht alle befragten Jugendlichen gleichermaßen auf alle Fragen der Interviewleitfäden eine Antwort geben können, ermöglicht die eingesetzte subjektorientierte Methodik die Teilhabe von Jugendlichen mit diversen kognitiven, kommunikativen und verbalen Kompetenzen an der Studie. Dabei scheinen die befragten jungen Menschen es als sehr positiv wahrzunehmen, dass sie selbst in einem Setting der Ernsthaftigkeit zu ihren eigenen Interessen, Wünschen und Bedarfen befragt werden. Im Nachgang zu den geführten Interviews bekommt die Interviewerin viele positive Rückmeldungen von den Jugendlichen. Eine Person fragt beispielsweise bei der Verabschiedung, ob die Interviewerin jetzt öfter zu ihr nach Hause

kommen könne, um ihr Fragen zu stellen, denn das hätte viel Spaß gemacht. Mehrere Jugendliche äußern ihre Enttäuschung, als das Interview zu Ende ist, weil sie gerne noch länger Fragen beantwortet hätten. Ein Jugendlicher erklärt im Anschluss, dass er es gut fand, dass er selbst gefragt wurde und nicht immer nur seine Eltern. Für die Mehrheit der befragten Jugendlichen scheint es von großer Bedeutung zu sein, ernst genommen zu werden und einen Raum zu bekommen, in dem von den eigenen Wünschen, Interessen und Bedarfen berichtet werden kann. Die jungen Menschen mit geistigen Behinderungen verdeutlichen, dass sie gehört werden wollen.

Diesem Anspruch von Jugendlichen mit Behinderungen muss Jugendforschung gerecht werden. Die DJI-Jugendstudie „Aufwachsen und Alltagserfahrungen von jungen Menschen mit Behinderung“ zeigt, „dass quantitative Befragungen von Jugendlichen mit Behinderung im weit größeren Maße möglich sind als oftmals angenommen“ (DJI 2022, S. 98). Die Studie „Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit?“ kann dem hinzufügen, dass auch qualitative Befragungen von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen möglich und umsetzbar sind. Die Forschungserfahrungen unterstützen ausdrücklich Forderung, dass Jugendforschung sich langfristig inklusiv ausrichten muss. Die Befragbarkeit von Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung wird immer wieder angezweifelt (vgl. ebd., S. 25). Die in diesem Band vorgelegten Ergebnisse setzen dem entgegen, dass eine qualitative Befragung von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen möglich ist, wenn die Rahmenbedingungen im Forschungsdesign entsprechend ausgerichtet sind. Es braucht vertraute Räume, in denen die Befragung stattfinden kann, ausreichend Zeit für ein Kennenlernen von Interviewer*innen und Befragten und flexible Interview-Leitfäden in Leichter Sprache. So können und sollten Jugendliche mit geistigen Behinderungen in zukünftigen qualitativen Jugendstudien mitgedacht werden, um auch diesen jungen Menschen, die bisher systematisch ausgeschlossen waren, in der Forschung eine Stimme zu geben.

5. Qualitative Interviews mit jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Heidelberg

Noemi Heister, Stefanie Köb & Peter Zentel

5.1 Anpassung des Interviewleitfadens für den Standort

Wie bei der Entwicklung des Interviewleitfadens für Jugendliche mit geistigen Behinderungen bereits beschrieben, gilt es bei der Konstruktion einige Besonderheiten zu beachten (vgl. Schröder 2006). Neben der Berücksichtigung von einfacher Sprache zur Frageformulierung, sollten die Fragen immer nur einen thematischen Aspekt beinhalten. Es gilt zu bedenken, dass Ja-Nein-Fragen bzw. Entweder-Oder-Fragen oftmals leichter zu beantworten sind und die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen deshalb die größte Antwortbereitschaft zeigen (vgl. ebd. 2006). Hingegen ziehen offen gestellte Frage die niedrigste Antwortbereitschaft nach sich. Es bietet sich daher an, geschlossene Fragen durch offene Nachfragen zu ergänzen, um dadurch die Jugendlichen in ihrem Antwortverhalten zu unterstützen, ohne sie in ihrem Antwortverhalten zu beeinflussen. Darüber hinaus lassen sich über offene Fragen Einblicke in das subjektive Erleben von Freizeit erlangen. Insgesamt sollte ein Leitfadeninterview mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Dauer von 30 Minuten nicht übersteigen, um eine gute Qualität der Antworten zu gewährleisten (vgl. ebd. 2006). Am Standort Heidelberg wird ebenfalls auf die Leitfäden der Samplegruppen zurückgegriffen, die am Standort Hamburg entwickelt wurden (vgl. Kap. 4.2).

Nach einer ersten Pretest-Phase mit zwei Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in Heidelberg, sind die Leitfäden etwas angepasst worden. Dabei wurde für den Pretest sowohl ein Interview mit einem*r Jugendliche*n geführt, der*die ausschließlich Angebote der Behindertenhilfe nutzt als auch mit einem*r Jugendlichen, der*die in einem Angebot der Kinder- und Jugendarbeit seine*ihre Freizeit gestaltet. Im Pretest zeigte sich, dass, obwohl Ja-Nein-Fragen leichter zu beantworten sind, offen gestellte Fragen mehr zum Erzählen einladen und die Jugendlichen in ihrem Antwortverhalten nicht ausbremsen. So sind z. B. die Fragen „Bist du gerne hier [im Angebot]/Machst du gerne [das Angebot]?“ in „Warum bist du hier [im Angebot]?/Warum machst du [das Angebot]? Was gefällt dir hier?“ je nach kommunikativen und verbal-sprachlichen Fähigkeiten abgeändert worden.

Darüber hinaus wurde im Pretest ersichtlich, dass das Konzept „Behinderung“ noch sehr abstrakt und schwierig zu fassen scheint. Der Interviewleitfaden für Jugendliche, die ausschließlich Angebote der Behindertenhilfe nutzen, enthält eine Frage, ob die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen Angebote kennen, in denen Jugendliche mit und ohne Behinderungen zusammen sind. Es zeigte sich, dass der*die Jugendliche im Pretest nicht wusste, was mit „Behinderung“ gemeint ist. Um die Verständlichkeit der Frage im Interview zu erhöhen, werden deshalb Visualisierungen wie Fotos und Bildkarten eingesetzt, die Menschen im Rollstuhl, mit Langstock, mit Hörgeräten und Tablet zur Unterstützung Kommunikation zeigen. Zusätzlich werden die Visualisierungen in der Interviewsituation beschrieben. Darüber hinaus ist der Einstieg in das Interview etwas abgeändert worden. Es zeigte sich, dass Fragen, die die Vergangenheit oder Zukunft als zeitlichen Bezugsrahmen (z. B. „Was hast du gestern nach der Schule gemacht?“, „Was machst du in den Ferien?“) aufweisen, schwer zu beantworten sind. In Heidelberg beginnt deshalb das Interview in allen Samplegruppen mit einer offenen Frage „Was ist Freizeit für dich?“. Visualisierungen von Freizeitaktivitäten und Realgegenstände (z. B. Ball, CD, Tierfiguren, Spiele, Bücher, Handy) können bei Bedarf zur Unterstützung des Antwortverhaltens genutzt werden.

5.2 Durchführung der Interviews

5.2.1 Leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews als Erhebungsmethode

Als qualitatives Erhebungsverfahren wird das problemzentrierte Interview genutzt (vgl. Pohlmann 2022). Qualitative Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass es zwar ein festgelegtes Thema des Interviews gibt, jedoch die Fragestellungen flexibel und induktiv an die Gesprächssituation angepasst werden können. Da Jugendliche mit geistigen Behinderungen einen sehr heterogenen Personenkreis darstellen, ist die flexible Gesprächsführung vorteilhaft. Das problemzentrierte Interview umfasst „alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung“ (Mayring 2016, S. 67). Die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen werden demnach während des Interviews dazu angehalten, von ihren Freizeiterlebnissen und Erfahrungen in organisierten Angeboten zu berichten und bestimmte Situationen darzustellen. Problemzentrierte Interviews verfolgen ein offenes Konzept. So sind die Themen und die dazugehörigen Fragen mit Leitfäden vorstrukturiert, ermöglichen jedoch das Abändern von festgelegten Fragen und das Nachfragen (vgl. Pohlmann 2022) je nach kommunikativen und verbal-sprachlichen

Kompetenzen der Jugendlichen. Es ist dadurch möglich individuell auf die Antworten der interviewten Personen einzugehen, bspw. um das Frageverständnis zu sichern. Dadurch, dass die Interviews grob durch die Verwendung der Leitfäden für die verschiedenen Samplegruppen strukturiert sind, wird das Vergleichen mehrerer Interviews erleichtert (vgl. Mayring 2016).

5.2.2 Durchführungszeitraum, Sample und Setting der Interviews

Um Jugendliche mit geistigen Behinderungen für die Interviews am Standort Heidelberg zu gewinnen, werden vorab Einschlusskriterien festgelegt (vgl. Petrucci/Wirtz, 2007). Jugendliche, die diese Einschlusskriterien erfüllen, sind für die Interviewstudie geeignet. Neben der Diagnose einer geistigen Behinderung ist das Alter als Kriterium zur Eingrenzung festgesetzt. Es werden lediglich Jugendliche in der Altersspanne von 12 bis 18 Jahren befragt, da dieser Entwicklungszeitraum das „Jugendalter“ von Pubertätsbeginn bis zur Volljährigkeit widerspiegelt.

Um entsprechende Jugendliche für ein Interview zu gewinnen, wird zunächst im Januar 2022 die Lebenshilfe Heidelberg als Kooperationspartner aktiv. Über die Lebenshilfe in Heidelberg werden Familien von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen kontaktiert, die entweder ein Freizeitangebot der Offenen Hilfen e.V. im Gruppensetting nutzen oder eine Freizeitassistenz in Anspruch nehmen. Insgesamt werden so vier Jugendliche mit geistigen Behinderungen akquiriert, die Gruppenangebote im Freizeitbereich besuchen. Darüber hinaus fungieren die Offenen Hilfen e.V. als „Gatekeeper“ (vgl. Reinders 2005, S. 139 ff.), da sie ebenfalls weitere Einrichtungen der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit ansprechen, um von der Studie zu berichten. Zusätzlich werden im Raum Heidelberg neben den Stadtjugendringen Mannheim, Heidelberg und dem Kreisjugendring Rhein-Neckar 30 verschiedene Einrichtungen und/oder Verbände aus der Kinder- und Jugendarbeit/Jugendverbandsarbeit telefonisch und über E-Mail kontaktiert. Darüber hinaus werden integrierte Gemeinschaftsschulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit dem Schwerpunkt geistige oder körperliche und motorische Entwicklung (in anderen Bundesländern: Förderschulen) angesprochen. Das Informationsschreiben zum Projekt und zum Datenschutz ist in einfacher Sprache für die Jugendlichen übersetzt und mit Visualisierungen des Ablaufs der Studie gestützt. Insgesamt stellt sich der Feldzugang während der Corona-Pandemie auch 2022 noch als herausfordernd dar. Dennoch können schlussendlich zehn Jugendliche mit geistigen Behinderungen als Interviewpartner*innen gewonnen werden. Die Interviews finden von Februar 2022 bis April 2022 statt.

Nachfolgend ist das Sample in tabellarischer Form beschrieben (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Angaben zum Sample

Interviewte	Alter	Geschlecht	Beschulungsform	Interviewsetting
J1 (HD)	12	männlich	inklusiv	Das Interview wurde im Rahmen des Ferienprogramms der Offenen Hilfen durchgeführt.
J2 (HD)	12	männlich	exklusiv	Das Interview wurde im Rahmen des Ferienprogramms der Offenen Hilfen durchgeführt.
J3 (HD)	17	weiblich	exklusiv	Das Interview wurde im Rahmen des Ferienprogramms der Offenen Hilfen durchgeführt.
J4 (HD)	12	männlich	exklusiv	Das Interview wurde im Rahmen des Ferienprogramms der Offenen Hilfen durchgeführt.
J5 (HD)	18	männlich	exklusiv	Das Interview wurde im Rahmen eines inklusiven Angebots eines Trägers der Behindertenhilfe durchgeführt.
J6 (HD)	18	männlich	exklusiv	Das Interview wurde im Rahmen einer von Trägern der Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit kooperativ ausgerichteten inklusiven Ferienfreizeit durchgeführt.
J7 (HD)	12	männlich	inklusiv	Das Interview wurde im Rahmen eines Angebots der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt.
J8 (HD)	12	männlich	inklusiv	Das Interview wurde im Rahmen eines inklusiven Sportangebots der Jugendverbandsarbeit durchgeführt.
J9 (HD)	15	weiblich	exklusiv	Das Interview wurde im Rahmen eines Angebots der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt.
J10 (HD)	18	männlich	inklusiv	Das Interview wurde im Rahmen eines Angebots der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt.

Quelle: Eigene Darstellung

Neben den vier Jugendlichen, die über die Offenen Hilfen e.V. Heidelberg akquiriert werden, werden zwei Jugendliche über Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung (Förderschule) und ein*e Jugendliche*r über eine integrierte Gemeinschaftsschule gewonnen. Darüber hinaus nehmen zwei Jugendliche über eine Offene Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit in Mannheim und eine jugendliche Person über ein Kooperationsprojekt zwischen Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit an der Befragung teil. Der Kontakt zu den Eltern und Jugendlichen wird telefonisch hergestellt. Nach der Kontaktaufnahme findet ein persönliches Kennenlernen statt.

Die Interviews werden entweder im Angebotssetting oder zu Hause bei den Jugendlichen durchgeführt. Neben den unterstützenden Visualisierungen und Gegenständen ist es auf Wunsch des*der Jugendlichen möglich, die persönliche Assistenz oder einen der Betreuenden eines Angebots in die Interviewsituation mitzunehmen. Diese können den Interaktionsprozess unterstützen und

Unsicherheiten in der Interviewsituation abbauen. Die Assistenzen sind angehalten sich zurückzuhalten und falls erforderlich mit Nachfragen zu unterstützen, sodass keine stellvertretenden Antworten geäußert werden.

Am Ende des Interviews wird gemeinsam mit dem*der Jugendlichen (und/oder den Eltern/der Assistenz) noch ein Kurzfragebogen zu Alter, Diagnosen, Schul- und Wohnform und zum Leistungsanspruch der persönlichen Assistenz ausgefüllt.

Die Interviewlänge variiert zwischen 15 und 45 Minuten. Alle interviewten Jugendlichen kommunizieren verbalsprachlich. Ein*e Jugendliche*r hat eine undeutliche Aussprache und ist bei unbekanntem Gesprächspartner*innen auf Assistenz zum Dolmetschen angewiesen. Ein*e andere*r interviewte Person bildet nur einfache Mehrwortsätze und benötigt verstärkt Gegenstände als Erzählimpulse. Auch bei diesem Interview hat die jugendliche Interviewperson auf Assistenz zurückgegriffen.

Die Teilnahme an der Erhebung ist freiwillig und durch eine Einverständniserklärung der Jugendlichen sowie Eltern abgesichert. Der Ton der Interviews wird mittels Diktiergerät aufgezeichnet. Die Tonaufnahmen werden mit dem Audio-Transkriptionsprogramm „f4“ in eine computergeschriebene Form übertragen und anonymisiert. Um die Einheitlichkeit der Transkripte zu gewährleisten und eine abgesicherte Basis für die Analyse des Materials zu erhalten, werden Protokollierregeln im Sinne von Dresing und Pehl (2018) festgelegt. Der Fokus wird auf den Inhalt des Redebeitrags gelegt, die zu transkribierende Sprache wird deshalb von Dialekten, Grammatikfehlern etc. „geglättet“ (vgl. Dresing/Pehl 2018). Die Interviews werden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2015).

5.2.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Interviews mit den Jugendlichen wird auf die zusammenfassende qualitative Analyseform nach Mayring (2015) zurückgegriffen. Da bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse Auswertungs- und Kontexteinheit zusammenfallen, werden im Rahmen der Erhebung der Freizeitwünsche, -interessen und -bedürfnisse sowie zur Erfassung der Bedeutung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit für das subjektive Freizeiterleben 10 Auswertungs- bzw. Kontexteinheiten (Interviews) mit insgesamt 401 Kodiereinheiten analysiert. Einzelne thematische sinnhafte Phrasen oder Klauseln werden dabei als Kodiereinheit festgelegt. Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse verdichtet und abstrahiert das Interviewmaterial in vier Durchläufen. Im ersten Durchlauf werden alle „nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen“ gestrichen und die inhaltstragenden Textelemente „auf eine einheitliche Sprachebene“ als grammatikalische Kurzform überführt (Mayring 2015, S. 72 f.). Im Anschluss

daran werden „die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene [generalisiert], sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind“ (Mayring 2015, S. 72 f.). Die Abstraktionsebene beinhaltet dabei Äußerungen der jugendlichen Person zum informellen sowie non-formalen Freizeitverhalten und -erleben sowie zu noch bestehenden Wünschen, Interessen und Bedürfnissen und zur Bedeutungszuweisung von Angeboten. Innerhalb der Z2-Generalisierung werden daher die jeweiligen Textelemente in Oberkategorien und generalisierte Verallgemeinerungen transformiert und in einem Kodierhandbuch verschriftlicht. Die vorläufig entstandenen Kategorien werden in einem zweiten Durchgang gebündelt und im Kodierhandbuch mit Hilfe ausgewählter Beispiele und ersten stichpunktartigen definitorischer Merkmalen verdeutlicht und systematisiert. Danach erfolgt eine theoriegeleitete Revision des Kodierhandbuchs. Im Zuge der Z3-Interpretationsregel erfolgt eine erste Reduktion, sodass alle „bedeutungsgleichen Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten“ (Mayring 2015, S. 72 f.) gestrichen werden. Innerhalb der zweiten Reduktionsschleife (Z4) werden alle „Paraphrasen mit gleichem (ähnlichen) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase“ (Mayring 2015, S. 72 f.) gebündelt. Die so entstandenen Kategorien werden zu Hauptdimensionen zugeordnet. Die Analyse der leitfadengestützten Interviews mit den Jugendlichen erfolgt somit regelgeleitet und systematisch. Die Durchführung aller Analyseschritte wird anhand vorab festgelegter Regeln unter Anwendung des festgelegten Ablaufmodells der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse vollzogen. Um die Intersubjektivität zu sichern, wird das Analyseverfahren mit den festgelegten Regeln zur Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Konstruktion in Regelwerken inklusive der Analyseschritte dokumentiert. Die Kodierungen werden mit Hilfe der von Mayring entwickelten QDA-Software QCAnap vorgenommen, da innerhalb des Programms die Regeln der Analyseschritte festgehalten und Überarbeitungsschleifen für die Entstehung des Kategoriensystems regelgeleitet angezeigt werden.

5.3 Methodische Reflexion

Am Standort Heidelberg finden zehn Interviews mittels Sample-Leitfäden mit Jugendlichen mit geistigen Behinderungen statt. Die Leitfäden beinhalten sowohl geschlossene Fragen als auch offene Nachfragen, um ein tieferes Verständnis in das subjektive Freizeiterleben und die Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe zu bekommen. Die Befragung findet in Form von persönlichen Interviews in einer Face-to-Face-Situation statt, wobei die Interviewsituation für einige Jugendliche fremd und somit herausfordernd ist. Auch wenn ein vorheriges Kennenlernen der Interviewpartner*innen im Vorfeld stattfindet, wäre eine weiterführende Teilnehmende Beobachtung in

verschiedenen Freizeitkontexten sinnvoll gewesen. Dies würde ein weiteres Kennenlernen stärken, Unsicherheiten abbauen und das Stellen spezifischerer Fragen hinsichtlich der Freizeitgestaltung zulassen. Während der Durchführung der Interviews werden verschiedene Hilfsmittel eingesetzt, darunter Visualisierungen und konkrete Gegenstände, um den*die Jugendliche*n bei der Beantwortung der Fragen zu unterstützen und den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten. Besonders bei Jugendlichen, die über eingeschränkte produktive Sprachkompetenzen verfügen und mit kurzen Sätzen antworten, erweisen sich diese Hilfsmittel als hilfreich. Die Interviews werden ausschließlich in Audioform aufgezeichnet. Zusätzlich werden handschriftliche Notizen angefertigt, wenn ein*e Jugendliche*r auf ein Bild zeigt oder der*die Interviewer*in spezifische visuelle Hinweise erhält. Eine Empfehlung für zukünftige Studien ist die Verwendung von Videoaufnahmen, um die Antworten und das Antwortverhalten stringenter auswerten zu können. Auch bei der Auswertung der Interviews treten methodische Herausforderungen auf. Unverständlichkeiten in der Aussprache und/oder Ein- oder Zweiwort-Antworten erschweren eine inhaltliche Auswertung im Sinne der Kategorienbildung. Auch das Erzählen von weiterführenden Situationen, die thematisch nicht zum Interviewinhalt gehören, stellen die Interviewführung und -auswertung vor Herausforderungen. Es bietet sich deshalb an, das Interviewthema vorab in weiteren Kennenlerneinheiten wiederholend zu thematisieren, um den Fokus zu stärken. Insgesamt sollten während des Interviews kurze Pausen eingebaut werden, da bei manchen Jugendlichen die intrinsische Motivation während des Interviews nachlässt.

Zusätzlich ist es wichtig anzumerken, dass die Samplegröße in dieser Studie relativ klein ist. Zudem sind ausschließlich Jugendliche akquiriert worden, die bereits Freizeitangebote der Behindertenhilfe oder der Kinder- und Jugendarbeit nutzen. Jugendliche, die keine Angebote nutzen, sind nicht erreicht worden. Auch wenn die Fallanzahl bereits gute Einblicke in das subjektive Erleben von Freizeit(-angeboten) ermöglichen, sollten zukünftig weitere Jugendliche an anderen Standorten befragt werden.

6. Erhebung zum subjektiven Freizeiterleben von jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

Noemi Heister, Peter Zentel & Stefanie Köb

Menschen mit geistigen Behinderungen werden in der Forschung zum Thema selten berücksichtigt (vgl. Kapitel 3). Kaum wahrnehmbar sind Studien, die sich explizit auf Freizeit von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf beziehen (vgl. Heister/Zentel/Köb 2023). Es ist uns deshalb ein großes Anliegen, diese Gruppe in diesem Buch zu berücksichtigen. Das folgende Kapitel widmet sich den methodischen Besonderheiten der Erhebung des subjektiven Freizeiterlebens von Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf.

6.1 Freizeitpartizipation im Kontext von schwereren und mehrfachen Behinderungen

Partizipation wird häufig als Teilhabe und Einbezogenheit in verschiedenen Lebensbereichen definiert (vgl. DIMDI 2005). Dijkers (2010) beschreibt Partizipation als das Ausmaß oder den Grad, in dem Menschen an verschiedenen Aktivitäten teilnehmen, sodass Partizipation objektiv als die quantitative Dauer und Häufigkeit einer Teilnahme an einer Aktivität operationalisiert werden kann. Da das quantitative Maß jedoch nichts über das subjektive Erleben der Teilnahme aussagt, wird gelingende Partizipation häufig qualitativ anhand erlebter Emotionen wie Zufriedenheit, Freude und Vergnügen (pleasure, happiness, enjoyment) operationalisiert (vgl. Green/Reid 1996; Dijkers 2010; van Delden et al. 2014). Während die Partizipation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit erhöhtem bzw. hohem Unterstützungsbedarf in verschiedenen Lebensbereichen wie Schule, Wohnen und Arbeit bereits ausgiebig erforscht ist, stellt *Freizeit* einen Lebensbereich dar, der empirisch bisher kaum Beachtung erfährt. Dabei lässt sich Freizeit innerhalb der frei verfügbaren Zeit verorten, die nicht mit obligatorischen (zweckgebundenen) oder fremdbestimmten Tätigkeiten, sondern mit individuell ausgewählten Aktivitäten gestaltet wird (vgl. Opaschowski 2008). Durch die potenzielle Handlungsfreiheit innerhalb der Freizeit, sollten Freizeitsituationen im Kontext einer schweren geistigen Behinderung von der Bereitstellung einer Vielzahl von präferierten Aktivitäten und Wahlmöglichkeiten geprägt sein, die bei Ausführung subjektive Befriedigung und somit positive

Emotionen evozieren (vgl. Zijlstra/Vlaskamp 2005; Green/Reid 1996; Melbøe/Ytterhus 2017). Die Teilhabe an Freizeit besitzt somit eine enorme Relevanz im Kontext des Lebensqualitätskonzepts, da durch sie emotionales, soziales, persönliches und tätigkeitsbezogenes Wohlbefinden sowie die subjektive Lebenszufriedenheit beeinflusst werden kann (vgl. Schalock/Verdugo 2002; Tillmann 2015; Zentel 2022). Bewertet der Jugendliche die Partizipation an Freizeit als subjektiv befriedigend, manifestiert sich das Erleben positiver Emotionen in individuellen Verhaltensäußerungen, die beobachtbar sind. Für subjektives Eingebundensein kann zusätzlich die individuelle Aufmerksamkeit herangezogen werden, die sich in verschiedenen Ausprägungsformen ebenfalls beobachten lässt (vgl. Munde et al. 2009). Da Emotionen das subjektive Erleben von Freizeit prägen (vgl. Opaschowski 2008; Munde et al. 2009), wird der Emotionsausdruck sowie das Aufmerksamkeitsverhalten von Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung innerhalb drei verschiedener Situationen fokussiert. Diese Situationen sind dabei durch unterschiedliche Rahmenbedingungen gekennzeichnet, die bei späterer Analyse mögliche Aussagen darüber zulassen, welche Situationsmerkmale die qualitative Partizipation in Freizeitsituationen begünstigen. Es handelt sich dabei um Situationen, die...

- A) durch aktivitäts- und reizarme Wartezeiten bestimmt sind und somit keine Freizeitsituationen darstellen (vgl. van Delden et al. 2014),
- B) ein bekanntes und regelmäßig genutztes Gruppenfreizeitangebot einer Einrichtung der Behindertenhilfe oder Kinder- und Jugendarbeit darstellen,
- C) als Einzelfreizeitsituationen konstruiert sind, in denen die persönliche Assistenz innerhalb direkter Interaktionen aktive Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen präferierten Stimuli bzw. Objekten oder Aktivitäten anbietet, da dies Definitionselemente von „Freizeit“ darstellen (vgl. Lancioni et al. 2015; Davis et al. 2004; Opaschowski 2008).

Da Selbstberichte als gängige Erfassung emotionaler Erlebniszustände bei dieser Zielgruppe in der Regel nicht möglich und die individuellen Verhaltenssignale häufig schwer lesbar sind, werden physiologische Daten in Kombination mit einer strukturierten videobasierten Verhaltens- und Situationsbeobachtung erhoben. Die physiologischen Daten sollen in Abgleich mit den beobachteten Verhaltensweisen je nach Setting (Situation A, B, C) einen tieferen Einblick in das subjektive Erleben von Freizeit im Vergleich zum subjektiven Erleben von „Nicht-Freizeit-Situationen“ (Wartezeiten) basierend auf dem Circumplex-Modell nach Russel und Barrett (1999) ermöglichen.

Ziel ist es, anhand der Bewertung des Freizeiterlebens, Maßnahmen und Bedingungen zu identifizieren, die eine subjektiv befriedigende Teilhabe von Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf an Freizeitangeboten – gerade im Kontext des Lebensqualitätskonzepts und mit dem Vorantreiben sozialer

Inklusion – unterstützen können. Diese begünstigenden Faktoren unterstützen dabei nicht nur das persönliche Wohlbefinden und die Lebenszufriedenheit von Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf, sondern lassen sich in verschiedene Handlungssysteme des Freizeitsektors übertragen, um diese im Zuge von Inklusion so zu gestalten, dass eine subjektiv befriedigende Freizeitteilhabe für alle Kinder und Jugendliche möglich wird (vgl. Heister/Köb 2022).

6.2 Design der Einzelfallstudie

Die Einzelfallstudie stellt einen guten Ansatz dar, um Zusammenhänge und Wirkungen anhand von wenigen Einzelfällen zu überprüfen (vgl. Renner/Heydasch/Ströhlein 2012, S. 109 ff.). Laut Grünke (2012) haben kontrollierte Einzelfallstudien innerhalb der Sonderpädagogik den Vorteil, „dass sich mit ihnen Veränderungen genau unter die Lupe nehmen lassen“ (vgl. ebd., S. 207) und Wember (1994) sieht die Methode der kontrollierten Einzelfallstudie als geeignet an, um Interventionen auch mittels kleiner Stichproben zu überprüfen. Deshalb wird für vorliegendes Forschungsvorhaben im Kontext der quasi-experimentellen Einzelfallforschung auf das *ABC-Multi-Treatment-Design* (vgl. Jain/Spieß 2012) zurückgegriffen, um den Emotionsausdruck angenehmer Erlebniszustände sowie den Hautleitwert als physiologische Daten bei zwei Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf (2 Fälle) während drei verschiedener Situationen zu erheben und diese anhand der visuellen Inspektion (vgl. Jain/Spieß 2012) anschließend situationspezifisch zu analysieren. Im Zentrum der Analyse steht der intraindividuelle Vergleich von Kontrollphase und Experimentalphasen. Wichtig dabei ist, dass die abhängigen beobachtbaren Variablen (AV) „Emotionsausdruck“ und „physiologische Reaktionen“ situationspezifisch über einen längeren Zeitraum und im Zuge mehrerer Messwiederholungen erfasst werden, um aus den intraindividuellen Veränderungen generelle Hypothesen über das Freizeiterleben in Abhängigkeit von Situationsmerkmalen für den Personenkreis ableiten zu können (vgl. Grünke 2012). Innerhalb der sonderpädagogischen Forschung finden sich mehrere Studien, die sich der Methode der kontrollierten Einzelfallstudie bedienen (Green/Reid 1999; van Delden et al. 2014; Lancioni et al. 2008). Im Kontext der Einzelfallforschung im quasi-experimentellen Design werden nachfolgende Methoden und Instrumente eingesetzt:

- Schriftliche Befragung der Eltern/des gesetzlichen Vormunds und der persönlichen Assistenz mittels eines selbst entworfenen Fragebogens: Erheben von individuellen emotionalen und kommunikativen Verhaltensweisen bei positiven Erlebniszuständen, Abfrage von präferierten Freizeitaktivitäten/-objekten/-stimuli, Abfrage bzgl. genutzter Freizeitangebote der Behindertenhilfe

- Tagespläne im Sinne eines Wochen-Logbuchs über 1 Woche zur Erfassung des Tagesablaufs des Jugendlichen zur Erhebung der individuellen Lebenssituation
- Teilnehmende Beobachtung im Alltag zur Sensibilisierung und Erfassung der situationsspezifischen Verhaltensweisen sowie zum Kennenlernen des*der Proband*in
- Teilnehmende Beobachtung, videogestützte Verhaltensaufnahme und ambulatorisches Assessment mittels „wearable-computing“-Armband Empatica E4 während der ABC-Phasen
 - Ermittlung der Grundrate der drei AV während der A-Phase
 - Durchführung von zwei B-Phasen (Gruppenangebot) und Ermittlung der drei AV
 - Durchführung von zwei bis vier C-Phasen (Einzelangebot) und Ermittlung der drei AV
 - Auswertungs- und Reflexionsphasen; visuelle Inspektion, Nutzung der Beobachtungssoftware ELAN)

6.3 Beschreibung der Fälle

Auch für die Akquise der Fälle werden Inklusionskriterien vorab festgelegt (vgl. Petrucci/Wirtz 2007). In der Literatur wird Menschen ein „hoher Unterstützungsbedarf“ attestiert, wenn diese aufgrund komplexer kognitiver und motorischer Einschränkungen einen umfassenden Unterstützungsbedarf in alltäglichen Verrichtungen mitbringen (vgl. Nakken/Vlaskamp 2007). Zusätzlich beschreiben Nakken und Vlaskamp (2007) Menschen mit einem hohen Unterstützungsbedarf als häufig nicht lautsprachlich kommunizierend, die häufig auf Grundlage sensumotorischer oder präoperationaler Prozesse mit der Welt interagieren. Jugendliche mit einem hohen Unterstützungsbedarf wie Nakken und Vlaskamp (2007) sie umschreiben, werden am Standort Heidelberg mit einbezogen. Neben der Diagnose einer geistigen Behinderung wird auch hier das Alter zur Eingrenzung festgelegt. Lediglich Jugendliche in der Altersspanne von 12 bis 19 Jahren werden in die Untersuchung aufgenommen, da dieser Entwicklungszeitraum das „Jugendalter“ ab Pubertätsbeginn widerspiegelt. Obwohl viele angefragten Eltern und Betreuungspersonen äußern, dass ihr Belastungserleben auf dem „Höchststand“ sei und die deshalb keine Kapazitäten zur Studienteilnahme hätten, können zwei Jugendliche für die Studienteilnahme akquiriert werden (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Übersicht der Proband*innen der Einzelfallstudie

Interviewte	Alter	Geschlecht	Beschulungsform	Beobachtungssettings
JHU1	15	männlich	Exklusiv	A: Wartesituation zu Hause B: Offene Freizeitgruppe eines Vereins (KJA) C: Einzelsituation mit Eltern/Bruder
JHU2	19	männlich	Exklusiv	A: Wartesituation zu Hause B: Offene Musikgruppe einer Tagesstätte (BH) C: Einzelsituation mit Mutter/Vater

Quelle: Eigene Darstellung

Beide Jugendlichen wohnen noch zu Hause bei ihren Eltern und haben mindestens ein Geschwisterteil. Die Eltern beschreiben, dass alle Jugendlichen in allen Lebensbereichen auf Unterstützung angewiesen sind. Neben einer schweren geistigen Behinderung weisen die zwei Jugendlichen noch Einschränkungen in ihren körperlich-motorischen Kompetenzen auf.

JHU1 ist ein 15-jähriger Jugendlicher mit Zerebralparese aus dem Rhein-Neckar-Kreis. Aufgrund einer Dyskinesie und Spastik kommt es zu einem veränderten physiologischen Bewegungsablauf. Der Jugendliche sitzt erhöht in einem Rollstuhl. Der 15-Jährige kann seine Finger und Hände nicht gezielt einsetzen und verwendet zum Zeigen den gesamten Arm. Zudem nutzt er einen Rollstuhl. Der Jugendliche besucht ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und lebt gemeinsam mit seinen Eltern und einem jüngeren Bruder im Elternhaus. Die Eltern beschreiben den Jugendlichen als sehr fröhlich und offen. Wenn ihm etwas nicht gefällt, tritt er mit den Füßen auf den Tisch oder schiebt die Person oder den Gegenstand mit seinem Arm weg. Wenn er sich freut, lautiert und lacht der Jugendliche.

JHU2 wohnt zuhause mit seinen Eltern und seiner großen Schwester und befindet sich zum Zeitpunkt der Studie in seinem letzten Schuljahr an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung. Er weist eine neurodegenerative Erkrankung auf, die einen schlaffen Gang, fortschreitende Artikulationsstörungen sowie Hyperaktivität bedingt. Als Besonderheit im Entwicklungsbereich Mobilität und Motorik nennt die Mutter des Jugendlichen, dass ihr Sohn nicht mehr selbstständig gehen kann und – sofern er nicht von anderen Personen gehalten und geführt werden kann – auf eine Fortbewegung im Rollstuhl angewiesen ist. Auch wenn der Jugendliche nicht mehr aktiv sprechen kann, beschreibt die Mutter sein rezeptives Sprachverständnis als gut ausgeprägt, wobei er sprachliche Informationen in Form von Bildern, Worten und einfachen Anweisungen verstehen kann. Darüber hinaus lautiert der Jugendliche in Situationen, die ihn besonders ansprechen.

Die Beobachtungsstudien finden sowohl in der zweiten Hälfte des Jahres 2022 als auch im Frühjahr 2023 statt.

6.4 Durchführungsstrategie der Erhebung

6.4.1 Orientierungs- und Planungsphase

Der Fragebogen für die Eltern/dem gesetzlichen Vormund und für die persönliche Assistenz ist dreiteilig aufgebaut und beinhaltet jeweils eine Anleitung zum Ausfüllen. Zusätzlich kann der Fragebogen gemeinsam mit dem*der Versuchsleiter*in ausgefüllt werden, um Unklarheiten zu vermeiden. Die Eltern/der gesetzliche Vormund wählen/wählt für den*die Proband*in ein willkürlich festgelegtes Pseudonym, damit die Daten nicht mehr einer spezifischen Person zugeordnet werden können.

Der Fragebogen umfasst folgende Teile:

- Innerhalb des ersten Teils werden Grunddaten und grundlegende Kompetenzen des*der Jugendlichen aus den verschiedenen Entwicklungsbereichen erhoben, da der Personenkreis mit hohem Unterstützungsbedarf als sehr heterogen aufgefasst werden kann.
- Im zweiten, offenen Teil des Fragebogens werden Freizeitinteressen, präferierte Aktivitäten/Objekte/Stimuli und die Nutzung institutioneller Angebote des*der Jugendlichen erhoben.
- Der letzte Teil des Fragebogens fokussiert kommunikative Verhaltensäußerungen, die der*die jugendliche Person häufig während des Erlebens von Freude, Zufriedenheit und Vergnügen sowie im Kontrast dazu von Ärger, Abscheu und Unzufriedenheit zeigt. Der Fragebogen greift dabei sowohl auf die behavioralen Operationalisierungen von „happiness“ und „pleasure“ von Green & Reed (1996) sowie von Petry & Maes (2006) als auch auf die Fragebogenitems des im EU-Projekt INSENSION (vgl. Engelhardt/Krämer/Zentel 2021) entwickelten Fragebogens zur vorsprachlichen Kommunikation und zu Verhaltensweisen bei Freude und Ärger zurück.

Zusätzlich werden sieben leere Tagespläne im Sinne eines Wochen-Logbuchs an die Eltern/dem gesetzlichen Vormund ausgeteilt, mit Hilfe derer sie den alltäglichen Tagesablauf des*der Jugendlichen für eine Woche stichpunktartig beschreiben sollen. Eine Anleitung und ein Musterbeispiel zur Bearbeitung wird beigelegt, das Pseudonym des Fragebogens soll zum Datenschutz verwendet werden. Die Spalten untergliedern sich dabei in: Datum/Tag; Zeit; ausgeübte Aktivitäten, alleine/mit anderen, zuhause/anderswo, stellvertretende Bewertung im Zuge von 5 möglichen Sternen (Likert-Skala) („das fand er/sie...“).

Die parallel ablaufende Teilnehmende Beobachtung bzgl. des Erfassens der Verhaltensweisen im Alltag dient neben den Fragebogen- und Logbuchdaten als Grundlage für die Konzipierung der jeweiligen Einzelfreizeitsituation. Zusätzlich

wird im Kontext der Teilnehmenden Beobachtung das nicht invasive Armband Empatica E4 eingeführt, um das Wohlbefinden des*der Proband*in während des Tragens vorab zu beobachten und diesbezüglich Einschätzungen der Eltern/des gesetzlichen Vormunds einzuholen.

6.4.2 Erhebungsphase

Um die Änderungen im Verhalten und innerhalb der physiologischen Parameter nachweisen zu können, wird zunächst von dem*der Versuchsleiter*in eine möglichst stabile Grundrate (Baseline) der drei AV innerhalb der A-Phase erhoben. Die Verhaltenssignale und physiologischen Parameter werden nach einer 2.5-minütigen „Ankunftszeit“ innerhalb der darauffolgenden 7.5 Minuten in reiz- und aktivitätsarmen Wartesituationen in bekannter Umgebung ohne spezifisches (Freizeit-)Angebot oder Interaktion aufgezeichnet (angelehnt an van Delden et al. 2020). Das Erheben der Baseline in Phase A soll dafür an vier Messzeitpunkten zur gleichen Uhrzeit innerhalb von zwei Wochen stattfinden (vgl. What Works Clearinghouse. 2020, S. 82), um den*die Proband*in nicht unnötig verstärkt Wartesituationen auszusetzen. Ausschließlich die Versuchsleitung ist während der Erhebungen dauerhaft anwesend. Die Datenerfassung erfolgt mittels einer videogestützten Verhaltensaufnahme unter Nutzung einer Videokamera, die durchgehend auf den*die Proband*in gerichtet ist. Situationsmerkmale werden währenddessen handschriftlich festgehalten. Zusätzlich wird im Zuge des ambulativen Assessments das nicht invasive „wearable-computing“-Armband Empatica E4 zur Messung des Hautleitwerts eingesetzt. Die Eltern/der gesetzliche Vormund und/oder die persönliche Assistenz befinden sich nicht im Raum, sind jedoch in der Nähe.

Die anschließende B-Phase beinhaltet 2 Messzeitpunkte (vgl. What Works Clearinghouse. 2020, S. 82) und wird innerhalb von drei Wochen durchgeführt, da das bekannte und regelmäßig genutzte Gruppenfreizeitangebot als Interventionsbedingung zweiwöchentlich stattfindet. Jeweils 30 Minuten nach Angebotsstart werden die drei AV innerhalb eines 15-minütigen Zeitabschnitts aufgezeichnet, damit der*die Proband*in genügend Zeit hat, um sich in die Situation einzufinden. Die Versuchsleitung ist ebenfalls neben den weiteren Teilnehmer*innen während des gesamten Freizeitangebots anwesend. Die Datenerfassung erfolgt wie in der A-Phase mittels videogestützter Verhaltensaufnahme. Auch hier wird die Kamera während der 15 Minuten nur auf den*die Proband*in gerichtet und die Situationsmerkmale werden handschriftlich notiert. Da die Kamera die Umgebung nicht filmen soll, werden anhand eines Beobachtungsrasters starke Emotionsäußerungen und dazu gehörige Situationskontexte notiert. Da Interaktionen zwischen den Teilnehmer*innen jederzeit stattfinden können, wird die informierte Einwilligung der Videografie auch von den Eltern/dem gesetzlichen Vormund anderer Teilnehmer*innen bzw. von den Teilnehmer*innen direkt

eingeholt. Zusätzlich wird mit dem Empatica E4 Armband o.g. physiologische Daten gemessen.

Die darauffolgende C-Phase wird ebenfalls auf zwei Wochen ausgelegt und beinhaltet 2 bis 4 Messzeitpunkte, da die Situationsvariablen dieser Phase sich im Vergleich zur B-Phase besser kontrollieren lassen und sich deshalb A- und C-Phase aufgrund geringerer Störvariablen „unproblematischer“ miteinander vergleichen lassen. In derselben Umgebung der A-Phase und zur gleichen Uhrzeit wird dem*der Proband*in innerhalb einer Eins-zu-eins-Situation in Interaktion mit der persönlichen Assistenz eine Auswahl von zwei bzw. vier präferierten Freizeitobjekten/-aktivitäten/-stimuli präsentiert (vgl. Vos et al. 2012; Cetin/Cay 2020), aus denen mit oder ohne kompensatorische Hilfe (vgl. Pitsch/Thümmel 2017) gewählt werden kann. Falls keine Wahl zu Beginn (bis zu fünf Minuten) getroffen wird, kann die persönliche Assistenz zwei weitere präferierte Freizeitobjekte/-aktivitäten/-stimuli anbieten. Wie beim Gruppenangebot in Phase B wird die Anfangszeit von hier 5 Minuten noch nicht videogestützt beobachtet, da die Anfangszeit als Gewöhnungszeit angesehen wird. Die Datenerfassung erfolgt innerhalb eines 15-minütigen Zeitabschnitts darauffolgend. Die Kamera filmt auch hier ausschließlich den*die Proband*in und die Interaktion mit der persönlichen Assistenz innerhalb der 15 Minuten. Die informierte Einverständniserklärung wird von der Assistenz eingeholt. Die Versuchsleitung ist neben der Assistenz während der C-Phase anwesend und hält Situationsmerkmale handschriftlich fest. Auch hier sind die Eltern/der gesetzliche Vormund nicht im Raum, befinden sich jedoch in der Nähe.

6.4.3 Evaluations-, Analyse- und Auswertungsphase

Um die Verhaltenssignale zu validieren, erfolgt in jeder Phase – also auch während der Baseline – und nach jedem Messpunkt eine kurze gemeinsame Reflexion über die „Performanz“ mit den Eltern/dem gesetzlichen Vormund und/oder persönlichen Assistenz. Es soll abgeklärt werden wie die allgemeine Tagesstimmung des*der Jugendlichen ist, ob es Vorfälle, z. B. innerhalb der Schule, gab und wie die nahen Bezugspersonen (also die Eltern/gesetzliche Vormund, Assistenz) das Verhalten des*der Proband*in hinsichtlich des Erlebens positiver Emotionen einschätzen. Zusätzlich wird ethisch diskutiert und reflektiert, ob Signale negativen Erlebens oder eine Form von großer Unzufriedenheit oder Ablehnung während des Messzeitpunkts festgestellt und ob dieses durch die Messungen ausgelöst wurde. Nach einer ersten Auswertung des Emotionsausdrucks durch die Versuchsleitung erfolgt eine Einschätzung der Erkenntnisse von Seiten der Eltern/dem gesetzlichen Vormund und/oder persönlichen Assistenz (vgl. Reisenzein et al. 2014). Der Abgleich bzw. die Einschätzung erfolgt anhand zufällig ausgewählter Szenen aus A-, B- und C-Phase: „Wie ordnen Sie den Emotionsausdruck des*der Proband*in ein?“.

Die Auswertung der Daten erfolgt mittels Time-Sampling Verfahren. Dafür wird die Zeitachse der Videos in 20-Sekunden-Intervalle (vgl. Petry/Maes 2006) unterteilt und die Emotionsausdrücke anhand eines vorher aus den Fragebögen abgeleiteten Kodiersystems nach positivem Erleben kodiert. Mit Hilfe der visuellen Inspektion erfolgt die Analyse der gezeigten Verhaltenssignale unter Einbezug der gesammelten physiologischen Daten je nach Setting. Vereinzelt zeigen Studien bereits Zusammenhänge zwischen einer erhöhten Hautleitfähigkeit und geringer Variabilität der Herzfrequenz bei Emotionen, die als angenehm (Valenz) empfunden werden und auf ein positives Erleben schließen lassen (vgl. Vos et al. 2010, 2013; Krämer/Zentel 2020). Diese gelten in Kombination mit den Verhaltenssignalen als Ansatzpunkte der Interpretation.

6.5 Beschreibung der Erhebungssituationen

Nachfolgend werden die Beobachtungen in der ABC-Phasen getrennt für JHU1 und JHU2 dargestellt.

JHU1 befindet sich in der Wartesituation in der A-Phase bei jedem Messzeitpunkt zu Hause. Nach einer kurzen Eingewöhnungszeit mit der Kamera erfolgt die Aufzeichnung in einer reiz- und aktivitätsarmen Situation ohne spezifisches Angebot. Die Versuchsleitung und die Eltern des Probanden sind im angrenzenden Raum in Sicht- und Hörentfernung. Die Umgebung ist dem Probanden bekannt. Es handelt sich um den Koch- und Essbereich des Familienhauses mit einer offenen Küche mit angrenzendem Esstisch sowie einem Bücherregal und Sofa. Insgesamt wird die Messung der Grundrate in derselben Umgebung an drei Zeitpunkten für 15:30 Minuten (Grundrate 1), 12:02 Minuten (Grundrate 2) und 11:25 Minuten (Grundrate 3) durchgeführt.

In der B-Phase erfolgt die Erhebung der abhängigen Variablen (Emotionsausdruck und Hautleitwert) innerhalb eines bekannten Gruppenangebots für fünfzehn Minuten, das von dem Jugendlichen besucht wird. Hierbei wird auf eine längere Eingewöhnungszeit als in der A-Phase geachtet, sodass der Proband ausreichend Zeit hat, sich in der Situation einzufinden. Die Aufzeichnung erfolgt im Anschluss daran für 13:46 Minuten (Gruppenfreizeit 1) und 16:43 Minuten (Gruppenfreizeit 2) während weitere Teilnehmende und Betreuende des Angebots sowie die Versuchsleitung anwesend sind. Beim Gruppenangebot handelt es sich um den Schülertreff des Spastikervereins, einer Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit. Gruppenfreizeit 1 findet auf dem Gelände des Spastikervereins statt. Neben dem Probanden sind vier Betreuende und vier weitere Teilnehmende anwesend. Nach einem gemeinsamen Frühstück treffen sich alle im Garten des Hauses. Dort fährt JHU1 einige Runden durch den Garten auf einem Rollstuhlfahrrad, das von einer betreuenden Person bewegt wird. Die anderen Teilnehmenden und Betreuenden schauen dabei zu. Die zweite Gruppenfreizeit

findet in einem großen Park statt. Die drei Teilnehmenden und drei Betreuenden beginnen erneut mit einem gemeinsamen Frühstück im Park. Anschließend schaut sich die Gruppe die Bauernhoftiere im Park an, die in unterschiedlichen Gehegen untergebracht sind.

In der abschließenden C-Phase wird, wie in der A-Phase, in einer bekannten Umgebung eine Eins-zu-Eins-Situation mit einer nahen Bezugsperson erfasst. Dabei werden dem Probanden präferierte Freizeitaktivitäten, -objekte oder -stimuli präsentiert, aus denen er auswählen kann. Wie bereits in den vorherigen Phasen auch beginnt die Aufzeichnung erst nach einer Eingewöhnungsphase und dauert für zwei Messzeitpunkte jeweils 10:45 Minuten (Einzelfreizeit 1) und 16:29 Minuten (Einzelfreizeit 2). Einzelfreizeit 1 wird im Kinderzimmer des Probanden aufgezeichnet. Der Vater von JHU1 bietet ihm verbalsprachlich an, entweder Fotobücher anzuschauen oder im Bett zu toben. JHU1 entscheidet sich für das gemeinsame Anschauen von Fotobüchern. Bei der Erhebung der zweiten Einzelfreizeitsituation hat der Proband die Auswahl zwischen dem Anschauen von Fotobüchern, dem Anhören einer CD, dem Anschauen eines Films gemeinsam mit dem Bruder oder dem Anschauen eines Videos des Sommerfestes im Kindergarten. JHU1 entscheidet sich für das Video des Sommerfestes und schaut die gesamte Zeit alleine das Video auf dem Laptop im Koch- und Essbereich des Familienhauses an. Als Erhebungsinstrumente innerhalb der drei Phasen dienen Video- und Audioaufnahmen, Teilnehmende Beobachtungen zur Erfassung der Situationsmerkmale sowie physiologische Messdaten des Probanden. Es wird stets darauf geachtet, dass die Erhebungsinstrumente die jeweilige Situation und den Probanden so wenig wie möglich beeinflussen.

JHU2 befindet sich in der Wartesituation der A-Phase ebenfalls in einer bekannten Umgebung. Die Daten werden im vertrauten, häuslichen Umfeld der Familie gesammelt, wobei die Eltern des Jugendlichen zwar anwesend sind, sich allerdings nicht explizit mit ihrem Sohn beschäftigen.

In der B-Phase der Studie wird das Freizeiterleben des Jugendlichen in zwei vergleichbaren Gruppenfreizeitsituationen untersucht. Bei beiden Freizeitaktivitäten handelt es sich um ein freiwilliges Musikangebot, welches gruppenübergreifend im Rahmen der heilpädagogischen Tagesstätte angeboten wird. Hierbei dürfen die Jugendlichen in einem Zeitraum von ca. 45 Minuten verschiedene Sing- und Bewegungslieder auswählen, welche dann mit der Gitarre gespielt und begleitet werden. Bei beiden Erhebungen findet das Musikangebot mit ca. 10–15 Teilnehmenden statt, wobei insgesamt sechs Mitarbeitende der Tagesstätte anwesend sind. Unter den Teilnehmenden befinden sich insgesamt drei Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf. Grundsätzlich sind die Jugendlichen im Rahmen dieses Musikangebots stets dazu eingeladen, mitzusingen und mit angeleiteten Bewegungen mitzumachen. Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen werden diesbezüglich immer wieder von ihren Betreuenden unterstützt.

In der C-Phase wird das Freizeitverhalten von JHU2 in unterschiedlichen Eins-zu-eins-Freizeitangeboten untersucht. Das erste Eins-zu-eins-Freizeitangebot wird von der Mutter des Jugendlichen im Esszimmer der Familie angeboten. Von Beginn der Aufzeichnung bis zum Zeitpunkt von 3:20 Minuten wird dem Jugendlichen aus einem Krokodil-Buch vorgelesen, welches über eine integrierte Krokodil-Handpuppe verfügt. Da nach einer gewissen Zeit das Interesse am Buch nachgelassen hat, wird ab diesem Zeitpunkt zu einem Spiel gewechselt, bei welchem die Zähne eines Spielzeug-Krokodils in sein Gebiss zurückgedrückt werden sollen. Hierbei besteht stets die Gefahr, dass das Krokodil zuschnappt und den Mitspielern spielerisch in die Finger beißt. Ab 9:50 Minuten wird das Spielzeug-Krokodil zur Seite gelegt, sodass dem Jugendlichen drei unterschiedliche Glocken angeboten werden, welche jeweils mit einem Druckknopf zum Klingeln gebracht werden. Im Zeitraum zwischen 13:20 Minuten und dem Ende der Aufzeichnung darf der Jugendliche gemeinsam mit seiner Mutter ein Bilderbuch ansehen, in welchem ein interaktives Soundboard integriert ist.

Das zweite Eins-zu-eins-Freizeitangebot wird vom Vater des Jugendlichen angeboten. Bei dem Freizeitangebot handelt es sich um eine Fahrradtour, welche innerhalb des Wohnorts der Familie stattfindet. Damit der Jugendliche trotz seiner Einschränkungen am Fahrradfahren teilhaben kann, besitzt die Familie ein spezielles E-Bike, welches am vorderen Teil des Rads über eine Sitzvorrichtung für den Jugendlichen verfügt. Um den Emotionsausdruck des Jugendlichen während der Fahrradtour mit seinem Vater festhalten zu können, wird ein Selfie-Stick am Fahrrad befestigt, sodass der Oberkörper sowie das Gesicht der Testperson während der Fahrt abgebildet und gefilmt werden kann. Für den Fall, dass während der Fahrt technische Probleme auftreten, wird die Fahrt von der Versuchsleitung begleitet, wobei genügend Abstand zum Beibehalten der Eins-zu-eins-Situation eingehalten wird.

6.6 Datenaufbereitung

6.6.1 Fragebogen

Neben dem Sammeln personenbezogener und freizeitorientierter Informationen dient der Elternfragebogen in erster Linie dazu, sichtbare Verhaltensweisen zu erfassen, welche einen Hinweis auf positives oder negatives Erleben auf Seiten der Jugendlichen geben. Da der individuelle Emotionsausdruck des*der Jugendlichen ein zentrales Analysekriterium für die videogestützte Verhaltensbeobachtung darstellt, werden die von den Eltern angegebenen Verhaltensweisen in einer übersichtlichen Grafik zusammengefasst. Insgesamt kann so für jede jugendliche Person ein übersichtliches und individuelles Kodiersystem erstellt werden, welches für die Auswertung des Videomaterials herangezogen wird. Mit dem

entstandenen Beobachtungsschema soll sichergestellt werden, dass Hinweise auf positives bzw. negatives Erleben innerhalb der verschiedenen Freizeitsituationen möglichst zuverlässig und objektiv bestimmt werden können. Verhaltensweisen, die für das Identifizieren von positivem bzw. negativem Erleben nicht von Relevanz sind, werden für das Kodiersystem nicht berücksichtigt.

6.6.2 Tagesverlaufspläne

Um mehr über die typische Zeiteinteilung der Jugendlichen zu erfahren, werden die Eltern der Testpersonen im Rahmen des Elternfragebogens darum gebeten, sämtliche Aktivitäten ihrer Kinder an Werktagen und Wochenenden festzuhalten. Nachdem die dokumentierten Aktivitäten genauer gesichtet worden sind, können die Einträge aus den Tagesverlaufsplänen in die Kategorien *Transport*, *Mahlzeit*, *Pflege*, *Freizeitaktivität* und *Schule* unterteilt werden. Im Rahmen der Datenaufbereitung wird jeder Eintrag der beiden jugendlichen Personen einer der fünf genannten Kategorien zugeordnet. Im Anschluss daran wird für jede Kategorie die benötigte Zeit in Stunden berechnet, welche pro Tag für den jeweiligen Bereich verwendet worden ist.

6.6.3 Videogestützte Verhaltensbeobachtung

Ziel der videogestützten Verhaltensbeobachtung ist es, die Häufigkeit positiven bzw. negativen Erlebens während der unterschiedlichen Versuchsphasen zu bestimmen und somit eine Vergleichsgrundlage für die verschiedenen Freizeitangebote zu schaffen. Um Hinweise auf positives bzw. negatives Erleben möglichst sicher identifizieren zu können, wird die bereits erwähnte Beobachtungsmatrix herangezogen. Für die Auswertung selbst wird das gesamte Videomaterial in 20-Sekunden-Intervalle unterteilt, wobei für jedes Intervall die Häufigkeit positiven bzw. negativen Erlebens mithilfe der Beobachtungsmatrix ermittelt wird. Die Ergebnisse werden in einer Excel-Tabelle eingetragen. Auf Basis der Excel-Eintragungen wird dann für jedes Video ein Liniendiagramm generiert, welches die Häufigkeit positiven und negativen Erlebens übersichtlich darstellt. Ebenso wird für jede Kurve des Diagramms eine lineare Trendlinie eingefügt. Neben Diagrammen für jede einzelne Teilerhebung werden außerdem Liniendiagramme erzeugt, welche die Häufigkeit positiven bzw. negativen Erlebens für die Versuchsphasen A, B und C insgesamt zusammenfassen.

6.6.4 Physiologische Daten des Ambulatorischen Assessments

Ziel des ambulatorischen Assessments ist es, den Hautleitwert, den sogenannten EDA-Wert (elektrodermale Aktivität) der Jugendlichen innerhalb der Versuchsphasen A, B und C zu messen und die erhobenen Werte als Indikator für positive

Erregung oder Stress vergleichend gegenüberzustellen. Um einen interpretativen Zusammenhang zwischen der videogestützten Verhaltensbeobachtung und dem ambulatorischen Assessment herstellen zu können, werden für die Weiterverarbeitung der EDA-Werte grundsätzlich nur die Werte herangezogen, welche synchron zum Videomaterial der videogestützten Verhaltensbeobachtung gemessen werden. Die EDA-Rohwerte werden auf Artefakte überprüft und korrigiert, wobei insbesondere Messwerte mit einem Wert von 0 oder fast 0 ausgeschlossen werden. Um die Ergebnisse des ambulatorischen Assessments analog zur videogestützten Verhaltensbeobachtung in 20-Sekunden-Intervallen darstellen zu können, wird im weiteren Verlauf der Datenaufbereitung für jedes 20-Sekunden-Intervall der EDA-Mittelwert berechnet. Im Anschluss daran wird für jede Teilerhebung auf Basis dieser Mittelwerte ein Liniendiagramm erzeugt, welches neben der Zeitangabe in [mm:ss] den entsprechenden EDA-Mittelwert in Mikrosiemens (μS) anzeigt. Darüber hinaus wird in jede Abbildung eine lineare Trendlinie eingefügt, welche die Steigung des EDA-Mittelwerts darstellt. Für eine abschließende Abbildung wird für jede Versuchsphase eine alleinstehende Mittelwertkurve bestimmt, welche sich aus den Mittelwerten aller zur Versuchsphase dazugehörigen Teilerhebungen berechnet. Die drei dabei entstehenden Kurven werden in einer letzten Abbildung vergleichend übereinandergelegt.

6.7 Methodische Reflexion

Eine Schwierigkeit des Forschungsdesigns zeigt sich bei der Auswahl der empirischen Erhebungsmethode, mittels derer das subjektive Erleben analysiert werden soll. Aufgrund der großen Heterogenität der Zielgruppe ist es nahezu unmöglich, vergleichbare Gruppen zu bilden. Empirische Methoden, die größere Stichproben benötigen, um belastbare Erkenntnisse zu ermitteln, können deshalb nicht eingesetzt werden. Vielmehr muss jede Person als Einzelfall beschrieben und analysiert werden.

Grundsätzlich kann im Rahmen der kontrollierten Einzelfallforschung herausgearbeitet werden, ob Jugendliche mit schweren geistigen Behinderungen und hohem Unterstützungsbedarf von Freizeitangeboten profitierten und wie sie erlebt werden. Damit ist auch ein qualifizierter Vergleich zwischen unterschiedlichen Situationen möglich, sodass auf dieser Grundlage Angebote überprüft und weiterentwickelt werden können. Auch ist es möglich, auf der Grundlage von festgestellten Neigungen oder Aversionen passende Angebote zu identifizieren.

Für zukünftige Studien mit ähnlichem Design muss sichergestellt sein, dass alle Messungen unter vergleichbaren Umständen erhoben werden. Dieses stellt eine Herausforderung dar, da der Alltag der Jugendlichen häufig unflexibel (auf Grund von Terminen, Pflege etc.) ist. Darüber hinaus zieht sich das Erhebungsdesign über mehrere Wochen. Das Absprechen von Terminen ist durch den langen

Zeitraum erschwert. Darüber hinaus müssen die Eltern gut instruiert werden. Gerade in der Wartesituation ist es wichtig, dass die Eltern nicht mit ihrem Kind interagieren. Bei der Akquise von Fällen war eine weitere Herausforderung, dass es Jugendliche gibt, die keine Gruppenangebote nutzen. Diese jugendlichen Personen entsprachen somit nicht unseren Einschlusskriterien für passende Fälle.

Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Einzelfallforschung handelt, können die Ergebnisse der Studie grundsätzlich nicht verallgemeinert werden. Sie beziehen sich in erster Linie auf die ausgewählten Testpersonen. Nichtsdestotrotz lässt sich auf Basis der Studienergebnisse davon ausgehen, dass Einzel- und Gruppenfreizeitangebote auch bei anderen Kindern und Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf ähnliche Effekte hervorbringen könnten.

Teil III:

Ergebnisse: Was braucht
inklusive Jugendarbeit aus Sicht
von jungen Menschen mit geistigen
Behinderungen?

7. Ergebnisse der Befragungen von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Hamburg und Ostholstein

Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Gunda Voigts

7.1 Einführung und Kategoriensystem

Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und deren Weiterentwicklung durch Kuckartz und Rädiker (2022) (vgl. Kapitel 4). Die Haupt- und Subkategorien sind deduktiv aus den Befragungsthemen des Leitfadens entwickelt und induktiv aus dem Interviewmaterial erweitert. Das Hauptkategoriensystem inklusive der Anzahl der kodierten Sequenzen ist in der folgenden Tabelle nachvollziehbar (vgl. Tab. 4). Die Subkategorien sind in den Kapiteleinführungen zu den jeweiligen Hauptkategorien dargestellt.

Tabelle 4: Kategoriensystem der Hauptkategorien

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K1 – Freizeitaktivitäten	Beschreibung der Ausgestaltung und Begleitung von Freizeitaktivitäten	163
K2 – Peer-Kontakte und Kommunikation mit Peers	Beschreibung von Peer-Kontakten, dem Wunsch nach mehr Peer-Kontakten und der Kommunikation mit Peers	134
K3 – Ausgrenzungen, subjektive Bedeutung und Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit	Beschreibung von subjektiven Perspektiven auf das Freizeiterleben und die Freizeitgestaltung	143
K4 – Subjektive Bedeutung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe	Beschreibung der subjektiven Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe	78
K5 – Erleben von Partizipation und Selbstbestimmung	Beschreibung von Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation und Selbstbestimmung	122
K6 – Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit	Beschreibung von Hindernissen und Öffnern beim Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit	86

Quelle: Eigene Darstellung

Aus dem Datenmaterial lassen sich kaum signifikante Unterschiede zwischen den Standorten Hamburg und Ostholstein herausarbeiten. Daher erfolgt eine standortübergreifende Auswertung, die am Ende der Kapitel jeweils um standortspezifische Aspekte ergänzt wird.

Die drei Befragungsgruppen – Jugendliche, die (1) Angebote der Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig nutzen, (2) Angebote der Behindertenhilfe nutzen oder (3) keine Angebote nutzen – sind mit unterschiedlichen Leitfäden befragt worden. Aufgrund der nicht immer identischen Fragen hat das Auswirkungen auf den Auswertungsprozess, da sich Antworten der verschiedenen Befragungsgruppen quantitativ ungleichmäßig verteilt in den Hauptkategorien wiederfinden. Häufig steht entsprechend der Anlage des Gesamtprojektes die Befragungsgruppe im Fokus, welche regelmäßig Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzt.

7.2 Freizeitaktivitäten

7.2.1 Einführung

Freizeit wird in diesem Projekt als freie Zeit für selbstgewählte Aktivitäten charakterisiert (vgl. Kapitel 2). Für die Kodierung des Interviewmaterials ist neben den Freizeitaktivitäten an sich relevant, mit wem diese verbracht werden. Peerkontakte haben dabei eine besondere Bedeutung und werden in 7.3 gesondert ausgewertet.

Im Auswertungsprozess wird nach Aktivitäten in organisierten Settings (z. B. Kinder- und Jugendarbeit, Behindertenhilfe, Kirchen, Schulen, etc.) und solchen in privaten Settings unterschieden (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Kategoriensystem der Subkategorien von „K1 – Freizeitaktivitäten“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K1.1 – Freizeitaktivitäten in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, Behindertenhilfe und in kirchlichen Angeboten für Jugendliche	Beschreibung von Ausgestaltung und Begleitung von Freizeitaktivitäten, die in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, Behindertenhilfe und in kirchlichen Angeboten stattfinden	32
K1.2 – Freizeitaktivitäten im schulischen Kontext, in Angeboten von Privatanbieter*innen und weitere Angebote	Beschreibung von Ausgestaltung und Begleitung von Freizeitaktivitäten, die im schulischen Kontext, in Angeboten von Privatanbieter*innen und weiteren Angeboten stattfinden	21
K1.3 – Freizeitaktivitäten in privaten Settings außerhalb organisierter Angebote	Beschreibung von Ausgestaltung und Begleitung von Freizeitaktivitäten, die in privaten Settings außerhalb von organisierten Angeboten stattfinden, z. B. mit der Familie, mit nicht Gleichaltrigen, (Freizeit-)Assistenzen oder allein	97

Quelle: Eigene Darstellung

7.2.2 Kinder- und Jugendarbeit, Behindertenhilfe, Kirchen, Privatanbieter

Mehr als Dreiviertel aller Jugendlichen berichten von der Nutzung von Angeboten im Rahmen von Kinder- und Jugendarbeit, Behindertenhilfe oder kirchlicher Jugendangebote. Die genannten *Aktivitäten innerhalb von Kinder- und Jugendarbeit* eröffnen ein breites Spektrum. Sieben Jugendliche nutzen Angebote von Jugendverbänden, drei Jugendliche Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit. Eine Person nennt dabei explizit ein inklusives Angebot Offener Kinder- und Jugendarbeit. Ein anderer Jugendlicher besucht ein exklusiv gestaltetes Angebot für junge Menschen mit Behinderungen eines Jugendverbandes. Diese insgesamt zehn Jugendlichen gehören zur Sample-Gruppe „regelmäßige Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit“ und werden gefragt, wie sie die besuchten Angebote nennen. Überwiegend wird die dort ausgeübte Aktivität oder der Name der besuchten Einrichtung genannt (z. B. „Schwimmen“ [0, 30], „Freiwillige Feuerwehr“ [0, 23], „Jugendclub“ [0, 16]). Vereinzelt werden verallgemeinerte Beschreibungen formuliert, wie „Ja, das ist mein Hobby.“ [4, 43] oder „Meine Mutter und ich nennen das meistens, und wie auch meine halbe Klasse, nennen halt das immer Aktivitäten“ [13, 83–84]. Eine Jugendliche beschreibt ihr Angebot in eigenen Worten wie folgt:

„Ja, das ist für mich (Einrichtung), heißt der hier in A (Stadt). [...] Da können alle hingehen. Ohne Behinderung, mit Behinderung. [...] Das ist so ein Mädchenverein. Da können alle hingehen.“ [0, 8–22]

Aus den Erzählungen geht hervor, dass überwiegend gruppenbezogene Angebote für Jugendliche besucht werden. Vereinzelt wird beschrieben, dass in Angeboten Offener Kinder- und Jugendarbeit neben Zeit mit weiteren Jugendlichen, auch Aktivitäten gemeinsam mit Mitarbeiter*innen gestaltet werden.

Zu den genutzten Jugendverbänden gehören Jugendfeuerwehren, Pfadfinder*innen und Sportvereine. Berichtet wird von festen Terminen, an denen diese Angebote besucht werden („Ich gehe zum Schwimmen immer mittwochs.“ [0, 30], „Jede Woche, einmal in der Woche.“ [10, 207]). Die Angebote zeichnen sich durch eine strukturierte Gestaltung aus. Dies zeigt sich beispielsweise in den folgenden Sequenzen:

- „Also, wenn wir ankommen, dann ist es so, dass wir auf alle warten. Dann wird uns erklärt, was wir heute machen. Und dann legen wir los.“ [10, 220–221]
- „Also ich bin immer in verschiedenen Trupps aufgeteilt.“ [10, 85]
- „Also, zwischen [...] 19:15, 19:30 ist halt Abschlussrunde. [...] Da verabschieden wir uns und singen ein Lied, was ich nicht auswendig kenne.“ [13, 206–208]

Passend zur Zielsetzung der Verbände werden Aktivitäten geschildert. Zur Jugendfeuerwehr wird erzählt, dass Brandbekämpfung und erste Hilfe geübt werden. Für die Pfadfinder*innen werden Naturerlebnisse beschrieben. Bei den Sportvereinen steht das Training in der gewählten Sportart im Fokus. Solche Sequenzen lesen sich wie folgt:

- „Wir lernen halt wie wir ein Löschtrupp aufbauen und wie wir Hydranten öffnen (Stimmen). Wie wir jemanden helfen [...]. Da dürfen wir auch privat helfen. [...] Wir müssen nur sagen, dass wir von der Feuerwehr sind und wir halt helfen können“ [0, 86–92]
- „[Wandern] war ich au/ war ich auch schon ganz oft mit mein (...) mit [den] Pfadfindern.“ [0, 297–298]
- „[Wir] gehen ab und zu mal das Fahrzeug durch, was wir da drin haben in den (unv.). Das wir das auch einfach auswendig lernen. Und nicht darauf gucken müssen (unv.), das spart schon Zeit.“ [0, 223–225]
- „Da habe ich einen Schwimmtrainer.“ [0, 30]
- „I: [Du gehst zum Fußball.] J: [Ja. Fußball, ja.]“ [0, 80–81]

In den Schilderungen zur Jugendfeuerwehr zeigt sich ein ausgeprägtes Interesse für soziales Engagement und Hilfeleistungen. Verbandsübergreifend beschreiben einige Jugendliche, dass sie neben dem Besuch des regelmäßigen Angebots an Ferienfreizeiten oder Ausflügen teilnehmen. So wird beispielsweise von einem ereignisreichen „Sommerlager“ [13, 352] berichtet:

„[...] und dann kam halt ein Sturm, Überschwemmung [...] Also, dieses riesige Zelt [...] Da sind halt sogar diese Stangen durch den Matsch, so richtig weggebrochen.“ [13, 355–358]

Zudem gehören Aktivitäten wie „Essen vorbereiten“ [13, 355], „Lagerfeuer“ [13, 364] machen oder das Bilden einer Kette zum gemeinsamen „Müll sammeln“ [13, 365] zu solchen Freizeiten. Ein anderer Jugendlicher erzählt, dass gemeinsam „zum Jumhouse, zum Zelten“ [11, 71] gegangen werde.

Auch Jugendliche, die Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit nutzen, erzählen von Ausflügen und Freizeiten. Eine Jugendliche erzählt von Fahrten, bei denen die Gruppe „immer so eine Woche“ [5, 89–90] unterwegs sei. Als Ziele für Ferianausflüge werden ein Freizeitpark, ein Erlebnisschwimmbad und Fußballturniere genannt. Die Turniere finden im erzählten Fall in Kooperation mit anderen Einrichtungen statt. Als Aktivitäten in Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit werden gemeinsames Spielen mit Jugendlichen oder Mitarbeiter*innen, „[Zocken], Tischtennis oder so (...) oder halt Kochen“ [8, 72] beschrieben.

Drei Jugendliche berichten, Angebote der Behindertenhilfe zu nutzen, eine weitere Jugendliche hat das in der Vergangenheit getan. Auch diese vier Jugendlichen schildern ein großes Spektrum an Möglichkeiten. So wird von der regelmäßigen Nutzung von Sportangeboten berichtet („schwimmen“ [3, 21–22], „Fußball [...] und da ein Rollisport und (...) Klettern“ [16, 17]) oder vom „verschiedene Lieder“ [9, 238] Hören und dazu tanzen. Zudem erzählen die Jugendlichen von Ausflügen, Reisen und Outdoor-Aktivitäten (z. B. Barfuß- oder Kletterpark).

Aus allen drei Sample-Gruppen besuchen Interviewte kirchliche Jugendangebote. Drei Jugendliche haben in einer zeitlich befristeten Konfirmand*innengruppe mitgemacht. Erwähnt wird, dass diese Zeit mit Klassenkamerad*innen gemeinsam erlebt wurde. Ein Jugendlicher berichtet von kirchlichen Angeboten, ohne dass deutlich wird, ob es sich explizit um Angebote für Kinder- und Jugendliche handelt. Er erzählt von seiner Beteiligung an musikalischen Angeboten und am Krippenspiel („Da habe ich früher/ War ich als Schlagzeuger da tätig in der Kirche und habe da viel, ja, unterstützt musikalisch“ [0, 315–316], „Dann habe ich zwei Mal beim Krippenspiel mitgemacht.“ [0, 329]).

Insgesamt benennt mehr als ein Drittel aller Jugendlichen Freizeitaktivitäten im schulischen Kontext (7 von 18), vier davon nutzen bisher keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe. Erzählungen von vier Jugendlichen lassen sich nicht eindeutig organisatorisch zuordnen. Vor allem die fünf Jugendlichen, die der Sample-Gruppe „Keine Nutzung von Angeboten“ angehören, erzählen von Angeboten im schulischen Kontext oder bei Privatanbieter*innen. Berichtet wird von Klassenreisen, Ausflügen sowie einer Disco-Veranstaltung, Theater-, Sport- oder Kochangeboten. Teilweise verbinden die Jugendlichen damit besondere Möglichkeiten:

- „Ich bin noch nicht richtig feiern gewesen, aber in meiner alten Schule, daran erinnere ich mich, da gab es mal so eine Tanzveranstaltung“ [17, 151–153]
- „J: Theater spielen. I: Theater spielen würdest du gerne? J: Ja. I: Hast du das schon mal gemacht? J: Ja. [...] In meiner alten Schule.“ [9, 58–66]
- „I: Fußball? Spielst du das in einem [Verein, oder zum Spaß?] J: [Im] Schulverein. [...]: Ja. [Ja, einmal/] Einmal die Woche“ [14, 27–32]

Ein Jugendlicher berichtet, vor längerer Zeit in einer Schülerband mitgespielt zu haben und mit Hilfe des begleiteten Spielens durch seinen Lehrer mit der Band an einem Wettbewerb teilnehmen konnte.

Vier Befragte berichten von der Nutzung privater oder weiterer Angebote, darunter zweimal das Reiten. Einmal wird dieses in der Gruppe, einmal allein ausgeübt. Drei andere Jugendliche erzählen von der Teilnahme an regelmäßigen Sportangeboten, ohne dass der organisatorische Rahmen deutlich wird („Kampfsport“ [0, 696], „Polizeisport“ [0, 88], „Judo“ [0, 65]).

Bei der Nutzung von Angeboten in der Kinder- und Jugendarbeit oder der Behindertenhilfe, der Kirchen, Schulen oder von Privat Anbietern zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Standorten Ostholstein und Hamburg. „Reiten“ als Freizeitaktivität wird allerdings nur aus Ostholstein berichtet.

7.2.3 Private Settings außerhalb organisierter Angebote

Alle Jugendlichen erzählen von Aktivitäten in privaten Settings außerhalb organisierter Angebote, denen sie in ihrer freien Zeit nachgehen. Hierbei spielen neben inhaltlichen Aspekten auch soziale Interessen eine Rolle. So ergeben sich fünf Dimensionen der Betrachtung Freizeitaktivitäten: (1) in privaten Settings mit der Familie, (2) in privaten Settings allein, (3) in privaten Settings mit (Freizeit-)Assistenzen bzw. Erwachsenen, Freizeitaktivitäten (4) mit dem Ziel, anderen zu helfen bzw. sich sozial zu engagieren und (5) ohne Nennung von sozialen Bezügen.

In mehr als Dreiviertel der Interviews werden Freizeitaktivitäten in privaten Settings mit Familienangehörigen sowohl zuhause als auch an anderen Orten erwähnt. Knapp die Hälfte aller Interviewten erzählen von Freizeitaktivitäten im häuslichen Umfeld zusammen mit Familienangehörigen. Es wird beispielsweise erwähnt, dass gemeinsam mit Geschwistern Videospiele gespielt werden, mit dem Vater im Garten gearbeitet oder mit Freund*innen der Eltern Kuchen gegessen, gemeinsam gekocht oder Karten gespielt wird.

Drei Jugendliche schildern die Nutzung von Medien. Genannt wird das gemeinsame Nutzen der Spielkonsole oder das Hören von Musik auf dem Tablet. Ein*e Jugendliche*r erzählt von einer selbstgemachten Hörspielproduktion:

„Dann sag ich zum Beispiel, Leute, ich habe ein neues Hörspiel, also, ich schicke euch jetzt die Texte. [...] Bei den Leuten, die, die ganz weit weg wohnen, zum Beispiel, W (Person), [...]. Das ist der Cousin von meiner Mutter [...] Und, weil der halt so weit weg wohnt, kann der nicht einfach mal hierherkommen. Deshalb/ Aber ich habe seinen WhatsApp-Kontakt. Das heißt ich fotografiere seine Textszene ab, schicke sie per WhatsApp und er spricht sie mir da per Audio auf und schickt sie mir wieder rüber.“ [6, 406–415]

Die Freizeitgestaltung im häuslichen Setting scheint überwiegend auf Eltern und Geschwister beschränkt zu sein, während bei der Freizeitgestaltung außerhalb dessen von zwei Dritteln aller Jugendlichen auch von gemeinsamen Unternehmungen mit Großeltern, Tanten und Onkeln, Freund*innen der Familie oder größeren Familienzusammenkünften berichtet wird:

- „J: Also, ich war Samstag auf dem Flohmarkt. Da war Flohmarkt in A (Stadt) und denn habe ich neue Schuhe gekauft, die ich gerade an habe. [...] I: [...] Und mit wem warst du auf dem Flohmarkt? J: Mit meine Mutter, eine Freundin hatte da einen Stand aufgebaut und hat verkauft.“ [3, 3–12]
- „Und am Samstag war ich bei Oma“ [2, 12]
- „Also, am Wochenende da war ich mit meinen Eltern und/ Also, mit meiner Familie zu A (Stadt). Da haben wir eine große Feier gemacht, derweil/ Also, mein Onkel, der hat eine/ der ist 80, oder so, geworden.“ [6, 4–6]

Bei der Freizeitgestaltung mit Familienangehörigen außerhalb des Zuhauses werden Aktivitäten wie Ausflüge, Reisen, Familienbesuche und -feiern sowie Hilfsdienste für Familienmitglieder, Freund*innen treffen, Sport treiben, Shoppen gehen, Naturerlebnisse und besondere Unternehmungen, wie Flohmarktbummel und auch selbst Flohmarkt machen, in die Kirche gehen oder Büchereibesuche benannt. Es fällt auf, dass Familienangehörige bei der Ermöglichung von Aktivitäten eine Schlüsselrolle einnehmen, beispielsweise bei Reisen bzw. außerhäuslichen Übernachtungen oder sportlichen Aktivitäten.

Etwa die Hälfte der Jugendlichen gibt Auskunft über Hobbies oder Interessen, ohne eine Angabe zu sozialen Kontakten zu machen, die hierbei eine Rolle spielen. Dazu gehören beispielsweise Aktivitäten wie das Sammeln von Autogrammkarten.

In einigen Interviews wird darüber gesprochen, sich sozial zu engagieren oder anderen zu helfen. Jugendliche bringen das exemplarisch folgendermaßen zum Ausdruck:

- „Also, wenn [...] meine Mutter uns Aufträge gibt, also, zum Beispiel was von der Apotheke abholen, [...] oder so. Solche Sachen. [...] Dann holen wir die Sachen ab.“ [6, 32–34]
- „Da gehe ich immer für eine alte Dame einkaufen.“ [8, 233]

Die Dimension „Freizeitaktivitäten in privaten Settings allein“ lässt sich ähnlich nach örtlichen Aspekten sortieren. So schildert jeweils etwa die Hälfte aller Befragten, dass sie ihre Freizeit auch allein zuhause oder ohne weitere Personen außerhalb von zuhause verbringen. Die Ausgestaltung der freien Zeit allein zuhause ist sehr unterschiedlich. Zum einen werden Aktivitäten im häuslichen Garten geschildert und zum anderen im Haus, wobei das eigene Zimmer hervorgehoben wird („Nach der Schule gehe ich in mein Zimmer und (...) [...] spiele.“ [2, 3–5]). Der Garten wird als Ort zum Zeitverbringen beschrieben oder als Erlebnisort, um etwas Eigenes zu bauen. Vom Garten als Erlebnis- bzw. Abenteuerort erzählt ein*e 15-Jährige*r sehr anschaulich und ausführlich:

„[Ich] bin nämlich großer Karl-May-Fan, [von [...] den] Karl-May-Festspielen im Bad Segeberg/ [...]. [...] mich hat beeindruckt die Stunts, die sie da gemacht haben. [...] Also, habe ich von meinen Eltern mir eine Turnhallenmatratze gewünscht. [...] So auf jeden Fall breit genug, dass man von hohen Türmen runterfallen kann. [...] das ist jetzt 'nen ganz normaler Garten [...], aber [...] damals waren da riesige Bauwerke, die habe ich gebaut. Ich war stundenlang, jeden Tag auf den Kulissen und habe da jeden Tag [mit Fleiß dran gebaut.] [...], das war alles mein Reich. [...]. Und der, der Punkt war, [...] ich bin da ohne Sicherung immer geklettert. [...] Gut, also es mussten ein paar Bedingungen erfüllt werden. Also, zum Beispiel der Rasen muss trocken sein. Es muss eine Plane drunter gelegt werden und dann konnte die Matratze rauf. [...] Und dann bin ich da ernsthaft hochgeklettert, hab mich da/ hab mich kopfüber runterfallen lassen und hab mich dann aber/ ich bin dann natürlich nicht auf dem Kopf gelandet, sondern ich habe mich stuntmäßig weitergedreht. [...] Also, quasi einen langgestreckten Vorwärtssalto [...]. So dass es aussieht, dass wenn er gerade mit dem Kopf runterfällt, aber dann dreht er sich schnell auf den Rücken.“ [6, 167–232]

Ein anderer Jugendlicher erzählt von den eigenen Hunden, mit denen er zuhause spielt. Weiterhin wird zuhause allein gelesen, gekocht, geschrieben oder gespielt (z. B. mit Puppen). Es wird auch Nichtstun oder die Beschäftigung mit Medien benannt („Faul sein, im Bett liegen, am Handy spielen, Videos gucken.“ [17, 9]).

Gut ein Drittel der Jugendlichen erzählt, dass sie Zeit alleine mit Medien füllen. Wieder werden Fernseh- und YouTube-Gucken, die Beschäftigung mit dem Handy oder dem PC sowie Konsolenspiele als Aktivitäten erwähnt. Zwei ältere Jugendliche beschreiben erneut die Nutzung von Medien für kreative Zwecke, z. B. um eigene Texte aufzusprechen, zur Selbstpräsentation („Ich habe angefangen mir einen Channel aufzubauen“ [6, 50]) oder als Medium, um die eigene Wahrnehmung schulen zu können („Also, ich bin gerne einfach vorm Mikro, [...] Ich mag diese Töne, diese Geräusche. Also, ich achte mittlerweile so viel auf Geräusche.“ [6, 54–57]).

Shoppen gehen, draußen Zeit verbringen, den Hund spazieren führen sowie Ausflüge wie ein Kirmesbesuch werden als Aktivitäten genannt, die außerhalb des Hauses allein unternommen werden. Im Folgenden ein Beispiel:

„J: Ich war auf die Kirmes gegangen. I: Ah, und mit wem bist du auf die [Kirmes (J: [Alleine.] gegangen)? (...) Ganz alleine, [oder?] J: [Ja.] Ja, ich darf ganz alleine gehen“ [14, 3–6].

Mehrere, vor allem ältere Jugendliche, erzählen, dass sie gerne allein im Sozialraum unterwegs sind, teilweise über die nähere Wohnumgebung hinaus:

- „J: [Ich] gehe dann nach draußen alleine und irgendwo hingehen. [...] Auch mal nach X (Stadtteil) oder nach Y (Stadtteil). I: Ok. Und was machst du da so? J: Ja, rum gucken was gibt's da.“ [14, 22–26]
- „J: Auf den Spielplatz gehen, [gerne.] I: Machst du das alleine, oder mit jemanden zusammen? J: Alleine. [...] Schaukeln, Musik hören.“ [17, 9–16]

Einmal wird deutlich, dass (sportliche) Aktivitäten alleine nicht so gerne ausgeübt werden:

„J: Und eigentlich mag ich ganz gerne auch schwimmen, aber ich bin nur zu faul, um in das Schwimmbad zu gehen. I: Du gehst gerne schwimmen? J: Ja, aber alleine macht es keinen Spaß.“ [17, 101–104]

Zwei Jugendliche berichten, dass sie sich eine Freizeitbegleitung ausdenken, um nicht allein zu sein, ihnen aber bewusst ist, wie das auf Peers wirken könnte:

- „J: Und am Montag bin ich dann selber in das Kino gegangen. I: Alleine, [oder]? (J: [Ja, alleine.]) [...]. Und er war mit im Kino. I: Wer war mit im Kino? J: Ja. I: Wie heißt der nochmal? J: [Kuscheltier]. I: [...] Das' dein Kuscheltier? J: Ja. [...] Ohne den schlaf ich nicht gut. [...] I: Ok. Nimmst du den denn überall mit hin, wenn du Ausflüge machst, [oder (J: [Nicht überall.]) so?] [...] J: Zum Beispiel, wenn ich zu einem Freund gehe, nehme ich den jetzt nicht mit. [...] Ich nehme den meistens nur ins Kino mit, ich nehme den auch zum Schwimmbad mit, [...] weil meistens ist es so, wenn ich mir weh tue, dann tröstet der mich.“ [0, 21–63]
- „Also, wenn ich dann mit [Name] da auftauche, dann würden sie komisch finden und würden sagen, was bist du denn für ein Psycho.“ [0, 516–517]

Auch Erwachsene bzw. (Freizeit-)Assistenzen nehmen in der Freizeitgestaltung der Befragten einen Platz ein. So erzählt die Hälfte aller Jugendlichen von Freizeit, die sie mit befreundeten bzw. bekannten Erwachsenen oder Assistent*innen verbringen. Die Beziehungen entstehen durch nachbarschaftliche Kontakte, organisierte Freizeitangebote für Jugendliche, Bekanntschaften der Familie bzw. als Freund*innen empfundene Verwandte oder professionelle Assistenzleistungen. Diese Freizeitbegleitungen werden für Aktivitäten zuhause oder für diverse Unternehmungen in Anspruch genommen, beispielsweise Bauernhofbesuche, Spaziergänge, Shoppen, sportliche Aktivitäten, Schwimmunterricht und Ausflüge. Im häuslichen Umfeld wird die Zeit durch gemeinsames Spielen, durch Kochen, gegenseitige Besuche, miteinander telefonieren, sich Schreiben oder gemeinsame kreative Aktivitäten gestaltet.

Bei den Freizeitaktivitäten in privaten Settings außerhalb organisierter Angebote zeigen sich Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus Hamburg und

Ostholstein. So berichtet mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus dem ländlichen Ostholstein von Freizeitaktivitäten im eigenen Garten, während das im städtischen Raum Hamburg nur einmal erwähnt ist. Beinahe die Hälfte der Jugendlichen aus Ostholstein beschäftigt sich in ihrer Freizeit mit Tieren. Von den Jugendlichen aus Hamburg werden Tiere lediglich von einer Person im Zusammenhang mit Rettungsaktionen der Jugendfeuerwehr erwähnt („Wir holen auch Tiere von Bäumen runter“ [0, 194]). Einer der Interviewten aus Ostholstein schildert als einziger Freizeit, die er gerne auf einem Bauernhof verbringt. Demgegenüber scheint die Erkundung des städtischen Sozialraums wie das Besuchen verschiedener Stadtteile oder der Zeitvertreib auf einem Spielplatz für Jugendliche in Hamburg eine Rolle zu spielen. Ähnliches wird von den in Ostholstein Interviewten lediglich in Form von „nach draußen gehen“ artikuliert. Beim Vergleich der beiden Standorte fällt außerdem auf, dass sich alle Jugendlichen aus Hamburg in ihrer selbstorganisierten Freizeit neben anderen Aktivitäten gerne mit Medien beschäftigen. In Ostholstein hingegen gibt nicht einmal die Hälfte der Befragten an, das zu tun. Auch wenn drei weitere Jugendliche einbezogen werden, die angeben ein eigenes Handy zu haben und es eigenständig zu nutzen, wird nicht explizit erwähnt, dass dieses über kommunikative Zwecke hinaus eingesetzt wird. Einer der Befragten gibt weder an über ein eigenes Handy zu verfügen, noch schildert er Aktivitäten oder das Interesse an der Beschäftigung mit Unterhaltungsmedien.

7.2.4 Zusammenfassung

Die befragten Jugendlichen gehen in ihrer Freizeit vielseitigen Aktivitäten in privaten Settings, in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe nach. Knapp zwei Drittel besuchen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und zwar überwiegend von Jugendverbänden. Genannt werden Sportvereine, Pfadfinder*innen und die Jugendfeuerwehr. Dort beteiligen sich diese Jugendlichen an regelmäßigen Gruppentreffen, Ausflügen und Freizeiten. Eine Person nennt explizit ein genutztes Angebot nur für junge Menschen mit Behinderungen. Darüber hinaus berichten jeweils drei Jugendliche, eine Konfirmand*innengruppe besucht zu haben oder Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit zu nutzen. Eines dieser Angebote wird explizit als inklusives Mädchenangebot beschrieben. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gehen die Jugendlichen vielseitigen Interessen nach. Sie nehmen an Ausflügen, Freizeiten und Veranstaltungen teil. Vier Jugendliche, die Angebote der Behindertenhilfe nutzen oder genutzt haben, berichten von der Teilnahme an Freizeiten und Ausflügen, Sport- und Musikangeboten.

Insbesondere die Jugendlichen, die bisher noch keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe nutzen, erzählen von Aktivitäten im schulischen Rahmen. Hierzu gehören Klassenreisen, Ausflüge oder Tanzveranstaltungen. Auch vom Fußballspielen im Schulverein, dem Musizieren in der

Schülerband sowie vom Theaterspielen wird berichtet. Einige wenige Jugendliche schildern regelmäßige Sportaktivitäten, die sich dem privatwirtschaftlichen Freizeitsektor zuordnen lassen.

Neben Freizeitaktivitäten in organisierten Angebotssettings sprechen alle Jugendlichen auch über die Nutzung von Freizeitangeboten in privaten Settings. Zuhause wird die Freizeit größtenteils gemeinsam mit Eltern und Geschwistern, aber auch allein verbracht. Außerhalb des Zuhauses erhalten weitere Familienangehörige Bedeutung. Die Jugendlichen schildern ein breites Spektrum an Aktivitäten, denen sie in diesen familiären Kontexten gerne nachgehen. Hierzu gehören die Beschäftigung im eigenen Garten, Ausflüge, Kino-, Flohmarkt- oder Familienbesuche, die Übernachtung bei Großeltern oder Familienfeste. Familienangehörige nehmen zudem eine wichtige Rolle für die Ermöglichung von Reisen, Übernachtungen oder sportlichen Aktivitäten ein.

Die befragten Jugendlichen verbringen ihre Freizeit auch allein, mit Peers sowie mit befreundeten Erwachsenen und Freizeitassistent*innen, zum Teil auch mit Tieren. Zwei Jugendliche erzählen von Fantasie-Freund*innen bzw. Kuschtieren als Freizeitbegleiter*innen. Jugendliche, die Freizeitassistent*innen haben, unternehmen mit diesen regelmäßige Aktivitäten. Viele Jugendliche stellen heraus, dass ihnen Orte wie das eigene Zimmer oder eigene Plätze im Garten wichtig sind. Sie spielen gerne Gesellschaftsspiele und mit Spielfiguren, sie treiben Sport, bauen Dinge, Lesen, Kochen oder Relaxen. Sie verbringen ihre Freizeit sowohl drinnen als auch draußen. Besonders häufig berichten die Interviewten von der Nutzung digitaler Medien, wie diversen Konsolenspielen, PC oder Fernsehen, dem Schauen von Videos und Musikhören. Das Handy wird zum Spielen, Musikhören und Videos gucken an verschiedenen Orten genutzt und für die Selbstpräsentation oder für kreative Zwecke eingesetzt. Einige Jugendliche berichten davon, anderen zu helfen oder sich sozial zu engagieren, sowohl innerhalb der Familie als auch in der Nachbarschaft oder im Rahmen von Jugendverbänden.

Zwischen den befragten Jugendlichen in Ostholstein und Hamburg zeigen sich Unterschiede bei den Freizeitaktivitäten in privaten Settings außerhalb organisierter Angebote. Während die Jugendlichen in der ländlichen Gegend Ostholstein von Aktivitäten mit Tieren, in der Natur oder auf dem Bauernhof berichten, schildern Jugendliche aus Hamburg ihr Interesse, Stadtteile selbständig zu erkunden. Auch scheinen die befragten Jugendlichen aus Ostholstein sich weniger oft mit digitalen Medien zu beschäftigen als die aus Hamburg. Bei der Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe fallen keine Unterschiede auf.

7.3 Peer-Kontakte und Peer-Kommunikation

7.3.1 Einführung

Mit Freund*innen Zeit zu verbringen, ist für Jugendliche besonders relevant und spielt eine wichtige Rolle in ihrer Freizeitgestaltung (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 122). Zudem gelten Peers als Öffner*innen zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier, 2008; Seckinger et al 2016; Voigts 2015). Aus diesem Grund werden die Jugendlichen in den Interviews explizit danach gefragt, mit wem sie ihre Freizeit verbringen. Ebenso sind Qualität und Ausgestaltung der Peer-Kontakte von besonderem Interesse. Die Nutzung von digitalen Medien vernetzt Peers miteinander und ermöglicht Teilhabe. Die Befragten geben in den Interviews Auskunft darüber, welche Medien sie zur Kommunikation mit Peers nutzen und wie sich die Kommunikation gestaltet.

In der Kategorie „Peer-Kontakte“ sind als vier Subkategorien der „Ursprung der Peer-Kontakte“, die „Bedeutung und Ausgestaltung von Peer-Kontakten/Freundschaften“, die „gemeinsamen Aktivitäten mit Peers“ sowie die „Kommunikationsformen in der Gestaltung der Peerbeziehungen“ gebildet (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Kategoriensystem der Subkategorien von „K2 – Peer-Kontakte“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K2.1 – Ursprung der Peer-Kontakte	Beschreibung des Ursprungs der Peer-Kontakte	21
K2.2 – Bedeutung und Ausgestaltung von Freundschaften	Beschreibung von Freundschaft, Wunsch nach mehr Freundschaft und Einfluss der Corona-Pandemie	30
K2.3 – Aktivitäten mit Peers	Beschreibung von Aktivitäten, die gemeinsam mit Peers unternommen werden	53
K2.4 – Kommunikationsformen mit Peers	Beschreibung von verschiedenen Formen der Kommunikation mit Peers	23

Quelle: Eigene Darstellung

7.3.2 Ausgestaltung von Peer-Kontakten

Als Ort der regelmäßigen Begegnung mit Gleichaltrigen nimmt für die befragten Jugendlichen ihre Schule eine zentrale Bedeutung ein. Auf die Frage, woher kennst du deine Freunde, wird mehrheitlich die Schule genannt. Eigene Freund*innen besuchen dabei meistens dieselbe oder die Parallelklasse.

Auch außerhalb von Schule werden Freundschaften geschlossen. Zwei Jugendliche erzählen, dass sie ihre Freund*innen bereits aus dem Kindergarten kennen. Peer-Kontakte entstehen ebenso im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit. Drei Jugendliche berichten davon („Eine Freundin kenne ich vom [Sport] und die anderen da kenne ich auch von der Schule“ [7, 202], „Auch hier“ [8, 142], „Bei (Jugendverband)“ [13, 420]). Ein 17-Jähriger stellt heraus, dass seine

Peer-Kontakte im Jugendhaus und nicht in der Schule entstanden sind, da er und seine Freund*innen bereits arbeiten. Der Bezug zur Arbeitswelt spielt auch für eine 19-jährige Befragte eine Rolle. Sie hat ihre wichtige Freundin im Rahmen eines Praktikums in einer Behindertenwerkstatt kennengelernt. Freundschaften entstehen auch im virtuellen Raum. Ein Jugendlicher beschreibt, dass er eine*n Freund*in online beim gemeinsamen Spielekonsole-Spielen kennengelernt, persönlich bisher jedoch „leider nicht“ [14,100] getroffen habe.

Die Ausgestaltung und Bedeutung von Freundschaften und damit gelingender Peer-Kontakte erscheint so individuell wie die Jugendlichen selbst. Während eine Jugendliche berichtet, ein überregionales Kinder- und Jugendarbeitsangebot regelmäßig mit ihrer Freundin aus dem Nachbardorf zu besuchen und mit ihr gemeinsame Ausflüge zu unternehmen („Ach, wir fahren überall hin.“ [5, 158]), beschreibt ein 15-Jähriger die Entwicklung einer Freundschaft folgendermaßen:

„Ja, also, wir sind jetzt in so einem Alter/ Also, früher haben wir uns mehr getroffen. Also, [...] so zu Hause, oder generell getroffen, aber das Einzige, was wir momentan nur noch machen, ist Videokonferenz, oder Telefonkonferenz. [...] Ja, weil ich sag mal, die Interessen sind einfach bisschen auseinander gegangen, [...] weil, also, außer Z (Person) jetzt interessiert sich einfach keiner in meinem Alter für Hörspiele [...] Also, mein Freund U (Person), mein bester Freund, der ist begeistert Autofan, also der kann alles von/ Also, der ist [...] Ja. Vom Wissen her könnte er ein KFZ-Mechaniker sein, [...] aber das ist halt ein ganz anderer Interessensbereich als meiner, so. [...] [Und deshalb] sind wir ein bisschen auseinander gegangen, [...] nur hobbymäßig. [...] Aber was Freundschaft angeht, (unv.) zusammen.“ [6, 441–453]

Nach dieser Beschreibung haben sich die persönlichen Interessen der Freund*innen mit zunehmendem Alter auseinanderentwickelt, die Freundschaft gestaltet sich nun über Telefonate und Videochats. Ein weiterer Jugendlicher erzählt im Interview, dass er kein großes Interesse an Freizeitangeboten habe, da er sich mehrmals wöchentlich mit einem Freund verabrede („brauche ich meistens gar nicht so viele Freizeitangebote“ [1, 302]). Ein anderer Jugendlicher unterscheidet zwischen „beste Freunde“ [0, 442] und „Pfadfinderfreunde“ [0, 443]. Mit dem „Pfadfinderfreund“ sei er nur „leicht“ befreundet und habe nicht seine Telefonnummer, die er von all seinen anderen Freund*innen aber habe. Eine Jugendliche antwortet auf die Frage, was für sie eine*n Freund*in ausmache, folgendermaßen:

„Dem vertraut man. Also, X (Person) vertraue ich auch, aber X (Person) ist ja älter als ich. X (Person) ist meine Vertraue seit [...] vielen Jahren. (...) Ein Freund ist meistens eher so gleich alt. Ja, gut. A (Person) ist nun auch zwei Jahre älter als ich. Ist ja nicht schlimm. Also, ein guter Freund ist meistens gleich alt, ist meistens auf einer gleichen

Ebene. Ok, ok, E (Person) ist ja auch jünger als ich, aber ich kenne E (Person) auch schon seit Ewigkeiten, deswegen (unv.) Was noch? Also, ein guter Freund ist meistens auf einer gleichen Ebene. Gleiche Interessen, joa.“ [17, 461–468]

Freundschaft ist also hier durch Vertrauen, Gleichaltrigkeit und gleiche Interessen charakterisiert. Besonders gut funktioniere eine Freundschaft zu einer Freundin, die „auch eine Beeinträchtigung“ [17, 310] habe.

Für den Großteil der befragten Jugendlichen ist der Kontakt zu Peers wichtig und sie möchten gerne mehr Jugendliche kennenlernen. Nur drei Jugendliche antworten auf die Frage „Würdest du gern noch andere Jugendliche kennenlernen?“ mit „Nö“ [4, 206], „Ne, jetzt gerade nicht so.“ [11, 159] oder „Nicht unbedingt. Nicht, dass das sein muss.“ [5,166]. Einige Jugendliche beschreiben in den Interviews ihre Verunsicherung und ihr Misstrauen bei dem Gedanken, andere Jugendliche kennenzulernen. Hier spielt die Angst vor „falschen Freund*innen“ sowie die Sorge, „nicht auf einer Wellenlänge“ zu sein eine zentrale Rolle:

- „Naja, also, es gibt ja auch die so genannten falschen Freunde. [...] Also, es ist jetzt zwar nicht so häufig, aber/ [...] Also, ja. Ich hab da so ein bisschen Sorge. Also, dass der vielleicht mir vorgaukelt, dass der ein Freund von mir sein will. Dann schreiben wir ein paar Mal miteinander und dann meldet er sich irgendwann gar nicht mehr, dann [weißt du, (I: [Ok.]), dass das] ein blöder Freund ist. [Dann [...] hat] sich das ganze Bemühen umsonst. War das umsonst.“ [6, 469–475]
- „[...] ich finde immer man sollte eher am Anfang misstrauisch sein und eher so ruhig/ erstmal noch, erstmal gucken, ob die überhaupt mit dir reden wollen, oder so. (I: Ok.) Oder ob du mit denen überhaupt die Längen, die Welle hast [...] mit denen zu reden.“ [15, 106–109]

Eine Jugendliche findet sehr deutliche Worte dafür, warum sie es schwierig findet, andere Jugendliche kennenzulernen: „[...] ich glaube nicht, dass die anderen Bock hätten/ Lust hätten, auf eine Behinderte, wie ich es bin. Sich um mich zu kümmern“ [17, 307–308]. Dabei stellt sie heraus, dass ihr bestehender Unterstützungsbedarf ein Problem für andere Jugendliche sei. Sie fühlt sich aus diesem Grund bei ihrem „gleichaltrigen [...] Gesindel jetzt nicht so wohl“ [17, 313–314]. Der Wunsch nach mehr Kontakt zu Peers und auch nach einer Partnerschaft ist trotzdem da: „Ich hätte in meiner Freizeit gerne mehr junge Leute um mich. [...] Mit denen ich etwas machen kann“ [17, 669–670], „ich hätte gerne irgendwann mal einen echten Freund“ [17, 689–690].

Der Wunsch der befragten Jugendlichen nach mehr Kontakt zu Gleichaltrigen ist auch von der Corona-Pandemie geprägt. Ein Jugendlicher antwortet auf die Frage, ob er gern noch andere Jugendliche kennenlernen möchte, folgendermaßen: „Wenn es geht, ja. Denn Corona schränkt uns ja alle ein mit (...) mit neuen

Leuten kennenlernen“ [8, 152–153]. Die Corona-Pandemie hat den Kontakt zwischen den Jugendlichen stark eingeschränkt. Ein Jugendlicher berichtet auf die Fragen, was er mit seinen Freund*innen in seiner Freizeit mache und ob sie sich verabreden würden: „Jetzt in der Coronazeit nicht so viel. [...] Zahlen, Ausgangsverbot“ [8, 251–252] und „also seit Corona nicht mehr, aber davor haben wir uns immer verabredet“ [8, 166].

Die mit Peers gemeinsam erlebten Aktivitäten sind vielfältig und gleichen denen, die auch Jugendliche ohne Behinderungen in Jugendstudien nennen (vgl. Mairhofer et al 2022, S. 49 ff.; Deutscher Bundestag 2017, S. 390 ff.; Fauser/Fischer/Münchmeier, 2008). Gemeinsam mit Peers wird Sport ausgeübt, werden Medien und Online-Spiele genutzt, Kulturangebote besucht und Ausflüge gemacht, wird Essen gegangen oder an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilgenommen.

Zu den sportlichen Aktivitäten, die gemeinsam mit Peers ausgeübt werden, gehören, teilweise mehrfach genannt, „Fahrrad [...] fahren“ [13, 427], „Basketball“ [14, 107] oder „Fußball spielen“ [6, 489–490] und „Reiten“ [5, 178]. Im Jugendtreff spielen die Jugendlichen beispielsweise gemeinsam „am PC und am Handy“ [10, 9] oder „Spiele mit Freunden“ [12, 71]. Zuhause gestalten sie mit ihren Freund*innen gemeinsame Zeit mit „Playstation“ [15, 3] oder „Nintendo Switch“ [11, 180] spielen, „Musik hören“ [9, 83], „chillen“ [15, 155] oder im Garten bauen („ein Spielhaus, was mein Freund und ich gebaut haben“ [4, 11]).

Neben sportlichen Aktivitäten, der Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und gemeinsam mit Freund*innen verbrachter Freizeit zuhause finden viele Aktivitäten der befragten Jugendlichen zusammen mit Peers auch draußen – zumeist im Sozialraum – statt. Dazu gehören der Besuch von Kulturangeboten und Ausflüge ebenso wie das gemeinsame „Unterwegs-sein“ im öffentlichen Raum außerhalb und in der unmittelbaren Wohnumgebung. Die Jugendlichen benennen dabei in den Interviews beispielsweise folgende Aktivitäten:

- „Ja, an meinem Geburtstag haben wir Minigolf zusammen gespielt. [1, 28]
- „Davor habe ich mich, immer mit ein paar Freuden/ davor waren wir immer meistens im X (Freizeitpark). (lacht leicht)“ [1, 254–255]
- „[...] und dann sind wir zu ihm und dann sind wir ins Kino gegangen.“ [13, 20–21]
- „[...] Und dann haben wir uns verabredet ein paar Tage später. Waren auf dem Dom. Und waren wir noch/ Dann sind wir noch ein bisschen auf dem Kiez rumgegangen. [...] Und dann einen Tag später, waren wir nochmal auf dem Dom. Sind Autoscooter gefahren.“ [17, 267–271]

In den Interviews werden die Jugendlichen nach Aktivitäten gefragt, die sie gerne gemeinsam mit anderen Jugendlichen ausüben würden. Die Antworten sind vielfältig. Die Jugendlichen nennen gemeinsame Ausflüge, beispielsweise in einen Kletterpark oder ins Schwimmbad, gemeinsames Spielen, gemeinsam anderen

Menschen zu helfen und gemeinsam mit Peers Spaß zu erleben („Zusammen Spaß haben. [...] Zusammen zu lachen oder zu reden.“ [3, 109–112]). Die Originaltöne der Jugendlichen zu ihren Wunschaktivitäten gemeinsam mit Peers lesen sich folgendermaßen:

- „Reiten. (lacht) [...] Weil Reiten mich so befreit.“ [1, 186–190]
- „Vielleicht sich ein bisschen die Stadt angucken.“ [7, 290]
- „J: Einen Tanz aufführen. [...] I: Ok, oh das klingt spannend. Kannst du mir da noch mehr drüber erzählen? (...) Ne? (lacht) Wem würdest du den Tanz denn gerne vorführen vielleicht? J: Menschen die im Rollstuhl sitzen.“ [9, 94–99]
- „J: [Zusammen] reden und mal irgendwo hingehen. I: Ok. Aber hast du da ein bestimmtes Ziel, wo du gerne hingehen würdest? J: Eis essen oder mal in einem Restaurant essen.“ [14,121–123]

Von den Jugendlichen werden auch non-verbal unter Zuhilfenahme der Bilderreihe mit Beispielaktivitäten weitere Wünsche mitgeteilt. Dazu gehören Musik machen, gemeinsam Schminken, sportliche Aktivitäten wie Fußball, Handball, Volleyball oder Basketball spielen und die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, wie beispielsweise der Jugendfeuerwehr.

Die befragten Jugendlichen erzählen von verschiedenen Kommunikationsmitteln, die sie zur Verabredung mit Peers nutzen. Die Mehrheit besitzt ein eigenes Handy und tauscht über Messenger-Dienste wie WhatsApp oder Signal Textnachrichten mit Gleichaltrigen aus:

- „Ja, Manchmal treffen wir uns auch per Handy und dann schreiben wir uns gegenseitig, wann wir Zeit haben und so.“ [10, 282–283]
- „Dann schreibe ich Freunden über WhatsApp, ob die Zeit haben. [...] Und dann, wenn die Zeit haben, dann sprechen wir über WhatsApp ab, wo wir uns treffen.“ [12, 191–193]

Einzelne Jugendliche nutzen die Messenger-Dienste, um sich Sprach- statt Textnachrichten zuzusenden. Grund dafür sind zum Beispiel Schwierigkeiten beim Lesen („Weil der auch nicht so gut im Lesen ist.“ [13, 289], „Ich habe kein WhatsApp, wegen ich kann noch nicht so gut lesen.“ [2, 200]). Außerdem berichten Jugendliche, dass sie sich telefonisch mit Peers verabreden. Die Telefonate finden größtenteils mit dem eigenen Handy statt. Die Mehrheit bedient das Handy allein ohne Hilfe durch die Eltern. Ein kleiner Teil der Jugendlichen verabredet sich mit Peers persönlich, wenn beispielsweise in der Schule ein direkter Kontakt stattfindet. Für die meisten befragten Jugendlichen ist aber ein internetfähiges Handy bzw. Tablet das wichtige, regelmäßig genutzte Kommunikationsmittel zur Verabredung.

Weder beim Ursprung der Peer-Kontakte noch bei der Bedeutung und Ausgestaltung dieser lassen sich bei den befragten Jugendlichen aus Hamburg und Ostholstein zentrale Unterschiede feststellen. An beiden Standorten wünscht sich die Mehrheit der Jugendlichen mehr Kontakt zu anderen Jugendlichen. Auch die gemeinsam unternommenen Aktivitäten ähneln sich mehrheitlich an den beiden Standorten. Die befragten Jugendlichen in Ostholstein benennen lediglich etwas mehr Aktivitäten, die draußen stattfinden. Ebenso lassen sich bezüglich der Nutzung verschiedener Kommunikationsformen der Jugendlichen untereinander keine standortspezifischen Unterschiede feststellen.

7.3.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen Freund*innen in der Schule kennenlernt. Vereinzelt entstehen Kontakte bereits in der Kindergartenzeit, in genutzten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, im Rahmen von Praktika oder im Internet. Die Ausgestaltung der Peer-Kontakte ist vielfältig. Die befragten Jugendlichen benennen verschiedene Ebenen von Freundschaften und die Veränderung von bestehenden Freundschaften im Laufe der Zeit. Als wichtig erscheint das Vertrauen zueinander. Jugendliche beschreiben, dass ähnliche Interessen das Wachsen einer Freundschaft unterstützen können, aber langfristig nicht zwingend notwendig seien, um eine Freundschaft zu erhalten.

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen möchte gerne mehr Jugendliche kennenlernen. Als einschränkend benennt ein Teil der Jugendlichen dafür die Auswirkungen der Corona-Pandemie, persönliche Ängste vor „falschen Freunden“ sowie die Sorge, dass der eigene Unterstützungsbedarf von Peers als Problem wahrgenommen werde. Die bereits gemeinsam mit Peers ausgeübten Freizeitaktivitäten reichen von Sportangeboten über die Nutzung von Medien und Spielen bis hin zu Ausflügen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Zur Kommunikation mit Peers nutzt ein Großteil der befragten Jugendlichen in erster Linie das eigene Handy und ruft damit Freund*innen an oder verschickt Text- und Sprachnachrichten über einen Messenger-Dienst.

7.4 Ausgrenzungserfahrungen und Bedeutung von Freizeit

7.4.1 Einführung

In den Interviews werden die Jugendlichen zu ihrer subjektiven Perspektive auf ihre Freizeitgestaltung befragt. Ihre Äußerungen geben Aufschluss darüber, inwiefern (Peer-)Beziehungen gelingen, welches subjektive Verständnis sie von Freizeit haben, inwiefern sie mit ihrer Freizeitgestaltung zufrieden sind und was

das Erleben von frei gestaltbaren Zeiträumen für sie bedeutet. Zur Auswertung ist die Hauptkategorie in drei Subkategorien untergliedert, die in der nachfolgenden Tabelle beschrieben werden (vgl. Tab. 7). Unter „Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit“ sind Aussagen zu Wünschen und Schwierigkeiten aufgenommen, die sich auf das allgemeine Freizeitverhalten und zunächst nicht auf spezifische Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe beziehen.

Tabelle 7: Kategoriensystem der Subkategorien von „K3 – Ausgrenzungen, subjektive Bedeutung und Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K3.1 – Ausgrenzungserfahrungen	Beschreibung von Ausgrenzungserfahrungen	27
K3.2 – Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit	Beschreibung von Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit der eigenen Freizeit	50
K3.3 – Subjektive Bedeutung von Freizeit	Beschreibung eines subjektiven Freizeitverständnis sowie der Bedeutung der erlebten Freizeit	66

Quelle: Eigene Darstellung

7.4.2 Ausgrenzungserfahrungen

In allen Interviews werden die Jugendlichen gezielt nach Ausgrenzungserfahrungen gefragt. 15 von 18 Befragten berichten, dass sie Ausgrenzungen erlebt haben. Ein knappes Drittel der betroffenen Jugendlichen möchte im Interview jedoch nichts Näheres zu diesen Situationen erzählen. Die erlebten Ausgrenzungen lassen sich in die Dimensionen „Orte der Ausgrenzung“, „Subjektives Erleben“, „Strategien“ und „Differenzkategorien“ untergliedern.

Ausgrenzungserfahrungen werden aus schulischen Kontexten, Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe sowie aus privaten Bereichen berichtet. Beispielhafte Sequenzen lauten wie folgt:

- „Das kenne ich, weil ich das auch ganz oft in meiner Klasse habe.“ [13, 448]
- „Dass die Kinder zur (Einrichtung) immer ärgern, ja.“ [4, 179–181]
- „Das ist mir schonmal passiert. [In/] Beim Sport.“ [16, 214–216]
- „Wir hatten ja gestern Besuch und dann wurde ich auch ausgeschlossen.“ [3, 122]

Fünf Erzählungen beziehen sich auf den schulischen Kontext. Nicht Mitspielen oder nicht Dabeisein zu dürfen, geärgert, beschimpft und gemobbt zu werden, sind dabei zentrale Erlebnisse. Im Originallaut liest sich das wie folgt:

- „Wenn die keine Lust mit mir zu spielen haben.“ [2, 178]
- „[...] und durfte nie mit denen reden. Durfte nie mit denen irgendwas machen. Durfte überhaupt nichts mit denen machen. Überhaupt nichts.“ [17, 349–351]

- „Ja, die haben so Witze über mich gemacht“ [15, 181]
- „Haben halt mich, meinen anderen besten Freund halt immer geärgert“ [13, 457–458]
- „Haben mich auch oft als Hurentochter beschimpft. [...] Und die haben zu mir auch gesagt, verpiss dich.“ [17, 339–343]
- „Ausgrenzung regelrecht. Ausgrenzung, Mobbing. [...] Mobbing. Wo fange ich da am besten an?“ [17, 331–334]

Ein 15-Jähriger schildert seine Erlebnisse ausführlich. Er berichtet, dass er als neuer Schüler Streber genannt worden sei. Die Ausgrenzungssituationen beschreibt er als „kritisch“ [6, 516]. Die anderen Kinder hätten jede Situation ausgenutzt, in denen keine Lehrperson anwesend gewesen sei und er sei „sehr oft gemobbt“ [6, 513] worden. Mit der Zeit und mit dem Älterwerden sei das besser geworden. Weiter beschreibt der Jugendliche den Umgang mit Konfliktsituationen an seiner jetzigen Schule als hilfreich. Es werde „sehr darauf geachtet, dass da keine Konfliktsituationen entstehen“ [6, 504–506]. Deswegen sei er auch auf diese Schule gewechselt und nun selbst Streitschlichter.

Ausgrenzungserfahrungen in außerunterrichtlichen Angeboten lassen sich anhand der Schilderung einer 19-Jährigen verdeutlichen. Sie erzählt, wie sie bei einer Tanzveranstaltung von Jugendlichen gefilmt wurde. Zur Klärung dieser Situation habe sie die Unterstützung ihrer Begleitung gebraucht:

„[Aber] in meiner alten Schule, daran erinnere ich mich, da gab es mal so eine Tanzveranstaltung und da bin ich mal hingegangen mit einer Babysitterin. Mit einem Kindermädchen [...] Das war eigentlich ganz gut. Nur die Jungs war nicht so nett. Die haben mich dann aufgenommen und ich habe das nicht/ ich habe das in dem Augenblick nicht ein/ Ich konnte das in dem Augenblick nicht ein/ Nicht hab, nee/ Oh, scheiße, ich kann das nicht aussprechen. [...] Ich konnte die Situation in diesem Moment nicht einschätzen [...] und habe das nicht gesehen, aber meine Begleitung hat das gesehen und hat die Jungs dann auch angepiffen. Hat dann den Jungs gesagt, dass die mein Video, was die gemacht haben, löschen sollen.“ [17, 152–164]

Einzelne Jugendliche berichten auch von Ausgrenzungen in der Kinder- und Jugendarbeit oder der Behindertenhilfe. Die Erlebnisse scheinen seltener und weniger prägend zu sein als im Schulkontext, wie die folgende Sequenz zeigt:

„I: [...] Und ist dir das bei den (Einrichtung) auch schon mal passiert? J: (...) Also, im Moment ist es halt nur so bisschen, also nicht immer, aber so leicht. Und bei denen ist es halt auch immer nur Spaß. [...] Also, er beleidigt mich jetzt nicht so richtig, wie der andere aus meiner Schule das getan hat. [13, 461–466]

Es gibt zudem Aussagen, dass Ausgrenzungen in der Kinder- und Jugendarbeit nicht stattfinden. Eine Jugendliche erklärt das damit, dass dort nicht gespielt werde. Stattdessen seien die Jugendlichen im Angebot mit konkreten Aufgaben beschäftigt.

Ausgrenzungserfahrungen in privaten Settings werden in ähnlicher Weise wie in den nachfolgenden Beispielen von knapp der Hälfte der Jugendlichen beschrieben:

- „Ich kenn es nur, dass andere jetzt sagen, ich habe gerade keine Zeit. [...] Das kenne ich.“ [1, 193]
- „[Manchmal] wird bei uns im Haus eine Party gefeiert, wo oft, wo auch junge Erwachsene sind. Und ich würde ganz gerne mitmachen, aber ich darf irgendwie nicht mitmachen, weil ich nicht dazu gehöre.“ [17, 398–400]
- „Also, meine Schwester und ein Mä/ Also, C (Person), so heißt das Mädchen. Ha/ Haben zusammen am Spielplatz (usw.) dann wurde ich ausgeschlossen. Ich durfte da nicht mit.“ [3, 122–135]

Einige der Jugendlichen berichten nicht nur von ausgrenzenden Erlebnissen, sondern reflektieren oder bewerten diese. Es wird darüber gesprochen, sich dann „ganz alleine“ [3, 118] zu fühlen und dass sich das „richtig doof“ [3, 137] oder „nicht cool“ [15, 181–182] anfühle. Auch das Gefühl „immer halt Angst [zu haben], dass ich so komisch angeschaut werde“ [17, 143–144] gehört dazu. Eine der Jugendlichen beschreibt ihr subjektives Erleben ausführlich:

„Aber, das behalte ich in mir drinnen [...] Halt ich alles in mir drinnen so eingeschlossen gefühlt und doof und dann hat sich das alles in Wut aufgelöst. Und diese Wut habe ich nicht mehr (unv.) Na gut, aber manchmal ritze ich mich selbst. Das ist nicht mehr so oft wie früher, [...]. Ja, also, auf jeden Fall hatte ich das ganz in mir ausgelöst wie Wut und Trauer und Eifersucht und dann habe ich angefangen zu weinen, weil ich mich alleine gelassen gefühlt habe.“ [17, 415–423]

Dieselbe Jugendliche beschreibt als einzige auch Selbstaussgrenzung:

„Aber manchmal schließe ich mich auch selber aus. Muss ich schon zugeben. [...] Wenn ich auf gewisse Sachen keinen Bock habe, drehe ich mich und gehe meistens weg.“ [17, 355–358]

Von Strategien des Umgangs mit Ausgrenzungserfahrungen berichtet ein Drittel der Jugendlichen. Mehr als die Hälfte dieser Befragten sucht Unterstützung bei Erwachsenen, wie Lehrer*innen oder Gruppenleiter*innen. Des Weiteren werden „Stopp-Sagen“, Entspannen, am Handy zocken oder alleine Spielen als Optionen genannt.

Im Umgang mit Mobbing und Ausgrenzung im schulischen Kontext beschreibt ein Jugendlicher, dass er im Laufe der Zeit gelernt habe, das Ärgern durch andere nicht mit Ärgern zu erwidern, sondern sich nicht dafür zu interessieren und Stress aus dem Wege zu gehen. So erzählt er:

„Ich glaube mit 12, 13, habe ich gelernt, also die Leute [...] im Wald stehen zu lassen, sag ich mal. Und das haben die auch gemerkt. [...] Also, wenn du älter wirst, lernt man das einfach, wie du damit umgehen musst [...]. [Es] gab mal einen richtig schwierigen Typen, also, ein richtig schwierigen Jungen auf der Schule und mit dem hab ich irgendwann gelernt einfach umzugehen. Also, irgendwann einfach ganz normal zurückgeantwortet und es war gut. [Und [...] wenn] er mich irgendwie geärgert hat, hab ich gesagt, du mir reicht es jetzt, oder was weiß ich. [...] Auf jeden Fall war es nicht zurückärgern ist, sondern was positiv ist. [...] Wo er merkt, [...] der interessiert sich ja dafür gar nicht, [...] so. Also, [...] ich versuche immer Stress zu vermeiden, so. Und genau. [...] Das ist auch kein, [...] zu keinem Streit gekommen in der letzten Zeit, deshalb/“ [6, 514–531]

Eine weitere Jugendliche entscheidet sich, Dinge zu vermeiden, die in der Vergangenheit zu Ausgrenzungen geführt haben:

„Ich kann nicht tanzen, leider. Nur hüpfen. Und das ist albern und deswegen mache ich das nicht so gerne. Weil, dann, dann sehen das die anderen und dann werde ich ausgelacht. Nein, das mag ich nicht. [...] Möchte mich nicht, nicht selber ins Aus schießen.“ [17, 194–198]

In den Interviews werden diskriminierende Erlebnisse anhand von Kategorisierungen erwähnt. So berichten zwei Jugendliche von Beschimpfungen aufgrund körperlicher Dimensionen („kleiner Junge mit einer Brille“ [6, 499–500]) oder behavioraler Aspekte („Streber“ [6, 501]; „würden sie komisch finden und würden sagen, was bist du denn für ein Psycho“ [17, 516–517]). Es wird auch erzählt, selbst andere Jugendliche nach körperlichen Dimensionen zu kategorisieren und sich des diskriminierenden Verhaltens bewusst zu sein. Dabei wird mit den Begriffen „Behinderte“ und „Beeinträchtigte“ gearbeitet:

- „Also, es können schon gerne beeinträchtigte Menschen, können gerne sein, aber ich möchte nicht so gerne, nicht so mit stark beeinträchtigen [Menschen.]“ [17, 130–132]
- „Ich habe da mal ein Praktikum gemacht. [...] Hatte am Anfang zwar ein bisschen Angst, weil ich meine/ ich meine Behindertenwerkstatt? [...] Da sind doch nur Behinderte. Davor hatte ich einfach nur Angst.“ [17, 239–241]

In weiteren Erzählungen der beiden zitierten Jugendlichen wird deutlich, dass sie sich selbst an einer Norm orientieren und mittels dieser in normal und anders bzw. „meinem Anderssein“ [17, 353] unterscheiden. So berichten sie:

- „Und ich mein, das sind normale Menschen, die würden mich als was weiß ich bezeichnen. Als zu blöde, [...] Die sind eher normal. Also, [...] Was ist [...] schon normal? Aber, die sind halt normal auf die Welt gekommen. Die sind halt, nicht so wie ich ein Frühchen. Ich bin ja ein Frühchen, leider.“ [17, 505–511]
- „Im Innerlichen weiß ich, dass die nicht anders sind als ich. Dass das normale Menschen sind. [...] Aber immer, wenn ich die sehe, sagt mein Kopf mir, oh, Alarmglocken. Das sind andere“ [6, 723–726]

Ausgrenzung wird auch als Resultat mangelnder Zugehörigkeit erfasst („Und ich würde ganz gerne mitmachen, aber ich darf irgendwie nicht mitmachen, weil ich nicht dazu gehöre.“ [17, 399–400]) sowie als prozesshaft bzw. situativ geschildert.

Mit Blick auf Ausgrenzungserfahrungen lassen sich zwischen den Standorten Hamburg und Ostholstein keine wesentlichen Unterschiede feststellen.

7.4.3 Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit

Alle Jugendlichen werden gebeten, ihre Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit zu bewerten. Durch den Einsatz von farbigen Smiley-Abbildungen findet die Beantwortung der Frage nicht nur verbal, sondern auch durch das Zeigen auf die jeweiligen Symbole statt. Die Verbalisierung der Bewertung erfolgt häufig zunächst durch die Interviewerin. Die Frage nach der Zufriedenheit wird unterschiedlich gestellt. Bei den Sample-Gruppen, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder der Behindertenhilfe nutzen, wird nach der Zufriedenheit dort gefragt. Unterschieden wird auch nach der Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit nach der Schule bzw. unter der Woche und am Wochenende bzw. in den Ferien. Die Aussagen lassen sich in die vier Dimensionen „Zufriedenheit“, „Gründe für Unzufriedenheit“, „Wünsche“ und „Schwierigkeiten und Hindernisse“ untergliedern.

Mit Blick auf ihre Zufriedenheit bewerten die Jugendlichen ihre Freizeit mehrheitlich positiv. Zwei Drittel ordnen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, ihre Freizeit unter der Woche, am Wochenende oder nach der Schule demselben Zufriedenheitsgrad zu. In den meisten Interviews werden die positiven Einschätzungen nicht begründet.

Äußerungen zu den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit lesen sich wie folgt:

- „I: [...] Wie zufrieden bist du denn so mit deiner Zeit, die du hier im (Angebot) verbringst? J: Gut. I: Wie gefällt es dir hier so beim Angebot? J: Es ist hier nie langweilig. Hier ist immer was los.“ [8, 223–227]
- „I: [...] Wie zufrieden bist du denn mit deiner Zeit [im Angebot]? J: Ich bin glücklich.“ [7, 444–445]
- „I: Und wie zufrieden bist du denn mit dem Angebot da? Also, die Zeit die du da so verbringst? Der Mittelgrüne fast total freudig guckende. J: Ja. Also, den hier lieber, wegen, freu mich da sehr gerne zu sein.“ [2, 258–260]

Wenn die Jugendlichen nicht oder eingeschränkt zufrieden mit ihrer Freizeit sind, begründen sie ihre Einschätzung. Ein 12-Jähriger äußert, dass er ein Angebot besuchen müsse, auch wenn er keine Lust habe. Er formuliert das folgendermaßen:

„J: Manchmal denke ich mir auch so, ich habe echt kein Bock auf (Angebot). Ich könnte ja mal drauf scheißen. I: Ok J: Ja, weil ich gerade hier zuhause richtig Spaß habe und ... dann muss ich den Spaß eben verschieben. Und ich dann so, ja, ich habe echt kein Bock, ich könnte ja mal drauf ja scheißen und gehe nicht dahin. Aber dann krieg ich Ärger von Mama und verliere alle Spiele auf der Switch. [...] Weil Mama all die löschen kann. I: Ok. Und dann gehst du dann doch hin, oder? J: Ja. [...] Geht ja sonst nicht anders.“ [11, 229–247]

Andere Jugendliche begründen ihre Unzufriedenheit damit, dass ihnen in der Woche zu wenig Zeit zur Verfügung stehe:

„J: Ja, weil meine halbe Woche ist voll. [...] Ich kann mich kaum verabreden, außer in den Ferien. I: Ist es etwas Gutes oder was Schlechtes, dass du so viel zu tun hast? J: Also, es ist schon was Gutes, aber auch irgendwie ein bisschen was Schlechtes, weil ich halt die meiste Zeit, halt immer was habe. [...] Und am Montag bin ich hier, muss in einer halben Stunde schon wieder los. Das heißt ich habe kaum Ausruhzzeit. [...] Ah, nee, ich muss am Montag nicht mal fast los, weil ich immer abgeholt werde, von einem Abholdienst, da weil ich dann, dann nicht so früh los muss.“ [13, 559–586]

Einmal werden Therapien genannt, die wenig Zeit für selbständig gewählte Aktivitäten lassen. Ein anderes Mal, dass die langen Schultage ermüden und man den ganzen Tag unterwegs sei, wenn dann noch ein Angebot besucht werde. Freizeit am Wochenende wird daher als zufriedenstellender als in der Woche empfunden.

Streit oder mangelndes Erleben von Selbstbestimmung beeinflussen weiterhin den Grad der Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit. So benennt eine Jugendliche einen Streit mit ihrer Mutter als Ursache für den gewählten roten Smiley. Ein weiterer Jugendlicher erzählt, dass Einschränkungen seiner Selbstbestimmung

während der Woche bei ihm Unzufriedenheit auslösen. In seinen Worten liest sich das so:

„I: [...] Wie zufrieden bist du denn so mit deiner freien Zeit, die du zum Beispiel nach der Schule so verbringst? Da kannst du einfach mal drauf [zeigen.] J: [Hier.] I: So in der Mitte der [Gelbe?] J: [Ja. Weil ich] nicht so weit/ Weil ich will auch mal alleine gehen, aber darf ich nicht, manchmal. [...] I: Und wie zufrieden bist du so mit der, deiner Freizeit, die du am Wochenende verbringst? J: Ja, das ist hier grün. [...] I: Und warum ist das [besser?] J: [Ja,] weil ich denn bis zum Dom darf bis 21 Uhr oder so.“ [14, 279–293]

Eher individuelle Begründungen nennen zwei Jugendliche. Einmal macht das Essengehen am Wochenende unzufrieden, da es unangenehm sei, vor Fremden zu essen. Eine andere Person gibt an, am Sonntag weniger zufrieden zu sein, da am Montag wieder Schule sei. Eine ältere Jugendliche reflektiert selbstkritisch: „Wie zufrieden bin ich mit meiner Freizeit? Ich bin zugegebenermaßen zu viel am Handy“ [17, 642–643]. Auf Nachfrage äußert sie die Sehnsucht nach einer Partnerschaft und gleichzeitig Bedenken:

„Hätte schon gerne einen irgendwie ein Partner, aber in einer echten Beziehung, mit einer echten Person muss man sich auch auf Kompromisse einstellen, das kann ich wiederum nicht gut. [Obwohl, [...] eigentlich schon.]“ [17, 657–660]

Jeweils vier von fünf Jugendlichen, die keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe nutzen und eine weitere Person äußern sich zu Wünschen sowie Schwierigkeiten und Hindernissen. Die genannten Wünsche sind sehr unterschiedlich. Es wird von generellem Interesse an sportlichen Aktivitäten und gewünschten Indoor-Aktivitäten wie Videospiele, Lesen, Musik hören oder am Handy berichtet. Von zwei weiblichen Jugendlichen werden musische Interessen genannt (Musik machen, Theater spielen, Tanzen). Durch die folgende Aussage wird deutlich, dass es nicht um künstlerische Leistungen geht, sondern die Freude im Vordergrund steht:

„J: Aber ich bin nicht musikalisch. Ich kann zwar singen, aber ich kann keinen Ton treffen. I: Aber es macht Spaß. J: Ja. [...] J: [...] Aber ich kann, ich kann nicht so (...) Ich kann keine eigenen Töne, also, ich kann keine eigenen Texte singen, sondern ich höre Musik und singe mit.“ [17, 92–99]

Genannt werden weiterhin mögliche Unternehmungen, wie in die Disco zu gehen oder an andere Orte zu kommen. Zudem werden Outdoor-Aktivitäten gewünscht, wie der Besuch eines Freizeitparks oder mehr Freizeit mit Tieren zu verbringen.

Die Jugendlichen nennen verschiedene Schwierigkeiten und Hindernisse. Dazu gehören zeitliche Aspekte wie die Dauer von Angeboten. So erzählt ein Jugendlicher, er gehe nicht mit auf Freizeiten, da „man dann ja mehrere Tage nicht da ist“ [1, 288–292]. Drei Befragte nennen individuelle Ängste, den Respekt vor Tieren, Unwohlsein im Wald sowie Höhenangst als Einschränkungen.

Die Wichtigkeit vertrauter Gruppenleiter*innen wird betont („Am Ende bin ich eigentlich nur noch wegen X (Person) dahin gegangen“ [6, 127–128]). In diesem Zusammenhang wird erzählt, dass ein Musikangebot beendet wurde, da der Lehrer weggezogen sei.

In fünf Interviews wird die Corona-Pandemie als Einschränkung für Freizeitaktivitäten angegeben. Angebote vor Ort und Freizeiten sind ausgefallen oder wurden in den digitalen Raum verlagert. Auch wird erzählt, dass Gruppenaktivitäten nicht stattfinden konnten und eigen Ängste vorhanden sind.

Bei der Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit und Gründen für eine eventuelle Unzufriedenheit lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Ostholstein und Hamburg feststellen. Bei erzählten Wünschen, Schwierigkeiten und Hindernissen beziehen sich Jugendliche in Ostholstein auf eine Freizeitgestaltung mit Tieren bzw. in der Natur, bei den Jugendlichen aus Hamburg wird das nicht erwähnt.

7.4.4 Subjektive Bedeutung von Freizeit

Das subjektive Verständnis der Jugendlichen von Freizeit ist von Interesse. Die Interviewleitfäden beinhalten zwar keine explizite Frage dazu, schließen aber an das Verständnis der Jugendstudie „Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung“ (DJI 2022) an. Dort wird Freizeit erfasst als „die Zeit, in der wir weitgehend frei und selbstbestimmt entscheiden können, was wir machen und womit wir uns beschäftigen möchten“ (ebd., S. 28). Alle Jugendlichen werden zu Beginn der Interviews gefragt, wie sie ihre frei zur Verfügung stehende Zeit gestalten. Die Interviewerin legt dabei den Jugendlichen nahe, dass Freizeit grundsätzlich als Zeit außerhalb von Schule definiert ist und sich somit auf Zeiträume am Nachmittag, am Wochenende oder in den Ferien bezieht. Aus dieser Eröffnung und den Reaktionen der Jugendlichen deutet sich deren subjektive Freizeitverständnis an. Im Weiteren werden Bedeutungen erfragt, welche die Jugendlichen ihrem Freizeiterleben beimessen.

Acht von 18 Interviewten grenzen Schule von Freizeit ab. Ebenfalls knapp die Hälfte der Befragten begriffen Wochenenden als freie Zeit. Bei knapp einem Drittel werden Ferien bzw. Urlaub als größtenteils selbstgestaltbare Zeiträume artikuliert. Somit stützen die Interviewten das dem Leitfaden zugrundeliegende Verständnis von Freizeit. Aus einigen Interviews geht hervor, dass die freie Zeit innerhalb der Woche eher durch regelmäßige Aktivitäten strukturiert ist.

Regelmäßig besuchte Angebote Offener bzw. verbandlicher Kinder- und Jugendarbeit werden als verbindlich wahrgenommen und bei Verhinderung ab- gesagt:

„J: Da gehe ich dann immer/ Freitags komm ich denn nach Hause, mach da kurz Pause und dann gleich wieder los. I: Ach, weil du vorher noch freitags in der [Schule bist und denn/ Ok.] J: [Ja, genau. Genau. Genau.] Und ich mach denn auch mal so, wenn ich jetzt mal keine Zeit habe, denn, denn sag ich auch schon Tag davor denn ab, [...] dass ich denn halt nicht komme.“ [5, 125–130]]

Ein anderer Jugendlicher nimmt an, er habe mehr Freizeit als andere Jugendliche, da er keine regelmäßigen Angebote besuche. So erzählt er:

„Also, ich hab mehr Freizeit als andere, würde ich sagen. [...] Also, ich hab, ich hab jetzt während andere zum Beispiel zum Karate gehen, oder sonstiges, eben Hobbys nachmachen, gehe ich einfach hoch in das Studio und mach da mein Hörspiele“ [6, 693–696]

Darüber hinaus belegen Therapien sowie lange Schultage und -wege bei Einzelnen Zeitfenster:

- „I: Und, genau. Danach Logo, ist das so [Logopädie, oder (J: [Ja.]) so?] Na, ok. Und hast du noch was gestern [gemacht, (J: [Nee.]) oder?] Dann war der Tag wahrscheinlich auch schon fast zu Ende, ne? J: Ja. Das stimmt.“ [16, 24–27]
- „Ja, also ich fahre ungefähr 20 bis 30 Minuten von der Schule hier her [mit dem Taxi/]“ [6, 689–690]
- „Und ja sonst, sonst nach der Schule, nach der OGA ist es ja meisten so, ich bin ja relativ immer spät zu Hause. [...] So um vier. [...] Da gibt’s ja nicht mehr so viele Sachen, die ich denn noch so machen kann.“ [1, 50–53]

Ein knappes Viertel aller Jugendlichen erlebt zudem „Nichtstun“ als Teil von Freizeit.

Die Bedeutung, die die Jugendlichen ihrer Freizeit beimessen, lässt sich aus den Interviews in vielfältiger Weise herausarbeiten, wie z. B. als Erleben von Wohlbefinden. Hierzu zählen Äußerungen, die Freude, Spaß und freudige Aufregung an diversen Freizeitaktivitäten ausdrücken. Knapp die Hälfte aller Interviewten formuliert einen dieser Aspekte, manchmal lediglich in kurzen Statements („Das Klettern hat mir gut gefallen.“ [13, 296]). Zudem scheinen gemeinsame Erlebnisse und vertraute Beziehungen zum Wohlbefinden bei den Jugendlichen beizutragen. So verdeutlicht ein Befragter, dass es für ihn wichtig sei, Freizeitassistenzen zu haben, die Gesprächsinhalte vertraulich behandeln würden und nicht an seine

Mutter weitergeben würden. Damit wird auch die Wichtigkeit der Privatsphäre und Autonomie gegenüber Eltern als bedeutsam herausgestellt.

Aus weiteren Erzählungen geht hervor, dass Aspekte wie persönliche Weiterentwicklung, Nervenkitzel, etwas Befreiendes in der Natur oder etwas Besonderes bzw. nicht Alltägliches zu erleben, eine Rolle spielen. So beschreibt ein Jugendlicher, sich beim Reiten befreit zu fühlen, während ihm die Betätigung gleichzeitig ermögliche, seinen Gleichgewichtssinn zu trainieren. Ein Beispiel für das Erleben von Nervenkitzel ist die nachfolgende Sequenz:

„Genau, das Klettern hat mir gut gefallen. [...] Also, manchmal ist mein Adrenalinpegel da richtig hochgefahren, [...]. Da gibt es aber auch eine richtig lange Seilbahn und wenn du da hängenbleibst, dann muss einer vom Team holen [...] aber es ist schon ein cooles Gefühl, wenn man durch den Wald rast. [...] Ja, also der Adrenalinpegel ist hoch und, man ist eigentlich gesichert da“ [6, 295–305]

In verschiedenen Aussagen ordnen Jugendliche ihrer erlebten Freizeit eine besondere Bedeutung zu. Freizeit dient dazu, etwas Erleben oder etwas Besonderes sein zu wollen. Etwas nicht Alltägliches erleben zu wollen, wird von mehr als einem Viertel der Jugendlichen artikuliert. Reisen und Ausflüge gehören dazu, auch ein Praktikum wird genannt.

Ein Jugendlicher erläutert Erlebnisse als wichtig, in welchen er herausgefordert wird, etwas Abenteuerliches oder Naturerfahrungen zu machen. Besonders eindrücklich formuliert er dies in der nachfolgenden Passage:

„[...] weil auf dem Reiterhof trainierst du nie Gefahren. Da wirst du nur trainiert. Aber auf dem, wenn du eine Runde läufst oder eine Runde spazieren reitest, dann kannst du dich auf keine Gefahr einstellen. Also, du weißt nie ob da ein Reh, oder [...] weil wir sind ja auch im Wald unterwegs, ob da ein Reh aus der Seite springt. Und ich ma/ mochte einfach diese Realität zu haben. [...] Nicht immer nur üben, sondern Realität. Genau.“ [6, 114–120]

Er berichtet auch von Erlebnissen, in denen er sich von anderen abhebt, da er etwas als einziger beherrscht: Er war der einzige auf dem „Reiterhof, der sich auf das Pferd schwingen konnte“ [6, 81–82]), genießt während einer Theateraufführung die Aufmerksamkeit („war schon ein tolles Gefühl [...] in dies Publikum reinzuschauen“ [6, 331–332]) oder äußert, was es ihm bedeutet, in der Öffentlichkeit zu stehen:

„Ich habe angefangen mir einen Channel aufzubauen und habe da die ersten Hörspiele drauf hochgeladen. Auch Musikstücke. [...] Das ist sehr wichtig für mich, weil ich auch gerne so in der Öffentlichkeit stehen möchte und ich möchte auch, dass die Leute sehen, dass mir das/ Dass es mir Spaß macht, wenn ich vor dem Mikro bin und dass es mir was bedeutet. Also, ich bin gerne einfach vor dem Mikro“ [6, 50–55]

Zwischen den Standorten Hamburg und Ostholstein lassen sich keine wesentlichen Unterschiede feststellen.

7.4.5 Zusammenfassung

Die interviewten Jugendlichen erzählen mehrheitlich von Ausgrenzungen, überwiegend durch Peers. Selbstausgrenzung oder der Ausschluss durch nicht Gleichaltrige wird vereinzelt erlebt. Ausgrenzungen werden an verschiedenen Orten wahrgenommen, auch in privaten Settings. Insbesondere in schulischen Kontexten scheinen sie eine große Rolle zu spielen, wogegen sie in Settings der Kinder- und Jugendarbeit oder Freizeitangeboten der Behindertenhilfe in den Interviews kaum Raum einnehmen. Jugendliche schildern in den Interviews verschiedene Strategien im Umgang mit Ausgrenzungserlebnissen. Häufig wird Unterstützung bei Erwachsenen gesucht.

Berichtet wird einmal, dass Ausgrenzungen im schulischen Kontext zu einem Schulwechsel geführt haben. Zugleich wird deutlich, dass strukturierte Konfliktlösungsverfahren in Schulen zur Deeskalation von Ausgrenzungen beitragen können. Betroffene Jugendliche schildern, dass sie sich von Erfahrungen des Ausschlusses verletzt fühlen. Ihren Beschreibungen folgend fühlt es sich „doof“ an oder löst starke Gefühle von Wut und Trauer aus. Auch die Empfindung von Einsamkeit kommt in der Formulierung zum Ausdruck, sich allein gelassen zu fühlen. In einzelnen Interviews werden Diskriminierungen beschrieben, die sich auf körperliche Merkmale oder Verhaltensweisen beziehen. Jugendliche, die solche Aussagen treffen, unterscheiden in „normal“ und „anders“. Geschildert wird auch, selbst andere aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes zu kategorisieren. Jugendliche beider Standorte beschreiben vergleichbare Ausgrenzungserfahrungen.

Die befragten Jugendlichen bewerten größtenteils die Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit als sehr hoch. Das gilt für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, Aktivitäten am Wochenende, in den Ferien oder unter der Woche – und zwar mit Bezug auf verschiedene soziale Kontakte und Orte. Äußern Interviewte Unzufriedenheiten mit der eigenen Freizeitgestaltung, werden Gründe wie ein Streit mit der Mutter, die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme an Angeboten durch Eltern und Unsicherheit in Peerbeziehungen ausgeführt. Zeitknappheit wird häufiger als Grund für Unzufriedenheit beschrieben. Zeitfenster unter der Woche scheinen zur freien Gestaltung u. a. aufgrund langer Schultage oder

Therapien kaum vorhanden zu sein. Die verschiedenen zeitlichen Einschränkungen werden jedoch jeweils nur von einer Person genannt. Es sind keine Unterschiede zwischen Hamburg und Ostholstein ersichtlich, auch nicht zwischen den drei Sample-Gruppen.

Jugendliche, die bisher noch keine Angebote im Rahmen von Kinder- und Jugendarbeit oder Freizeitangeboten der Behindertenhilfe nutzen, äußern ein breites Spektrum an Wünschen bzw. Dingen, die sie bezogen auf ihre zukünftige Freizeitgestaltung weiterhin oder vermehrt tun wollen. Dazu gehören sportliche und musische Aktivitäten, Lesen und Spielen sowie die Nutzung von Videospiele oder die Beschäftigung mit dem Handy, Outdoor-Aktivitäten und Ausflüge.

Als Schwierigkeiten und Hindernisse in der Freizeitgestaltung werden von den Jugendlichen zeitliche Aspekte, individuelle Ängste und der Wegfall von Vertrauenspersonen in Angeboten benannt. Knapp ein Drittel aller Jugendlichen schildert die Corona-Pandemie als herausfordernd bzw. einschränkend für die eigene Freizeitgestaltung. Die Interviews zeigen, dass schulisch belegte Zeiträume von den jungen Menschen nicht als Freizeit gesehen werden.

Als Wohlbefinden erzeugende Aspekte benennen Jugendliche Naturerlebnisse und neue Erfahrungen bietende Aktivitäten, das Erleben von freundschaftlichen Beziehungen, Geselligkeit und abenteuerlichen Aktivitäten. Freizeitunternehmungen, die Stress oder körperliches Unwohlsein auslösen, werden hingegen als Milderung von Wohlbefinden geschildert. Wichtig ist einigen Jugendlichen der Wunsch, Neues zu erleben, etwas Besonderes zu sein und Privatsphäre vor den Eltern zu haben.

7.5 Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe

7.5.1 Einführung

Diverse Studien weisen auf die Relevanz der vielfältigen Angebote von Kinder- und Jugendarbeit im Jugendalter hin (aktuell zusammengefasst siehe: Deutscher Bundestag 2017, 2020; Mairhofer et al 2022). In den hier ausgewerteten Interviews werden Jugendliche mit geistigen Behinderungen dazu befragt, was ihnen in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe wichtig ist, was ihnen besonders gut oder nicht gefällt. Ihre Antworten geben Auskunft über die subjektiv wahrgenommene Bedeutung der genutzten Angebote (vgl. Tab. 8). Ihre Aussagen zur Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Behindertenhilfe werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 8: Kategoriensystem der Subkategorien von „K4 – Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K4.1 – Subjektive Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit	Beschreibung von Dingen, die die subjektive Bedeutung des Angebots beeinflussen	42
K4.2 – Subjektive Bedeutung von Angeboten der Behindertenhilfe	Beschreibung von Dingen, die die subjektive Bedeutung des Angebots beeinflussen	9
K4.3 – Wünsche und Interessen	Beschreibung von individuellen Wünschen und Interessen bzgl. Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit	27

Quelle: Eigene Darstellung

7.5.2 Subjektive Bedeutung von Angeboten für Jugendliche

Gefragt nach der individuellen Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit äußern die Jugendlichen in dieser Studie, was sie in den Angeboten als wichtig ansehen, zählen besonders gerne gemachte Aktivitäten auf und erläutern Schwierigkeiten.

Die Jugendlichen, die bereits Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, antworten sehr unterschiedlich dazu, was ihnen dort wichtig sei. Bei einigen Jugendlichen scheint es Schwierigkeiten beim Verständnis der Frage zu geben. Ein Jugendlicher antwortet zunächst mit „gar nichts“ [13, 171], ergänzt aber später, „außer, dass es Spaß macht“ [13, 173], vor allem wenn Spiele gespielt werden und die Gruppenleiter*innen nicht nur reden. Eine andere Jugendliche antwortet mit „Weiß nicht“ [12, 92] und auch auf weitere Nachfrage durch die Interviewerin mit „Fällt mir nichts ein“ [12, 95]. Ein Jugendlicher, der ein jugendverbandliches Angebot nutzt, scheint die Frage anders zu verstehen und antwortet: „Dass ich zuhöre, weil manchmal lenke ich mich auch sehr leicht ab und werde deshalb auch angemotzt. Also die anderen müssen auch darauf achten.“ [11, 80–82] Er verknüpft mit der Frage nicht die subjektive Bedeutung des Angebots für ihn selbst, sondern stellt heraus, welche Bedeutung sein Verhalten im Angebot hat und wie die Erwartungshaltung der Gruppenleiter*innen ist. Ein weiterer Jugendlicher spricht über Pausen für Absprachen im Angebot, die ihm wichtig seien, und dass er dort etwas lernen könne.

Die Frage danach, was im Angebot am liebsten oder besonders gerne gemacht werde, erscheint für die befragten Jugendlichen verständlicher. Sie bringen zum Ausdruck, was für sie in den Angeboten Bedeutung hat. Die Antworten sind vielfältig und unterscheiden sich je nachdem, ob ein Jugendverband oder eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besucht wird. Zwei Jugendlichen, die ein jugendverbandliches Sportangebot nutzen, ist es wichtig, sich dort zu verbessern bzw. etwas Neues im Angebot zu lernen und Erfolgserlebnisse zu haben. Die eine Person findet besonders gut, im Schwimmangebot besser

schwimmen zu lernen. Der anderen Person gefällt es, im Fußballangebot im Sturm zu spielen und Tore zu schießen.

Nutzer*innen von Angeboten Offener Kinder- und Jugendarbeit geben neben Unterstützungsangeboten wie Hausaufgabenhilfe, Freizeitaktivitäten wie Musik hören und Karten spielen auch den kommunikativen Kontakt mit Mitarbeitenden als wichtig und gerne genutzt an. Eine Jugendliche nennt das einfache „Mitlaufen“ als liebste Aktivität. Dabei bleibt unklar, ob es sich um das tatsächliche nebenher laufen bei den Aktivitäten von Mitarbeitenden und anderen Besucher*innen handelt oder ob die metaphorische Bedeutung des Begriffes übernommen ist. Ein Jugendlicher schildert, dass ihm wichtig sei, in einer größeren Gruppe „mal wieder zusammen [zu] essen“ [8, 62], dies aber seit der Corona-Pandemie nicht mehr möglich sei. Ausflüge im Ferienprogramm spielen für eine befragte Nutzerin Offener Kinder- und Jugendarbeit eine zentrale Rolle. Ausflüge in den Freizeitpark haben ihr am meisten Freude bereitet, da sie so „gerne Achterbahn fahre“ [12, 89].

Vier der befragten Jugendlichen sind regelmäßig in der Jugendfeuerwehr aktiv und beschreiben, was sie dort am liebsten mögen:

- „(...) Gerne so Wasser spritzen. [...] Alles Aufzippern in der (Einrichtung) mit den Schläuchen.“ [0, 48–51]
- „Dass wir mit Übungsauto üben. [...] [Also, wie] man Personen rettet“ [0, 94–97]
- „Erste Hilfe. [...] Wir sind halt nicht zuerst am Ort, aber wir lernen halt, wenn wir zuerst am Ort sind, dass wir dann wissen, was wir dann machen sollen. [...] Und dass wir dann wissen, ob wir jetzt den Notruf rufen sollen oder ob wir erst mal RTW“ [0, 95–101]
- „Weil wir halt verschiedene Fahrzeuge haben. Also eigentlich liegt es an den Fahrzeugen“ [0, 107–108]
- „Also ich mag die Ausflüge gerne. Was man da so lernt mit Schläuchen rollen und ja“ [0, 65–66]

Zusammengefasst lösen die technischen Fahrzeuge Begeisterung aus, zum anderen wird gelernt, Menschen in Notsituationen zu helfen. Auch hier nennt ein Jugendlicher Ausflüge. Die von den Jugendlichen als gut empfundenen und benannten Aktivitäten werden selbständig von ihnen ausgeübt.

Ein Jugendlicher aus einem anderen Jugendverband berichtet vom Lagerfeuer, dass er am besten findet, „weil das Spaß macht und weil es toll ist, da am Lagerfeuer zu sitzen, weil das immer so schön knistert“ [0, 148–149]. Zudem hat er viel Spaß daran, in der Gruppe Lieder zu singen und wandern zu gehen.

Auf die Frage, was im Angebot nicht so gut gefunden wird, antworten die Jugendlichen unterschiedlich. Drei der zehn Jugendlichen, die Angebote der

Kinder- und Jugendarbeit nutzen, fällt nichts Negatives ein. Eine Jugendliche, die einen Jugendverband nutzt, beschreibt Verständnisschwierigkeiten: „Wenn das nur so gespielt wurde“ [2, 38], habe sie Schwierigkeiten, das zu verstehen. In diesen Fällen gäbe es auch keine Unterstützung und niemanden, der ihr das erkläre. Ein weiterer Jugendlicher findet die Aussagen einer Gruppenleitung als Reaktion auf laute Auseinandersetzungen unter den Jugendlichen nicht gut.

Ein Jugendlicher erzählt, dass er Schwierigkeiten mit anderen Jugendlichen im Angebot hat. Er findet es nicht gut, wenn „manche Jugendliche hier aufmucken [...] so einen auf [...] Gangsterrapper oder so tun“ [8, 53–54]. Zudem schildert er, dass „manche Jugendliche anstatt Deutsch hier ihre Familiensprache sprechen“ [8, 56–57] und er sie so nicht verstehen kann. Für ihn scheint der Kontakt zu anderen Jugendlichen eine wichtige Bedeutung innerhalb des Angebots zu haben. Die andere Sprache ist für ihn ein Kontakthindernis. Ein weiterer Jugendlicher beschreibt, dass er „angemotzt werde“ [11, 88] und die anderen Nutzer*innen ihn „manchmal ärgern“ [11, 89]. Auch dieser Jugendliche hat Kontaktschwierigkeiten mit Peers im Angebot. Durch eine körperliche Einschränkung kommt er „leichter aus der Puste“ [11, 146], was für ihn im Angebot anstrengend ist. Für einen anderen Jugendlichen, der ein Angebot der Jugendverbandsarbeit nutzt, ist es nicht so gut, wenn die Gruppenleiter*innen viel reden. Auf die Frage, warum er das nicht gut fände, antwortet er, „weil das kein Spaß macht. Man sitzt da rum, hört denen die ganze Zeit zu, was man sowieso schon den ganzen Tag in der Schule macht“ [13, 187–188].

Nur drei der befragten Jugendlichen nutzen zum Zeitpunkt der Befragung aktiv Freizeitangebote der Behindertenhilfe. Alle beantworten die Frage danach, was sie im genutzten Angebot besonders gerne machen. Ein Jugendlicher berichtet, dass er gerne ein Backangebot genutzt hätte, dies aber aufgrund der Coronapandemie nicht möglich war. Zudem nutzt er gerne die Ausflugsangebote. Für einen anderen Jugendlichen sind die Sportangebote („Schwimmen“ [16, 56], „Fußball“ [16, 58]) von großer Bedeutung. Außerdem nennt er Übernachtungsreisen und findet es dabei besonders gut, sich mit anderen Jugendlichen ein Zimmer zu teilen. Der dritten Jugendlichen gefällt, das Angebot zusammen mit anderen Kindern und Jugendlichen zu nutzen und „noch ein bisschen mehr schwimmen“ [3, 41] zu lernen. Sie spricht als einzige der drei Jugendlichen darüber, was sie nicht gut findet, und zwar, dass sie einige Sachen nicht richtig mitmachen könne („Das kann ich halt nicht“ [3, 48]).

Hinsichtlich der subjektiven Bedeutung der Angebote der Behindertenhilfe für die befragten Jugendlichen, die diese Angebote nutzen, spielen der Kontakt zu anderen Jugendlichen, Ausflüge, Freizeiten mit Übernachtungen und Sportangebote eine zentrale Rolle. Zwischen den Standorten Hamburg und Ostholstein lassen sich keine Unterschiede feststellen.

7.5.3 Wünsche und Interessen

Die in den Interviews geäußerten Wünsche und Interessen zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sind vielfältig. Indoor- und Outdoorinteressen sowie Freizeiten und Ausflüge lassen sich unterscheiden.

Es werden verschiedene Aktivitäten aufgezählt, die die Jugendlichen gerne in Innenräumen (mehr) machen oder ausprobieren würden. Zwei Jugendliche würden gerne ein „Fitnessstudio“ [15, 46] besuchen. Ein 14-Jähriger konnte bisher noch kein Fitnessstudio ausprobieren, da einige der Studios erst Jugendliche ab 16 Jahren hineinlassen würden. Neben Sport spielt für zwei Jugendliche Musik hören eine wichtige Rolle. Einmal wird der Wunsch ergänzt, gemeinsam mit anderen Jugendlichen Musik zu machen, z. B. in einer Band zu spielen oder gemeinsam zu singen. Eine weitere Jugendliche gibt an, dass sie gerne gemeinsam mit anderen Jugendlichen „Backen“ [2, 274] würde. Das habe sie bereits in der Schule ausprobiert und es bereite ihr Freude. Ein anderer Jugendlicher, der bereits ein jugendverbandliches Angebot nutzt, möchte gerne öfter das Gruppenspiel „Werwolf“ [13, 333] spielen.

Neben den gewünschten Indoor-Aktivitäten nennen die Jugendlichen Outdoor-Aktivitäten. Ein Jugendlicher, der keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzt, gibt an, dass er gerne „Klettern“ [1, 291] möchte. Ein weiterer Jugendlicher ohne Einbindung in Angebote möchte bei der „Jugendfeuerwehr“ [16, 116] mitmachen. Eine Jugendliche, die bereits ein Angebot Offener Kinder- und Jugendarbeit nutzt, wünscht sich „mehr Spielgeräte“ [5, 54] im Außengelände, wie beispielsweise eine „zweite Schaukel“ [5, 57–58].

Auch die in Jugendverbänden aktiven Jugendlichen geben Wünsche an. Ein 17-Jähriger nennt mehr Sportturniere mit anderen Mannschaften. Das finde nur sehr „selten“ [18, 146] statt. Ein anderer Jugendlicher würde gerne öfter Gruppenspiele draußen im Sozialraum spielen und erklärt ein Gruppenspiel, das ihm besonders gut gefallen hat:

„(...) Ja. Ein Spiel, da sind wir in Z (Stadtteil) und müssen dann halt die Leiter finden. [...] Leiter, das sind die Erwachsenen. [...] Die Betreuer [...] die verkleiden sich halt [...] und wir müssen die halt suchen. [...] Und das Spiel hatten wir schon mal auf einem Sommerlager gespielt, [...] und dann haben sich ganz viele Leiter in Z (Stadtteil) versteckt (...) und die eine hat sich halt bei einer Eisdielen versteckt und immer wenn wir sie gefunden haben, durften wir uns ein Eis aussuchen. [...] Und dann, als sie das Eis halt hat, haben wir noch einen anderen Leiter gefunden, wir haben den auch nur erkannt/ Also eigentlich hätten wir den nicht erkannt, aber er war halt da gerade an seinem Handy und der hat halt so von unseren Liedern hinten Aufkleber drauf, daran haben wir ihn erkannt. [...] zwei waren denn als Baustellenmitarbeiter verkleidet [...]. Waren da gerade so mit einem Lineal. Halt so ausgemessen. Das [...] fand ich lustig.“ [13, 250–271]

Ein weiterer Jugendlicher wünscht sich im Rahmen des genutzten Angebots mehr „Erste Hilfe“ [0, 122] zu machen und „mehr mit dem Fahrzeug raus[zu] fahren“ [0, 122–123]. Ein Jugendlicher wünscht sich, das Technische Hilfswerk kennenzulernen. Auch Ausflüge und Ferienfreizeiten spielen bei den Wünschen und Interessen eine zentrale Rolle. Ein „Konzert“ [2, 287], ein „Hochseilgarten“ [5, 75] und „Wandern“ [14,72] werden genannt. Vier Jugendliche möchten auf eine Ferienfreizeit mitfahren, beispielsweise zum Zelten. Zwei von ihnen planen bereits ihre Teilnahme im Rahmen des von ihnen genutzten Angebots für die nächsten Ferien („ich fahre das erste Mal in den Sommerferien“ [10, 129], „Also wir haben schon alles geplant und so“ [11, 77]). Ein Jugendlicher, der keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzt, wünscht sich, dass „man irgendwie so ein Hotel hat, wo man zocken könnte“ [15, 287]. Dort würde er dann gerne mit anderen Jugendlichen Zeit verbringen.

Vier andere Jugendliche antworten auf die Frage danach, was sie gerne noch mehr machen möchten, verunsichert und geben an, keine Wünsche zu haben („Fällt nichts ein.“ [4, 112], „Weiß nicht. Eigentlich nichts.“ [12, 104]). Einmal führt die Visualisierung von Möglichkeiten durch die doppelte Bilderreihe zu Nennungen.

Auch hinsichtlich der Wünsche und Interessen der befragten Jugendlichen lassen sich keine Unterschiede zwischen den Standorten Hamburg und Ostholstein feststellen.

7.5.4 Zusammenfassung

Die subjektive Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit wird durch Erzählungen über als positiv oder negativ empfundene Aspekte deutlich. Die Mehrheit der Jugendlichen hat Schwierigkeiten, die Frage zu beantworten, was ihnen im Angebot wichtig sei. Wird die Frage beantwortet, ist der Spaß im Angebot das Wichtigste. Etwas zu lernen, genügend Pausen für Absprachen zu haben und aufmerksam sein zu müssen, hat ebenfalls Bedeutung. Die Jugendlichen beschreiben auch, was sie in den Angeboten besonders gerne machen. Sie wollen sich in Sportangeboten verbessern, Neues lernen und Erfolgserlebnisse haben. Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit benennen sie Unterstützungsangebote (z. B. Hausaufgabenhilfe), den Kontakt und das Gespräch mit Mitarbeitenden, das gemeinsame Essen, Ausflüge, Aktivitäten wie Karten spielen und Musik hören. Sind Jugendliche Nutzer*innen von Jugendverbänden, stehen das Interesse an speziellen Fahrzeugen, die Möglichkeit Menschen zu helfen, Ausflüge, Verantwortung zu übernehmen, ein Lagerfeuer zu machen, gemeinsames Singen und Wandern in der Gruppe im Vordergrund. Als Schwierigkeiten werden von einzelnen Jugendlichen fehlende individuelle Unterstützung, der Kontakt mit anderen Jugendlichen, Aussagen von Gruppenleitungen oder das Zuhören problematisiert.

Die drei Nutzer*innen von Angeboten der Behindertenhilfe geben an, dass sie besonders gerne Ausflugs-, Sport- und Übernachtungsangebote in Anspruch nehmen und es gut finden, daran gemeinsam mit anderen Jugendlichen teilzunehmen.

Die von den Jugendlichen benannten Wünsche und Interessen zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sind vielfältig und sehr individuell. Sie benennen den Wunsch drinnen (Musik hören und machen, Spiele spielen, Fitnessstudio) und draußen (Klettern, Spiele, Sportturniere) an Angeboten teilzunehmen, sowie bei Ausflügen und Ferienfreizeiten mitzumachen. Der Wunsch an Angeboten gemeinsam mit anderen Jugendlichen teilhaben zu können, die sich an den Interessen von Jugendlichen orientieren, wird sehr häufig genannt und erscheint verbindend.

7.6 Partizipation und Selbstbestimmung

7.6.1 Einführung

Partizipation und Selbstbestimmung sind zentrale Maximen von Kinder- und Jugendarbeit. Erlebte Beteiligungsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit und Freizeitangeboten der Behindertenhilfe, freiwilliges Engagement und auch eigene Partizipationsschwierigkeiten werden in den Interviews thematisiert. Bei den Jugendlichen, die keine Angebote nutzen, wird der Fokus auf das Partizipationserleben in der Familie oder unter Freund*innen gelegt. Aus den Antworten lassen sich Aussagen über das Erleben von Selbstbestimmung in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe sowie in der Freizeit außerhalb dieser Angebote ableiten (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Kategoriensystem der Subkategorien von „K5 – Erleben von Partizipation und Selbstbestimmung“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K5.1 – Erleben von Partizipation	Beschreibung von Möglichkeiten und Grenzen der Mitbestimmung in und außerhalb von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder der Behindertenhilfe	41
K5.2 – Erleben von Selbstbestimmung	Beschreibung von Erfahrungen und Grenzen der Selbstbestimmung (Wünsche, Bedarfe, Schwierigkeiten bei der selbstbestimmten Freizeitgestaltung)	81

Quelle: Eigene Darstellung

7.6.2 Erleben von Partizipation

Jugendliche, die bereits Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder der Behindertenhilfe nutzen, berichten von verschiedenen dort erlebten Beteiligungsformen. Der Grad der wahrgenommenen Mitbestimmung ist dabei sehr unterschiedlich.

Einigkeit besteht unter den Jugendlichen darüber, dass sie in den Angeboten ansprechen können, wenn sie etwas „doof“ finden. Adressiert werden dann Gruppenleitungen, Trainer*innen oder Mitarbeitende. Als Beispiele für Möglichkeiten der Mitbestimmung werden diverse Gelegenheiten beschrieben. Jugendliche erzählen, dass sie beispielsweise bei Entscheidungen über die Anschaffung von Spielgeräten, der Planung von Freizeiten und der Programmplanung mitwirken können. Jugendliche, die in Jugendverbänden aktiv sind, erwähnen, dass auf einer „Jugendsitzung“ [10, 167] gemeinsam entschieden wird. Zudem erleben sie Beteiligung bei der Planung von Inhalten der Angebote („aber auf dem Sommerlager haben wir immer verschiedene Themen und da konnten wir halt abstimmen“ [13, 338–339]). Auch werden Gruppenstunden in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit von Kindern und Jugendlichen selbst vorbereitet („Und wir machen das auch manchmal so, dass die Kinder halt eine Gruppenstunde vorbereiten.“ [13, 322–323]). Erzählt wird aus der Jugendfeuerwehr, dass Jugendwart*innen in einem festgelegten Abstimmungsverfahren mithilfe von Stimmzetteln durch die Jugendlichen gewählt werden.

Themen werden auf unterschiedlichen Wegen gemeinsam in verschiedenen Settings der Kinder- und Jugendarbeit besprochen oder die Meinungen auf Zetteln aufgeschrieben. Einige Jugendliche schreiben ihre Wünsche selbst auf, andere lassen das von Gruppenleitungen, Trainer*innen oder Mitarbeitenden machen. Von einem Jugendlichen wird das System eines Meckerkastens in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben, welcher aber von ihm selbst und den anderen Besuchenden nicht genutzt werde. Der Jugendliche beschreibt das folgendermaßen:

„J: [...] man kann dann so einen Brief schreiben oder so einen Zettel ausfüllen, wo man halt Kritik oder auch Lob aufschreiben kann und in den Briefkasten tut. Damit nicht jeder mitbekommt, ja der / zum Beispiel ich habe jetzt einfach dann irgendso was geschrieben I: Und hast du das schon mal gemacht? J: Nö. [...] Das hat gefühlt noch niemand hier gemacht. I: Ok (lacht). Und weißt du warum nicht? J: Nö. Keine Ahnung“ [8, 128–137].

Zwei Interviewte grenzen sich von Beteiligungsmöglichkeiten ab. So antwortet eine Jugendliche auf die Frage „Würdest du gern mehr mitbestimmen? Entscheiden, was gemacht wird?“ mit „Mhm, mir ist das egal“ [7, 205]. Ein weiterer

Jugendlicher begründet die eigene Ablehnung gegenüber Beteiligungsformaten damit, dass es „dann immer nur Stress gibt“ [8, 88].

Die befragten Jugendlichen, die bereits Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder der Behindertenhilfe nutzen, beschreiben mehrheitlich, dass sie sich im Angebot engagieren und Möglichkeiten bekommen, mitzuwirken, z. B. in einem Kochangebot, bei einem Fest oder bei Gruppentreffen. Die Jugendlichen benennen in den Interviews dabei beispielsweise diese Aktivitäten:

- „Da haben wir aufgebaut mit“ [2, 109]
- „In E (Ort) da war ich an der Heliumflasche und hab die Luftballons aufgepustet.“ [4, 72–73]
- „Ich habe da Gemüse geschnitten, Zwiebeln gebraten, Lasagne gemacht(...) Und den Tisch gedeckt und den Tisch abgeräumt, sauber gemacht“ [8, 117–118]
- „Ich baue Tische auf. Also wenn wir zum Beispiel Grillen wollen oder so.“ [11, 131]

Einige Jugendliche beschreiben ihre Mitwirkung in der Wir-Form und verdeutlichen damit, dass sie gemeinsam mit anderen Gruppenmitgliedern Tätigkeiten übernehmen. Drei Jugendliche erzählen, dass sie nicht mithelfen würden. Eine Jugendliche dieser drei erklärt, dass in dem genutzten Angebot andere Kinder und Jugendliche mithelfen, sie selbst aber nicht.

Ein kleinerer Teil der befragten Jugendlichen berichtet von Schwierigkeiten und Grenzen der Partizipation in den genutzten Angeboten. Eine Jugendliche, die regelmäßig ein Angebot der Kinder- und Jugendarbeit besucht, antwortet auf die Frage, ob sie im Angebot auch mitbestimmen könne: „Mhm (verneinend). Da sind immer die (Einrichtung)-Männer und die Größeren“ [2, 81–82]. Entscheidungen würden immer die älteren Jugendlichen und Erwachsenen treffen und sie würde nicht ansprechen, was sie gerne machen möchte. Es wirkt in ihrer Schilderung, als wäre sie durch „die Größeren“ eingeschüchtert und als fehle eine weibliche Ansprechperson („Also, ich habe ein bisschen Angst, wegen der nur Männer“ [2, 128]). Dass die Entscheidungen im Angebot ausschließlich von Erwachsenen getroffen werden und die Nutzer*innen demnach nicht mitbestimmen können, wird auch von Jugendlichen angesprochen, die jugendverbandliche Angebote nutzen. Sie formulieren dies wie folgt:

- „Die Erwachsenen bestimmen immer, was sie so machen.“ [4, 165]
- „Also, die entscheiden eben, was man macht oder nicht. Und, also ne, wir können das nicht so Mitbestimmen.“ [11, 120–121]

Ein Jugendlicher berichtet zusätzlich, dass er zwar ansprechen könne, wenn er etwas doof finde, es die anderen aber nicht interessieren würde („Ja, ich kann sagen, das will ich nicht oder das finde ich doof, aber den anderen juckt es ehrlich

gesagt gar nicht und die anderen machen das dann einfach“ [11, 123–125]). Ein anderer Jugendliche zeigt sich hingegen erleichtert über Grenzen der Partizipation im genutzten Angebot:

„I: [...] Und wirst du bei der (Einrichtung) auch mal gefragt, was willst du machen?
J: hm (verneinend) Eigentlich nicht, aber das ist schon gut, dass ich nicht gefragt werde, weil (finden wir über alles bestimmen (unv.)) [...] Keine Ahnung was wir dann machen würden.“ [10, 158–162]

Dieser Jugendliche scheint unsicher zu sein, welche Auswirkungen ein größeres Mitbestimmungsrecht hätte. Ein weiterer Jugendliche berichtet, dass er nur manchmal über die Gestaltung seiner Freizeit mitbestimmen könne und sonst seine Lehrerin, seine Erzieherin oder seine Eltern für ihn entscheiden würden.

Die Jugendlichen berichten in den Interviews auch über Partizipation außerhalb von genutzten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe – beispielsweise in der Familie oder unter Peers. Alle Jugendlichen, die keine Angebote nutzen und so nicht über dortige Partizipationserfahrungen sprechen können, erzählen stattdessen davon, wie sie in ihrem Freundeskreis Entscheidungen zu gemeinsamen Aktivitäten treffen. Alle Jugendlichen berichten, dass sie im Freundeskreis mitbestimmen, man sich gegenseitig frage, worauf man Lust habe und gemeinsam Entscheidungen treffe. In den Interviews beschreiben das einige Jugendliche folgendermaßen:

- „Meistens machen wir das über die Mehrheit. Also, denn einfach sagen, ich will dahin. [...] Und wer die meisten Stimmen hat, wo wir hingehen, da gehen denn meistens auch hin.“ [1, 243–245]
- „Ja, da ist keiner ein Einzelgänger. Da ist, also, wir sind alle zu/ wir halten alle zusammen“ [6, 593–594]
- „Man muss Kompromisse eingehen in einer Freundschaft.“ [17, 472]

Es werden demokratische Entscheidungsprozesse unter Peers, die Notwendigkeit von Kompromissen bei der gemeinsamen Entscheidungsfindung und ein Gemeinschaftsgefühl als Basis benannt. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen berichtet, dass sie im Freundeskreis auch ansprechen können, wenn sie mit etwas unzufrieden sind und ihre Freund*innen Verständnis dafür haben. Eine Jugendliche berichtet an zwei Stellen im Interview von Schwierigkeiten. Ihr falle das „Nein-Sagen“ schwer, da sie Angst vor Ablehnung und dem Verlust der Freundschaft habe:

- „Aber ich habe einfach nur Angst wieder alleine zu sein. Ich war jahrelang alleine.“ [17, 489–490]

- „[...] wieder Angst habe, wenn ich Nein sage, dass dann die Freundschaft sofort kaputt ist. [...] Deswegen traue ich mich manchmal nicht“ [17, 664–666]).

Sowohl die Mitbestimmung im familiären Kontext als auch die Unterstützung durch Familienmitglieder mit Blick auf die Angebote wird von den befragten Jugendlichen angesprochen. Ein Jugendlicher erzählt davon, dass innerhalb der Familie gefragt werde, was er gerne machen möchte. Zudem sei es kein Problem zuhause anzusprechen, wenn er etwas doof fände. Das passiere aber nicht häufig, er sei stattdessen der, „der gerne viel machen möchte“ [1, 230–231]. Ein anderer Jugendlicher spricht bei seiner Mutter an, wenn er etwas im Angebot doof fände und Schwierigkeiten hätte, dies dort zu sagen. Sie unterstütze ihn dann.

Die Partizipationserfahrungen innerhalb als auch außerhalb von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe unterscheiden sich an den Standorten Hamburg und Ostholstein nicht zentral. Die Jugendlichen erleben an beiden Standorten verschiedene Beteiligungsformen.

7.6.3 Erleben von Selbstbestimmung

In den Interviews werden die Jugendlichen zu Grenzen und Erfahrungen ihrer Selbstbestimmung in den genutzten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe befragt. Thematisiert werden in diesem Kontext digitale Geräte, mögliche Unterstützungsbedarfe und Erfahrungen damit. Im Rahmen der Auswertung ergeben sich daraus sechs Dimensionen des Erlebens von Selbstbestimmung: die Nutzung von Kommunikationsgeräten, selbstbestimmtes Verhalten, Unterstützungsbedarfe, Mobilität im Alltag, Unterstützung in Angeboten und (Freizeit-)Assistenzen bzw. Schulbegleitungen.

Handys/Smartphones sind ein fester Bestandteil der Lebenswelten junger Menschen und wichtiges Kontaktmittel. 16 der 18 befragten Jugendlichen geben an, ein eigenes Handy zu besitzen. Eine weitere Jugendliche hat stattdessen ein Tablet und nutzt dieses zur Kommunikation von zuhause aus. Ein Jugendlicher erklärt, dass es eine Entscheidung seiner Eltern sei, dass er kein eigenes Handy habe und dies mit seinen Schulleistungen zu tun habe („Meine Eltern sagen, kein Fleiß, kein Preis, so. [...] Meine Mama sagt, du machst nichts für die Schule und (...) Ja.“ [4, 222–223]). Die Mehrheit der Jugendlichen gibt an, dass sie ihr Handy eigenständig, ohne fremde Hilfe bedienen. Sie verdeutlichen mit Nachdruck auf die Frage, ob sie Hilfe bei der Nutzung bräuchten, dass sie ihr Handy allein bedienen können:

- „Nein, gar nicht. Ich kann das schon selber.“ [14, 155]
- „Ich mache das allein.“ [11, 208]
- „Nein, ich mache das eigentlich ganz alleine.“ [3, 149]

Bei den drei Jugendlichen, die von Hilfe bei der Nutzung erzählen, geschieht dies in der Regel durch Familienmitglieder. Ein Jugendlicher gibt an, dass seine Eltern ihm helfen, wenn es um Dinge gehe, die den Vertrag betreffen. Sonst nutze er sein Handy ohne Hilfe. Bei den anderen beiden Jugendlichen helfen hin und wieder Vater oder Bruder. Der Internetzugang über das Handy scheint für die befragten Jugendlichen eine zentrale Rolle zu spielen. Wie bereits im Kapitel zur Kommunikation mit Peers ausgeführt, nutzt die Mehrheit der Jugendlichen über das eigene Handy Messenger-Dienste, um mit Freund*innen zu kommunizieren. Der Großteil der Jugendlichen hat nach eigenen Aussagen einen selbstbestimmt nutzbaren Zugang zum Internet. Ein Jugendlicher bildet die Ausnahme und berichtet, dass er mit seinem Handy nur telefonieren könne. Auf dem Handy hätten seine Eltern eine Sicherheits-App installiert, um ihn vor Cyberangriffen zu schützen. Einen freien Zugang zum Internet habe er aber trotzdem: „Aber oben habe ich einen Computer, darüber habe ich alle Freiheiten“ [6, 552–553]. Messenger-Dienste zur Kommunikation mit Freund*innen nutze er über das Handy seiner Mutter, wobei sie sich gegenseitig Privatsphäre einräumen. Er erklärt die Abmachung selbst folgendermaßen:

„WhatsApp, das war so, ich schreib über das Handy über meine Mutter. [...] Genau, weil da hab ich auch Kontakte auf dem Handy und die sie aber auch nicht lesen darf. Also, ich darf [...] ihre Kontakte nicht lesen, aber sie darf auch nicht meine Kontakte lesen.“ [6, 555–559]

Ein weiterer Jugendlicher berichtet, dass er sogar zwei Handys besitzt, wovon er eines zum Schreiben und Telefonieren benutzt und das zweite sein „Zock-Handy“ [8, 180] sei.

In den Interviews mit den Jugendlichen wird deutlich, dass Selbstbestimmung davon geprägt ist, inwiefern die Jugendlichen eigene Wünsche und Bedarfe kommunizieren und was sie schon selbständig in ihrer Freizeit ohne eine Begleitung durch ihre Eltern machen können. Ein 17-Jähriger berichtet, dass er „selbst aus Sachen raus“ [1, 204] gehe, wenn er merke, dass es ihm zu viel werde. Als Beispiel benennt er ein digitales Fußballspiel. Das würde ihm dann aber nichts ausmachen und er suche sich dann eine andere Beschäftigung. Dieser Jugendliche kann seine persönlichen Grenzen bei Freizeitaktivitäten wahrnehmen, kommunizieren und so selbstbestimmt agieren. Anderen befragten Jugendlichen fällt dies schwerer. Einige Jugendliche berichten, dass sie sich nicht zu sagen trauen, wenn sie bei Etwas nicht mitmachen möchten und das lieber „für sich behalten“ [7, 234]. Die Selbstbestimmung zeigt sich auch im Verlauf der geführten Interviews. Während eines Interviews, bei dem die befragte Jugendliche zur Unterstützung selbst gewählt eine Begleitung dabei hat, unterbricht die Jugendliche im Gespräch ihre Begleitung mit einem „Halt!“ [17, 63], als diese ein Thema anspricht, über das die Jugendliche nicht sprechen möchte. Etwa die Hälfte der Jugendlichen berichtet,

allein und selbstbestimmt ihre Freizeit außerhalb ihres Zuhauses ohne Begleitung durch Assistenzen oder Erziehungsberechtigte zu verbringen. Dies klingt in Originaltönen folgendermaßen:

- „Ja, ich darf ganz alleine gehen.“ [14, 6]
- „Aber ich kriege jetzt keine Uhrzeiten mehr mit, wann ich nach Hause kommen soll.“ [17, 616–617]

Dabei ist es für mehrere Jugendliche zentral, gemeinsam mit einem Elternteil oder Familienmitgliedern Wege zu üben, die oft genutzt werden, um Sicherheit in der Selbständigkeit zu erlangen.

Neben dem Erlernen und Erfahren von Selbständigkeit und -bestimmung benennen die Jugendlichen in den Interviews Unterstützungsbedarfe im Alltag, die zum Teil Freizeitaktivitäten betreffen. Drei der Jugendlichen berichten, dass sie Unterstützung bei „Organisatorischem“ brauchen. Dies sei beispielsweise die Unterstützung bei der Planung von einem eigenen Projekt, die Erinnerung Fußballschuhe mit zum Training zu nehmen oder dass es wieder Zeit zum Haarwaschen wäre. Dabei würden in der Regel die Eltern helfen. Zwei Jugendliche berichten, dass sie aufgrund körperlicher Einschränkungen Unterstützung beim Treppen steigen oder bei Toilettengängen brauchen. Zwei Jugendliche lassen sich beim Kochen von ihren Eltern helfen und zwei Jugendliche erzählen von Unterstützungsbedarf beim Lesen. Ein Jugendlicher beschreibt den Bedarf wie folgt:

„[...] ich kann so fast flüssig lesen, aber [...] wenn schwierige Wörter kommen, da bräuchte ich ein bisschen Hilfe, dann wenn wieder leichte Wörter kommen, kann ich wieder so flüssig lesen.“ [4, 86–89]

Er bittet um Wiederholung, wenn er etwas Gesagtes nicht richtig versteht („Denn sag ich, kannst bitte wiederholen“ [4, 82]). Ein anderer Jugendlicher berichtet, dass er Hilfe braucht, wenn er unter fremde Menschen geht. Größere Ansammlungen von Menschen würden bei ihm eine Nervosität auslösen, mit der er nicht allein umgehen könne. Er äußert eine für ihn unerklärliche Angst vor Menschen, die anders als er selbst seien:

„Es ist so, ich mag Leute mit körperlichen Behinderungen ni/ Also, ich hab Angst vor denen, weil, zum Beispiel Leute die im Rollstuhl sitzen, die keine Beine mehr haben, keine Arme. Das ist eine ganz krasse Schwäche von mir. Da werde ich so nervös, dass ich, sobald ich die sehe, umgedreht. Also, [...] da drehe ich mich um, oder ich gehe ganz schnell vorbei, weil, ich weiß im Prinzip/ Im Innerlichen weiß ich, dass die nicht anders sind als ich. Dass das normale Menschen sind. [...] Aber immer, wenn ich die sehe, sagt mein Kopf mir, oh, Alarmglocken. Das sind andere, das sind Leute, die wollen dir was. [...] Obwohl es ja nicht so ist, aber das sagt mir mein Kopf

einfach. [...] Und die eine Seite im Kopf sagt, na, da brauchst du keine Angst haben, das ist ein ganz normaler Mensch, aber die andere Seite, ah, der sieht anders aus. Da musst du vorsichtig sein. [...] Und das ist immer der Punkt, warum ich immer so Hilfe brauche.“ [6, 719–732]

Damit der Jugendliche trotzdem beispielsweise öffentliche Verkehrsmittel nutzen kann, hat die Familie eine Assistentkraft engagiert, die ihn neben seinen Eltern im Alltag begleitet. Seine Geschwister „können damit umgehen, aber die können nicht meine Nervosität aushalten“ [6, 746]), erzählt er. Auch bei seinen Freund*innen hat er Bedenken. Während seine Eltern ihn „in- und auswendig“ [6, 751] kennen, würden seine Freund*innen ihn nicht gut genug kennen, um ihn sicher begleiten zu können. In einer größeren Gruppe von Peers im Rahmen einer Klassenfahrt hat es aber einmal „mit Begleitschutz“ [6, 758] gut funktioniert.

Mobilität spielt für Selbstbestimmung und Teilhabe eine wichtige Rolle. Die Hälfte der befragten Jugendlichen berichtet davon, teilweise allein mobil unterwegs zu sein. Öffentliche Verkehrsmittel (Bus und Bahn), Fahrrad bzw. Roller werden genutzt oder kürzere Strecken von 5–10 Minuten rund um das Zuhause zu Fuß bewältigt. Wichtige Strecken werden zuvor häufig gemeinsam mit Eltern geübt. Die andere Hälfte der Jugendlichen benötigt die Unterstützung durch Erwachsene oder Familienmitglieder, um mobil zu sein („Also, selbstständig fahren ist bei mir ein bisschen schwierig. Ich finde nicht so einfach den Weg zurück“ [1, 268–269]). Die Unterstützung kann unterschiedlich aussehen und ist geprägt davon, ob der Familie ein Auto zur Verfügung steht oder nicht. Einige Jugendliche berichten, dass sie von ihren Eltern mit dem Auto zu Angeboten gebracht werden oder mit den Eltern von Freund*innen Fahrgemeinschaften bilden:

- „Manchmal holen wir eine Freundin noch ab, weil die, die haben ja kein Auto.“ [3, 170]
- „Ich fahre denn immer mit der Freundin, die im Nachbarort wohnt. [...] Da fährt meine Pflegemutter mich denn hin. [...] Und von der Freundin die Mutter, die fährt uns denn zusammen dahin. [...] Und denn holt meine Pflegemutter uns ab, oder bringt uns hin und so weiter.“ [5, 220–224]
- „Ich werde hinggebracht von Mama oder von der Mutter von (B).“ [11, 217]

Ein Teil der Jugendlichen erzählt, dass sie zusammen mit Familienmitgliedern oder Betreuer*innen öffentliche Verkehrsmittel nutzen oder beim Fahrradfahren begleitet werden:

- „Also, wenn ich mal irgendwie aus der Straße rausfahre [mit dem Fahrrad], dann kommen meistens meine Geschwister oder meine Eltern mit.“ [1, 367–368]

- „I: [...] Wer hat dich da hinggebracht? J: ... Auch meine Betreuerin, meine frühere Betreuerin. I: Ah, die ist da mit dir zusammen. Seid ihr da mit dem öffentlichen Bus oder so gefahren? Mit der [Bahn J: ne], mit der Bahn I: Mit der Bahn? ok. Und mit deiner Mama fährst du auch mal irgendwo hin? J: Ja. I: Und fahrt ihr dann mit dem Auto oder auch mit Bus oder Bahn? J: Auch mit Bus oder Bahn. I: Ok. Und bist du auch schon mal allein mit Bus oder Bahn gefahren? J: Nein, das kann ich auch nicht.“ [9, 275–286]
- „Nee, wir haben uns hier Y (Stadtteil) getroffen. [...] Ich und meine Freunde und dann haben wir uns irgendwie mit dem Betreuer irgendwo verabredet und sind dann zusammen alle dahin. [...] Mit der Bahn und mit dem Bus, ja.“ [15, 236–240]

Zwei Jugendliche berichten, dass sie allein keine öffentlichen Verkehrsmittel nutzen können, es aber möglich ist, wenn sie im Klassenverband und mit einer vertrauten erwachsenen Begleitung unterwegs sind.

Jugendliche, die bereits Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe nutzen, berichten, inwiefern sie dort unterstützt und begleitet werden. Einige in Jugendverbänden organisierte Jugendliche erzählen, dass Gruppenleitungen ihnen bei Schwierigkeiten helfen und Dinge erklären, wenn sie etwas nicht verstehen („Ja, wenn wir jetzt irgendwie den Schlauch nicht aufkriegen, dann werden wir schon geholfen.“ [0, 290–291]). Ein Jugendlicher mit Leseschwierigkeiten berichtet, dass die „Leiter“ [13, 129] immer alles vorlesen, erklären und Fragen beantworten. Mehrere Nutzer*innen von Freizeitangeboten der Behindertenhilfe oder Angeboten Offener Kinder- und Jugendarbeit schildern, dass Betreuer*innen bzw. Mitarbeitende mit ihnen spielen und reden. Sie erleben das als Unterstützung. Eine Jugendliche stellt heraus, dass Mitarbeitende in einer Einrichtung Offener Kinder- und Jugendarbeit ihr helfen, wenn im Spiel etwas gerechnet oder gelesen werden müsse, da sie dort Schwierigkeiten habe.

In den Interviews werden die Jugendlichen gefragt, ob eine persönliche Assistenz mit ihnen Freizeitaktivitäten unternimmt. Assistenzleistungen sollen nach SGB IX § 113 zur sozialen Teilhabe beitragen. Jugendlichen kann also mit einer persönlichen Assistenz im Freizeitbereich die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden. Sechs Jugendliche schildern Erfahrungen mit persönlichen Assistenzen. Eine Jugendliche erzählt von einer Schulbegleitung in ihrer inklusiven Schule. Elf Jugendliche antworten, dass sie über keine persönliche Assistenz verfügen. Ein Jugendlicher erläutert, dass seine Eltern ihn zu seinen Freizeitaktivitäten begleiten („Nee, meine Eltern haben das immer so geregelt, dass die eigentlich immer da sind. [...] Also, da muss jetzt niemand extra kommen.“ [1, 374–377]).

Wie im Kapitel zu „Freizeitaktivitäten“ bereits dargestellt, erzählen die Jugendlichen, dass sie mit den Assistenzen Verschiedenes unternehmen. Ein Jugendlicher berichtet, mit seiner Assistenz auch über Dinge zu reden, die seine

Mutter nicht wissen darf. Er habe seine Betreuung extra gewechselt, damit er nicht von derselben Person begleitet wird, die auch seine Mutter betreut:

„Also, auch, ich kann mit ihm auch reden, was halt meine Mutter nicht wissen darf, weil am Anfang, als ich noch die Dame hatte, war das halt so, die Dame hat halt meine Mutter auch, denke ich mal, betreut [...] So in der Richtung und ich habe halt gewechselt, damit die Frau sich halt nicht verplappert.“ [13, 546–550]

Das Vertrauensverhältnis zu Assistenzen nimmt eine zentrale Rolle ein. Ein anderer Jugendlicher, der von zwei verschiedenen Personen begleitet wird, spricht im Interview über deren Rolle und wie er sich damit fühlt. Während die eine Assistenz dies hauptberuflich macht, ist die andere Person ein privater Bekannter der Familie, der ihn ehrenamtlich begleitet. Mit Blick auf die hauptberufliche Assistenz erläutert er seine Schwierigkeiten, Vertrauen zu fassen. Er hat das Gefühl, dass „die das nur für den Job machen [...] und nicht aus Nächstenliebe“ [6, 781–782]. Zum Bekannten der Familie schildert er „ein besseres Verhältnis“ [6, 783], da dieser ein ehrlicheres Interesse an seiner Person habe, ihn schon viele Jahre kenne und ihn als „Freund“ [6, 770] sehe.

In der Nutzung von Kommunikationsgeräten, dem selbstbestimmten Verhalten im Freizeitkontext, individuellen Unterstützungsbedarfen und der bereits erfahrenen Unterstützung in Angeboten lassen sich an den Standorten Hamburg und Ostholstein keine Unterschiede feststellen. Unterschiede zeigen sich allerdings bei der Nutzung von Assistenzleistungen. In Hamburg berichtet fast die Hälfte der Befragten eine persönliche Assistenz aktuell oder früher gehabt zu haben. In Ostholstein hingegen nutzt nur einer von sieben befragten Jugendlichen eine Assistenzleistung im Freizeitbereich. Die anderen Jugendlichen werden überwiegend durch ihre Eltern, Geschwister oder Freund*innen der Familie begleitet.

7.6.4 Zusammenfassung

Die Mehrheit der Jugendlichen, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe nutzen, hat dort verschiedene Formen der Beteiligung erlebt. Genannt werden Abstimmungen und Abfragen zu Anschaffungen (z. B. von Spielgeräten), Freizeiten, Programminhalten und Ideen. Einzelne Jugendliche berichten von der demokratischen Wahl von Jugendwart*innen. Jugendliche erzählen, dass sie ihre Wünsche und Meinungen im Rahmen der Mitbestimmungsformate selbst aufschreiben oder aufschreiben lassen. Auch können sie ansprechen, wenn ihnen etwas nicht gefällt. Neben der Beteiligung an Mitbestimmungsprozessen berichten die Jugendlichen mehrheitlich davon, sich selbst in den Angeboten zu engagieren und mitzuhelfen, allein oder als Teil einer Gruppe. Es werden auch Grenzen der Partizipation benannt. Einige Jugendliche erzählen,

dass sie von älteren Nutzer*innen und Erwachsenen eingeschüchtert seien und in erster Linie Erwachsene Entscheidungen treffen.

Außerhalb der Angebote erleben Jugendliche ihren Berichten zufolge Partizipation im Freundeskreis und innerhalb der Familie. Fast alle Jugendlichen berichten davon, im Freundeskreis mitbestimmen zu können, wenn es um die gemeinsame Freizeitgestaltung geht und auch ansprechen können, wenn sie mit etwas unzufrieden sind. Nur eine Jugendliche erzählt, dass sie Schwierigkeiten habe „Nein“ zu sagen, weil sie Angst vor Zurückweisung habe. Wenige Befragte schildern, dass sie auch im familiären Kontext bei der Freizeitplanung mitentscheiden können und dort auf ihre Meinung Rücksicht genommen werde. Bei den Partizipationserfahrungen lassen sich an den Standorten Hamburg und Ostholstein keine Unterschiede feststellen.

Selbstbestimmung zeigt sich in den Erzählungen der Befragten auf vielfältige Weise und in verschiedenen Bereichen. Die Mehrheit der Jugendlichen gibt an, ein eigenes Handy zu besitzen und allein zu bedienen. Bei Bedarf helfen in erster Linie Familienmitglieder. Der Großteil der befragten Jugendlichen hat aus eigener Perspektive selbstbestimmten Zugang zum Internet über das eigene Handy oder ein Tablet. So werden Messenger-Dienste genutzt, um mit Freund*innen zu kommunizieren.

Selbstbestimmung ist den Aussagen der Jugendlichen folgend davon geprägt, ihre Wünsche, Bedarfe und persönlichen Grenzen zu kommunizieren und Freizeit allein ohne Elternbegleitung gestalten zu können. Etwa die Hälfte der Befragten gibt an, Freizeit allein außerhalb von zuhause verbringen zu dürfen. Dazu ist es wichtig, Wege einzuüben, um die eigene Selbständigkeit zu erhöhen. Von den Jugendlichen werden individuell verschiedene Unterstützungsbedarfe in der Freizeit benannt. Zu diesen zählt die Unterstützung bei Organisatorischem, beim Treppen steigen und bei Toilettengängen, beim Kochen und Lesen sowie beim Aufenthalt unter fremden Menschen. Unterschiede zwischen den Standorten Hamburg und Ostholstein sind nicht sichtbar.

Auch die Mobilität im Alltag scheint ein zentraler Punkt für die Jugendlichen zu sein. Die Hälfte aller Befragten gibt an, mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Fahrrad, Roller oder zu Fuß allein mobil unterwegs zu sein. Die andere Hälfte braucht Unterstützung von Familienmitgliedern oder Erwachsenen. Einige Jugendliche geben an, begleitet die öffentlichen Verkehrsmittel zu nutzen oder Fahrrad zu fahren. Während bei den in Ostholstein befragten Jugendlichen weniger als die Hälfte ohne Hilfe mobil unterwegs ist, ist es in Hamburg mehr als die Hälfte.

In der Kinder- und Jugendarbeit erhalten Jugendliche Unterstützung von Jugendwart*innen und Gruppenleiter*innen, die ihnen Dinge erklären, bei Schwierigkeiten vorlesen, mit ihnen spielen und sprechen. Zwei Drittel der Interviewten haben keine Assistenz, ein Drittel berichtet von Erfahrungen mit persönlichen Assistenzen. Das Vertrauen zu den Assistenzen ist von besonderer Bedeutung. Während in Hamburg fast die Hälfte aller befragten Jugendlichen

angibt Erfahrungen mit einer Assistenz zu haben, ist es in Ostholstein nur eine von sieben befragten Personen.

7.7 Zugangsbarrieren und Zugangsfaktoren in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit

7.7.1 Einführung

Peer-Beziehungen gelten als zentraler Zugang in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier, 2008; Seckinger et al 2016; Voigts 2015). Ebenso ist der Bekanntheitsgrad sowie die Verständlichkeit von Informationen über Angebote entscheidend (vgl. Voigts 2018, S. 36 f.). Dagegen sind eine eingeschränkte Mobilität, fehlende Zeitressourcen und die notwendige Zusammenarbeit mit ihren Eltern Zugangsbarrieren für junge Menschen mit Behinderungen (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 256; Voigts 2018, S. 39 f.). In den Interviews werden die Jugendlichen gefragt, was ihnen den Zugang zu Angeboten erschwert oder erleichtert, woher sie Angebote kennen, welche Informationen sie erreichen und inwiefern diese für sie verständlich sind. Wie sie die Angebotsorte erreichen, wie ihre Eltern Angebote finden und ob Familienmitglieder Kontakt zu den Mitarbeitenden haben, sind weitere Fragen, die gestellt werden (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Kategoriensystem der Subkategorien von „K6 – Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K6.1 – Zugangsbarrieren	Beschreibung von Faktoren, die den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erschweren	12
K6.2 – Zugangsfaktoren	Beschreibung von Faktoren, die den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erleichtern	67
K6.3 – Zugangsbarrieren und Zugangsfaktoren zu Angeboten der Behindertenhilfe	Beschreibung von Faktoren, die den Zugang zu Angeboten der Behindertenhilfe erleichtern oder erschweren	5

Quelle: Eigene Darstellung

7.7.2 Zugangsbarrieren

Insgesamt berichten sieben Jugendliche von verschiedenen Barrieren, die ihnen den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erschweren. Drei dieser Jugendlichen nutzen bisher keine Angebote, drei besuchen Angebote der Behindertenhilfe, eine*r Jugendliche*r nimmt an einem Jugendarbeitsangebot teil. Es werden verschiedene Hindernisse genannt, meistens immer nur von einer Person.

Zu den berichteten Zugangsbarrieren zählen

- die Haltung von Eltern,
- das fehlende Wissen über Angebote,
- ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl und Angst vor Ausgrenzung,
- den Jugendlichen bisher unbekannte Menschen,
- Kommunikationsschwierigkeiten,
- fehlende Freund*innen/Peers im Sozialraum,
- fehlende Mobilitätsoptionen bzw. die Entfernung zum Angebotsort,
- fehlende Zeitressourcen oder spezifisch der Zeitpunkt des Angebots.

Von verschiedenen Jugendlichen wird geschildert, dass fehlendes Wissen über die Angebote, die Haltung von Eltern oder ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl bzw. die Angst vor Ausgrenzungserfahrungen den Zugang erschweren. Zwei Jugendliche, welche die Haltung ihrer Eltern als Zugangshindernis zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit einstufen, formulieren dies im Interview folgendermaßen:

- „[Nein,] ich darf das nicht machen, hat mein Vater gesagt.“ [14, 224]
- „Warum nicht? Gute Frage. [...] Weil Mama und Papa mich nie hingelassen haben.“ [17, 503–504]

Die Jugendlichen erzählen, dass ihnen die Beweggründe ihrer Eltern nicht bekannt seien oder gehen in ihren Schilderungen nicht näher darauf ein. Einer der Jugendlichen überlegt, dass es daran liegen könne, dass „das denn schon abends ist und dunkel ist“ [14, 241–242] oder auch daran, dass das Angebot schlecht für ihn erreichbar sei.

Zwei andere Jugendliche berichten im Interview davon, dass sie keine Angebote speziell für Jugendliche kennen und ein Jugendlicher sagt, dass er bisher „nicht geguckt“ [14, 214] habe, ob es in der Nähe seines Wohnortes Angebote gibt. Das fehlende Wissen über Angebote der Kinder- und Jugendarbeit erscheint damit als Zugangshindernis. Zudem werden ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl bzw. die Angst vor Ausgrenzung von drei Jugendlichen als Barriere geschildert. So wird erzählt, dass ein von sehr vielen Jugendlichen im Dorf genutzter Jugendtreff nicht besucht wird, da dieser zur Kirchengemeinde gehöre und die Person sich mit der Kirche nicht verbunden fühle. Der Jugendliche sieht sich als Atheist und „brauche [daher] auch nicht irgendwie zu diesem Kirchentreff da gehen“ [6, 635–645]. Zwei andere Befragte stellen ihre Angst vor Ausgrenzung und Mobbing als Zugangshindernis heraus. So berichtet eine Jugendliche, dass sie bereits schlechte Erfahrungen gemacht habe und „oft beleidigt worden“ [17, 518] sei. Die Jugendlichen in den Angeboten seien nicht so wie sie, sondern „normale Menschen“ [17, 505], die „eher normal“ [17, 509] wären. Das Sorge im Miteinander für

Schwierigkeiten. Sie geht davon aus, dass die anderen Nutzer*innen sie „als zu blöde“ [17, 506] und als „Psycho“ [17, 517] ansehen. Ein in der verbalen Kommunikation eingeschränkter Jugendlicher berichtet mit Hilfe seiner Mutter ebenfalls davon, sich in den von ihm genutzten Angeboten ausgegrenzt zu fühlen. Die anderen Jugendlichen seien zwar nett, aber er bliebe immer etwas außen vor, da er nicht so gut mit den anderen kommunizieren könne. Während die Mutter des Jugendlichen ihn zuhause und auch während des Interviews beim Sprechen begleitet und unterstützt, indem sie beispielsweise auf Wunsch des Jugendlichen unverständliche Passagen für die fremde Person übersetzt, gäbe es in den besuchten Freizeitangeboten wenig Unterstützung bei der Kommunikation. Die Mutter erläutert, man könne sich zwar etwas einhören, aber die begleitenden Personen in den Angeboten würden vieles nicht verstehen und auch die Interaktion mit den anderen Jugendlichen sei erschwert.

Von einzelnen Jugendlichen werden weitere Zugangsbarrieren thematisiert. So berichtet die bereits zitierte Jugendliche, dass ihr bei „wildfremden Menschen“ [17, 536] das Vertrauen fehle und sie sich dann unwohl fühle. Als Grund benennt sie die Angst davor, dass diese ihr etwas Böses antun könnten. Daher falle es ihr schwer, neue Angebote wie beispielsweise eine Disco auszuprobieren. Wenn sie allerdings Menschen mitnehmen würde, die sie „schon länger kenne“ [17, 531], falle ihr das leichter.

Ein weiterer Jugendlicher berichtet davon, dass ihm an seinem Wohnort Freund*innen fehlen, mit denen er Angebote der Kinder- und Jugendarbeit gemeinsam besuchen könnte. Allein möchte er das Jugendzentrum in der Nähe seines Wohnorts nicht aufsuchen. Seine Freund*innen wohnen alle weiter weg („Ich habe keine Freunde die hier wohnen“ [14, 196]). Dies hängt aus seiner Sicht damit zusammen, dass seine Schule weiter entfernt ist und er dort seine Freund*innen hat. Die wohnortferne Beschulung wird hier als Ausgangspunkt für das Fehlen von Freund*innen am Wohnort angegeben und für den Jugendlichen zur Barriere beim Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Auch die Entfernung zwischen Angeboten und Wohnort kann aufgrund fehlender eigenständiger Mobilitätsoptionen ein Zugangshindernis sein, ebenso wie die konkrete Zeit des Angebotes:

„Also, es kommt drauf an, wie ich, wann ich Zeit habe, also. [...] An manchen Tagen kann ich nicht, [...] weil ich dann zum Beispiel Sport habe, oder so. Und am, ja, sonst wochenendmäßig dann, muss ich dann natürlich dann gucken so, aber sonst Wochenende.“ [15, 271–275]

Die befragten Jugendlichen, die Angebote der Behindertenhilfe nutzen, sprechen über keine Zugangsbarrieren. Zwischen den beiden Standorten Hamburg und Ostholstein lassen sich keine wesentlichen Unterschiede feststellen.

7.7.3 Zugangsfaktoren

Die befragten Jugendlichen benennen in den Interviews Faktoren, die ihnen den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erleichtern. Hierzu zählen gelingende Mobilität, verständliche Informationen über die Angebote, Freund*innen und Peers, die positive Haltung weiterer Familienmitglieder zu sowie das persönliche Interesse an den Angeboten.

Die eigene Mobilität stellt sich als ein zentraler Faktor für einen gelingenden Zugang zu Angebote heraus. In den Interviews werden alle Jugendlichen, die bereits ein Angebot der Kinder- und Jugendarbeit nutzen oder in der Vergangenheit genutzt haben, dazu befragt, wie sie das jeweilige Angebot erreichen. Drei der befragten Jugendlichen berichten, dass sie ihr Ziel fußläufig innerhalb von 5 bis 15 Minuten erreichen und diesen Weg allein gehen („Zu Fuß. [...] Ich gehe alleine hin.“ [2, 239–244]). Zwei weitere Jugendliche erzählen, dass sie das Angebot allein und selbständig mit dem Fahrrad, einem Roller oder dem Bus erreichen, allerdings auch hin und wieder von ihrer Mutter mit dem Auto gefahren werden („Manchmal komm ich mit Fahrrad auch manchmal mit Standroller und manchmal holt Mama mich ab.“ [4, 235–236]). Die räumliche Nähe zwischen Wohn- und Angebotsort sowie ein hoher Grad der mobilen Selbständigkeit wirken bei etwas weniger als der Hälfte der Jugendlichen positiv auf den Zugang zu den Angeboten auf. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen, die bereits Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen oder genutzt haben, sind auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen, um das Angebot zu erreichen. Der Großteil der Jugendlichen berichtet, von den eigenen Eltern oder von Eltern von Freund*innen bzw. Nachbarskindern mit dem Auto zu Angeboten gebracht und wieder abgeholt zu werden. Beispielhafte Sequenzen lesen sich so:

- „J: Ich komme mit dem (unv.) Auto zurzeit [...] I: Also fährt dich jemand? J: Ja. I: Und wer macht das? J: meine Mutter.“ [7, 391–397]
- „Ja, mein Freund ist ja auch bei [dem Angebot] und seine Mutter bringt mich immer mit ihrem [Auto]. Und mein Papa holt uns ab“ [10, 318–319]

Eine Jugendliche berichtet, dass sie mit dem Auto gefahren wird, da der Weg zum Angebot allein mit der Bahn „zu umständlich“ [5, 228] sei. Sie müsse dann vom Bahnhof noch allein zum Ort des Angebots zu Fuß laufen. Ein Jugendlicher erklärt, dass sein Vater ihn im Winter nicht mit dem Fahrrad fahren lasse und er deshalb mit dem Auto gebracht wird. Verfügt die Familie oder Freund*innen bzw. Nachbar*innen nicht über ein Auto, rücken alternative Verkehrsmittel in den Fokus. So berichtet eine Jugendliche davon, dass ihre Mutter kein Auto habe, sie selbst in der Vergangenheit ein Angebot mit der Bahn erreicht habe und dabei von einer Betreuerin begleitet wurde. Ein taxiähnlicher Fahrdienst wird von einem Jugendlichen in Begleitung seiner Mutter genutzt.

Ein noch keine Angebote nutzender Jugendlicher gibt an, dass er sich dies zukünftig vorstellen könne, wenn diese „nicht so weit weg“ [1, 306] seien. Auch hier scheint der Weg zum Angebot und die damit verbundene Notwendigkeit von Mobilität eine zentrale Rolle für den potenziellen Zugang einzunehmen.

Neben Mobilitätsfragen geht es in den Interviews um die Verständlichkeit von Informationen zu Angeboten. Wer bereits Angebote nutzt, wird nach der Verständlichkeit von Informationen zum Angebot (z. B. Flyer, Internetauftritten etc.) gefragt. Die Mehrheit dieser Jugendlichen antwortet, dass sie die Informationen zum Angebot verstehen. Zwei Jugendliche schränken diese Aussage mit „manchmal“ [2, 29] ein. Ein Jugendlicher, der regelmäßig einen Jugendverband besucht, berichtet die Informationen auf einer CD bekommen zu haben. Diese höre er sich immer wieder an.

Die befragten Jugendlichen berichten auch, dass Peers den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erleichtern. So erzählen drei Jugendliche, dass sie ihr Angebot durch Schulfreund*innen kennengelernt haben. Meistens werden sie beim ersten Besuch von diesen begleitet. In Originallauten liest sich das so:

- „J: Habe ich von (B). (B) sagte, dass er jetzt bei [dem Angebot] ist und dann dachte ich so, jo ok, ich könnte das auch mal ausprobieren. I: [...] Und woher kennst du (B)? J: Habe ich auch kennengelernt in der Schule.“ [11, 41–44]
- „J: Von einer Freundin von mir. [...] I: Ok (...) Und woher kennst du deine Freundin? J: Aus der Schule.“ [12, 21–32]
- „I: Woher kennst du denn die? Also, kennst du die noch wo anders her mit denen du das da zusammen machst, oder nur vom [Sportangebot]? J: (unv.) Schule gegangen.“ [18, 280–283]

Drei weitere Jugendliche erzählen, dass der Zugang zu den Angeboten über Freund*innen stattgefunden hat, lassen aber unerwähnt, woher sie die Freund*innen kennen. Ein 17-Jähriger schildert anschaulich, wie Peerzugänge ablaufen:

„Weil ich das von dem Freund gehört habe und dann wollte ich mitkommen, so. Und dann durfte ich halt mit. Dann habe ich das mit dem Betreuer und meine Mutter, die haben das geklärt zusammen [...], dass ich da mitgehen darf und dann bin ich da mitgekommen.“ [15, 226–229]

Eine weitere Jugendliche berichtet, dass sie das genutzte Angebot durch eine Freundin kennt, die im „Nachbarort“ [5, 27] wohnt und ihr davon erzählt hat. Mit dieser Freundin besuche sie das Angebot seitdem gemeinsam. Eine bisherige Nichtnutzerin von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erzählt, dass sie an Angeboten Interesse habe und es ihr leichter fallen würde, diese in vertrauter Gesellschaft in Begleitung von Freund*innen zu nutzen.

Allen Berichten zufolge können damit Freund*innen einen ersten Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erleichtern. Zusätzlich spielen für die befragten Jugendlichen auch Familienmitglieder eine zentrale Rolle für einen gelingenden Zugang. Sie fungieren den Berichten nach als Wissensträger, die die Jugendlichen über die Existenz der Angebote informieren und ihnen so den Zugang ermöglichen. Zwei Jugendliche erzählen, dass sie ein Jugendverbandsangebot durch ihren Vater und Onkel kennengelernt haben, da diese bereits hauptberuflich oder ehrenamtlich im jeweiligen Erwachsenenverband tätig seien. Die Jugendlichen beschreiben dies so:

- „Von meinem Onkel und von meinem Papa. [...] Die haben gesagt, da gibt es [das Angebot]“ [2, 22–23]
- „Durch meinen Onkel. [...] Ich habe mal ein Feuerwehrauto gemalt (unv.) und dann meinte er ich kann mir das auf jeden Fall mal anschauen und dann bin ich da hingekommen.“ [0, 28–29]

Zwei weitere Jugendliche antworten auf die Frage, wie sie vom Angebot erfahren haben, dass ihnen ein Elternteil davon erzählt hat („ich glaube meine Mutter“ [13, 102], „Papa“ [18, 83]). Zwei Jugendliche sind durch ihre Geschwister („meine Schwester war ja ganz lange da“ [6, 623]) in das Angebot gekommen. Eine Jugendliche erzählt, dass durch ihre Eltern Zugang gefunden hat („Meine Eltern haben mich mal da angemeldet“ [7, 33]).

Die Mehrheit der Jugendlichen antwortet auf die Frage, wie ihre Eltern zur Nutzung des Angebotes stehen, dass diese das gut finden und unterstützend wirken. Einige Jugendliche begründen ihre Einschätzung, wie beispielsweise an den folgenden Sequenzen ersichtlich wird:

- „Gut, dass ich auch einmal in der Woche, meinewegen, unter andere komme.“ [5, 203–204]
- „Gut. Meine Mutter ist sowieso immer Vollzeit arbeiten. Von acht Uhr morgens bis 17 Uhr.“ [8, 196–197]
- „Gut, Mama wollte auch ein Kind, dass wenigstens einmal kurz da mitmacht.“ [11, 213]

Die Unterstützung durch Eltern kann ein positiver Zugangsfaktor sein. Die Mehrheit der Jugendlichen, deren Eltern die Nutzung des Angebots unterstützen, gibt an, dass ihre Eltern bereits Kontakt zum Angebot hatten, beispielsweise weil sie ihre Kinder abholen und/oder hinbringen, sich mit den Mitarbeitenden oder Gruppenleiter*innen unterhalten oder selbst die Räumlichkeiten besucht oder am Angebot teilgenommen haben. Eine Jugendliche erzählt, dass ihre Eltern das Angebot im Rahmen eines „[Gartenfests]“ [5, 207] besucht haben, mit den Mitarbeitenden aber nur sprechen, wenn etwas „ganz Wichtiges“ [5, 212] anliege, z. B.

die „Anmeldung für die Ferienfahrt“ [5, 214]. Ein weiterer Jugendlicher erzählt, dass die Gruppe manchmal gemeinsam mit den Eltern grille, aber auch seine Eltern nur mit den Gruppenleiter*innen sprechen, wenn etwas „Wichtiges“ [10, 305] sei. Dann bekämen die Eltern eine E-Mail von den Gruppenleiter*innen. Alles andere (z. B. Krankmeldung) kläre er selbständig. Ein anderer Jugendlicher berichtet, dass seine Eltern „am Anfang“ [13, 521] beim Angebot dabei waren und mit der Gruppenleitung gesprochen hätten. Ein Jugendlicher erzählt, dass die Eltern traditionell an Weihnachten gemeinsam mit den Jugendlichen am Sportangebot teilnehmen dürfen. Den meisten Jugendlichen scheint es wichtig zu sein, dass sie das Angebot eigenständig nutzen und Dinge im Alltag selbst regeln. Die Eltern werden aber bei wichtigen Themen einbezogen und haben dann Kontakt zu Mitarbeitenden oder Gruppenleitungen. Nur ein kleiner Teil der befragten Jugendlichen gibt an, dass Geschwister dasselbe Angebot nutzen oder genutzt haben.

Zwei Jugendliche nennen dezidiert das persönliche Interesse am Angebot und die Neugier darauf als Grund des Besuchs („Da mich das halt interessiert hat, was das hier ist.“ [8, 22]; „das war mein Ding“ [4, 50]).

Von den drei Jugendlichen, die Angebote der Behindertenhilfe nutzen, stellen lediglich zwei Jugendliche Faktoren heraus, die ihnen den Zugang erleichtern. Diese ähneln denen für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit. So berichtet eine Jugendliche, dass sie durch ihre Schwester von dem Angebot erfahren habe, die ein vergleichbares Angebot nutze. Ein Jugendlicher berichtet, dass ihm seine Mutter von dem Angebot erzählt habe („Hat Mama mir gesagt“ [16, 35]). Er hebt zudem die für ihn verständlichen Informationen und die durch die Mutter gesicherte Mobilität hervor („Mami bringt mich immer hin“ [16, 272]).

Der einzige Unterschied zwischen den Standorten Hamburg und Ostholstein besteht darin, dass die befragten Jugendlichen in Hamburg auch die Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln (allein oder begleitet) benennen. In Ostholstein berichtet niemand davon, den Bus oder die Bahn zum Erreichen der Angebote zu nutzen.

7.7.4 Zusammenfassung

Es werden von den Jugendlichen verschiedene Zugangsbarrieren und -faktoren für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit berichtet, häufig allerdings jeweils nur von einer interviewten Person. Hintergrund sind die sehr unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen. Zugangsbarrieren, die von mehreren Jugendlichen geschildert werden, sind die Haltung von Eltern bzw. deren fehlende Erlaubnis zur Teilnahme, ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl aufgrund eines spezifischen Angebotsträgers oder der Angst vor Ausgrenzung sowie fehlendes Wissen über bestehende Angebote. Je einmal werden die Angst vor fremden Menschen und das damit einhergehende fehlende Vertrauen, Schwierigkeiten in der verbalen

Kommunikation, fehlende Freund*innen im Sozialraum, die wohnortferne Beschulung, Mobilitätsbarrieren sowie knappe Zeitressourcen als Zugangshindernisse benannt.

Als positive Zugangsfaktoren zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zeigen sich ein persönliches Interesse und Neugierde am Angebot, verständliche Informationen sowie eine selbständige oder unterstützte Mobilität. Die Erreichbarkeit der Angebote wird als ein zentraler Faktor herausgestellt. Diese kann durch kurze Wege zum Angebot, die zu Fuß, mit dem Fahrrad oder Roller selbstständig bewältigt werden können oder durch die Begleitung von Eltern und Nachbar*innen gewährleistet werden.

Peers sind zentrale Zugangsermöglicher*innen. Etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen, die bereits Angebote nutzen, hat den Zugang über Schulfreund*innen gefunden. Drei weitere Jugendliche erzählen, durch Freund*innen auf das Angebot aufmerksam geworden zu sein. Ob sie Mitschüler*innen sind oder aus anderen Kontexten stammen, bleibt unklar. Freund*innen sind nicht nur für Informationen über die Existenz von Angeboten wichtig, sie sind vor allem Sicherheit gebende Begleiter*innen beim ersten Besuch.

Weiterhin vermitteln Familienglieder Wissen über Angebote, begleiten Jugendliche bei ihren ersten Besuchen oder haben insbesondere in Jugendverbänden einen eigenen persönlichen Bezug zur Kinder- und Jugendarbeit. Mehrere Jugendliche berichten davon, dass ihre Eltern bei wichtigen Themen mit den Mitarbeitenden und Gruppenleiter*innen sprechen und im Rahmen von Festen oder besonderen Veranstaltungen bereits die Räumlichkeiten kennengelernt oder selbst am Angebot teilgenommen haben.

7.8 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Die Interviews zeigen deutlich, dass die vermeintliche Gruppe junger Menschen mit geistigen Behinderungen genauso „unterschiedlich verschieden“ (Lutz/Wenning 2001) ist, wie junge Menschen insgesamt. Ihre Wünsche, Interessen und Bedürfnisse – insbesondere in Hinblick auf die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit – sind heterogen und individuell zugleich. Erstmalig liegen mit dieser Befragung qualitative Erkenntnisse über die Perspektiven von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe vor. Auch wenn diese aufgrund der geringen Interviewanzahl keinesfalls repräsentativ sind, geben sie Einblicke in die vielfältigen Lebenswelten junger Menschen mit geistigen Behinderungen. Die Erkenntnisse können als Anregung für weitere notwendige Forschung dienen und die Perspektive der Jugendlichen selbst in die Diskurse über eine Kinder- und Jugendarbeit „[a]uf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien“ (Voigts 2022a) tragen.

Es geht um die Bedeutung von Peer-Kontakten, um die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, um Unterstützungsbedarfe und Zugänge in die Angebote, um Mobilität als Hindernis und Öffner, um Partizipation, Selbstbestimmung und Teilhabe durch digitale Medien und um die Bedeutung der Haltung von Eltern. Aus den Interviews mit den Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein ergeben sich sieben Erkenntnisse auf dem Weg zu einer gelingenden Nutzung und Mitwirkung von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Settings der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbänden einschließlich des Sports. Diese sind:

*„Ich hätte in meiner Freizeit gerne mehr junge Leute um mich“ –
Die Bedeutung von Peer-Kontakten und Kinder- und Jugendarbeit
als Ort von Gemeinschaftspotenzialen*

Die befragten Jugendlichen äußern deutlich den Wunsch nach Kontakten und gemeinsam verbrachter Freizeit mit Gleichaltrigen. Für die Mehrheit ist der Kontakt zu Peers wichtig. Die Jugendlichen möchte gerne mehr Gleichaltrige kennenlernen. Damit unterscheiden sie sich nicht von Jugendlichen ohne Behinderungen. Jugendstudien bekräftigen die Bedeutung von Kontakt und Austausch mit Gleichaltrigen im Jugendalter (vgl. Shell 2019; Deutscher Bundestag 2017; DJI 2022; Voigts/Blohm 2024). Rauschenbach et al. halten mit Bezug auf den 15. Kinder- und Jugendbericht fest, dass „die Erfahrung von Gemeinschaft und frei gewählter Zugehörigkeit [...] etwas [ist], was für Jugendliche in einem selbst mitgestalteten Netzwerk an Gleichaltrigen neben Schule und Familie eine wichtige Quelle der Verselbstständigung und Selbstpositionierung“ (Rauschenbach et al. 2018, S. 22) sei. Für junge Menschen mit Behinderungen erscheinen Verselbstständigungsprozesse und die Kontaktaufnahme zu Peers jedoch erschwert (vgl. DJI 2022, S. 47 mit Bezug auf Michel/Riedel/Häußler-Sczapan 2003).

Die meisten der hier befragten Jugendlichen haben ihre Freund*innen in der Schule kennengelernt. Zugleich besucht der Großteil spezifische Förderschulen. Insbesondere in Ostholstein, aber auch in Hamburg lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass die meist wohnortferne Beschulung dafür sorgt, dass die Jugendlichen in erster Linie Freundschaften zu Peers außerhalb ihres eigenen Wohnumfeldes knüpfen. Zudem bestehen innerhalb des Schulkontextes keine Kontakte zu Jugendlichen ohne Behinderungen (vgl. DJI 2022, S. 48).

Jugendverbände und Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bieten Räume und Gelegenheiten für freiwillige Gemeinschaftserfahrungen, Kontakt zu Gleichaltrigen und dem Erleben eines Zugehörigkeitsgefühls in der gemeinsam gestalteten Freizeit (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier, et al. 2008). Kinder- und Jugendarbeit bietet „Gemeinschaftspotenziale“ (Rauschenbach et al. 2010; Hallmann/Sass 2022), gerade auch in gesellschaftlichen Krisenzeiten und persönlichen Herausforderungen im Jugendalter (vgl. Voigts/Blohm 2022; 2024).

Die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit kann damit jungen Menschen mit und ohne Behinderungen Peerkontakte außerhalb von Schule und das Mitwirken in heterogen zusammengesetzten Gruppen ermöglichen. Die in dieser Studie befragten Jugendlichen, die bereits Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, erzählen, dass ihnen dort das Zusammensein mit anderen Jugendlichen besonders wichtig ist. Was sie sich dort an Aktivitäten wünschen, ist variantenreich. Koch-, Sport- und Musikangebote sind ebenso interessant wie Ausflüge oder Ferienfreizeiten. Gemeinsam haben die Wünsche, dass es sich um Aktivitäten zusammen mit weiteren Jugendlichen handelt und die Angebote sich an den eigenen persönlichen Interessen orientieren.

Den positiven Gemeinschaftserfahrungen der befragten Jugendlichen in den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit steht das Erleben von Verunsicherung und Ausgrenzung im Miteinander mit Gleichaltrigen entgegen. Die Mehrheit der Befragten gibt an, bereits Ausgrenzungserfahrungen gemacht zu haben. Diese fanden überwiegend in der Schule statt. Das deckt sich mit den Erkenntnissen der DJI-Studie zum Aufwachsen junger Menschen mit Behinderungen. Sie zeigt, dass die befragten jungen Menschen mehrheitlich in der Schule sowie in der Öffentlichkeit diskriminiert und ausgegrenzt werden und seltener im Freundeskreis, beim Sport oder innerhalb der Familie (vgl. DJI 2022, S. 62). In Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit scheinen Ausgrenzungserfahrungen also seltener zu sein, ein geschützter Raum ist gegeben (vgl. Voigts/Blohm 2024). Kinder- und Jugendarbeit kann einen inklusiven Raum bieten, in dem für junge Menschen mit und ohne Behinderungen ein Gefühl von Zugehörigkeit entsteht und auf der Basis von Freiwilligkeit Peer-Kontakte gelingen. Dabei muss Inklusion „von den beteiligten Kindern und Jugendlichen gewollt sein“ (aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 50). Weiterhin brauchen Fachkräfte ein Bewusstsein dafür, dass die Nutzer*innen der Angebote gegebenenfalls Vorurteile und gesellschaftliche Vorstellungen mitbringen und sind gefordert, diversitätssensibel zu agieren (vgl. Rusack et al. 2022). In Juleica-Schulungen für Ehrenamtliche und im Studium Sozialer Arbeit nimmt das Raum ein, was sich positiv auszuwirken scheint.

Die befragten Jugendlichen benennen auch Verunsicherung und Schwierigkeiten beim Kennenlernen von neuen Jugendlichen. Die Angst davor, dass der persönliche Unterstützungsbedarf für Gleichaltrige abschreckend wirkt oder sie an „falsche Freund*innen“ geraten, scheint genauso wie die Auswirkungen der Corona-Pandemie ein Hindernis für Peer-Kontakte darzustellen. Fachkräfte berichten, dass den Jugendlichen in ihren Einrichtungen während der Corona-Pandemie Peer-Kontakte im Alltag fehlten (vgl. Voigts/Blohm 2022). Auch in diesem Zusammenhang profitieren Jugendliche mit Behinderungen von den Gemeinschaftspotenzialen in der Kinder- und Jugendarbeit. Peer-Kontakte können hier durch Fachkräfte unterstützt und bei Bedarf begleitet werden. So können in einem geschützten Rahmen außerhalb von Schule neue Freundschaften unter Jugendlichen aufgebaut und gelebt werden.

Gelingende, inklusiv gestaltete Kinder- und Jugendarbeit kann also dem Wunsch junger Menschen mit Behinderungen entsprechend sichere Gemeinschaftserfahrungen, das Erleben von Zugehörigkeit und Kontakt zu Peers ermöglichen. Um den Rahmen dafür angemessen bieten zu können, brauchen hauptberufliche, nebenberufliche wie ehrenamtliche Mitarbeitende in der Kinder- und Jugendarbeit eine professionelle und geschulte Haltung. Das Handlungsfeld an sich benötigt ausreichende, öffentlich zur Verfügung gestellte finanzielle und personelle Ressourcen.

„Es ist hier nie langweilig. Hier ist immer was los.“ – Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit als Ermöglichungs- und Erlebnisort

Im 13. Kinder- und Jugendbericht wird betont, dass „Kinder und Jugendliche mit Behinderung [...] in erster Linie Kinder und Jugendliche“ (Deutscher Bundestag 2009, S. 12) sind. Diese Feststellung wird durch die Erzählungen der in diesem Forschungsprojekt befragten Jugendlichen untermauert. Sie berichten von Erfahrungen, Aktivitäten und Erlebnissen in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, die genau das abbilden, was generell Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit machen und erleben (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 390 ff.; Mairhofer et al 2022, S. 49 ff.). Kinder- und Jugendarbeit ist in erster Linie ein Begegnungsort, um andere junge Menschen zu treffen. Studien zum Freizeitverhalten von jungen Menschen mit Behinderungen stellen einerseits fest, dass diese seltener Freizeitaktivitäten, wie „Ausflüge[n] und Urlaubsreisen, musikalische[n] und künstlerische[n] Aktivitäten, [...] Besuch[en] von kulturellen Veranstaltungen, [...] [der] Teilnahme an organisierten Gruppen und Vereinen und [...] [dem] Sporttreiben“ (DJI 2022, S. 30) nachgehen. Andererseits zeigt sich, dass insbesondere junge Menschen mit einem Förderbedarf im Bereich geistiger Entwicklung deutlich mehr Freizeitangebote nutzen als bisher angenommen (vgl. DJI 2022, S. 34). Die Berichte der in dieser Studie befragten Jugendlichen mit geistigen Behinderungen bestätigen dies. Ein Teil von ihnen vollzieht die benannten Aktivitäten in Angeboten von Kinder- und Jugendarbeit.

Jugendliche mit und ohne Behinderungen nutzen die vielfältigen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit als Unterstützung für die Bewältigung der „Kernherausforderungen des Jugendalters“ (Deutscher Bundestag 2017). Sie streben danach „eine Allgemeinbildung sowie soziale und berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen (Qualifizierung)“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 6), sie wollen „für sich selbst Verantwortung [...] übernehmen (Verselbstständigung)“ (ebd.). Dabei versuchen sie, „eine Balance zwischen individueller Freiheit und sozialer Zugehörigkeit und Verantwortung zu entwickeln (Selbstpositionierung)“ (ebd.). In der Kinder- und Jugendarbeit vollzieht sich persönliche Kompetenzzaneignung in informellen Bildungsprozessen, verselbständigen sich junge Menschen gemeinsam mit Peers in den elternfreien Settings und im Kontext partizipativ

gestalteter Angebote. Sie entwickeln Selbstpositionierungen innerhalb einer selbst gewählten Gemeinschaft. Die Bildungs-, Verantwortungs-, Gemeinschafts- und Integrationspotenziale (vgl. Rauschenbach et al. 2010; Hallmann/Sass 2022) der Kinder- und Jugendarbeit werden genutzt.

Die Beschreibungen der befragten jungen Menschen mit geistigen Behinderungen zeigen, dass auch sie sowohl die Bildungspotenziale von Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen informeller Prozesse nutzen als auch die gebotenen Verantwortungspotenziale im Kontext von freiwilligem Engagement annehmen. Die freiwillige Angebotsnutzung und ein freiwilliges Engagement offerieren ihnen Mitbestimmung und Mitgestaltung, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung, in dessen Rahmen sie personale und soziale Kompetenzen erwerben können (vgl. DZA 2022, S. 319; DZA 2016, S. 368; Düx et al. 2009). Das Bildungspotenzial bestätigt sich, wenn die befragten jungen Menschen benennen, dass ihnen das Lernen von neuen Dingen, das Kennenlernen anderer Orte, das Aushandeln von Selbstbestimmung oder die Verbesserung in Sportarten wichtig sei. Die von den Jugendlichen übernommenen Aufgaben in den Angeboten und ihre Beteiligung an Partizipationsstrukturen verdeutlichen ihre Bereitschaft, sich freiwillig zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen. Die Berichte über ihr freiwilliges Engagement in den Angeboten lassen sich als Hinweis auf Prozesse des Empowerments (vgl. Theunissen 2022; Schlummer 2011) auf Basis von Selbstwirksamkeitserfahrungen einordnen. Zwei Drittel der befragten Jugendlichen berichten davon, dass sie mit ihrer Freizeit in den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zufrieden sind. Inklusive Kinder- und Jugendarbeit scheint aus Sicht der befragten jungen Menschen mit geistigen Behinderungen dort gut zu funktionieren, wo sie zuallererst als Jugendliche betrachtet und in den Angeboten selbstverständlich, wie alle Jugendlichen, beteiligt werden. Dabei scheinen nicht (immer) neu eingerichtete inklusive Angebote notwendig zu sein, sondern es müssen vielmehr bestehende Angebote an der Nutzbarkeit und den Interessen der Adressat*innen (auch mit Behinderungen) ausgerichtet sein. Letztlich bringen junge Menschen mit und ohne Behinderungen als Besucher*innen individuelle und vielfältige Unterstützungsbedarfe mit in die Angebote, die berücksichtigt werden müssen.

*„Wenn schwierige Wörter kommen, da bräuchte ich ein bisschen Hilfe“ –
Unterstützung und Zugänge*

Die befragten Jugendlichen nutzen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit prinzipiell so, wie auch Studien ohne spezifische Befragung von jungen Menschen mit Behinderungen dies herausarbeiten. Zusätzlich benennen die jungen Menschen mit geistigen Behinderungen allerdings individuelle Unterstützungsbedarfe sowie Bedarfe zur Überwindung von Zugangsbarrieren. Werden diese berücksichtigt, ist scheinbar überwiegend eine unkomplizierte Teilnahme in Gruppen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit möglich. Die dargelegten

Unterstützungsbedarfe beziehen sich auf Pflege, Kommunikation, Mobilität, Alltagstätigkeiten oder auch emotionale Stärkung. Es erscheint notwendig und wichtig, dass die jungen Menschen diese äußern können und individuelle Möglichkeiten der Unterstützung gemeinsam gefunden werden. Insbesondere, um in Kontakt mit Peers zu kommen oder mit ihnen kommunizieren zu können, scheint die Unterstützung von Fachkräften oder Jugendgruppenleiter*innen eine zentrale Rolle einzunehmen. Sie können die Kommunikation mit Gleichaltrigen begleiten und unterstützen, einen sicheren Rahmen für das Miteinander schaffen und so gelingende Peer-Kontakte ermöglichen. Zudem sind sie für die Jugendlichen wichtige und vertraute Ansprechpersonen bei Ausgrenzungserfahrungen und anderen Problemsituationen.

Beim Zugang in die Angebote sind die befragten Jugendlichen in unterschiedlicher Weise auf Unterstützung angewiesen. Um Angebote der Kinder- und Jugendarbeit überhaupt erreichen zu können, benötigt die Hälfte der Befragten Mobilitätsunterstützung. Eine weitere Problematik scheint zu sein, dass junge Menschen mit Behinderungen kaum Informationen über bestehende Angebote haben. Diese in verständlichen Formaten zu Angeboten im eigenen Sozialraum zu bekommen, verschafft neue Zugänge. Dabei spielen Eltern, Geschwister und Freund*innen eine zentrale Rolle als Wissensträger*innen (vgl. Voigts 2020). Das heißt, auch diese müssen stärker in der Öffentlichkeitsarbeit von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit adressiert werden.

Die Unterstützung durch Eltern nimmt insgesamt eine besondere Bedeutung für die Jugendlichen ein. Diese sind Ermöglicher*innen für Mobilität, geben Informationen weiter und ermutigen ihre Kinder bestenfalls, Angebote zu besuchen. Die positive Grundhaltung von Eltern gegenüber Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ist daher ein wichtiger Zugangsfaktor. Auf diese hinzuwirken, sollte zukünftig eine wichtige Bedeutung in den Settings der Behindertenhilfe und Selbstvertretungsorganisationen von Eltern haben, wo Fachkräfte häufig in engem Austausch mit Eltern stehen.

„Ich werde hingebacht von Mama“ – Mobilität als Hindernis und Öffner

Die Hälfte der befragten Jugendlichen ist selbstständig mobil unterwegs. Die DJI-Studie kommt zum Ergebnis, dass 51 Prozent der quantitativ befragten jungen Menschen mit einem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung eigenständig öffentliche Verkehrsmittel nutzen, kürzere Wege zu Fuß gehen oder mit dem Roller oder Fahrrad unterwegs sind (vgl. DJI 2022, S. 83). Teilweise üben Jugendliche die Strecken zunächst gemeinsam mit ihren Eltern. Die selbstständige Mobilität ermöglicht ihnen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit eigenständig aufzusuchen. Die genutzten Angebote müssen sich dafür aber in der Nähe des jeweiligen Wohnquartiers der befragten Jugendlichen befinden. Ist ein interessantes

Angebot weiter weg gelegen, sind viele der Befragten darauf angewiesen, von Erwachsenen gefahren oder beim Weg begleitet zu werden.

Die andere Hälfte der Befragten ist generell auf Unterstützung in der eigenen Mobilität angewiesen, insbesondere Jugendliche im ländlichen Raum. Die wohnortferne Beschulung an exklusiven Förderschulen ist für sie mit längeren Fahrtwegen verbunden, die meist von Fahrdiensten übernommen werden. Die langen Fahrtzeiten verknapfen die Zeitressourcen der Jugendlichen am Nachmittag (vgl. Bretländer et al. 2022, S. 195). Zuhause angekommen sind sie darauf angewiesen, dass ihre Eltern oder andere Familienmitglieder, Nachbarn oder Freund*innen der Familie sie zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit bringen, wenn sie die (zum Teil sehr langen) Wege nicht allein bewältigen können. Mobilitätseinschränkungen und die damit verbundene Abhängigkeit von Familienmitgliedern kann als Hindernis im Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit wirken. Haben beispielsweise Eltern keine Zeitressourcen und findet sich niemand, der sie auf dem Weg begleiten kann, ist eine Teilnahme nicht möglich. Gibt es Angebote im Sozialraum, die zu Fuß oder mit dem Fahrrad erreichbar sind und/oder unterstützen die Familien oder Assistenzen die Jugendlichen in ihrer Mobilität, hat dies für die befragten Jugendlichen eine öffnende Wirkung im Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit.

„Ja, ich darf ganz allein gehen“ – Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht Selbstbestimmung

Selbstbestimmung im Alltag spielt als „Rahmenbedingung für die Autonomieentwicklung Jugendlicher“ (DJI 2022, S. 74) eine zentrale Rolle. Im § 11 des SGB VIII zur Kinder- und Jugendarbeit heißt es, dass junge Menschen im Rahmen der Angebote zur Selbstbestimmung befähigt werden sollen. Grundlage dafür sind Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation und Lebensweltorientierung als Prinzipien in den Angebotssettings.

Erfahrungen mit Selbstbestimmung haben für junge Menschen mit Behinderungen eine besondere Bedeutung. Sie haben „einen Anspruch auf Entwicklung in größtmöglicher Unabhängigkeit von Fremdbestimmung. Unterstützung und Begleitung sind somit unter Berücksichtigung eines individuellen Höchstmaßes an Selbstvertretung und Autonomie sowie selbstkritischer Assistenzreflexion zu realisieren“ (Schuppener 2022, S. 110). Selbstbestimmung ist für die Mehrheit der befragten Jugendlichen damit verbunden, ihre Freizeit allein ohne Begleitung von Eltern gestalten zu können. Die Hälfte der Befragten berichtet davon, über die eigene Freizeit selbst zu bestimmen und diese ohne Assistenzen oder Erziehungsberechtigte verbringen zu können. Auch die DJI-Studie kommt zu diesem Ergebnis (vgl. DJI 2022, S. 77). Zur selbständig gestalteten Freizeit gehört in vielen Fällen die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, die einen elternfreien Raum zur Selbstentfaltung bieten. Die Befragten erzählen

mit Begeisterung davon, dass sie dort neue Dinge lernen, sich in den ausgeübten Sportarten verbessern und einüben, wie sie anderen Menschen helfen können, beispielsweise bei der Jugendfeuerwehr. Zudem berichten die meisten Jugendlichen davon, dass sie in den Angeboten mitbestimmen dürfen und die Verantwortung für spezielle Aufgaben übertragen bekommen. Diese Erfahrungen scheinen sie in ihrem Selbstbewusstsein und in ihrer Selbstbestimmung zu stärken.

*„Dann sprechen wir über WhatsApp ab, wo wir uns treffen“ –
Digitale Medien ermöglichen Teilhabe*

Schon im 15. Kinder- und Jugendbericht wird herausgehoben, dass in der Jugendphase „Absprachen und die Kommunikation untereinander [...] über Smartphones“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 122) erfolgen. Wer in der Jugendphase heute kein Smartphone besitzt, scheint „im Alltag verloren, ohne dass er etwas dafür kann“ (ebd.). Wie für die Mehrheit aller Jugendlichen (vgl. Shell 2019), ist auch für die befragten Jugendlichen mit geistigen Behinderungen das Handy bzw. Smartphone mit Internetzugang entscheidend für die Kommunikation mit Gleichaltrigen.

Neben Telefonaten hat die Nutzung von Messenger-Diensten in den Peerkontakten für die hier befragten Jugendlichen eine zentrale Bedeutung. Die Mehrheit besitzt ein eigenes Handy und nutzt dieses eigenständig ohne Hilfe. Damit oder anderen digitalen Endgeräten werden Unterhaltungsangebote konsumiert (z. B. Plattformen wie YouTube), digitale Spiele angewendet (z. B. Apps, Spielekonsolen) sowie das Hochladen von eigenen Formaten (z. B. selbst produzierte Hörspiele) genutzt.

Die digitalen Medien bieten den jungen Menschen auch „vielfältige Chancen zur Überwindung von Barrieren und zur Realisierung gesellschaftlicher Teilhabe“ (DJI 2022, S. 35). Einige Befragte geben beispielsweise an, dass ihnen bei Lese- und Schreibschwierigkeiten die Sprachnachrichtenfunktion der Messenger-Dienste hilft mit Peers in Kontakt zu bleiben und sich mit diesen zu verabreden. Die Digitalisierung ist eine grundsätzliche Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Mairhofer et al 2022; Voigts/Blohm 2022), die mit einem Inklusionsfokus besonders in den Blick genommen werden muss. Der Gefahr der digitalen Exklusion von Jugendlichen mit Behinderungen muss entgegengewirkt und ihre Medienkompetenz gestärkt werden (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 60, S. 302 ff.). An dieser Stelle erlangen die Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit Bedeutung. In freiwilligen Settings können junge Menschen in einem Prozess des „Learning by Doing“ begleitet digitale Medien nutzen, im Rahmen von Verantwortungsübernahme Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und so persönliche Kompetenzen in der Nutzung von digitalen Medien erwerben (vgl. Hallmann/Sass 2022, S. 179). Im 15. Kinder- und Jugendbericht wird die Bedeutung der Medienkompetenz als „Grundlage für eine Teilhabe an

der digitalen Gesellschaft“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 20) herausgestellt. Wird auch die Medienkompetenz junger Menschen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit gefördert, ist das ein wichtiger Beitrag zur Ermöglichung einer sicheren und selbstbestimmten Nutzung von digitalen Medien und damit der Teilhabe an der Gesellschaft.

*„Meine Eltern haben mich mal da angemeldet“ –
Bedeutung der Haltung von Eltern*

Die Haltung von Eltern und anderer Familienmitglieder zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ist für Jugendliche mit Behinderungen bedeutend. Neben den Peers informieren sie über Angebote und ermöglichen Mobilität. Häufig nehmen sie Kontakt zu Fachkräften auf, begleiten die Jugendlichen zu den ersten Treffen und schaffen so eine Vertrauensbasis. Dabei sind Eltern nicht frei von Ängsten oder Unsicherheiten und können so zur Zugangsbarriere für die Nutzung von Kinder- und Jugendarbeit werden (vgl. Voigts 2018, S. 40 f.). Zugänge beispielsweise in Jugendverbände sind auch durch Eltern geprägt (vgl. Voigts 2015). Das findet sich in den Aussagen der hier befragten jungen Menschen an vielen Stellen wieder. Sie berichten, dass ihre Eltern sie erst auf ein Angebot aufmerksam gemacht oder zu einem Angebot angemeldet haben, als der Fahrservice sichergestellt oder sie in Kontakt zu Mitarbeitenden bzw. Gruppenleiter*innen standen. Eine grundsätzlich offene und positive Haltung von Eltern gegenüber Kinder- und Jugendarbeit hat also eine öffnende Wirkung im Zugang.

Für die befragten Jugendlichen scheint es sich nicht auszuschließen, dass ihre Eltern Kontakt zu Mitarbeitenden oder Gruppenleiter*innen in den Angeboten haben und die Angebote gleichzeitig einen elternfreien Raum bieten, in denen sie unabhängig von ihren Erziehungsberechtigten ihre Freizeit selbstbestimmt gestalten können.

Insbesondere junge Menschen mit geistigen Behinderungen stehen in der Regel in einem ausgeprägten Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Eltern, auch mit Blick auf die Gestaltung ihrer Freizeit (vgl. Bretländer et al. 2022, S. 195; Klauß 2015). Eltern von Kindern mit geistigen Behinderungen lernen beim Aufwachsen des eigenen Kindes, dass ihr Kind dauerhaft von Hilfe abhängig ist und zudem findet man bei ihnen häufiger „die Überzeugung, eine ‚lebenslange Elternschaft‘ sei erforderlich“ (Klauß 2015, S. 11; vgl. BMAS 2022, S. 106). Daraus kann folgen, dass auch bei der Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ein Ablöseprozess notwendig sein kann. Eltern von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen sollten daher von Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit als Partner*innen adressiert und eingebunden werden, um Zugangsbarrieren abzubauen.

8. Ergebnisse der Befragungen von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen in Heidelberg

Noemi Heister, Stefanie Köb & Peter Zentel

8.1 Einführung und Kategoriensystem

Um die Frage „Was wünschen sich Jugendliche mit geistigen Behinderungen mit Blick auf eine inklusive Jugendarbeit?“ zu adressieren, wird in Heidelberg die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zur Auswertung der Interviews herangezogen. Die Kategorien sind deduktiv-induktiv anhand der Befragungsthemen des Leitfadens und aus dem Material heraus entstanden. Die 401 Kodiereinheiten, die teilweise doppelt codiert sind, fließen zunächst in 24 Subkategorien, die anschließend zu sieben Hauptdimensionen (vgl. Kap. 5) gebündelt werden. Nachfolgend findet sich das Kategoriensystem inklusive der inhaltlichen Beschreibung und der Anzahl der Kodierhäufigkeiten. Die Kategorien werden daran anschließend als subjektiv bedeutende Themen der Jugendlichen näher beschrieben und mit Primärzitate veranschaulicht (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11: Kategoriensystem der Hauptkategorien

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K1 – Freizeitdefinition	Beschreibung von Freizeit anhand zeitlicher, behavioraler oder affektiver Komponenten.	11
K2 – Freizeitparameter	Beschreibung der Freizeitgestaltung anhand der Freizeitparameter „Partner*in, Orte, Zeiten, Aktivitäten“.	127
K3 – Peer-Kontakte, Kommunikation mit Peers, Ab- und Ausgrenzungen	Beschreibung von Peer-Kontakten, dem Wunsch nach mehr Peer-Kontakten und der Kommunikation mit Peers.	59
K4 – Subjektive Zufriedenheit der eigenen Freizeit	Beschreibung von subjektiven Perspektiven auf das Freizeiterleben und die Freizeitgestaltung.	28
K5 – Subjektive Bedeutung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe	Beschreibung der subjektiven Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe. Darstellung von Gründen für die Nutzung der Angebote.	45
K6 – Erleben von Partizipation und Selbstbestimmung	Beschreibung von Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation und Selbstbestimmung während der Freizeit.	56
K7 – Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe	Beschreibung von Hindernissen und Öffnern beim Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe.	75

Quelle: Eigene Darstellung

Wie in Kapitel 5 beschrieben, werden in Heidelberg sowohl Jugendliche mit geistigen Behinderungen befragt, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig nutzen (1) als auch Jugendliche, die ausschließlich Angebote der Behindertenhilfe (2) aufsuchen. Jugendliche, die keine Angebote nutzen (3) sind nicht akquiriert worden. Die Samplegruppen (1) und (2) sind mit einem sehr ähnlichen Leitfaden befragt worden.

8.2 Freizeitdefinitionen

8.2.1 Einführung

Wirft man einen Blick in die freizeitwissenschaftliche Literatur, fällt auf, dass Freizeit als Konzept nicht einheitlich definiert wird (vgl. Immerfall/Wasner 2011). Um Freizeit enger zu fassen, lassen sich verschiedene Schwerpunkte in unterschiedlichen Definitionen ausmachen (vgl. Freericks/Hartmann/Stecker 2010). Aus zeitlicher Perspektive stellt Freizeit einen zeitlichen Bereich im Tages-, Wochen-, Monats-, Jahres- und Lebensverlauf dar, der frei zur Verfügung steht und erstmal nicht mit Inhalten oder Aktivitäten gefüllt ist. Aus tätigkeitsorientierter Perspektive stellt Freizeit einen Bereich dar, der über Freizeitaktivitäten definiert wird. Freizeitaktivitäten sind solche Aktivitäten, die nicht zur biologischen oder monetären Existenzsicherung beitragen und beinhalten solche Handlungen, die den momentanen Interessen und Bedürfnissen eines Individuums entsprechen.

Aus affektiv-psychologischer Perspektive ist Freizeit über die Erlebnisqualität definierbar. Das Ausüben von Freizeitaktivitäten ist eng mit dem Erleben von positiven Emotionen und intrinsischer Motivation verknüpft. Aktivitäten werden ausgeführt, um individuums- oder gesellschaftsorientierte Freizeitbedürfnisse zu befriedigen (vgl. Markowitz 2000). In manchen Definitionen werden alle drei Aspekte zur Eingrenzung von Freizeit verknüpft.

Die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen sind zum Einstieg in das Interview gefragt worden, was für sie Freizeit sei. Für die Kodierung des Interviewmaterials ist das Verständnis von Freizeit und die dahinterliegenden Freizeitbedürfnisse analyseleitend (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Kategoriensystem der Subkategorien von „K1 – Freizeitdefinitionen“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K1 – subjektive Freizeitdefinitionen	Beschreibung von subjektiven Verständnissen.	11

Quelle: Eigene Darstellung

8.2.2 Subjektive Freizeitdefinitionen

Es finden sich in den zehn Interviews elf Kodiereinheiten, die der Hauptkategorie „subjektive Freizeitdefinitionen“ zugeordnet werden können. Dabei heben die Jugendlichen in den Interviews zeitliche, affektive und behaviorale Faktoren des Freizeitkonzepts hervor. Freizeit bedeutet für sie, wenn man freie Zeit hat und „man mal nichts für die Schule machen muss“ [J3, 4–7]. Freizeit wird als ungezwungene und selbstbestimmbare Zeit beschrieben, in denen man Aktivitäten machen kann, die man gerne ausübt oder „die halt Spaß machen“ [J8, 68]. Alle Jugendlichen äußern in ihren Interviews, dass sie bei ihrer Freizeitgestaltung positive Emotionen erleben und sich ihr Wohlbefinden steigert. Auch beschreiben die Jugendlichen verschiedene Freizeitaktivitäten, die sie in ihrer Freizeit ausüben. So werden u. a. „abhängen, rausgehen“ [J10, 13], „spielen“ [J9, 5], sich mit Freunden treffen und sportliche sowie mediale Aktivitäten benannt. Gerade im häuslichen Umfeld werden Freizeitbedürfnisse nach Ruhe, Entspannung und Ablenkung befriedigt. Freizeitbedürfnisse nach Kommunikation, Partizipation und Inklusion werden vor allem außerhalb des häuslichen Umfeldes mit Peers oder Geschwistern adressiert. Insgesamt scheinen die Jugendlichen ein breites Freizeitkonzept zu haben und Freizeit sowohl alleine als auch mit Peers, Eltern, Assistenzen und Geschwistern zu gestalten.

8.3 Freizeitparameter

8.3.1 Einführung

Die Gestaltung der Freizeit lässt sich anhand von verschiedenen Parametern wie Freizeitort, Freizeitpartner*innen und ausgewählte Aktivitäten beschreiben (vgl. Tillmann 2015). Somit sind für die Kodierung des Interviewmaterials die Fragen „Wo verbringst du deine Freizeit?“, „Mit wem verbringst du deine Freizeit“, und „Was tust du in deiner Freizeit?“ analyseleitend. Aussagen zu den Freizeitparametern werden in allen Interviews erhoben. Da der Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit häufig über Peers hergestellt wird und Peers eine besondere Rolle im Hinblick auf Ablöse- und Identitätsbildungsprozesse im Jugendalter spielen, werden die Peerkontakte im nachfolgenden Kapitel genauer dargestellt. Die gebildeten Subkategorien dienen zur Darstellung der Ergebnisse (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Kategoriensystem der Subkategorien von „K2 – Freizeitparameter“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K2.1 – Freizeitorte	Beschreibung von Ausgestaltung und Begleitung von Freizeitaktivitäten, die im privaten Setting zu Hause, im Sozialraum oder in der Schule stattfinden.	23
K2.2 – Freizeitpartner*innen	Beschreibung von Freizeitaktivitäten mit Peers, Eltern, Nicht-Gleichaltrigen oder Assistenzen.	37
K2.3 – Hobbys, Freizeitaktivitäten	Beschreibung von Ausgestaltung und Begleitung von Freizeitaktivitäten, die in privaten Settings oder in organisierten Angeboten stattfinden.	67

Quelle: Eigene Darstellung

8.3.2 Freizeitorte

Die Jugendlichen benennen unterschiedliche Orte, an denen sie Freizeit gestalten. Die Hälfte der interviewten Jugendlichen mit geistigen Behinderungen berichten von der Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Davon beschreiben drei Jugendliche, dass sie die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig nutzen. Zwei interviewte Personen nutzen nur die Ferienfreizeiten eines Jugendtreffs und eines Jugendverbandes. Von den fünf Jugendlichen, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit als Orte der Freizeitgestaltung wählen, nutzen vier Jugendliche die Offene Kinder- und Jugendarbeit und ein*e Jugendliche*r ein Angebot der Jugendverbandsarbeit. Eine jugendliche Person berichtet darüber hinaus noch, dass sie früher kirchliche Angebote genutzt habe. Die anderen fünf Jugendlichen, die darüber hinaus interviewt wurden, berichten davon, dass sie vorwiegend Freizeitangebote und u. a. Ferienfreizeiten der Behindertenhilfe nutzen. Dabei äußern die Jugendlichen, dass sie sich in den Angeboten der

Behindertenhilfe sehr wohl fühlen. Sie gehen dorthin, um mit Peers zu spielen und in Kontakt zu treten. Nachfolgende Sequenz verdeutlicht die Bedeutung der Ferienangebote der Behindertenhilfe für manche Jugendlichen mit geistigen Behinderungen:

J: „Dass ich mit den anderen Kindern hier Spiele spielen kann und was mit denen machen kann. Zu Hause hätte ich dann nämlich nichts gemacht, außer im Bett gelegen.“ [J3, 37–40]

Auf Nachfrage äußern drei der fünf Jugendlichen, dass sie über die genutzten Angebote der Behindertenhilfe hinaus keine weiteren Freizeitangebote kennen würden. Einrichtungen oder Angebote der Kinder- und Jugendarbeit wie Jugendzentren, Pfadfindergruppen, Spielmobile oder Gruppen der Freiwilligen Feuerwehr seien ihnen auch unter Hinzuziehung der Visualisierungen nicht geläufig. Insgesamt besuchen sechs Jugendliche mit geistigen Behinderungen Angebote, die auch Jugendliche ohne Behinderung nutzen. Dabei werden diese Angebote von einem Träger der Behindertenhilfe und fünf Angebote von der Kinder- und Jugendarbeit ausgebracht. Die vier anderen Jugendlichen nutzen Angebote der Behindertenhilfe, die zwar als inklusiv beschrieben werden, jedoch exklusiv ausschließlich von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen genutzt werden.

Neben den genutzten organisierten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe erzählen die Jugendlichen von der Ausübung von Aktivitäten in ihrem Sozialraum. Dabei erkunden sie ihre Nachbarschaft häufig mit dem Fahrrad oder zu Fuß alleine oder mit Freunden. Jüngere Jugendliche berichten ebenfalls davon, dass sie (noch) gerne den Spielplatz in der Nachbarschaft aufsuchen und dort ihre Freizeit verbringen („Geh dort schaukeln und spielen“ [J9, 8;14 f.]). Drei Jugendliche erzählen, dass sie sich für Sportaktivitäten mit ihren Freunden und/oder Geschwistern in der Nachbarschaft treffen. Ältere Jugendliche sind ebenfalls im Sozialraum unterwegs, „gehen raus, hängen ab“ [J10, 13] oder mögen es „einfach halt ein bisschen [zu] chillen“ [J10, 94].

Zu Hause wird die Freizeit häufig mit medialen und digitalen Aktivitäten gefüllt. So teilen die Jugendlichen mit, dass sie vor allem Fernsehschauen, Musik hören, am Tablet spielen oder im Internet surfen. Auffallend ist ein Bericht eines*r Jugendlichen, der*die davon erzählt, dass er*sie auf der Wohngruppe keinen Internetzugang zur Verfügung habe, was gerade zu Zeiten der Corona-Pandemie wichtig gewesen wäre:

- „Was ich auch gerade zu gern mal mit meinem Bruder mache, wo Internet eine gute Erfindung ist aber, wo ich halt nur ganz selten nutzen kann, weil einfach/ weil wir einfach kein Internet [auf der Gruppe] haben und wenn dann muss ich das an öffentlichen Orten oder so tun, ja.“ [J5, 386–391]

- J: „Zum Beispiel wichtiger Punkt ist gerade auf Corona bezogen, wäre ein wichtiger Fortschritt, Internet zu haben, weil wenn man nicht raus darf und keine Freizeitaktivitäten mit den Leuten machen kann und die ganze Zeit auf der Bude hocken muss, weil Corona und den Lockdowns, dass man trotzdem also mit den Leuten reden kann als auch mit denen was machen kann, ja.“ [J5, 444–448]

Neben den Aktivitäten im Sozialraum oder zu Hause berichten zwei Jugendliche von Freizeitangeboten der Schule im Nachmittagsbereich. Dabei handelt es sich um AG-Angebote, die im Rahmen der Ganztagsbeschulung an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (in anderen Bundesländern: Förderschulen) ausgerichtet werden. Über eine Sport-AG ist auch eine Ferienreise mit einer angrenzenden Regelschule entstanden wie ein*e Jugendliche*r beschreibt. Insgesamt nutzen die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen vielfältige Freizeitorde.

8.3.3 Freizeitpartner*innen

Als Freizeitpartner*innen werden Familienangehörige, Assistent*innen und Freunde benannt. Bei der Hälfte der geführten Interviews wird deutlich, dass Freizeitaktivitäten im häuslichen Umfeld häufig alleine, mit den Eltern oder Geschwistern ausgeübt werden. Dabei berichten die Jugendlichen von dem gemeinsamen Arbeiten und Fußballspielen im Garten, dem Computerspielen mit Geschwistern oder dem gemeinsamen Film- und Fernsehschauen mit der Familie. Ein*e Jugendliche*r ergänzt, dass er*sie keinen eigenen Fernseher im Zimmer habe und deshalb nur im Wohnzimmer schauen kann:

J: „Fernseher gucken [...], ich spiele, [ich] male [...]. Der Fernseher ist im Wohnzimmer. Im Zimmer dürfen wir nicht. Nur im Wohnzimmer“ [J1, 499–515].

Dass Freunde auch mal zu Besuch nach Hause kommen, berichtet nur eine ältere jugendliche Person. Der Kontakt zu Freunden wird von zu Hause über digitale Medien hergestellt. Jugendliche nutzen den Computer, den Laptop oder ihr Handy, um sich gegenseitig zu schreiben. Die Freizeitgestaltung zu Hause scheint vorwiegend auf die Kernfamilie beschränkt zu sein.

Zwei von den zehn interviewten Jugendlichen leben in einer Wohngruppe für Jugendliche und junge Erwachsene mit geistigen Behinderungen. Beide Jugendlichen berichten, dass sie sich zu Hause in der Wohngruppe häufig langweilen würden und am Wochenende weniger Zeit für Freizeitaktivitäten zur Verfügung wäre, da andere Verpflichtungen anständen.

- J: „Das ist langweilig. Dann muss man immer dasselbe machen. Und immer halt auf der Gruppe sitzen, langweilen oder rausgehen. Das ist doch jeden Tag dasselbe.“ [J6, 313–314]
- J: „Dann war ich auch mal eine Zeit lang mal bei den Ministranten. Das konnte ich aber wegen der Gruppe / gruppentechnisch nicht machen, weil meistens die Wochenenden waren entweder mit Arbeit zu oder mit Gruppe putzen etc. Und deswegen musste ich das ein auch bisschen pausieren lassen.“ [J5, 375–380]

Es scheint so, als verbringen die beiden Jugendlichen ihre Freizeit zu Hause häufig alleine oder mit Mitbewohner*innen der Gruppe wie diese Sequenz zeigt:

- J: „Ich fahr Fahrrad gerne, ich ruh mich auch manchmal selber aus. Ich bin dann in meinem Zimmer und höre Musik oder guck Fernseher und spiel mit den anderen [von der Gruppe] auch manchmal.“ [J6, 199–200].

Bei der Freizeitgestaltung außerhalb des Hauses sind häufig Peers oder weitere Familienangehörige involviert, wie die Jugendlichen schildern. Drei Jugendliche benennen darüber hinaus Ausflüge und Reisen mit ihren Familien am Wochenende oder in den Ferien.

Im Alltag treffen sich die Jugendlichen mit Freunden, fahren Rad, spielen Fuß- oder Basketball oder „hängen rum“:

- J: „Ich spiele Fußball mit meinem Onkel“ [J4, 437]
- J: „Ja beim Basketball spiele ich gerne mit meinem Freund, also mit unterschiedlichen Freunden“ [J8, 171–172]
- J: „Nein, wir [Freunde] gehen auch einfach mal nur so eine Fahrradtour machen“ [J8, 284]
- J: „sonst treffe ich halt Freunde“ [J3, 67]

Zwei Jugendliche, die ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (Förderschule) besuchen, schildern, dass sie Freunde aus der Schule hätten, die jedoch woanders wohnen würden. Deshalb würden sie sich in ihrer Freizeit nicht so häufig sehen können. Zwei weitere Jugendliche berichten, dass sie über persönliche Freizeitassistenzen verfügen. Diese begleiten sie dann in organisierte Angebote der Behindertenhilfe mit.

8.3.4 Hobbys und Freizeitaktivitäten

Unter diese Kategorie fallen Aussagen zu Hobbys und Aktivitäten, denen die Jugendlichen in der freien Zeit nachgehen. Insgesamt werden viele sportliche Aktivitäten als Hobbys benannt. Gerade das Fahrradfahren scheint den Jugendlichen

viel Freude zu bereiten. Daneben findet sich das Surfen im Internet und das Spielen am Computer als beliebte Beschäftigungen. Zwei Jugendliche geben an, dass ihr Hobby das Abhängen im Jugendtreff sei. Dort kann man „chillen, boxen und [seine] Wut rauslassen“ [J10, 167]. Zwei weitere Jugendliche mit geistigen Behinderungen besuchen einen Schwimmkurs eines Verbands, den sie als ihr Hobby bezeichnen. Darüber hinaus finden sich auch verstärkt musikalische Aktivitäten, denen die Jugendlichen in Form von Musik hören oder Musik selbst machen gerne nachgehen. Im Rahmen der Peer-Kontakte werden die Freizeitaktivitäten nähergehend beschrieben.

8.4 Peer-Kontakte

8.4.1 Einführung

In der Jugendphase durchlaufen Jugendliche eine Vielzahl von Veränderungen und Herausforderungen, die ihre Identitätsentwicklung, soziale Integration und persönliche Reife prägen. Die Interaktion mit Gleichaltrigen spielt dabei eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang sind Peerkontakte von großer Bedeutung, da sie Jugendlichen die Möglichkeit bieten, ihre Identität zu erkunden, soziale Fähigkeiten zu entwickeln, emotionale Unterstützung zu erfahren und Ablöseprozesse von den Eltern zu gestalten (vgl. Eschenbeck/Lohaus 2022). Auch in der Freizeit spielen Peerkontakte eine wichtige Rolle, da sie u. a. den Zugang zu organisierten Angeboten herstellen (vgl. Voigts 2015). Die Jugendphase ist im Zuge der Identitätsbildung auch von Abgrenzungsprozessen geprägt. Neben der Abgrenzung von den Eltern entstehen auch Strategien der Abgrenzung zu anderen Jugendlichen. So bilden sich Cliques, Gruppen und enge Freundeskreise, die ähnliche Normen, Werte und Einstellungen teilen (vgl. Eschenbeck/Lohaus 2022). Im Zuge der Jugendphase kann es deshalb verstärkt zu Mobbing und Ausgrenzungen gegenüber anderen Heranwachsenden kommen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2022).

In der Kategorie „Peer-Kontakte“ werden vor allem Aussagen codiert, die auf die Bedeutung von Peerkontakten und Freundschaften verweisen. Darüber hinaus finden sich Äußerungen zu Abgrenzungen von Erwachsenen in der Freizeit und zur Kommunikation mit Peers (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Kategoriensystem der Subkategorien von „K3 – Peer-Kontakte“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K3.1 – Bedeutung von Freundschaften/ Peer-Kontakten	Beschreibung von der Bedeutung der Freundschaften und der Wunsch nach Freundschaften und Peerkontakten	17
K3.2 – Aus- und Abgrenzungen	Beschreibung von Aus- und Abgrenzungsprozessen gegenüber Erwachsenen oder Peers	6
K3.3 – Kommunikationsformen mit Peers	Beschreibung von den verschiedenen Formen der Kommunikation mit Peers	36

Quelle: Eigene Darstellung

8.4.2 Bedeutung von Peerkontakten, Kommunikation, Aus- und Abgrenzung

Alle interviewten Jugendlichen äußern, dass sie gerne Freizeitaktivitäten mit ihren Freunden außerhalb von zu Hause ausüben. Die Jugendlichen beschreiben, dass sie ihre Freundschaften im Kindergarten, in der Schule, aus der Nachbarschaft, auf der Wohngruppe oder in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe geschlossen haben:

- J: „[Ich fühle mich] fantastisch.“ I: „Wieso fühlst du dich da so gut?“ J: „Weil ich da Freunde gefunden habe und weil alle Freunde und Trainer nett sind“ [J8, 94–98]
- J: „Ich komme erst an auf der Gruppe. Dann frage ich, wann die [von der Gruppe] Zeit haben und ob wir was unternehmen können. Und dann gehen wir einfach raus“ [J6, 259–260]

Alle interviewten Jugendlichen berichten, dass sie mit ihren Freunden Spaß haben und sie „auch mal Quatsch oder sowas“ machen [J5, 79]. Die Freizeitaktivitäten, die Jugendliche mit geistigen Behinderungen gemeinsam mit ihren Peers ausführen gleichen den Aktivitäten von Jugendlichen ohne Behinderungen (Mairhofer et al. 2022). Die Jugendlichen üben mit anderen Heranwachsenden vielfältige sportliche sowie mediale, digitale, künstlerisch-kreative und musische Aktivitäten aus, machen Ausflüge, gehen ins Schwimmbad, ins Kino oder besuchen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe. Als Aktivitäten werden verstärkt „Fußball spielen“ [J2, 129], „Fahrrad fahren“ [J7, 287], „Basketball spielen“ [J8, 146], „Computer“ [J1, 609], „Handy“ [J4, 465], „am Laptop schreiben“ [J1, 8], „spielen“ [J4, 429], „chillen“ [J10, 167], „boxen“ [J10, 167], „schwimmen“ [J3, 61], „im Jugendhaus chillen“ [J10, 297] und „Kraftsport“ [J5, 12] als gemeinsame Aktivitäten benannt.

Zwei Jugendlichen beschreiben, dass bei ihren Freundschaften die Vertrauensbeziehung sehr wichtig sei („wo auch immer zu einem halten“ [J5, 424]). Ein Großteil der Jugendlichen gibt an, dass sie darüber hinaus noch weitere Jugendliche

kennenlernen möchten. Dafür würden sie auch „neue“ Angebote nutzen, die sie bisher noch nicht besucht haben:

- J: „Weil es einfach Spaß macht [Angebote zu nutzen] und dass man neue Leute kennt und neue Freunde finden kann“ [J6, 376–377]
- J: „Weil ich da ja auch wieder Freunde finden könnte“ [J8, 266]
- J: „Dass ich mit den anderen Kindern Spiele spielen kann und was mit denen machen kann. Zu Hause hätte ich nämlich nichts gemacht außer im Bett zu liegen“ [J3, 37–40]

Vier der zehn Jugendlichen haben durch ihren Schulbesuch bereits Erfahrungen mit inklusiven Gruppen. Von den vier Jugendlichen, die inklusiv beschult werden, nutzen drei Angebote der Kinder- und Jugendarbeit. Es fällt auf, dass exklusiv beschulte Jugendliche angeben in ihrer Freizeit gerne Peers ohne Behinderungen kennenzulernen. Sie möchten Freunde finden, die keine Behinderung haben:

J: „Weil irgendwie das Klientel mit Behinderung kenn ich ja aber ich will auch gerne mal was Neues kennenlernen, ja. Und zum Beispiel häng ich immer auch im Kraftwerk eigentlich mit denen, die ohne Behinderung haben, mehr ab, weil ich ja irgendwo dazugehören will, irgendwo Freunde finden, anknüpfen.“ [J5, 405–408]

Neben dem Kennenlernen von anderen Jugendlichen werden jedoch auch Unsicherungen im Kennenlernen neuer Peers deutlich, wie diese Sequenz zeigt:

J: „Manche haben gesagt ‚Komm, wir sind befreundet‘ und haben und waren ja mit mir befreundet und dann beklauen sie einen.“ I: „Okay.“ J: „Das fand ich nicht so, fand ich nicht so gut, deswegen bin ich jetzt eher ein bisschen zurückhaltender.“ [J5, 337–342]

Dennoch spricht sich der*die Jugendliche*r deutlich dafür aus, dass es Kontakte oder Freundschaften zwischen Peers mit und ohne Behinderung geben sollte. So könnte man sich als Freunde gegenseitig unterstützen und das Miteinander stünde im Vordergrund:

J: „außerdem ist es heutzutage viel besser man kennt Leute ohne Behinderung. Zum Beispiel, wenn man mal Hilfe braucht oder die mal Hilfe brauchen. Das Miteinander. Das Geben und Nehmen, das Miteinander.“ [J5, 409–411]

Um sich mit den Freunden zu verabreden, berichten die Jugendlichen von unterschiedlichen Kommunikationsformen, die sie nutzen. Bis auf zwei Jugendliche besitzen alle interviewten Personen ein eigenes Handy, um sich in ihrer Freizeit per Anruf oder per Messenger-Dienste wie WhatsApp zu verabreden. Dabei brauchen die meisten interviewten Jugendlichen keine Hilfe in der Bedienung

des Handys. Das Handy als Kommunikationsform scheint gerade für die selbstbestimmte Freizeitgestaltung mit den Freunden zentral zu sein:

- J: „Ich fahr einfach vor, nimm das Handy und schreibe eine WhatsApp Nachricht und dann kommen die [Freunde] dann“ [J7, 203–204]
- J: „Ja wir rufen an und sagen, dass wir [zum Angebot] gehen“ [J8, 183]
- J: „Ja meine Freunde und ich schreiben dann am Computer, am Laptop und am Handy“ [J1, 8–9]

Darüber hinaus lassen sich weitere Hinweise auf Abgrenzungs- und Ablöseprozesse von den Eltern finden. Dass Freizeit lieber ohne Erwachsene erlebt und gestaltet wird, berichten auch verschiedene Jugendliche mit geistigen Behinderungen in ihren Interviews. Es finden sich Aussagen wie „nur wir Kinder“ [J7, 209] oder dass man in der Freizeit lieber unter sich sei, da man dann mehr Freiheit erfährt:

„Unter uns. Ohne Erwachsene. [...] Ist viel besser. [...] Hat man mehr Spaß. So hat man mehr Freiheit“ [J6, 277–291].

Drei Jugendliche berichten jedoch auch von Ausgrenzungserfahrungen, die sie bereits in ihrer Freizeit gemacht haben. Eine jugendliche Person erzählt, dass sie bei Sportaktivitäten mit Peers aus der Nachbarschaft nicht mitmachen durfte und deshalb die ganze Zeit auf der Bank saß. Diese Person gibt an, dass ihr das Kontakteknüpfen mit Jugendlichen ohne Behinderungen schwerfalle, weil sie vieles nicht so schnell verstehe. Ein*e weitere*r Jugendliche*r erzählt, dass er*sie manchmal von einem Jungen geärgert werde. Der*die betroffene Jugendliche würde dann die Situation verlassen oder einen Betreuenden des Angebots der Behindertenhilfe um Hilfe bitten. Ein*e weitere*r Interviewpartner*in berichtet, dass er*sie bei der Freiwilligen Feuerwehr mitmachen wollte. Er*sie habe sich „beworben, wurde aber nicht genommen, [...] weil [er] von der Kondition her nicht so“ sei [J10, 472–476].

8.5 Zufriedenheit von Freizeit

8.5.1 Einführung

In den Interviews werden die Jugendlichen auch danach gefragt, inwiefern sie mit ihrer Freizeitgestaltung zufrieden seien und wie sie ihre Freizeit erleben würden. Auch Aussagen zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie finden sich in dieser Kategorie (vgl. Tab. 15).

Tabelle 15: Kategoriensystem der Subkategorien von „K4 – Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K4.1 – Zufriedenheit und Wohlbefinden	Beschreibung des subjektiven Erlebens von Freizeit hinsichtlich Zufriedenheit und Wohlbefinden.	19
K4.2 – Corona-Pandemie	Beschreibung von den verschiedenen Formen der Kommunikation mit Peers	9

Quelle: Eigene Darstellung

8.5.2 Zufriedenheit und Corona-Pandemie

Neun von zehn der befragten Jugendlichen geben an, mit ihrer Freizeit in den Ferien zufrieden zu sein. Die jugendliche Person, die die Ferienzeit als langweilig empfindet, lebt in einer Wohngruppe. Sie berichtet davon, dass der Alltag in den Ferien immer derselbe sein. Man säße auf der Gruppe, langweilt sich oder gehe raus. Stattdessen würde die Person lieber in die Schule gehen wollen. Die anderen Jugendlichen berichten, dass sie sich vor allem in den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe wohl fühlen. Sie seien sehr zufrieden, denn sie würden dort neue Sachen lernen und sich produktiv fühlen, wie die Sequenzen zeigen:

- J: „Dass man viel gezeigt kriegt [im Angebot der Jugendverbandsarbeit] und das macht halt einfach Spaß“ [J8, 68],
- J: „Das Ausmisten und die Schweine, dass man beschäftigt ist“, [J7, 123],
- J: „da ist eine Hütte und da kann man Holz durchsägen und weiterbauen“ [J7, 96–97]
- J: „das zeigt uns einer, was wir machen müssen und wir machen es einfach nach“ [J8, 109–110]

Auch berichtet ein*e Jugendliche, dass sie gern das Angebot der Behindertenhilfe nutze, da sie dort anderen Peers etwas beibringen könne. Alle Jugendlichen berichten, dass sie in den Angeboten der Behindertenhilfe oder der Kinder- und Jugendarbeit viel Spaß haben.

Die Jugendlichen beschreiben zudem, dass sich ihr Freizeitverhalten während der Corona-Pandemie verändert habe. Sie berichten davon, dass die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe die letzten zwei Jahre nicht mehr stattgefunden haben und die Freizeit zu der Zeit häufig als langweilig empfunden wurde, wie diese Sequenz zeigt:

J: „Aber ja, dass man [...] zum Beispiel nicht aus der Bude oder so darf, so langweilt man sich den ganzen Tag oder so.“ [J5, 503–504]

Gerade zu Pandemie-Zeiten waren die digitalen Medien ein Weg, um in Kontakt mit anderen Mitmenschen und Peers zu kommen. Wie unter 8.3.2 bereits benannt, gibt eine jugendliche Person an, auf der Wohngruppe kein Internet zu haben:

- J: „Zum Beispiel wichtiger Punkt ist gerade auf Corona bezogen, wäre ein wichtiger Fortschritt Internet zu haben, weil wenn man nicht raus darf und Freizeitaktivitäten mit den Leuten machen kann und die ganze Zeit auf der Bude hocken muss, weil Corona und den Lockdowns, dass man trotzdem also mit den Leuten reden kann als auch mit denen was machen kann, ja.“ [J5, 444–448]
- I: „Dass du dann auf der Gruppe Internet hast, das würdest du dir wünschen?“
J: „Ja. Ja, das ist es einfach.“

Die Person berichtet darüber hinaus, dass die Wohngruppe in den Ferienzeiten in Quarantäne musste und deshalb auch Freizeitmöglichkeiten auf der Gruppe wegfielen.

Dass die Corona-Pandemie auch zu Teilnahmebeschränkungen für die Nutzung von Angeboten geführt hat, berichten zwei Jugendliche ebenfalls:

J: „Der [Betreuende] sagt dann so, weil nämlich wir spielen nämlich auch ohne Maske, deswegen können jetzt nicht so viele kommen, wie manchmal.“ [J8, 225–226]

Da keine Maskenpflicht mehr herrscht, können nicht mehr so viele Jugendliche gleichzeitig das Angebot nutzen. Ein*e andere*r Jugendliche*r beschreibt, dass er*sie ein Angebot der Kinder- und Jugendarbeit vor der Pandemie oft genutzt habe, aber aktuell nicht mehr hingeh.

Ein*e weitere*r Jugendliche*r erzählt, dass er*sie vor der Corona-Pandemie ein inklusives Ferienprogramm der Stadt genutzt habe. In dem Ferienprogramm gab es unterschiedliche Angebote, die Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen besuchen konnten. Er gibt an, dass er das Ferienprogramm der Stadt besucht habe, um „neue Gesichter“ zu sehen. Darüber hinaus kam er „mit denen [ohne Behinderung] ganz gut klar“ [J6, 120–121]. Bisher habe er*sie das Angebot nach der Corona-Pandemie nicht mehr genutzt. Auch hat sich das Freizeitverhalten allgemein verändert. Manche Jugendlichen beschreiben, dass sie nicht mehr so oft nun im Sozialraum unterwegs wären.

8.6 Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe

8.6.1 Einführung

Kinder- und Jugendarbeit soll junge Menschen zu einem selbstbestimmten, gesellschaftlichen und politischen Handeln befähigen sowie jugendspezifische Lebens- und Freizeitgestaltung ermöglichen. Dabei ist sie per se offen für alle jungen Menschen. Verschiedene Studien zeigen, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit eine hohe Relevanz im Jugendalter haben (vgl. Mairhofer et al. 2022; DJI 2022).

Um die subjektive Bedeutung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe für die Jugendlichen zu erfassen, werden die Jugendlichen nach ihren Beweggründen für die Nutzung der Angebote gefragt, was ihnen gefalle und was nicht. Zusätzlich sind die Jugendlichen befragt worden, was sie sich an Freizeitangeboten noch wünschen (vgl. Tab. 16).

Tabelle 16: Kategoriensystem der Subkategorien von „K5 – Bedeutung von Angeboten“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K5.1 – Subjektive Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und/oder Behindertenhilfe	Beschreibung von Beweggründen, Vorlieben, Abneigungen in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und/oder Behindertenhilfe.	31
K5.2 – Angebotswünsche	Beschreibung von individuellen Wünschen und Interessen für Freizeitangebote.	14

Quelle: Eigene Darstellung

8.6.2 Subjektive Bedeutung von Angeboten für Jugendliche

Die Jugendlichen benennen unterschiedliche Beweggründe, warum sie ein Angebot der Kinder- und Jugendarbeit und/oder der Behindertenhilfe besuchen. Häufig wird neben den positiven Emotionen wie das Erleben von Spaß und Freude der Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt:

- J: „die Übung, die man machen kann, bringt [mich] ja auch im Alltag weiter. [...] Man ist kräftiger oder [...] man lernt halt so praktische Sachen“ [J5, 42–44].
- J: „Dass man viel gezeit kriegt und es macht halt einfach Spaß“ [J8, 68]

Ein Jugendlicher beschreibt, dass er sich „gut und wohl fühlt“, was mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit und Gebrauchtheit zusammenhängt:

J: „weil [dort] viele Kinder [sind] [...] Und [man durch] das Ausmisten und die Schweine [...] beschäftigt ist“ [J7, 119–123].

Ein großer Grund für das Nutzen von Angeboten scheint das Erleben sozialer Zugehörigkeit und das Knüpfen und Festigen von sozialen Kontakten und Freundschaften zu sein. Ein*e Jugendliche*r beschreibt seine inklusive Sportgruppe als „ein Kraftwerk, ja ein Verbündnis“ [J5, 80]. Ein*e andere*r Jugendliche*r äußert, dass es sich „fantastisch“ anfühlt, weil er*sie innerhalb des Angebots Freunde gefunden habe und alle nett seien. Fast alle Jugendlichen äußern, dass sie froh sind mit anderen Jugendlichen ihre Freizeit gestalten zu können, um Dinge außerhalb des Alltags zu erleben. Wie bereits beschrieben, scheint das Kennenlernen neuer Peers zentral für die Nutzung von Angeboten zu sein. Dabei wird auch häufig der Wunsch geäußert andere Jugendliche ohne Behinderung kennenzulernen und Freundschaften zu schließen. Von den fünf Jugendlichen, die Angebote der Behindertenhilfe nutzen, kennen drei Jugendlichen keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit. Nach Erklärung eines Jugendhauses äußern zwei von den drei Jugendlichen, dass sie so eine Einrichtung gerne mal besuchen möchten. Beide Jugendlichen geben jedoch an, dass sie keine Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit bei Ihnen im Sozialraum kennen würden.

Auf die Frage, was die Jugendlichen in ihren besuchten Angeboten nicht gut finden, fällt den Jugendlichen kaum etwas Negatives ein. Eine jugendliche Person benennt, dass sie gern ihren Bruder mitnehmen würde, aber dieser nicht möchte.

Auch das Erfahren der ehrenamtlichen Strukturen prägt die Jugendlichen hinsichtlich der Vergesellschaftung und Verantwortungsübernahme. So wünscht sich ein*e Jugendliche*r auch später einmal ein Ehrenamt zu übernehmen, um „anderen kleinen Kindern [zu] zeigen, wie das geht“ [J8, 85–86]. Eine andere jugendliche Person berichtet, dass sie selbst schon ehrenamtlich aktiv war und Kinder mit Behinderungen in einem Angebot der Behindertenhilfe betreut habe. Neben dem Kontaktaufbau mit anderen Peers scheinen die Angebote sowohl der Kinder- und Jugendarbeit als auch der Behindertenhilfe jugendspezifische Orte zu sein, die auch als „eigene Orte“ und Rückzugsräume genutzt und so wahrgenommen werden. Ein*e Jugendliche*r, berichtet, dass er*sie oft im Jugendhaus „chillt“ und die „ganze Zeit am Handy“ sei [J10, 298]. Eine andere jugendliche Person berichtet, dass sie sich im Ferienangebot der Behindertenhilfe „austoben“ kann. Sie nutzt das Angebot, um ihre Ruhe zu haben und Dinge zu tun, die ihr Spaß machen. Dass Freizeit auch lieber ohne Erwachsene erlebt und gestaltet wird, berichten verschiedene Jugendliche, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, ebenfalls. Es finden sich Aussagen wie „nur wir Kinder“ [J7, 209] oder dass man in der Freizeit lieber unter sich sei, da man dann mehr Freiheit erfährt: „Unter uns. Ohne Erwachsene. [...] Ist viel besser. Hat man mehr Spaß. So hat man mehr Freiheit“ [J6, 277–291]. Ein*e Jugendliche*r fasst zusammen, dass man im Jugendhaus besser ohne Erwachsene „chillen kann“ [J10, 9].

8.6.3 Wünsche für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit

In den Interviews sind die Jugendlichen gefragt worden, welche Aktivitäten sie noch gerne ausüben möchten. Betrachtet man die Aussagen zu den Wünschen der Freizeitaktivitäten, so wünschen sich ein Drittel der befragten Jugendlichen mehr offene Einrichtungen und Angebote in ihrem Wohnort. In den Einrichtungen sehen sie die Möglichkeit sich selbst verwirklichen und ausprobieren zu können, wie folgende Sequenz zeigt:

J: „Was ich gerne mal machen würde, ist, im Moment [fehlen] die Möglichkeiten, unser Jugendtreff wurde ja auch wieder zugemacht, weil die Unkosten irgendwie sich nicht gelohnt haben oder so. Was ich schade finde. [...] Deswegen wäre mein Anliegen, dass es irgendwie was so geben würde, wo man einfach hingehen kann. [...] Und sagen können, ich möchte für drei Stunden oder so [als DJ] auflegen oder so“ [J5, 140–143]

Eine andere*r Interviewpartner*in wünscht sich eine Musikgruppe, in dem er*sie mitmachen kann. Die Person bedauert jedoch, dass es keine Gruppe oder Angebot an ihrem Wohnort gibt bzw. dass sie von keinem solchen Angebot wisse. Zwei weitere Jugendliche wünschen sich ein inklusives Sportangebot, in dem sie verschiedenen Sportarten austesten können. Ein weiterer Jugendliche ist auf der Suche nach einer Tanzgruppe in der Nähe.

Neben der Benennung von Gruppenangebote äußern die Jugendlichen auch Wunschaktivitäten, die sich in die Bereiche „Ferienreisen und Ausflüge“ und „einmalige bzw. regelmäßige Angebote“ unterteilen lassen. Im Bereich „einmalige bzw. regelmäßige Angebote“ benennt ein*e Interviewpartner*in den Wunsch in einem Konzert mitzuspielen („Was ich mir wünschen könnte, in einem Konzert mitzumachen“ [J8, 316]. Eine*r andere*r Jugendliche*r möchte gerne Erfahrungen als DJ zu sammeln („was ich gerne mal machen würde, ist im Club auflegen als DJ“ [J5, 142–143]. Die Person möchte auch gerne als Erlebnis Quadfahren ausprobieren. Der Wunsch ins Fitnessstudio zu gehen, um etwas für die eigene Gesundheit zu tun, wird ebenfalls von einer Person geäußert. Darüber hinaus werden sportliche Aktivitäten wie (Eis-)Hockey, Handball, Breakdance und das Spielen von Räuber und Gendarm als Wünsche geäußert. Auch das Besuchen einer Party wird als Wunsch benannt.

Weitere Wünsche, die die Jugendlichen für ihre Freizeit haben, erinnern an Aktivitäten, die bei der jugendverbandlichen Arbeit der Pfadfinder stattfinden. So äußern Jugendliche den Wunsch mal zu zelten und am Lagerfeuer zu sitzen:

- J: „Und zelten. [...] Weil ich gerne in der Natur bin. Also weil ich auch gerne Fahrrad fahre und was mit Holz mache und macht mir Spaß. Und ich sitz auch gerne am Lagerfeuer und esse Marshmallows“ [J6, 426–427]
- J: „Zelten zu gehen hätte ich gern mal Lust.“ [J8, 308]

Auffallend ist, dass fast die Hälfte der interviewten Jugendlichen den Wunsch äußern ihren Sozialraum in Zuge von Ausflügen, Ferienfreizeiten oder Reisen zu verlassen, um andere Orte zu sehen und neue Kontakte zu knüpfen. So äußert eine Person gerne eine „Marinepanzer-Tour“ zu machen [J5, 465]. Andere Jugendliche wünschen sich einen Ausflug in die Eisdielen, in ein Einkaufszentrum, in den Zirkus oder eine Stadtrundfahrt. Der Wunsch ins Kino zu gehen, wird von zwei Jugendlichen benannt. Auch möchten zwei Jugendlichen gerne häufiger Ferienfreizeiten besuchen und reisen wie diese Sequenzen zeigen:

- J: „Das letzte Mal war Gardasee angeboten. Aber das war halt nur was Einmaliges und sowas hätte ich gerne öfter. Mit Jetski fahren und so Zeug“ [J5, 356–358].
- J: „Skifreizeit oder mal nach Italien oder. Italien war ich noch nie.“ [J6, 331]

Insgesamt scheinen die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen noch viele Freizeitwünsche, -interessen und -bedürfnisse zu haben, denen sie bisher nicht nachgehen konnten. Häufig benennen sie fehlende Angebote im Sozialraum bzw. das fehlende Wissen über solche Angebote als Hindernisse für die Freizeitgestaltung:

J: „Ich kannte mal zwei Jugendtreffs aber die haben beide dichtgemacht.“ [J5, 367]

8.7 Selbstbestimmte Teilhabe

8.7.1 Einführung

Die Kinder- und Jugendarbeit stellt ein Handlungsfeld dar, was durch sein Selbstverständnis und seine Prinzipien wie Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Eigenständigkeit und Selbstbestimmung prädestiniert dafür ist, Erfahrungen zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen im Sinne der Inklusion voranzutreiben (vgl. Rauschenbach et al. 2010; Meyer 2016). Dabei stellt Selbstbestimmung eine Kompetenz dar, die erst erlernt werden muss. Es bleibt zu bedenken, dass das Leben von Menschen mit geistigen Behinderungen teilweise durch ein „Mehr an sozialer Abhängigkeit“ gekennzeichnet ist (vgl. Hahn 1981, S. 44). Deshalb müssen Jugendlichen mit geistigen Behinderungen Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Entscheidungsübernahmen zugesprochen und gefördert werden, indem Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe gesichert und passgenaue Angebote gemacht werden, die die Interessen und Bedürfnisse der jungen Menschen mit geistigen Behinderungen berücksichtigen und Wahloptionen bereitstellen. Dabei „[darf] Selbstbestimmung [...] nicht missverstanden werden als ein Leben ohne Hilfen

und Unterstützung. Vielmehr sollte es den Menschen ermöglicht werden, dieses Angewiesensein selbstbestimmt anleiten zu können, um im hohen Maß eigenständig zu entscheiden“ (Niehoff 1994, S. 191 f. zit. n. Schuck 2019, S. 638). In den Interviews werden die Jugendlichen deshalb zu ihrer selbstbestimmten Nutzung von Kommunikationsgeräten (vgl. Kap. 8.4.2), zu persönlichen (Freizeit-)Assistenzen als Unterstützung der Selbstbestimmung, zur selbstbestimmten Auswahl von Freizeitangeboten und zur Mobilität im Alltag befragt (vgl. Tab. 17).

Um eine selbstbestimmte Teilhabe an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe zu ermöglichen, braucht es neben der Unterstützung Teilhabemöglichkeiten und Beteiligungsräume. Während Partizipation in der UN-Behindertenrechtskonvention als „Einbezogenheit in Lebenssituationen“ (DIMDI 2005) dargestellt wird, „kann Teilhabe nach von Kardorff auch in einem komplexeren Verhältnis zu Partizipation betrachtet werden. Er unterscheidet Teilnahme, Teilhabe, Teil-Sein und Teilgabe als vier Dimensionen von Partizipation“ (Lamers/Molnár 2018, S. 22). Überträgt man sein Konzept auf die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und/oder Behindertenhilfe, dann fragt Teilhaben danach wie die Zugangsmöglichkeiten zur Teilhabe an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und/oder Behindertenhilfe realisiert sind. Die Dimension Teil-Sein zielt auf das individuelle Zugehörigkeitsgefühl, die Anerkennung und die soziale Einbindung in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und/oder Behindertenhilfe ab. Teilnehmen umfasst den aktiven und politischen Aspekt der Mitbestimmung und Beteiligung in Angeboten. Teilgeben ist das Einbringen von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen zur Gestaltung des Miteinanders und der Angebote (vgl. ebd. 2018). In den Interviews sind die Jugendlichen gefragt worden, wie sie sich bei der Angebotsnutzung fühlen (Teil-Sein), ob und wie sie mitentscheiden und sich einbringen können (Teilnehmen und Teilgeben) und welche Schwierigkeiten sie dabei wahrnehmen (vgl. Tab. 17). Es lassen sich Aussagen zu den Teilhabe-Dimensionen von von Kardorff (2014) finden. Dabei wird die Dimension der Zugangsmöglichkeiten (Teilhaben) erst in Kapitel 8.8 näher beleuchtet.

Tabelle 17: Kategoriensystem der Subkategorien von „K6 – Partizipation und Selbstbestimmung“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K6.1 – Erleben von Selbstbestimmung	Beschreibung vom Erleben von Möglichkeiten und Grenzen von Selbstbestimmung in der eigenen Freizeit.	28
K6.2 – Erleben von Partizipation und Teilhabe	Beschreibung vom emotionalen Erleben während der Nutzung von Freizeitangeboten. Beschreibung von Möglichkeiten und Grenzen der Mitbestimmung und Einbringen von Ideen und Kompetenzen.	28

Quelle: Eigene Darstellung

8.7.2 Erleben von Selbstbestimmung, Partizipation und Teilhabe

Wie in Kapitel 8.4.2 bereits dargestellt, scheinen Handys ein wichtiges Kommunikationsmedium für das selbstbestimmte und eigenständige Verabreden mit Peers zu sein. Acht von zehn befragten Jugendlichen verfügen über ein eigenes Handy. Ein*e Jugendliche*r, der*die kein eigenes Handy besitzt, darf das Handy des Bruders mitbenutzen. Häufig hilft ihm*ihr der Bruder in der Bedienung des Handys. Um selbstständig mit dem Handy anrufen zu können, wünsch der*die Jugendliche*r jedoch ein eigenes Handy. Bis auf diese Person berichtet keiner der interviewten Jugendlichen, dass Hilfe in der Benutzung des Handys benötigt wird. Selbstbestimmung setzt nicht zwingend Selbstständigkeit voraus. Jemand, der in seiner Handlung noch Unterstützungsbedarf hat, kann jedoch trotzdem selbstbestimmt seine Bedürfnisse äußern, um diese mit Unterstützung zu befriedigen. Essenziell für das Einlösen von Selbstbestimmung scheint deshalb das gegenseitige Verständnis in der Kommunikation zu sein. So berichten zwei Jugendliche, dass die eine persönliche Assistenz haben, die sie in Freizeitangebote begleitet. Die Assistenz hilft den Jugendlichen sowohl bei der Teilnahme an Spielen als auch in der Interaktion mit Jugendlichen. Eine andere jugendliche Person berichtet, dass sie jederzeit die Möglichkeit habe sich „mal kurz für fünf Minuten in die Ecke [zu] setzen“, „wenn es jetzt mal ganz ausarten würde“ [J8, 136–137]. Die Jugendlichen berichten, dass sie in den Angeboten der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit Möglichkeiten haben, um selbstbestimmt ihre Freizeit gestalten zu können. So schildert ein*e Jugendliche*r, dass wenn er*sie mal keine Lust auf eine Aktivität im Jugendtreff habe, er*sie halt etwas Anderes mache:

J: „Dann habe ich eben keine Lust. [...] Dann mache ich was Anderes. [...] Ich muss nicht immer das Gleiche machen“ [J10, 283–289]

Auch andere Jugendlichen berichten von den Möglichkeiten selbstbestimmt ihre Freizeit innerhalb der Angebote zu gestalten:

- J: „Das ich hier hin kann. Ich kann hier alles, im Raum und im Keller, alles machen. Alle Sachen.“ [J1, 354]
- I: „Das heißt, du kannst morgens selbst sagen, was du machen möchtest?“, J: „Ja, welches ich machen will, ja“ [J7, 131–134]
- J: „Jeder macht mal zusammen und manchmal alleine“ [J10, 215]

Die Jugendlichen berichten zum Teil auch, dass sie sich bewusst und selbstbestimmt für das Angebot entschieden haben, wie diese Sequenzen zeigen:

- J: „Ich wollte selber [an Ferienfreizeit] teilnehmen“ [J6, 56]
- J: „Ich fand es interessant und habe mich dafür [zur Ferienfreizeit der Behindertenhilfe] angemeldet“ [J3, 20–21]

Eine Interviewperson hebt heraus, dass früher ihre Eltern über ihre Freizeitteilhabe an Angeboten entschieden haben. Jetzt entscheidet die Person jedoch auch selbstbestimmt, welche Angebote sie nutzen möchte:

J: „Also früher haben meine Eltern entschieden, aber jetzt entscheide ich auch schon einmal selbst“ [J3, 120–121]

Neben dem Erleben von Selbstbestimmung in der Auswahl der Freizeitangebote und in der Nutzung der Angebote berichten die Jugendlichen über das selbstbestimmte Aufsuchen der Angebote bzw. über Unterstützungsbedarfe, die sie in der Mobilität haben. Vier von zehn Jugendlichen berichten, dass sie die Angebote alleine ohne Unterstützung aufsuchen können. Gerade, wenn die Einrichtungen in der Nähe sind, gehen sie zu Fuß oder fahren Fahrrad:

- J: „Man kann dahin laufen [zum inklusiven Sportangebot der BH]“ [J5, 65]
- J: „Ich habe es nicht weit, ich laufe [zum Jugendtreff]. Ich wohn hier um die Ecke“ [J10, 117]
- J: „Im Sommer fahre ich manchmal mit dem Fahrrad. [J3, 77]

Drei von den vier Jugendlichen beschreiben, dass sie das Angebot auch selbstständig mit dem Bus oder der Bahn aufsuchen können und den Weg wissen:

- J: „Mit dem Bus“ [J8, 36]
- J: „Im Winter manchmal Bahn oder Fahrrad, hängt vom Wetter ab.“ [J3, 78]

Die restlichen Jugendlichen geben an, dass sie von den Eltern oder nahen Familienangehörigen wie Onkel und Tante mit dem Bus oder Auto zum Angebot gebracht werden. Ein*e Jugendlich*e berichtet, dass eine Assistenz ihn*sie zum Angebot fährt.

Die Jugendlichen berichten von verschiedenen Beteiligungsformen und Möglichkeiten der Mitgestaltung (Teilgeben und Teilnehmen). Zwei Jugendliche berichten davon, dass sie von den Fachkräften vor Ort aktiv gefragt werden, was sie im Angebote machen möchten:

- J: „Also die fragen uns auch schon, was wir denn gerne machen wollen“ [J3, 42]
- J: „Ja, Trainer fragt einen immer“ [J5, 185]

Neben der direkten Befragung wird auch die Partizipationsform der Versammlung von einer Interviewperson geäußert. Am Anfang eines Tages versammeln sich die Jugendlichen und entscheiden gemeinsam, wer sich um welches Tier auf der Jugendfarm kümmert. Der*die Jugendliche*r schildert, dass die Schilder in Form von Visualisierungen helfen einen Überblick zu bewahren. So sind die Aufgaben transparent verteilt.

Zwei Jugendliche berichten, dass entweder die Mitarbeitende oder die Peers einem zeigen würden wie man etwas zu tun habe. So können die Jugendlichen dann mitmachen:

- „Dann gucken wir, ob wir denen noch was beibringen können“ [J5, 76]
- „Das wird einem gezeigt, was ich jetzt machen muss“ [J8, 104]

Ein Großteil der Jugendlichen berichtet, dass sie Aktivitäten gemeinsam ausüben und dass sie sich so als Teil der Gruppe fühlen (Teil-Sein). Folgende Sequenzen verdeutlichen das Zugehörigkeitsgefühl exemplarisch:

- „Dass ich mit den anderen Kindern hier Spiele spielen kann und was mit denen machen kann“ [J3, 28–29]
- „Weil hier viele Kindern sind“ [J7, 119]
- „Mit anderen zusammen gemacht [gebastelt]“ [J4, 176]
- „Habe mich mit denen ganz gut verstanden“ [J6, 120–121]

Häufig wählen die Jugendlichen eine „Wir-Formulierung“ und signalisieren damit, dass sie sich als Teil des Angebots sehen.

8.8 Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit

8.8.1 Einführung

Studien der Kinder- und Jugendarbeit sowie Forschungsergebnisse der Sonderpädagogik zeichnen ein Bild verschiedener Faktoren, die den Zugang zu Freizeitangeboten und die Teilhabe an Freizeitangeboten beeinflussen (vgl. Seckinger et al. 2016; Voigts 2015; Voigts 2018; Heister/Zentel/Köb 2023). Der Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit findet häufig über Peers statt (vgl. Seckinger et al. 2016; Voigts 2015). Insgesamt scheinen aber auch die Eltern eine wichtige Rolle beim Zugang zu Freizeitangeboten zu spielen. Eltern bieten ihren Heranwachsenden unterschiedliche Möglichkeiten, bringen sie an verschiedene

Orte und unterstützen sie bei der Organisation von Freizeitaktivitäten (vgl. Heister/Zentel/Köb 2023). Kinder- und Jugendarbeit wird bewusst als elternfreier Raum erlebt. Die geringe Zusammenarbeit mit Eltern stellt deshalb eine Barriere für den Zugang von Heranwachsenden mit Behinderungen dar (vgl. Voigts 2018). Weitere Faktoren, die allgemein die Teilhabe an Freizeitaktivitäten beeinflussen, beziehen sich auf die Wohnformen, den Wohnort, den Transport zu Angeboten, barrierefreie Informationen und die besuchte Schulform (vgl. Heister/Zentel/Köb 2023). Schaut man sich im Speziellen den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit an, scheinen die Mobilitätsmöglichkeiten sowie die Verständlichkeit und Darstellung der Informationen über das Angebot ebenfalls entscheidend zu sein (vgl. Voigts 2018). In den Interviews werden die Jugendlichen dazu befragt, wann und wie sie auf das Angebot der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe aufmerksam geworden sind, ob sie die Informationen dazu ohne Hilfe verstanden haben, ob sie mit anderen Erwachsenen (Eltern, Lehrkräften) über das Angebot gesprochen haben, wie sie das Angebot erreichen und ob sie mit Freunden zum Angebot gehen. Darüber hinaus werden die Jugendlichen gefragt, ob sie gerne häufiger das Angebot nutzen möchten oder ob sie darüber hinaus weitere Angebote der Kinder- und Jugendarbeit kennen und/oder nutzen möchten (vgl. Tab. 18).

Tabelle 18: Kategoriensystem der Subkategorien von „K7 – Zugang zu Angeboten“

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anzahl
K7.1 – Zugangshindernisse und -hilfen	Beschreibung von behindernden oder begünstigenden Faktoren, die den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe erschweren oder erleichtern.	75

Quelle: Eigene Darstellung

8.8.2 Zugangshindernisse und -hilfen zu Angeboten

Alle Jugendlichen berichten in unterschiedlichem Umfang von verschiedenen Faktoren, die sie in ihrem Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe behindern bzw. unterstützen. Als Faktoren werden folgende benannt:

- Mobilität/Entfernung zum Angebot
- Peers/Freunde/Geschwister
- Zeitressourcen
- Wissen über Angebote
- Eltern

Der Zugang zu Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und die Nutzung von Angeboten wird begünstigt, wenn sich die Einrichtungen im Wohnort der Jugendlichen befinden. So berichten zwei Jugendliche, dass die Einrichtung im Ort sei und sie diese deshalb fußläufig erreichen können:

J: „Das [inklusive Sportangebot der Behindertenhilfe] ist ja bei uns gerade im Ort. [...] Man kann da hinlaufen“ [J5, 57–65]

J: „Ich habe es nicht weit, ich laufe. Ich wohne hier um die Ecke. [...] Ich bin auch selber hier her [in den Jugendtreff] gekommen [J10, 117–133]

Wenn das Angebot nicht fußläufig oder mit dem Fahrrad erreichbar ist, hängt der Zugang maßgeblich von den Eltern ab. So berichten die Jugendlichen, dass Familienmitglieder diese mit dem Auto, Bus oder Rad zum Angebot bringen bzw. begleiten. Auch Freunde, die außerhalb des Sozialraums wohnen, sind darauf angewiesen, dass die Eltern diese mit dem Auto zu ihren Peers bringen.

Neben der Mobilität als behindernder oder ermöglichender Faktor hinsichtlich des Zugangs zu Angeboten, sichern auch Peers oder Geschwister den Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe. Dass der Zugang zu Angeboten über Freunde oder Mitschüler*innen erleichtert wurde, äußern fünf von zehn Jugendlichen, wie folgende Sequenzen exemplarisch zeigen:

- J: „Anfangen hat es, dass ich das erfahren habe, indem andere [von der Wohngruppe] dahingegangen sind. Dann habe ich mir das [inklusive Sportangebot der Behindertenhilfe] mal angeguckt“ [J5, 41–42]
- J: „Eigentlich von den Schülern habe ich es erfahren. Von (Name eines Mitschülers) habe ich es erfahren und dann wollte ich auch“ [J6, 60–61]
- J: „Mit meinem Freund zusammen“ [J10, 241]

Aber nicht nur Freunde ermöglichen den Zugang zu Angeboten, auch Geschwister scheinen bei Jugendlichen mit geistigen Behinderungen eine Rolle zu spielen. Zwei Jugendliche berichten, dass der Zugang zum Ferienprogramm der Behindertenhilfe über Geschwisterkinder erfolgt ist wie diese Aussage stellvertretend zeigt:

J: „Am Anfang bin ich mit meinem Bruder, der heißt (Name des Bruders) hin.“ [J1, 35]

Neben den Peers spielt auch die frei verfügbare Zeit bei den Jugendlichen eine wichtige Rolle für den Zugang und die Nutzung von Angeboten. So berichten sechs Jugendliche, dass sie neben der Schule, Hausaufgaben und Terminen wenig Zeit hätten. Ein*e Jugendliche*r erzählt, dass er*sie früher einmal in der Kirche ehrenamtlich aktiv war, dies jedoch aus zeitlichen Gründen und wegen anderweitiger Verpflichtungen nicht mehr geschafft habe. Eine andere Interviewperson

berichtet davon, dass sie neben der Jugendfarm keine weiteren Angebote nutzt, da sie „nicht dazu kommt“, da sie „keine Zeit“ habe [J6, 226–230]. Auch einer weiteren jugendlichen Person fehlt die Zeit neben der Schule. So wird berichtet, dass die Person häufig nach der Schule noch Termine habe und es deshalb bisher noch nicht geschafft habe in den Jugendtreff zu gehen, obwohl sie sich das wünsche. Das Erledigen von Hausaufgaben und „genug lernen“ zu müssen hindert zwei weitere Jugendliche daran Angebote der Kinder- und Jugendarbeit aufzusuchen. Ein*e Jugendliche*r bemängelt, dass er*sie gerne auch außerhalb der Ferien Freizeitangebote nutzen möchte, jedoch er*sie „manchmal auch andere Termine [habe], dann schaffe [er*sie] das dann nicht“ [J3, 104].

Neben den o.g. Zugangsbarrieren und -möglichkeiten ist das Wissen über Angebote ein entscheidender Faktor, wenn es darum geht Angebote aufzusuchen. Die Jugendlichen berichten, dass sie, abgesehen von den genutzten Angeboten, wenige bis keine anderen Angebote kennen. So sagt eine jugendliche Person, dass sie nur die bereits besuchte Jugendfarm kenne. Vier Jugendliche berichten, dass sie gerne mehr Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen möchten, jedoch nicht wissen, wo diese stattfinden. So äußert ein*e Jugendliche*r explizit, dass er eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von früher kenne, aber er nicht wüsste, ob es so eine Einrichtung bei ihm*ihr im Wohnort gibt. Eine andere jugendliche Person berichtet, dass sie zwei Jugendtreffs kannte, aber beide „dichtgemacht haben“ [J5, 367].

Als Antworten auf die Frage wie sie denn von den aktuell genutzten Angeboten erfahren haben, äußern die Jugendlichen, dass sie die Informationen über die Schule oder ihre Eltern erhalten haben. So berichtet eine Interviewperson, dass sie Informationen über das inklusive Ferienprogramm von einer Lehrkraft erhalten habe und die Lehrperson sie auch ermutigt habe, daran teilzunehmen:

J: „Weil der Herr (Name der Lehrkraft) hat es mir vorgeschlagen [J6, 17–18]

Ein*e andere*r Jugendliche*r berichtet, dass Flyer in der besuchten inklusiven Schule über ein Angebot der Kinder- und Jugendarbeit auslagen. Beim Schuldirektor hätte man immer neue Flyer finden können.

Dass auch die Eltern eine Rolle für den Zugang zu Angeboten spielen, machen zwei Jugendliche deutlich. Eine Interviewperson beschreibt, dass die Mutter sie zu einem inklusiven Sportangebot angemeldet habe und sie deshalb jetzt dort teilnehme. Auch sichern Eltern die Verständlichkeit von Informationen über Angebote. Ein*e Teilnehmer*in des Ferienprogramms der Behindertenhilfe schildert, dass die Eltern ihr das Programmheft gezeigt hätten. Er*sie schaue sich dann das Heft erstmal alleine an und dann werden die Angebote dort mit den Eltern besprochen („Mit meinen Eltern, schaue mir alleine an, was mir gefällt und dann mit ihnen besprechen“ [J3, 120–121]). Die Person berichtet, dass sie es toll fände, dass im Jahresheft so viele verschiedene Angebote abgebildet seien,

sodass es sehr interessant wäre. Eine andere Interviewperson gibt an, dass sie so ein Programmheft für die Ferienzeit von einem Träger der Behindertenhilfe immer nach Hause geschickt bekäme. Sie schaut sich dann das Heft durch und lässt sich alles von dem Träger vor Ort erklären.

8.9 Implikationen für inklusive Freizeitangebote

Die Interviews mit den Jugendlichen mit geistigen Behinderungen machen deutlich, dass „Kinder und Jugendliche mit Behinderung [...] in erster Linie Kinder und Jugendliche“ sind (vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 12). Auch wenn sich die Fallzahl auf zehn befragte Jugendliche beläuft und deshalb nicht repräsentativ ist, bieten die Aussagen der Jugendlichen Einblicke in die subjektive Bedeutsamkeit von Angeboten und in das subjektive Erleben ihrer Freizeitgestaltung. Es wird ersichtlich, dass Jugendliche mit geistigen Behinderungen ebenso über vielfältige Freizeitinteresse und -bedürfnisse verfügen wie Jugendliche ohne Behinderungen auch (vgl. DJI 2022). Sie berichten von gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit ihren Peers, die für die Lebensphase Jugend typisch sind. Dies legt nahe, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Behindertenhilfe eine Vielzahl von altersentsprechenden Aktivitäten anbieten sollten, um die Interessen und Bedürfnisse aller Jugendlichen zu berücksichtigen. Da die Kinder- und Jugendarbeit subjekt- und lebensweltorientiert arbeitet, ist diese prädestiniert, um eine inklusive Freizeitgestaltung voranzutreiben. Gerade im Zuge der Behindertenhilfe finden sich jedoch häufig auch Angebote, die altersoffen sind, an denen sowohl Kinder als auch Jugendliche oder Jugendliche als auch Erwachsene teilnehmen (vgl. Meyer 2016). Darüber hinaus heben die interviewten Jugendlichen mit geistigen Behinderungen die Bedeutung von Peerkontakten hervor, indem der Zugang zu Angeboten häufig über Peer stattfindet. Sie kennen das Angebot über Freunde oder auch Geschwisterkinder. Sie nutzen Angebote, um neue Freundschaften zu schließen und sich sozial zugehörig zu fühlen. Darüber hinaus äußern sie verstärkt den Wunsch weitere Peers auch ohne Behinderung kennenzulernen. Insgesamt berichten die Jugendlichen, dass sie sich in den Angeboten sehr wohl fühlen. Sie erleben dort Spaß, Selbstwirksamkeit und festigen ihre Kompetenzen.

Um soziale Beziehungen aufzubauen und um soziale Partizipation zu fördern, muss für das Thema „Umgang mit Heranwachsenden mit Behinderung“ sensibilisiert werden. So zeigen Studien aus dem schulischen Kontext, dass die Thematisierung bei Heranwachsenden dazu führt, dass Unsicherheiten abgebaut werden können (vgl. Köb/Janz 2022). Auch berichten die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen über Ängste und Unsicherheiten im Kontakt mit Peers ohne Behinderung. Sie äußern Ausgrenzungserfahrungen, die sie sowohl in der Schule als auch in der Freizeit erlebt haben. Um inklusive Angebote weiter voranzubringen, kann es sinnvoll sein, das Thema „Behinderung“ mit Jugendlichen zu

thematisieren und bei Ausgrenzungsprozessen intervenierend einzugreifen. Die Jugendlichen berichten, dass sie sich im Zuge von Ausgrenzungserfahrungen an die Mitarbeitenden wenden und sich Unterstützung und Begleitung wünschen. Daneben äußern die Jugendlichen aber auch den Wunsch Freizeit selbstbestimmt, ohne die ständige Anwesenheit von Erwachsenen, zu gestalten. Begegnungs- und Freiheiträume wie sie die Kinder- und Jugendarbeit bieten, haben für die Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderungen eine hohe Bedeutung. Inwiefern persönliche Assistenzen in diese Räume eingebunden werden, bleibt zu überlegen. Zwei Jugendliche berichten, dass sie über persönliche Assistenzen verfügen, die ihnen vorwiegend bei der Kommunikation unterstützen und sie zum Angebot begleiten. Das Bieten flexibler Unterstützungsoptionen kann bei der Befriedigung individuelle Bedarfe notwendig werden und scheint für die Ausgestaltung inklusiver Angebote essenziell zu sein.

Da Selbstbestimmung eine Kompetenz ist, die auch erst erlernt werden muss, brauchen die Jugendlichen neben den flexiblen Unterstützungsoptionen auch Beteiligungsräume, in denen sie sich mit ihren Voraussetzungen und Kompetenzen einbringen können.

Die Jugendlichen berichten, dass sie das Wissen über Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder Behindertenhilfe verstärkt über ihre Eltern oder die Schule beziehen. Hier stellen Erwachsene wiederum den Zugang zu Angeboten sicher. Um inklusive Angebote voranzutreiben, brauchen Jugendliche mehr Wissen über Angebote in ihrem Sozialraum. Die Kooperation mit Schulen und Eltern(-vertretungen) erscheint wichtig, um Angebote zu bewerben. Jugendliche, die ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (Förderschule) in einem anderen Sozialraum besuchen, verfügen häufig über weniger Wissen über Angebote in ihrem Wohnraum.

Da die interviewten Jugendlichen viel über WhatsApp kommunizieren und dementsprechend über Smartphones verfügen, sollten die Informationen über Angebote auch digital verfügbar sein. Um das Verständnis der Informationen zu sichern, müssten diese barrierefrei kommuniziert (z. B. in einfacher Sprache, visualisiert etc.) werden. So wären die Jugendlichen nicht mehr darauf angewiesen, die Informationen mit ihren Eltern zu besprechen.

Daneben hängt der Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sowie Behindertenhilfe häufig von sowohl von den mobilitätsbezogenen Kompetenzen als auch von der Anbindung des Angebots an das Verkehrssystem ab. So äußern die Jugendlichen, dass sie Angebote selbstständig aufsuchen, wenn diese zu Fuß oder mit dem Fahrrad gut zu erreichen sind. Jugendliche, die noch nicht selbstständig den Nahverkehr nutzen können oder bei denen die Angebote weiter weg sind, werden von den Eltern gebracht. Gerade außerhalb des Hauses treten die Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in Kontakt zu Peers. Wie die Interviews zeigen, werden die Peers selten ins häusliche Umfeld eingeladen.

9. Ergebnisse der Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf in Heidelberg

Peter Zentel, Noemi Heister, Stefanie Köb & Simon Kammel

9.1 Einführung

Die Perspektive von Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf spielt in vielen Publikationen zum Thema Freizeit keine Rolle (vgl. Heister/Zentel/Köb 2023). Im besten Fall werden Dritte wie Eltern oder Betreuende befragt, die die Freizeitwünsche und das -erleben einschätzen (vgl. ebd.). Die Gründe hierfür liegen auf der Hand: es ist kommunikativ und methodisch herausfordernd (vgl. 6.1). In der hier vorgestellten Studie wurden zwei Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf direkt einbezogen, um deren Freizeitwünsche bzw. Präferenzen zu ermitteln. Allerdings konnte nicht „einfach befragt“ werden, vielmehr wurde auf der Grundlage eines elaborierten Designs, unterschiedliche Freizeitsituationen erfahrbar gemacht und dahingehend ausgewertet, welche Reaktionen sie jeweils bei den Jugendlichen ausgelöst haben. Dadurch haben sich Hinweise auf Vorlieben, auf Wünsche und mögliche Aversionen deutlich herauskristallisiert, die in weiteren Planungen von Freizeitangeboten berücksichtigt werden können. D. h. es kann nicht ermittelt werden, was Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf grundsätzlich wollen, sondern wie in Bezug auf einzelne Jugendliche Wünsche und Optionen sichtbar werden.

Wie im sechsten Kapitel dargestellt, wurden Tagesverlaufspläne eingesetzt, um die Tagesstruktur der Jugendlichen abzubilden. Neben dem Erheben von freien und gebundenen Zeiträumen werden Aktivitäten im Alltag abgebildet. Es wird gefragt, ob aus Sicht der Eltern oder Betreuenden die Aktivität eine Freizeitaktivität für die Jugendlichen darstellt und wie die Aktivität bewertet wird. Die Bewertung der Aktivität erfolgt mit einem 5-Punkte-Ranking, wobei fünf Punkte bedeuten, dass die Aktivität dem*der Jugendlichen sehr gut gefällt. Darüber hinaus wird erfasst, mit wem die Aktivität stattfindet und wer daran beteiligt war. Wie in Kapitel 6 bereits geschildert, werden die Aktivitäten danach in die Kategorien Transport, Mahlzeiten, Pflege, Schule und Freizeitaktivitäten eingeordnet. Darüber hinaus werden mittels eines Freizeitfragebogens beliebte und

unbeliebte Freizeitaktivitäten sowie deren Parameter (Ort, Zeit, Partner*innen) erfragt. Auch Freizeitwünsche und mögliche Hindernisse in der Erfüllung der Freizeitwünsche werden abgefragt. Der Kern der Studie bildet die kontrollierte Einzelfallstudie. Es wurden zwei Jugendliche (JHU 1 und 2) in drei verschiedenen Situationen beobachtet: einer anregungsarmen Basissituation (A-Phase), die als Vergleichsgröße dient, einer Gruppenfreizeitsituation (B-Phase) und einer Einzel-freizeitsituation (C-Phase). Im Fall von JHU1 handelte es sich beim Gruppenangebot um eine offene Freizeitgruppe eines Vereins der Kinder- und Jugendarbeit. Die Einzelsituationen waren Spielsituationen mit den Eltern und dem Bruder. Das Gruppenangebot von JHU2 war ein gruppenübergreifendes Musikangebot im Rahmen einer heilpädagogischen Tagesstätte. Die Einzelsituationen waren Freizeitaktivitäten mit dem Vater und der Mutter. In allen Phasen wurde jeweils das Verhalten mittels Videobeobachtung und der Messung physiologischer Daten (ambulatisches Assessment) erfasst.

9.2 Ergebnisse der Tagesverlaufspläne

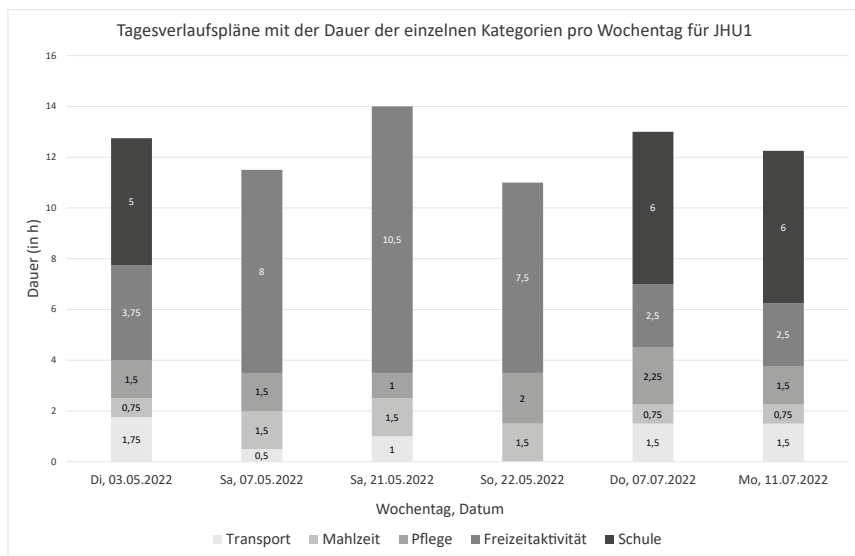
Bei JHU1 und JHU2 wurden Tagesverlaufspläne für jeweils drei Werktage und drei Tage am Wochenende ausgefüllt. Abbildung 4 zeigt die grafische Darstellung der Tagesverlaufspläne mit den Kategorien Transport, Mahlzeiten, Pflege, Schule und Freizeitaktivitäten und der jeweiligen Dauer für JHU1.

Am Dienstag, den 03.05.2022, zählte die Fahrt mit dem Schulbus zur Schule und wieder nach Hause (je 3/5 Sterne) zur Kategorie Transport für JHU1. In der Kategorie Mahlzeit findet das Frühstück sowie das Abendessen Berücksichtigung (je 1/5 Sterne). Die Kategorie Pflege beinhaltet die Pflege durch die Mutter am Abend zu Hause (1/5 Sterne). Die Freizeitaktivität bestand an diesem Tag aus einem Zugausflug mit einer Begleitperson zwischen Mannheim und Karlsruhe (5/5 Sterne). In der Schule ist JHU1 dienstags für fünf Stunden (5/5 Sterne). Am Samstag, den 07.05.2022, verbrachte der Jugendliche 30 Minuten mit dem Transport von zu Hause zur Straßenbahnhaltestelle und wieder zurück (je 3/5 Sterne). Die Kategorie Mahlzeit beinhaltet das Frühstück, Mittagessen und Abendessen (je 1/5 Sterne). Die Pflege fand am Abend zu Hause statt (1/5 Sterne). In seiner Freizeit schaute JHU1 an diesem Tag Filme an (2/5 Sterne), fuhr mit Betreuenden und anderen Jugendlichen Straßenbahn (5/5 Sterne) und besuchte mit diesen das Planetarium in Mannheim (5/5 Sterne). Da samstags keine Schule stattfindet, wurde der Kategorie Schule kein Eintrag zugeordnet.

Am Samstag, den 21.05.2022, wurde der Jugendliche im Auto von seinem Vater zum Luisenpark transportiert (2/5 Sterne). Dort traf er die anderen Jugendlichen und Betreuenden vom Schülertreff (4/5 Sterne). Darüber hinaus schaute er an diesem Tag als Freizeitaktivität Filme an (2/5 Sterne) und besuchte die Nachbar*innen (3/5 Sterne). Der Kategorie Mahlzeit wurden das Frühstück (2/5 Sterne), Mittag- (2/5 Sterne) und Abendessen (1/5 Sterne) zugeordnet. Die Pflege fand ebenfalls wie an den vergangenen Tagen zu Hause durch die Mutter statt (1/5 Sterne). Der Kategorie Schule wurden an diesem Samstag keine Einträge zugeordnet. Gleiches gilt für Sonntag, den 22.05.2022, da an diesem Tag ebenfalls keine Schule stattfand. Ebenso wurden an diesem Tag von den Eltern keine Einträge vorgenommen, die der Kategorie Transport zugeordnet werden konnten. Das Frühstück, Mittag- und Abendessen wurden in der Kategorie Mahlzeit gruppiert (je 2/5 Sterne). Die Pflege fand an diesem Tag mit dem Vater statt (2/5 Sterne). Zu den Freizeitaktivitäten zählten an diesem Tag das Ansehen von Filmen (3/5 Sterne) und Musik hören (3/5 Sterne). Diese führte er entweder alleine oder gemeinsam mit dem Bruder durch. Am Donnerstag, den 07.07.2022, verbrachte JHU1 mit dem Transport in die Schule und wieder nach Hause (je 3/5 Sterne). In der Kategorie Mahlzeit sind an diesem Tag Frühstück (1/5 Sterne) und Abendessen (2/5 Sterne) berücksichtigt. Der Kategorie Pflege wurden neben der abendlichen Pflege (1/5 Sterne) auch der Eintrag Physiotherapie (2/5 Sterne) zugeordnet. In seiner Freizeit schaute der Jugendliche alleine Filme an (2/5 Sterne) und fuhr mit der Mutter mit dem Rollstuhlfahrrad (3/5 Sterne). An diesem Donnerstag verbrachte JHU1 außerdem sechs Stunden in der Schule (5/5 Sterne).

Dies gilt auch für die Kategorie Schule am Montag, den 11.07.2022. Die Kategorie Transport bestand an diesem Tag aus der Schulbusfahrt von dem Elternhaus in die Schule und wieder zurück (3/5 Sterne). Die Kategorie Mahlzeit beinhaltet das Frühstück (1/5 Sterne) und Abendessen (2/5 Sterne). Als Freizeittätigkeit schaute der Jugendliche an diesem Montag alleine Filme an (2/5 Sterne). Die Pflege fand auch an diesem Tag am Abend zu Hause durch die Mutter statt (1/5 Sterne).

Abbildung 4: Tagesverlaufspläne mit der Dauer der einzelnen Kategorien pro Wochentag für JHU1



Quelle: Eigene Darstellung

Da die Familie beim Ausfüllen der Tagesverlaufspläne von JHU2 (vgl. Abb. 5) vergessen hat, die dokumentierten Aktivitäten stellvertretend für ihren Sohn zu bewerten, kann dies nicht in die Ergebnisdarstellung miteinfließen.

Am Montag, den 27.03.2023, wurden für die Kategorie *Transport* insgesamt 1,25 Stunden benötigt, wobei sowohl die Hinfahrt als auch die Rückfahrt mit dem Schulbus berücksichtigt wurde. Für den Bereich *Mahlzeit* mit Frühstück, Mittagessen und Abendessen wurden an diesem Tag 1,75 Stunden benötigt. Mit Blick auf die Kategorie *Pflege* wurde das morgendliche Waschen, das Duschen am Nachmittag sowie das Zubettbringen aufsummiert, sodass sich für die Pflege an diesem Tag ein Zeitaufwand von 1,25 Stunden ergab. Hinsichtlich der Kategorie *Freizeitaktivität* wurde die betreute Freizeit im Rahmen der heilpädagogischen Tagesstätte sowie ein Spielangebot am Tisch mit der Mutter berücksichtigt, welches am späten Nachmittag zuhause stattgefunden hat. Gesamt ergab sich für den Jugendlichen an diesem Tag ein Freizeitbudget von 4,25 Stunden. Der Aufenthalt in der *Schule* dauerte an diesem Montag 4,5 Stunden.

Am Dienstag, den 28.03.2023, wurden für die Kategorie *Transport* 1,25 Stunden benötigt, wobei erneut die Hin- und Rückfahrt mit dem Schulbus berücksichtigt wurde. Für den Bereich *Mahlzeit* wurden an diesem Tag 2 Stunden aufgewendet. Mit Blick auf die Kategorie *Pflege* wurde für diesen Tag das morgendliche Waschen sowie das Zubettbringen dokumentiert, für welches ein Zeitaufwand von 0,75 Stunden benötigt wurde. Auch an diesem Tag wurde für die Kategorie *Freizeitaktivität* die betreute Freizeit im Rahmen der heilpädagogischen

Tagesstätte berücksichtigt. Des Weiteren wurde das Spielen eines Steckspiels gemeinsam mit der Mutter sowie das selbstständige Spielen am Tisch in diese Kategorie miteinbezogen. Darüber hinaus durfte der Jugendliche an diesem Tag einmal gemeinsam mit seiner Schwester und ein weiteres Mal mit der gesamten Familie fernsehen, sodass sich für diesen Tag ein Freizeitbudget von insgesamt 5,5 Stunden ergab. Der Aufenthalt in der *Schule* dauerte an diesem Dienstag 4,5 Stunden.

Am Mittwoch, den 29.03.2023, wurden für die Kategorie *Transport* 1,25 Stunden benötigt, wobei sowohl die Hinfahrt als auch die Rückfahrt mit dem Schulbus berücksichtigt wurde. Für den Bereich *Mahlzeit* mit Frühstück, Mittagessen und Abendessen wurden an diesem Tag 2 Stunden benötigt. Mit Blick auf die Kategorie *Pflege* wurde das morgendliche Waschen, das Duschen am späten Nachmittag sowie das Zubettbringen berücksichtigt, sodass sich für die Pflege an diesem Tag ein Zeitaufwand von 1,25 Stunden ergab. Hinsichtlich der Kategorie *Freizeitaktivität* wurde erneut die betreute Freizeit im Rahmen der heilpädagogischen Tagesstätte einberechnet. Darüber hinaus durfte sich der Jugendliche an diesem Tag mit einem Steckspiel am Tisch beschäftigen, welches von seiner Schwester betreut wurde. Nach dem Abendessen wurde der Jugendliche des Weiteren von seinem Vater in ein Würfelspiel miteingebunden und durfte im Anschluss daran fernsehen. Gesamt ergab sich für den Jugendlichen an diesem Tag ein Freizeitbudget von 4,5 Stunden. Der Aufenthalt in der *Schule* dauerte an diesem Mittwoch 4,5 Stunden.

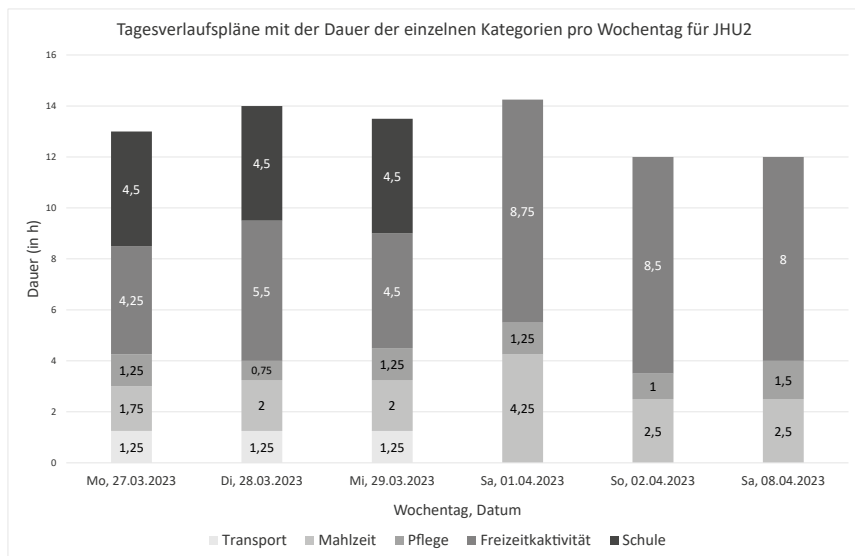
Am Samstag, den 01.04.2023, wurde der Kategorie *Transport* keine dokumentierte Aktivität zugeordnet. Für den Bereich *Mahlzeit* wurden an diesem Tag inklusive Frühstück, Mittagessen, Abendessen sowie Kaffee und Kuchen 4,25 Stunden benötigt. Mit Blick auf die Kategorie *Pflege* ergab sich für diesen Tag ein Zeitaufwand von 1,25 Stunden, wobei das morgendliche Waschen, Übungen zur Rückenentlastung sowie das Zubettbringen berücksichtigt wurden. Hinsichtlich der Kategorie *Freizeitaktivität* konnten für diesen Tag viele verschiedene Aktivitäten einberechnet werden. Neben dem gemeinsamen Einkaufen am Vormittag fand an diesem Tag ein längerer Spaziergang mit dem Rollstuhl statt, wobei der Jugendliche von Onkel und Tante begleitet wurde. Im Anschluss daran gab es gemeinsam Kaffee und Kuchen, wobei diese Aktivität nicht nur dem Bereich *Freizeitaktivität*, sondern ebenso der Kategorie *Mahlzeit* zugeordnet wurde. Darüber hinaus durfte der Jugendliche an diesem Tag zweimal fernsehen, wobei er abends mit seiner Familie Fußball schauen durfte. Außerdem beschäftigte sich der Jugendliche über den Tag verteilt zweimal mit Tischspielen. Insgesamt ergab sich für diesen Tag ein Freizeitbudget von 8,75 Stunden. Für die Kategorie *Schule* wurde aufgrund des Wochenendes kein Eintrag vermerkt.

Am Sonntag, den 02.04.2023, wurde der Kategorie *Transport* erneut keine Aktivität zugeordnet. Selbiges gilt für den Bereich *Schule*. Für die Kategorie *Mahlzeit* wurden an diesem Tag 2,5 Stunden benötigt, wobei Frühstück, Mittagessen

und Abendessen berücksichtigt wurden. Mit Blick auf die Kategorie *Pflege* ergab sich mit dem morgendlichen Waschen und dem Zubettbringen ein Zeitaufwand von insgesamt einer Stunde. Hinsichtlich der Kategorie *Freizeitaktivitäten* wurde an diesem Tag eine Partie des Würfelspiels, ein gemeinsamer Spaziergang mit der Familie sowie ein Besuch bei Onkel und Tante miteinberechnet. Darüber hinaus durfte der Jugendliche an diesem Tag zweimal fernsehen und einmal für eine halbe Stunde entspannen. Auch das selbstständige Spiel am Tisch wurde der Kategorie *Freizeitaktivität* zugeordnet. Insgesamt ergab sich an diesem Tag ein Freizeitbudget von 8,5 Stunden.

Am Samstag, den 08.04.2023, wurde den Kategorien *Transport* und *Schule* erneut keine Aktivität zugeordnet. Für den Bereich *Mahlzeit* ergaben sich inklusive Frühstück, Mittagessen und Abendessen insgesamt 2,5 Stunden. Für die Kategorie *Pflege* wurden an diesem Tag insgesamt 1,5 Stunden benötigt, wobei das morgendliche Waschen, das Duschen am Nachmittag sowie das Zubettbringen berücksichtigt wurden. Mit Blick auf die Kategorie *Freizeitaktivitäten* ergab sich für diesen Tag ein Freizeitbudget von insgesamt 8 Stunden. Neben zwei Spaziergängen und dem eigenständigen Spielen von Tischspielen wurde ebenso eine Partie des Würfelspiels in das Freizeitbudget miteinberechnet. Darüber hinaus durfte der Jugendliche über den Tag verteilt mehrmals fernsehen.

Abbildung 5: Tagesverlaufspläne mit der Dauer der einzelnen Kategorien pro Wochentag für JHU2



Quelle: Eigene Darstellung

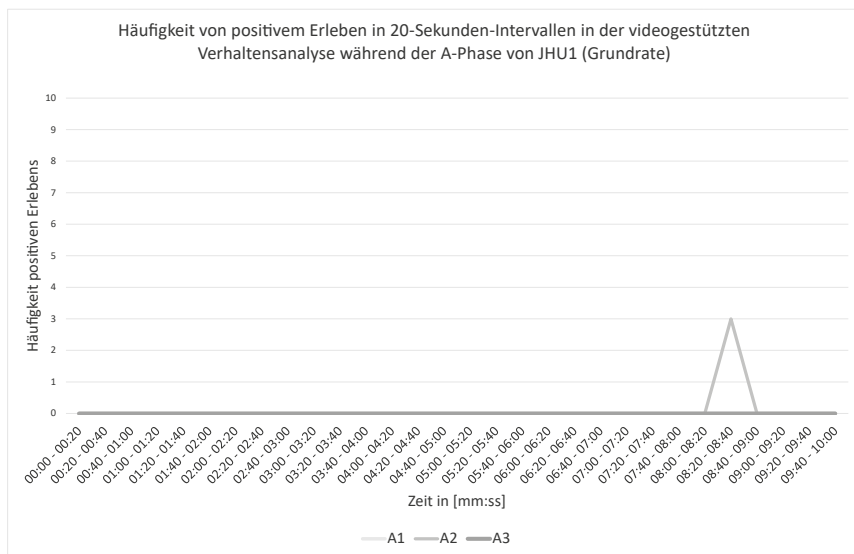
9.3 Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung¹

9.3.1 Ergebnisse der Grundrate (A-Phase)

Eine stabile Grundrate (A-Phase) ist eine entscheidende Grundlage für eine kontrollierte Einzelfallstudie, um mögliche Effekte der B- und C-Phasen einschätzen zu können. Die Ergebnisse der A-Phase werden im Folgenden für beide Fallstudien präsentiert und umfassen sowohl die videogestützte Verhaltensbeobachtung als auch den Hautleitwert als EDA-Werte.

Die Grundrate von JHU1 wurde an drei Zeitpunkten ungefähr zur gleichen Uhrzeit nach dem Schulbesuch aufgezeichnet. Während der ersten (A1) und dritten (A3) Erhebung der Grundrate zeigte JHU1 in der reiz- und aktivitätsarmen Situation kein positives Erleben. Während des zweiten Messzeitpunktes wurden drei Verhaltenssignale im Intervall von 05:20 bis 05:40 beobachtet, die auf positives Erleben hindeuten (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Häufigkeit von positivem Erleben in 20-Sekunden-Intervallen in der videogestützten Verhaltensanalyse während der A-Phase von JHU1 (Grundrate)

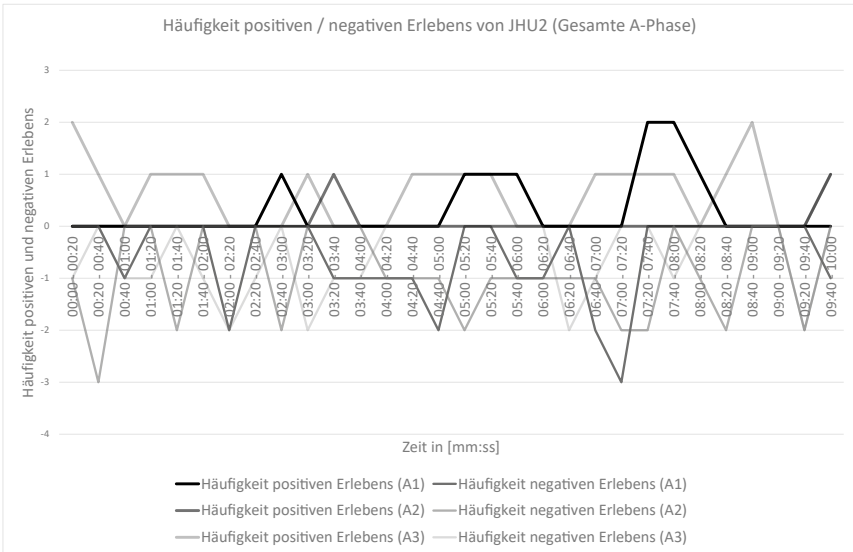


Quelle: Eigene Darstellung

1 Die nachfolgenden Abbildungen der videogestützten Verhaltensanalyse zeigen auf der Y-Achse die Häufigkeit von Verhaltenssignalen, die positives Erleben anzeigen. Auf der X-Achse sind die 20-Sekunden-Intervalle als Zeit in [mm:ss] dargestellt. Die Abbildungen zum ambulatorischen Assessment geben auf der Y-Achse die elektrodermale Aktivität (Hautleitwert) in Mikrosiemens (μS) an, während hingegen auf der X-Achse die dazugehörigen 20-Sekunden-Intervalle in [mm:ss] angegeben werden.

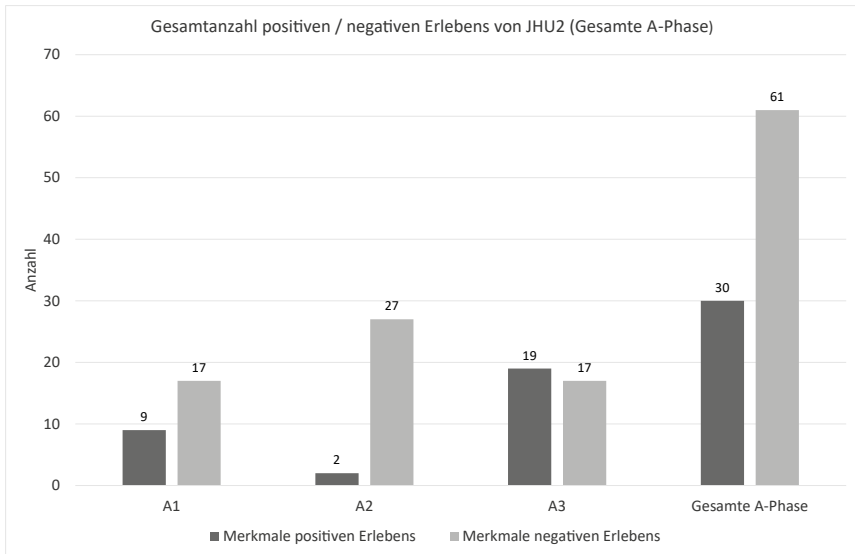
Mit Blick auf die Häufigkeit des emotionalen Erlebens von JHU2 während der A-Phase (Grundrate) wurden deutlich häufiger positive oder negative Formen des Erlebens gezeigt. In der Zusammenführung der drei Erhebungszeiträume ist die Grundrate dennoch trendfrei (vgl. Abb. 7), wobei sich deutlich mehr Zeichen negativen als positiven Erlebens zeigen (vgl. Abb. 8).

Abbildung 7: Häufigkeit positiven/negativen Erlebens von JHU2 (Gesamte A-Phase)



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 8: Gesamtanzahl positiven/negativen Erlebens von JHU2 (Gesamte A-Phase)



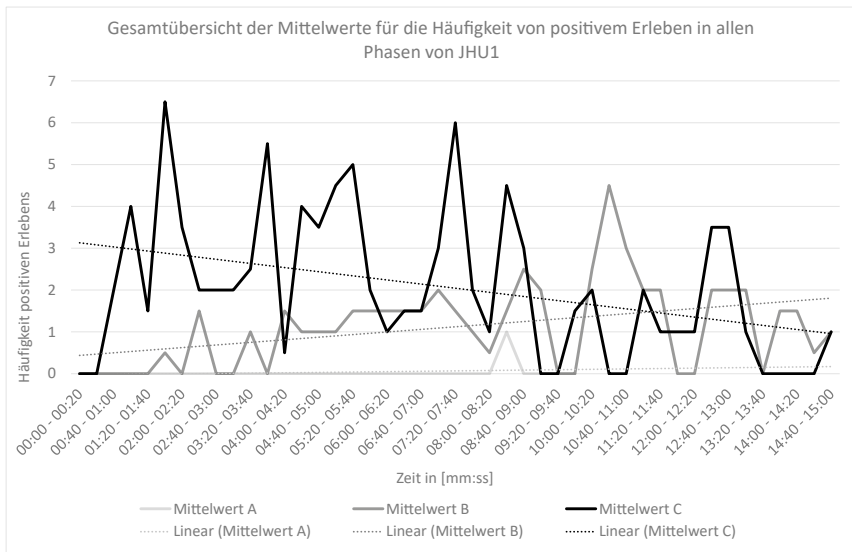
Quelle: Eigene Darstellung

9.3.2 Ergebnisse der Gruppen- und Einzelfreizeitangebote (B- und C-Phase)

Mithilfe der videogestützten Verhaltensbeobachtung wurde im Rahmen der B- und C-Phase erfasst, wie häufig die beiden ausgewählten Jugendlichen positives bzw. negatives Erleben im Kontext von Gruppen- und Einzelfreizeitangeboten zeigten. Um einen Überblick über das Gesamtergebnis zu zeigen, werden zuerst die Ergebnisse der Verläufe aller Phasen sowohl in Bezug auf die Verhaltensbeobachtungen als auch auf die EDA-Werte (Lautleitwerte) gezeigt, im Anschluss werden exemplarisch besonders aussagekräftige Einzelergebnisse dargestellt.

In der videogestützten Verhaltensanalyse zeigen sich bei JHU 1 deutliche Unterschiede zwischen der B- und C-Phase. Der Trend aus den Mittelwerten der B-Phase steigt, während der Trend aus den Mittelwerten der C-Phase sinkt. Die A-Phase ist trendfrei. Daraus lässt sich ableiten, dass JHU1 in der Gruppensituation häufiger positive Verhaltenssignale zeigt, je länger die Situation anhält. In Einzelfreizeitsituationen dagegen zeigt der Proband mit zunehmender Dauer geringere, aber dennoch eine mit den Gruppenangeboten vergleichbare Anzahl an positivem Erleben. Genauer betrachtet sinkt innerhalb der C-Phase die Häufigkeit für beobachtbares positives Erleben selten auf null. Erst am Ende der Aufzeichnungszeit nimmt die Häufigkeit ab und erreicht das Niveau, das innerhalb der B-Phase nahezu kaum überschritten wird. Dort erreicht die Anzahl an positiven Verhaltenssignalen das Niveau ungefähr ab der Hälfte der Situationsdauer (vgl. Abb. 9).

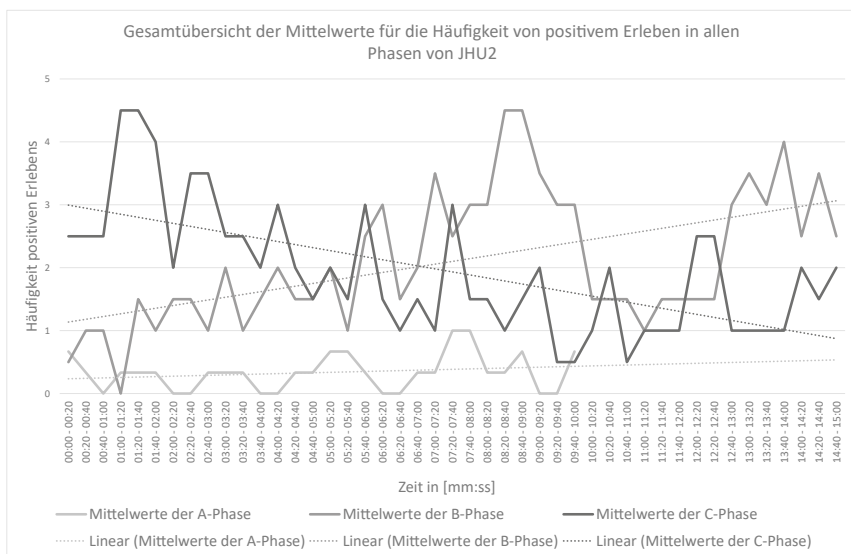
Abbildung 9: Gesamtübersicht der Mittelwerte für Häufigkeit von positivem Erleben in allen Phasen von JHU1



Quelle: Eigene Darstellung

Die gleichen Trends lassen sich auch bei JHU2 beobachten. Während die Grundra-
nahezu trendfrei ist, steigt der Trend der Gruppenaktivität im Laufe der Zeit
an, während der Trend der Einzelfreizeitsituation mit der Zeit sinkt (vgl. Abb. 10).

Abbildung 10: Gesamtübersicht der Mittelwerte für Häufigkeit von positivem Erleben in
allen Phasen von JHU2



Quelle: Eigene Darstellung

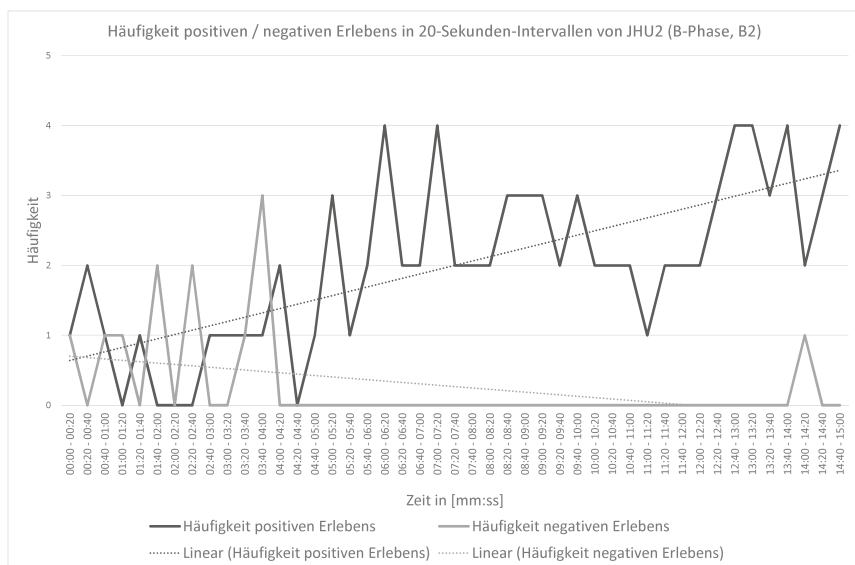
9.3.3 Vertiefende exemplarische Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung im Vergleich

Exemplarisch soll an dieser Stelle das Ergebnis der zweiten Gruppenfreizeit von
JHU2 mit dem Ergebnis der ersten Einzelfreizeitsituation kontrastiert werden.

Während des zweiten Gruppenfreizeitangebots von JHU2 konnten in den
ersten drei 20-Sekunden-Intervallen insgesamt vier Hinweise auf positives Erle-
ben verzeichnet werden. Im Zeitraum zwischen 01:00 und 02:40 folgt eine kurze
Phase, in welcher beim Jugendlichen kein positives Erleben zu beobachten war.
Lediglich im Zeitintervall von 01:20 bis 01:40 konnte ein Hinweis auf positives
Erleben festgestellt werden. Im Zeitraum zwischen 02:40 und 04:20 konnten im
weiteren Verlauf der Videoanalyse sechs Verhaltensweisen beobachtet werden,
welche laut Elternfragebogen auf positives Erleben seitens des Jugendlichen hin-
deuten. Nach einem letzten Zeitintervall ohne positives Freizeiterleben folgt
für den Rest der Erhebung im Zeitraum zwischen 04:40 und 15:00 eine längere
Phase, in welcher in jedem 20-Sekunden-Intervall mindestens ein Merkmal posi-
tiven Freizeiterlebens beobachtet werden konnte. Insgesamt konnten in diesem
Zeitraum 79 Verhaltensweisen dokumentiert werden, welche sich mit besonders

hoher Wahrscheinlichkeit als Anzeichen positiven Freizeiterlebens interpretieren lassen können. Mit Blick auf die Häufigkeit negativen Erlebens ließen sich im Zeitraum zwischen 00:00 und 04:00 mit vereinzelt Unterbrechungen insgesamt 11 Verhaltensweisen beobachten, welche als Hinweis auf negatives Erleben ausgelegt wurden. Nach einer längeren Phase ohne sichtbare Merkmale negativen Erlebens konnte im 20-Sekunden-Intervall zwischen 14:00 und 14:20 eine Verhaltensweise beobachtet werden, welche auf negatives Erleben hindeutet. Die Trendlinie für die Häufigkeit positiven Erlebens steigt während des zweiten Gruppenfreizeitangebots sichtbar an, während hingegen die Trendlinie negativen Erlebens sinkt (vgl. Abb. 11).

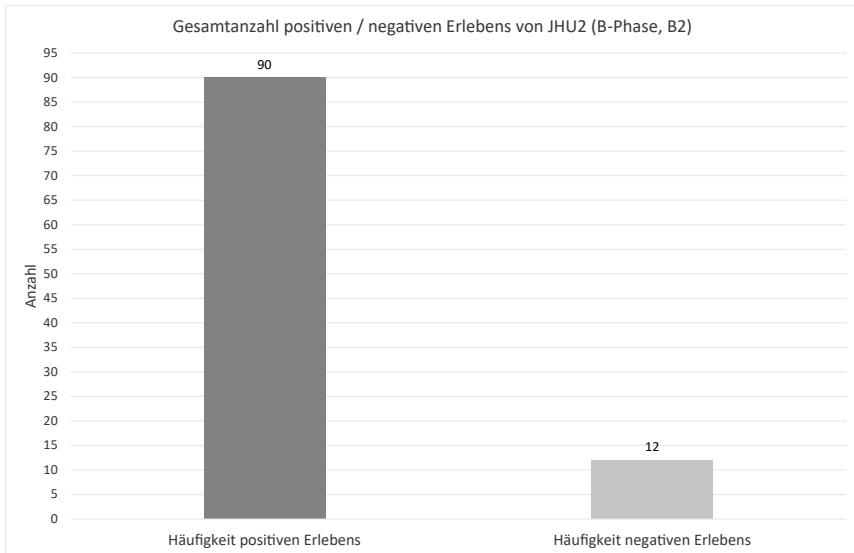
Abbildung 11: Häufigkeit positiven/negativen Erlebens in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (B-Phase, B2)



Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt wurden während des zweiten Gruppenfreizeitangebots 90 Merkmale positiven Erlebens und 12 Merkmale negativen Erlebens festgehalten (vgl. Abb. 12).

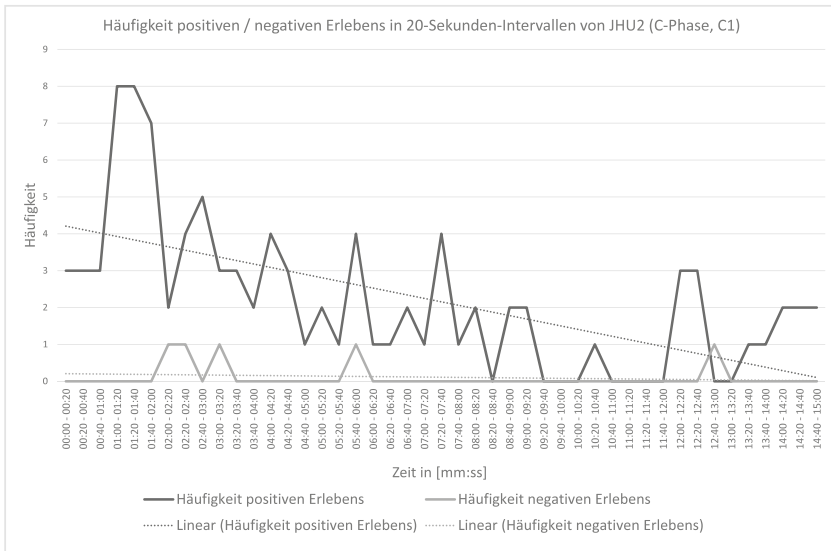
Abbildung 12: Gesamtanzahl positiven/negativen Erlebens von JHU2 (B-Phase, B2)



Quelle: Eigene Darstellung

Mit Blick auf die Häufigkeit positiven Erlebens konnte während des ersten Eins-zu-eins-Freizeitangebots mit der Mutter (C1) (vgl. Abb. 13) im Zeitraum zwischen 00:00 und 08:20 konstant Anzeichen positiven Erlebens beobachtet werden. Insgesamt wurden in diesem Zeitraum 78 Verhaltensweisen dokumentiert, welche auf positives Erleben seitens des Jugendlichen hindeuten. Im Zeitraum zwischen 08:40 und 09:20 konnten insgesamt vier Merkmale positiven Erlebens festgehalten werden. Nach einer kurzen Phase ohne positives Erleben folgt im Zeitintervall von 10:20 bis 10:40 eine Verhaltensweise, welche als positiv interpretiert werden konnte. In den beiden Zeitintervallen zwischen 12:00 und 12:40 konnten jeweils drei Signale für positives Erleben beobachtet werden. Letztlich konnten im Zeitraum zwischen 13:20 und 15:00 acht Anzeichen positiven Erlebens identifiziert werden. Hinsichtlich der Häufigkeit negativen Erlebens konnte in den beiden Zeitintervallen zwischen 02:00 und 02:40 jeweils zwei Merkmale negativen Erlebens beobachtet werden. Ein weiterer Hinweis auf negatives Erleben folgt im 20-Sekunden-Intervall zwischen 05:40 und 06:00. Selbiges gilt für das Zeitintervall zwischen 12:40 und 13:00. Insgesamt zeigen die linearen Trendlinien beider Kurven einen negativen Trend auf, wobei die Trendlinie der Häufigkeit positiven Erlebens sichtbar stärker fällt.

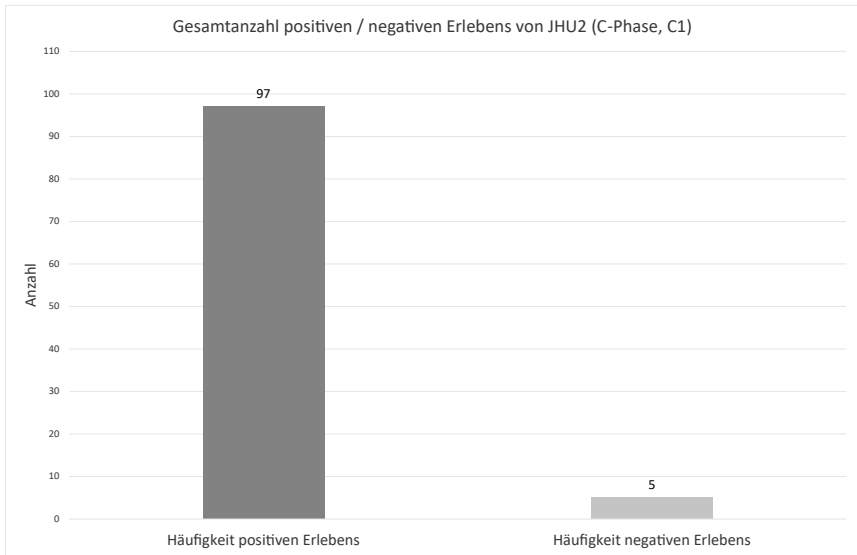
Abbildung 13: Häufigkeit positiven/negativen Erlebens in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (C-Phase, C1)



Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt konnten während des ersten Eins-zu-eins-Freizeitangebots 97 Merkmale positiven Erlebens und 5 Merkmale negativen Erlebens dokumentiert werden (vgl. Abb. 14).

Abbildung 14: Gesamtanzahl positiven/negativen Erlebens von JHU2 (C-Phase, C1)



Quelle: Eigene Darstellung

In der exemplarischen Gegenüberstellung zeigt sich, dass vergleichbar dem Gesamtergebnis die Trends der beiden Freizeitsituation (Einzel vs. Gruppe) gegenläufig sind, die Gesamtzahl der beobachteten positiven und negativen Verhaltensmerkmale aber ähnlich sind (Gruppenfreizeit 90:12, Einzelfreizeit 97:5).

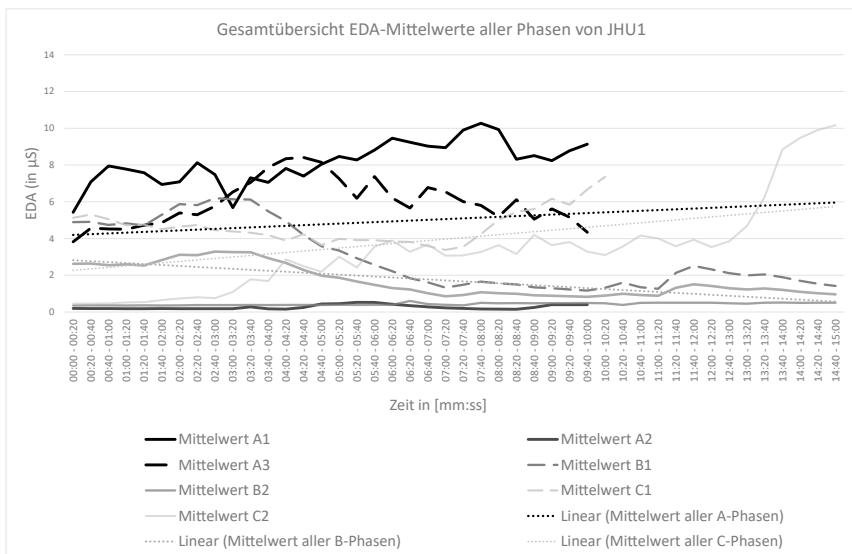
9.4 Ergebnisse der Gruppen- und Einzelfreizeitangebote – Daten des ambulanten Assessments

9.4.1 Gesamtergebnis des ambulanten Assessments

Neben der Validierung der Emotionsausdrücke durch Eltern oder Betreuende, sind Informationen wie die Entwicklung der physiologischen Daten zur weiteren Validierung nutzbar (vgl. Vos et al. 2010). Erlebte Emotionen aktivieren das Nervensystem, was zu physiologischen Erregungen führt. Diese Aktivierung äußert sich beispielsweise im Anstieg der Herzfrequenz, des Blutdrucks, des Speichelflusses sowie der Schweißproduktion auf der Haut (Hautleitwert). Der Hautleitwert ist demnach bei Erregungszuständen in Abhängigkeit von der Intensität der erlebten (positiven oder negativen) Emotion erhöht (vgl. Vos et al. 2010; Krämer/Zentel 2020). Abbildung 15 zeigt die Gesamtübersicht der EDA-Mittelwerte (Hautleitwerte) aller Phasen. Vergleicht man die Mittelwerte der einzelnen Messzeitpunkte während der unterschiedlichen Phasen, fallen große

Unterschiede auf. Die Werte der Einzelfreizeitsituationen weisen insgesamt ein höheres Niveau auf als die Werte der Gruppenfreizeitsituation. Das höchste Niveau ist bei den Werten der Grundraten zu sehen. Allerdings ist dieses vermutlich auf das negative Erleben des Probanden zurückzuführen, das vor allem zu Beginn der Aufzeichnungen zu beobachten war. Der Trend der B- und C-Phase steigt jeweils an, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Jugendliche mit zunehmender Dauer des Angebotes eine steigende emotionale Erregung erlebt. Innerhalb der Einzelfreizeitsituation (C-Phase) zeigt der Trend im Vergleich zur Gruppenfreizeitsituation (B-Phase) eine stärkere Steigung an, was auf eine höhere emotionale Erregung von JHU1 in diesen Situationen schließen lässt.

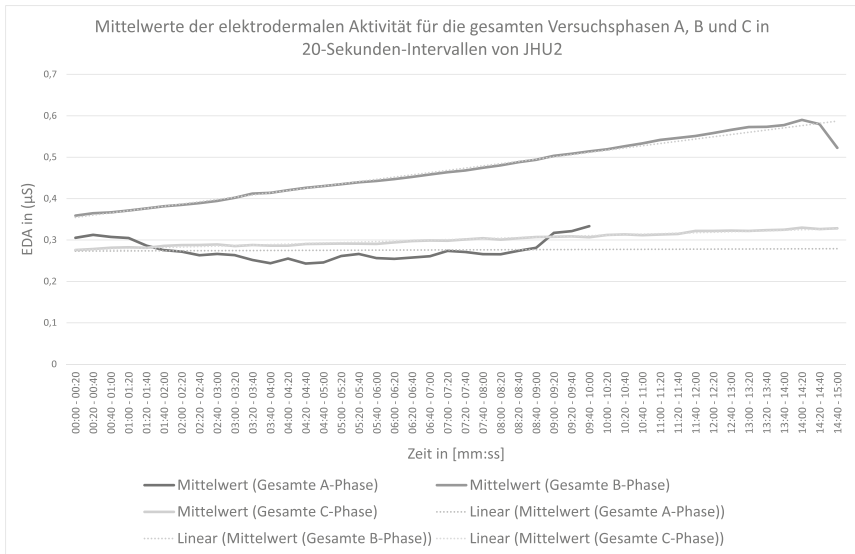
Abbildung 15: Gesamtübersicht EDA-Mittelwerte aller Phasen von JHU1



Quelle: Eigene Darstellung

Das nächste Diagramm fasst Ergebnisse des ambulanten Assessments für die gesamten Versuchsphasen A, B und C von JHU2 zusammen (vgl. Abb. 16). Auch hier wurden wieder die Mittelwerte der einzelnen Teilerhebungen zu einem alleinstehenden Mittelwert zusammengefasst und vergleichend übereinandergelegt.

Abbildung 16: Mittelwerte der elektrodermalen Aktivität für die gesamten Versuchsphasen A, B und C in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2



Quelle: Eigene Darstellung

Während die Kurve der A-Phase insgesamt die niedrigsten Werte erreicht, verzeichnet die Kurve der B-Phase die insgesamt höchsten EDA-Werte. Die elektrodermale Aktivität der Haut der C-Phase liegt insgesamt zwischen den Kurven der A und B, wobei der Abstand zur A-Phase lediglich sehr gering ist.

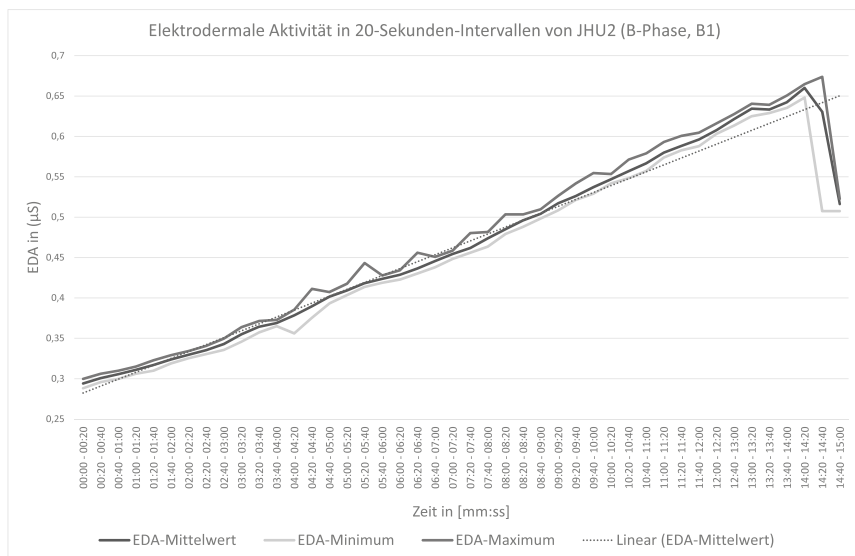
In der Gesamtschau der elektrodermalen Aktivität zeigt sich anders als in der videobasierten Verhaltensanalyse kein klarer, vergleichbarer Trend der beiden Jugendlichen in den jeweiligen Freizeitangeboten.

9.4.2 Vertiefende exemplarische Ergebnisse des ambulatorischen Assessments

Exemplarisch sollen an dieser Stelle das Ergebnis der ersten Gruppenfreizeit von JHU2 mit dem Ergebnis der ersten Einzelsituation von JHU2 kontrastiert werden.

Während der ersten Gruppenfreizeit (B1) (vgl. Abb. 17) lag der höchste EDA-Wert bei 0,673777 µS und wurde im 20-Sekunden-Intervall von 14:20 bis 14:40 gemessen. Der niedrigste gemessene EDA-Wert wurde hingegen im Zeitintervall von 00:00 bis 00:20 erhoben und nimmt einen Wert von 0,288213 µS ein. Die Variabilität des EDA-Mittelwerts liegt während der ersten Gruppenfreizeitsituation zwischen 0,294157282 µS im Zeitintervall von 00:00 bis 00:20 und 0,660039275 µS im Zeitfenster von 14:00 bis 14:20. Die Trendlinie des EDA-Mittelwerts steigt für den gesamten Erhebungszeitraum von fünfzehn Minuten deutlich sichtbar an. Am Ende sinkt die Erregung von JHU2 deutlich ab.

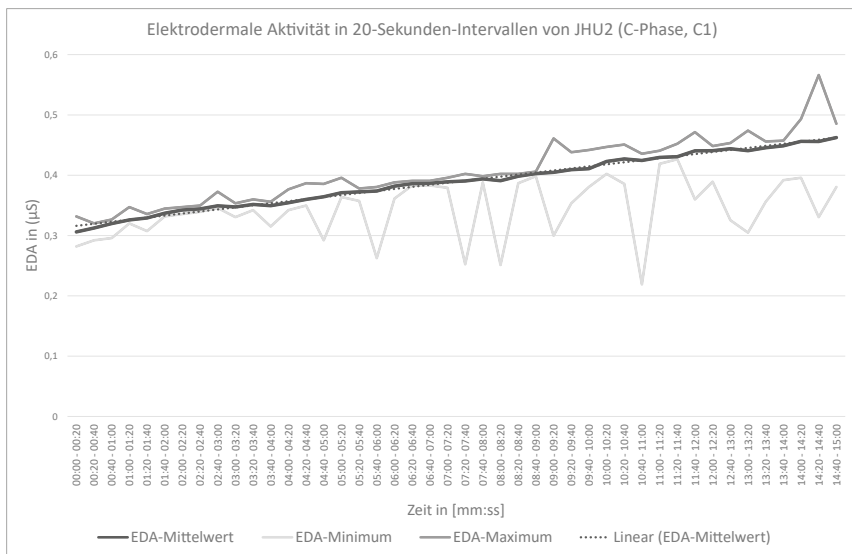
Abbildung 17: Elektrodermale Aktivität in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (B-Phase, B1)



Quelle: Eigene Darstellung

Zieht man als Vergleich die erste Eins-zu-eins-Freizeitangebot von JHU2 (C1) hinzu (vgl. Abb. 18), lag dort der höchste EDA-Wert bei $0,56611 \mu\text{S}$ und wurde im 20-Sekunden-Intervall von 14:20 bis 14:40 gemessen. Der niedrigste gemessene EDA-Wert wurde hingegen im Zeitintervall von 10:40 bis 11:00 erhoben und nimmt einen Wert von $0,219015 \mu\text{S}$ ein. Die Variabilität des EDA-Mittelwerts liegt während der ersten Gruppenfreizeitsituation zwischen $0,305994077 \mu\text{S}$ im Zeitintervall von 00:00 bis 00:20 und $0,462429613 \mu\text{S}$ im Zeitfenster von 14:40 bis 15:00. Die Trendlinie des EDA-Mittelwerts steigt für den gesamten Erhebungszeitraum von fünfzehn Minuten sichtbar an. Ein Abfallen ist am Ende nicht zu beobachten.

Abbildung 18: Elektrodermale Aktivität in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (C-Phase, C1)



Quelle: Eigene Darstellung

9.5 Interpretation der Ergebnisse

9.5.1 Einführung

Um Unterschiede im Freizeiterleben der Jugendlichen während unterschiedlicher Freizeitsettings herausarbeiten zu können, sollen neben einer visuellen Analyse auch allgemeine Beobachtungseindrücke herangezogen werden. Zu Beginn werden zuerst die Tagesverlaufspläne interpretiert, wobei hierbei in erster Linie Verknüpfungen zur Theorie des Freizeitbegriffs hergestellt werden. Danach werden im Fragebogen benannte Freizeitaktivitäten und -wünsche exemplarisch wiedergegeben. Im Anschluss daran folgt eine separate Interpretation der videogestützten Verhaltensbeobachtung sowie des ambulatorischen Assessments. Letztlich sollen die Ergebnisse der Erhebungsinstrumente exemplarisch zusammengeführt und unter Einbezug aller gewonnenen Daten interpretiert werden.

9.5.2 Interpretation der Tagesverlaufspläne

Aus den Ergebnissen der Tagesverlaufspläne geht grundsätzlich hervor, dass sich die Zeiteinteilung der Jugendlichen an Werktagen deutlich von der Zeiteinteilung an Wochenenden unterscheidet. Hierfür ist in erster Linie die Schulpflicht der Jugendlichen verantwortlich, welche den Anteil an festgelegter und fremdbestimmter Determinationszeit im Vergleich zum schulfreien Wochenende massiv erhöht. Eng mit der schulischen Determinationszeit ist außerdem der tägliche Transport zwischen dem Zuhause der Jugendlichen und der Schule verbunden. Da beide Jugendliche eine Förderschule außerhalb ihres Sozialraums besuchen, ist die Anfahrtszeit länger. So ergeben sich zusätzlich zum Schulaufenthalt täglich ca. 1,25 Stunden für JHU2 und ca. 1.5 Stunden für JHU1, in denen die Jugendlichen sowohl zeitlich als auch räumlich festgelegt sind. Berücksichtigt man bei der Berechnung der Determinationszeit sowohl die Kategorien *Schule* als auch *Transport*, so ergeben sich für die Jugendlichen an Werktagen täglich mindestens 5,5 Stunden Determinationszeit. Anteilig zum restlichen Zeitbudget der Jugendlichen macht diese fremdbestimmte und nicht-freiwillige Zeit an Schultagen für JHU2 ca. 43% und für JHU1 ca. 57% aus und nimmt somit den größten Teil des gesamten Zeitbudgets ein. Mit Blick auf die zweckgebundene Verpflichtungszeit ergeben sich mit den dazugehörigen Kategorien *Mahlzeit* und *Pflege* an den dokumentierten Werktagen durchschnittlich 3 Stunden sowohl für JHU1 als auch für JHU2, welche täglich zur Versorgung der Jugendlichen aufgebracht werden. Was die freie Dispositionszeit anbelangt, konnte an den dokumentierten Werktagen ein Freizeitbudget für JHU2 zwischen 4,25 und 5,5 Stunden und für JHU1 zwischen 2,5 und 3,75 Stunden festgestellt werden. Folglich macht die freie Dispositionszeit an den dokumentierten Schultagen einen prozentualen Anteil von ca. 35% für JHU2 und ca. 21% für JHU1 aus. Davon wird der größte Teil dieses verfügbaren Freizeitbudgets bei JHU2 grundsätzlich von der heilpädagogischen Tagesstätte abgedeckt, wobei neben unterschiedlichen medialen und spielpädagogischen Beschäftigungsangeboten auch gruppenübergreifende Freizeitangebote angeboten werden. Bei JHU1 finden in dieser Zeit verstärkt individuelle Freizeitaktivitäten alleine im häuslichen Umfeld (Filme schauen) statt oder er erkundet den Sozialraum mit seiner Assistenz. Gruppenangebote sind an Werktagen im Alltag nicht zu finden.

Im Vergleich zu den Werktagen zeigt sich am Wochenende ein umgekehrter Trend, sodass die freie Dispositionszeit den größten Teil des gesamten Zeitbudgets bei JHU1 und JHU2 einnimmt. Dies liegt schlichtweg daran, dass die Kategorien *Schule* und *Transport* an Wochenenden komplett wegfallen und somit keine fremdbestimmte Determinationszeit mehr bestehen bleibt, welche das Zeitbudget für Freizeitaktivitäten reduzieren würde.

Zusammenfassend lässt sich für die Tagesverlaufspläne feststellen, dass das Freizeitbudget besonders unter der Woche stark eingeschränkt ist und die Zeit der Jugendlichen in erster Linie von fremdbestimmter Determinations- und Obligationszeit bestimmt ist. Freizeit findet während Schultagen für JHU2 in erster Linie im Rahmen der heilpädagogischen Tagesstätte statt und beschränkt sich zuhause – analog zur Forschungslage – auf einfache Tischspiele und mediale Angebote. Auch für JHU1 beschränkt sich die Freizeitgestaltung an den Werktagen auf das häusliche Umfeld. Dabei wird Freizeit allein verbracht oder mit Familieneingehörigē gestaltet. An Wochenenden nimmt die freie Dispositionszeit den größten Anteil des Zeitbudgets ein.

9.5.3 Interpretation der Fragebögen zum Freizeitverhalten

Im zweiten Teil des Fragebogens wird neben den Emotionsausdrücken das Freizeitverhalten und die Interessen abgefragt. In seiner Freizeit beschäftigt sich JHU1 zu Hause laut Elterneinschätzung am liebsten mit Musik hören, Filme und Videos ansehen. Die Eltern geben an, dass die Person am liebsten in ihrer Freizeit zu Hause mit den Eltern oder alleine verweilt. Außerhalb des Hauses verbringt JHU1 Zeit mit einer Assistenz oder mit den Eltern. Er besucht gerne das Kino, das Theater, den Schülertreff vom Spastiker-Verein (Angebot der Kinder- und Jugendarbeit), das Schwimmbad oder den Zoo. Darüber hinaus macht der Jugendliche gerne Ausflüge mit den öffentlichen Verkehrsmitteln oder dem Rollstuhlfahrrad, beobachtet Züge am Bahnhof, reitet oder geht auf Live-Konzerte. Nach Angabe der Eltern nimmt JHU1 an organisierten Freizeitangeboten der Kinder- und Jugendarbeit teil. Der Jugendliche besucht Angebote wie den „Schülertreff“ oder „Ferienfreizeit ohne Koffer“ einmal pro Monat. Dabei benötigt er eine persönliche Assistenz, die entweder als ehrenamtliche Kraft oder Fachkraft über den Träger der Behindertenhilfe, von den Eltern selbst übernommen oder von der Einrichtung des Angebots gestellt wird. Beim Ausüben der zuvor genannten Freizeitaktivitäten steht der Jugendliche vor Einschränkungen bei allen Aktivitäten, weshalb diese Freizeitwünsche aktuell nicht erfüllt werden können. Als Gründe nennen die Eltern mangelnde Barrierefreiheit oder das Ausfallen der Angebote durch die Corona-Pandemie.

Hinsichtlich seiner Freizeitinteressen befindet sich ((...)) JHU2 gerne im Freien und im Wasser, wobei er zum Schwimmen Hilfe von Erwachsenen benötigt. Darüber hinaus beschäftigt er sich in seiner Freizeit gerne mit Steckspielen und unterschiedlichen Bällen. Auch wenn der Jugendliche seinen Interessen nicht eigenständig nachgehen kann und er Anregungen von seinen Mitmenschen braucht, wählt er aus verschiedenen Aktivitäten selbstständig das Angebot aus, welchem er am liebsten nachgehen möchte. Alleine kann sich der Jugendliche für einen Zeitraum von ca. 20 Minuten beschäftigen, wobei er laut Angaben die Anwesenheit von Bezugspersonen oder anderen Menschen bevorzugt. Seine Freizeit

verbringt der Jugendliche hauptsächlich mit seinen Eltern, seiner Schwester oder den Kindern und Jugendlichen der heilpädagogischen Tagesstätte. Außerhalb seiner Familie pflegt der Jugendliche keine Freundschaften, ebenso wenig ist er Mitglied in einem Verein. Was institutionelle Freizeitangebote anbelangt, nimmt der Jugendliche in erster Linie Angebote der heilpädagogischen Tagesstätte wie z. B. Musik- oder Spielangebote wahr. Laut der Mutter finden sich die Interessen des Jugendlichen sowohl in familiären als auch in institutionellen Freizeitangeboten wieder, nichtsdestotrotz wünscht sie sich für ihren Sohn ein vielfältigeres Angebot in Form von rollstuhlgeeigneten Spielplätzen oder behindertengerechten Freizeitbädern.

Insgesamt wird deutlich, dass JHU1 und JHU2 bestimmte Interessen und Vorlieben haben, aber auch in ihrer individuellen Freizeitgestaltung eingeschränkt sind. Die Freizeit wird v. a. im häuslichen Kontext alleine oder mit Familienangehörigen gestaltet. Als Freizeitpartner*innen sind selten Peers außerhalb von Gruppenangeboten anzutreffen. Es wird betont, dass es einen Bedarf an vielfältigeren und barrierefreien Freizeitangeboten gibt, um ihren Interessen besser gerecht zu werden.

9.5.4 Interpretation der Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung

Interpretation der Ergebnisse der B-Phase: Grundsätzlich lässt sich für Gruppenfreizeitangebote ein deutlicher Überhang an Merkmalen positiven Erlebens feststellen (vgl. z. B. Abb. 11 & 12). Dabei zeigt sich, dass die positiven Erlebnisse im Laufe des Freizeitangebotes zunehmen (vgl. Abb. 9 & 10), das heißt, je länger die Jugendlichen Teil der Gruppe sind, desto intensiver nehmen sie die Aktivität positiv wahr. Allerdings ist diese Beobachtung auf ein Zeitfenster von 15 Minuten bezogen und es könnte sein, dass längere Angebote zu einem Rückgang des positiven Befindens führen könnten. In den Gruppenangeboten kommt es dann zu positiven Höhepunkten, wenn sich Personen direkt den Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf zuwenden. Zwei Beispiele seien hier angeführt: Beim Gruppensetting 2 von JHU1 ist eine Situation zu beobachten, in der positive Erregung des Jugendlichen dann besonders deutlich wird, als eine Betreuungsperson zunehmend auf JHU1 eingeht. Sie begibt sich auf seine Augenhöhe, lenkt seine Aufmerksamkeit gezielt auf Aktivitäten der Gruppe und spricht mit ihm darüber, was beobachtet werden kann. In den letzten Minuten der Videoaufzeichnung sind die meisten positiven Verhaltenssignale zu beobachten. Es kann vermutet werden, dass die gezielte Zuwendung zu einer grundsätzlich positiveren Stimmung führt und das Gruppenangebot danach besser angenommen werden kann. In der Beobachtung von JHU2 zeigt sich eine vergleichbare Situation. Im Gruppenangebot 1 erreichen die beobachteten positiven Verhaltensweisen zwischen 08:40 bis 09:20 mit einem Wert von 6 ihren Höhepunkt, ehe sie ab dem Intervall von

09:20 bis 09:40 wieder abfallen. Dass der Jugendliche an dieser Stelle besonders stark von dem Gruppenfreizeitangebot profitiert, wird sowohl durch das Heben seiner Arme und der Aufnahme von Blickkontakt als auch durch gelegentliches Lautieren, strahlende Augen und freudiges Lächeln deutlich. Zurückführen lässt sich dieser signifikante Anstieg positiven Erlebens auf eine besonders intensive Begleitung durch einen Mitarbeitenden. Die Interaktion zwischen dem Jugendlichen und dieser Bezugsperson ist an dieser Stelle besonders von körperlichen Berührungen geprägt, wobei der Mitarbeiter immer wieder seine Hand auf die Schultern des Jugendlichen legt und gemeinsam mit ihm Bewegungen zum gerade gesungenen Lied gestaltet. Im Zuge dessen kommen sich die Gesichter beider Akteure verhältnismäßig nahe, sodass in regelmäßigen Abständen ein intensiver und liebevoller Blickkontakt hergestellt werden kann.

Auch die positive, direkte und körpernahe Hinwendung von anderen Jugendlichen zeigt eine positive Wirkung. So kann im zweiten Gruppenangebot (B2) beobachtet werden, wie eine jüngere jugendliche Person aus eigenem Antrieb heraus auf den Jugendlichen zugeht und ihn an den Händen nimmt, um gemeinsam mit ihm und dem benachbarten Mitarbeiter das Abschlusslied der Musikgruppe zu gestalten (vgl. Abb. 11, 12:40 und 15:00). Neben einem deutlich wacheren Blick, strahlenden Augen und einem intensiven Blickkontakt zeigten unter anderem auch die erhobenen Arme des Jugendlichen sowie ein gelegentliches Lächeln, dass der Jugendliche die soziale Interaktion mit dem Mädchen sichtlich genoss. Diese Häufung positiven Erlebens wird auch im Diagramm sichtbar, wobei die Kurve positiven Erlebens insgesamt drei Spitzen mit jeweils vier Hinweisen auf positives Freizeiterleben bildet (vgl. Abb. 11).

Dass manchmal auch Interaktionen mit körpernahen Objekten und räumlich nahen Jugendlichen zu einer positiven Stimmung führen, ohne dass eine direkte Verbindung zum Gruppenangebot gegeben ist, zeigt ein Beispiel aus zweiten Gruppenangebot (B2, 04:20 bis 09:00). JHU2 beschäftigt sich in dieser Phase intensiv mit einem Notenblatt, das er in der Hand hält und es immer wieder seinem Sitznachbarn zeigt. Es hat den Anschein, dass der Jugendliche seine Begeisterung für das Notenblatt mitteilt, indem er einen intensiven Blickkontakt mit seinem Sitznachbarn sucht und lächelt. Das musikalische Gruppenangebot scheint in dieser Situation nicht bzw. nur am Rande wahrgenommen zu werden.

Interpretation der Ergebnisse der C-Phase: In den Ergebnissen zur Einzelfreizeitsituation finden sich zahlreiche Hinweise, warum es zu positiven Verhaltensweisen gekommen ist. Ein Beispiel findet sich in der Einzelfreizeitsituation 1 (C1) von JHU1. In der Interaktion zwischen Vater und dem Jugendlichen werden mehrere Bücher, die vorgelesen werden sollen, zur Auswahl gestellt. Hat JHU1 eine Auswahl getroffen, die vom Vater berücksichtigt wird, steigt die Häufigkeit von Verhaltenssignalen für positives Erleben an. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass der Jugendliche durch die erfahrene Selbstwirksamkeit positive Emotionen empfindet.

Ebenfalls eine Vorlesesituation findet sich bei JHU2. In der ersten Freizeitsituation (C1) ist erkennbar, dass das Freizeiterleben des Jugendlichen besonders stark von einer direkten und liebevollen Interaktion mit einer engen Bezugsperson profitiert und dass, zumindest in diesem Fall, das Beschäftigungsangebot eine eher nebensächliche Rolle einnimmt, sofern eine direkte Interaktion zwischen beiden Freizeitakteuren gewährleistet werden kann. An den Werten der Einzelfreizeitsituation ist eine abnehmende Tendenz der positiven Verhaltensformen zu erkennen. Das wird auch in den Videos deutlich. Neben der abnehmenden Konzentration, die in allen Einzelfreizeitsituationen zu erkennen ist und die wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass die Konzentrationsspanne in einer Eins-zu-Eins-Situation nach 15 Minuten erschöpft ist, erkennt man in der eben schon angesprochenen ersten Freizeitsituation von JHU2, dass auch motorisch-kognitive Anforderungen (in dem Beispiel ist es eine Handpuppe, mit der begleitend zum Buch interagiert wird), Anstrengung evozieren, was zumindest in der Außensicht eher konzentriert und weniger freudvoll wirkt. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass, wenn mit dem motorisch-kognitiven Agieren Erfolgserlebnisse verbunden sind und dies sehr positive Emotionen der Selbstwirksamkeit hervorruft. Allerdings lässt sich das auf der Grundlage der verfügbaren Datengrundlage nicht untermauern.

Auch in der Einzelfreizeitsituation zeigt sich, dass besondere Nähe und Berührungen zu positiven Reaktionen führen. Das lässt sich beispielsweise in der zweiten Einzelsituation von JHU2 beobachten, wenn auf direkte Berührungen unmittelbar ein Lächeln folgt.

Zusammenfassende Erkenntnisse aus der videogestützten Verhaltensbeobachtung: Auf Basis der videogestützten Verhaltensbeobachtung konnten insgesamt wertvolle Erkenntnisse herausgearbeitet werden, welche den Einfluss von Einzel- und Gruppenfreizeitangeboten auf das Freizeiterleben des ausgewählten Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf beschreiben. Die zentralen Erkenntnisse aus der videogestützten Verhaltensbeobachtung werden für die Versuchsphasen B und C in der nachfolgenden Tabelle genauer dargestellt (vgl. Tab. 19).

Tabelle 19: Zentrale Erkenntnisse aus der videogestützten Verhaltensbeobachtung

Zentrale Erkenntnisse aus der videogestützten Verhaltensbeobachtung	
B-Phase (Gruppenfreizeitangebote)	<ul style="list-style-type: none"> • Während Gruppenfreizeitangeboten liegt ein deutlicher Überhang positiven Erlebens vor. Dieser fällt etwas größer aus als in Freizeitangeboten im Eins-zu-eins-Setting. • Der Trend positiven Erlebens nimmt im zeitlichen Verlauf von Gruppenfreizeitangeboten zu. • Eine intensive und liebevolle Begleitung durch Betreuende und Bezugspersonen ist notwendig, damit der Jugendlichen bestmöglich von Gruppenfreizeitangeboten profitieren kann. • Soziale Interaktionen mit anderen Kindern und Jugendlichen sorgen – sofern sie zustande kommen – zu einem sichtbaren Anstieg positiven Freizeiterlebens. • Die Ausschläge positiven Erlebens fallen zwar hoch, aber im Gegensatz zu Einzelzeitangeboten geringer aus. • Zusätzliche Objekte können unter anderem dafür sorgen, dass sich der Aufmerksamkeitsfokus des Jugendlichen verlagert und das Freizeitangebot selbst somit in den Hintergrund rückt.
C-Phase (Freizeitangebote im Eins-zu-eins-Setting)	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Freizeitangeboten im Eins-zu-eins-Setting liegt ein deutlicher Überhang positiven Erlebens vor. Dieser Überhang fällt etwas geringer aus als in Gruppenfreizeitangeboten. • Der Trend positiven Erlebens fällt im zeitlichen Verlauf von Einzelzeitangeboten insgesamt ab. Ein Grund hierfür könnte eine abnehmende Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit sein, welche besonders bei Freizeitangeboten im Eins-zu-eins-Setting benötigt wird. • Bei kognitiv-motorisch fordernden Angeboten lassen sich weniger positive Verhaltensformen beobachten, allerdings kann es durchaus sein, dass daraus trotzdem ein positives Gefühl abgeleitet werden kann, wenn die Situation nicht zu sehr ermüdend wirkt. • Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit führt zu positivem Erleben. • Freizeitangebote im Eins-zu-eins-Setting ermöglichen besonders intensive soziale Interaktionen, sodass die Ausschläge positiven Freizeiterlebens insgesamt höher ausfallen als in Gruppenfreizeitangeboten.

Quelle: Eigene Darstellung

9.5.5 Interpretation der Ergebnisse des ambulatorischen Assessments

Interpretation der Ergebnisse der B-Phase: Grundsätzlich lassen sich bei keiner der Erhebungen deutlich sichtbare Höhen und Tiefen im EDA-Mittelwert (Hautleitwert) feststellen, welche mit einem konkreten Ereignis in der Erhebungssituation in Verbindung gebracht werden könnten. Zwar können immer wieder Spitzen in der Kurve des EDA-Maximums festgestellt werden, diese Ausschläge können aber in keinen direkten Zusammenhang mit der Erhebungssituation gebracht werden. Zurückführen lassen sich diese Spitzen höchstwahrscheinlich auf vereinzelte Messchwankungen, welche rein technischer Natur sind. Nichtsdestotrotz liefert der EDA-Mittelwert einen interessanten Anhaltspunkt, welcher durchaus Rückschlüsse auf das Freizeiterleben des Jugendlichen zulässt. So lässt sich in den Erhebungen unter anderem erkennen, dass die elektrodermale Aktivität der Jugendlichen im zeitlichen Verlauf des Gruppenfreizeitangebots deutlich ansteigt. Darüber hinaus wird im Vergleich zur A-Phase deutlich, dass die elektrodermale Aktivität der Jugendlichen schon von Beginn an auf einem höheren Niveau liegt, als es während der Grundrate der Fall ist. Dass die elektrodermale

Aktivität im zeitlichen Verlauf des Freizeitangebots ansteigt, lässt sich eventuell darauf zurückführen, dass die Jugendlichen im Verlauf der Zeit immer besser in die jeweiligen Angebote hineinfinden und sich zunehmend besser mit den anregungsreichen Situationen zurechtfinden. Die Tatsache, dass die Kurven des EDA-Mittelwerts auf einem höheren EDA-Niveau beginnen als in der A-Phase, lässt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die besonders anregungsreiche Situation zurückführen, welche mit dem Gruppenfreizeitangebot verbunden ist. So wirken neben akustischen und visuellen Reizen auch viele weitere Eindrücke auf den Jugendlichen ein, welche im Vergleich zur anregungsarmen Grundrate durchaus für eine höhere Grunderregung verantwortlich sein könnten. Im Großen und Ganzen lässt sich mit Blick auf die verhältnismäßig hohen EDA-Werte und den stetig ansteigenden EDA-Trend interpretieren, dass sich die Wesensmerkmale von Gruppenfreizeitangeboten insgesamt sehr positiv auf die emotionale Erregung der Jugendlichen auswirken.

Interpretation der Ergebnisse der C-Phase: Grundsätzlich lassen sich bei keiner der Einzel-Freizeitsituationen deutlich sichtbare Höhen und Tiefen im EDA-Mittelwert feststellen, welche mit einem konkreten Ereignis in den unterschiedlichen Erhebungssituationen in Verbindung gebracht werden könnten. Wie schon im Kontext der Gruppenfreizeit konstatiert, können die Ausschläge der Messwerte in keinen direkten Zusammenhang mit der Erhebungssituation gebracht werden. Zumindest in der Kurve des EDA-Mittelwerts der ersten Erhebungssituation von JHU2 lässt sich im zeitlichen Verlauf des Freizeitangebots eine leichte Steigung des Mittelwerts feststellen. Auch wenn diese im Vergleich zur Steigung in den Gruppenfreizeitangeboten wesentlich geringer ausfällt, deutet diese Entwicklung dennoch darauf hin, dass die positive Anregung des Jugendlichen im zeitlichen Verlauf des Freizeitangebots ansteigt. Dass die Steigung des EDA-Mittelwerts nicht ganz so deutlich wie in den Gruppenfreizeitangeboten ausfällt, liegt wahrscheinlich daran, dass im Zuge der Einzelfreizeitangebote weniger unbekannte Reize auf die Jugendlichen einwirkten, als es in den Gruppenangeboten der Fall war. Nichtsdestotrotz zeigt die Steigung des EDA-Mittelwerts im ersten Einzelfreizeitangebot von JHU2 an, dass sich das Spielangebot durchaus positiv auf die emotionale Erregung des Jugendlichen auswirkt. Im zweiten Einzueins-Freizeitangebot von JHU2 fällt mit Blick auf den EDA-Mittelwert auf, dass dieser grundsätzlich höhere Werte anzeigt als in der anregungsarmen A-Phase. Inhaltlich lässt sich das nur schwer begründen. Es ist vielmehr anzunehmen, dass das Umfeld der Aktivität (im Freien vs. im Haus) Einfluss auf den EDA-Wert hatte. Fietze (2019) stellt beispielsweise fest, dass die Umgebungstemperatur Werte verfälschen kann.

Zusammenfassende Erkenntnisse aus der videogestützten Verhaltensbeobachtung: Auf Basis des ambulatorischen Assessments konnten insgesamt wertvolle Erkenntnisse herausgearbeitet werden, welche den Einfluss von Einzel- und Gruppenfreizeitangeboten auf das Freizeiterleben des ausgewählten Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf verdeutlichen. Die zentralen Erkenntnisse aus dem ambulatorischen Assessment werden für die Versuchsphasen A, B und C in der nachfolgenden Tabelle genauer dargestellt (vgl. Tab. 20).

Tabelle 20: Zentrale Erkenntnisse aus dem ambulatorischen Assessment

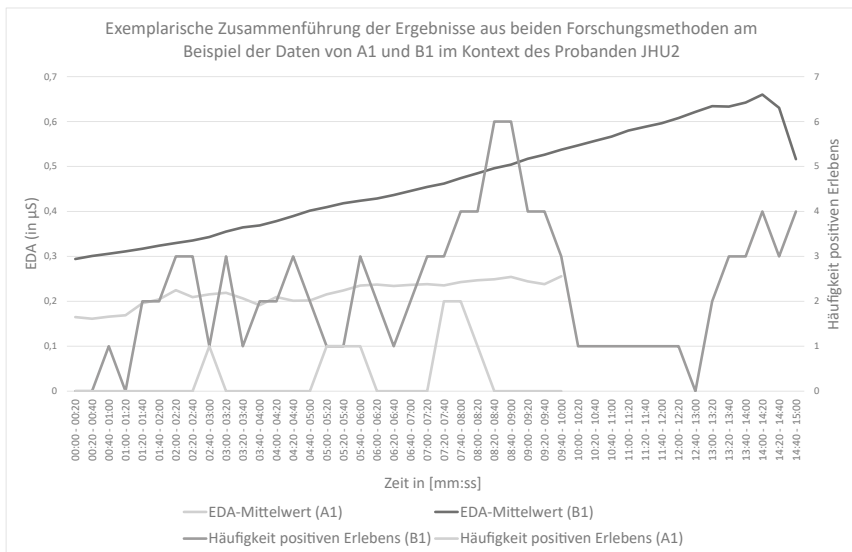
Zentrale Erkenntnisse aus dem ambulatorischen Assessment	
B-Phase (Gruppenfreizeitangebote)	<ul style="list-style-type: none"> • Je länger das Gruppenfreizeitangebot andauert, desto höher fallen die Werte der elektrodermalen Aktivität aus. Es lässt sich folglich davon ausgehen, dass der Jugendliche im zeitlichen Verlauf des Gruppenangebots immer mehr von der Freizeitaktivität profitiert. • Im Vergleich zur Grundrate und zu Freizeitangeboten im Eins-zu-eins-Setting erreicht die elektrodermale Aktivität bei Gruppenfreizeitangeboten besonders hohe Werte. Folglich lässt sich davon ausgehen, dass Gruppenfreizeitangebote in besonderem Maße mit positiver emotionaler Erregung verbunden sind.
C-Phase (Freizeitangebote im Eins-zu-eins-Setting)	<ul style="list-style-type: none"> • Je länger ein Freizeitangebot im Eins-zu-eins-Setting dauert, desto höher fallen die Werte der elektrodermalen Aktivität aus. Es lässt sich folglich davon ausgehen, dass der Jugendliche im zeitlichen Verlauf des Einzelfreizeitangebots immer mehr von der Freizeitaktivität profitiert. Die Steigung des EDA-Mittelwerts fällt im Vergleich zu Gruppenfreizeitangeboten allerdings geringer aus. • Bei Einzelfreizeitangeboten, welche weniger von sozialer Interaktion geprägt sind, stagniert die Kurve des EDA-Mittelwerts im Verlauf der Messung. Insgesamt kann bei interaktionsarmen Einzelfreizeitangeboten zwar von einer beständigen, allerdings weniger ausgeprägten emotionalen Erregung des Jugendlichen ausgegangen werden.

Quelle: Eigene Darstellung

9.6 Exemplarische Zusammenführung der Erhebungsmethoden

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung und die Ergebnisse des ambulatorischen Assessments an einem exemplarischen Beispiel zusammengeführt werden. Im Zuge dessen soll außerdem beurteilt werden, inwieweit sich die Ergebnisse beider Erhebungsmethoden ergänzen und ob ein allgemeiner Mehrwert in der Kombination beider Untersuchungsmethoden zu erkennen ist. In der nachfolgenden Abbildung wurde sowohl die elektrodermale Aktivität als auch die Häufigkeit positiven Erlebens aus den Teilerhebungen A1 und B1 von JHU2 zusammengeführt (vgl. Abb. 19).

Abbildung 19: Exemplarische Zusammenführung der Ergebnisse aus beiden Forschungsmethoden am Beispiel der Daten von A1 und B1 im Kontext des Probanden JHU2



Quelle: Eigene Darstellung

Grundsätzlich lässt sich aus der Abbildung herauslesen, dass die Häufigkeit positiven Erlebens eng mit dem EDA-Niveau zusammenhängt. Dies bedeutet konkret: Je häufiger positives Erleben beobachtet werden konnte, desto höher liegt das EDA-Niveau, welches bei der Testperson während der entsprechenden Teilerhebung gemessen wurde. Selbiges gilt auch für den EDA-Trend. Während die EDA-Kurve in Teilerhebung A1 nur minimal bis gar nicht ansteigt, lässt sich bei Teilerhebung B1 ein deutlich positiver Trend feststellen. Folglich lässt sich davon ausgehen, dass der EDA-Trend umso mehr ansteigt, je häufiger Hinweise auf positives Erleben dokumentiert werden konnten. Dass sich die Ergebnisse des ambulanten Assessments und die Ergebnisse der videogestützten Verhaltensbeobachtung gemeinsam ergänzen und die gewonnenen Erkenntnisse gegenseitig validieren, geht aus der exemplarischen Zusammenführung der Erhebungsmethoden klar hervor. Dadurch, dass ein Zusammenhang zwischen dem EDA-Niveau und der Häufigkeit positiven Erlebens vermutet werden kann, könnten die unterschiedlichen Messverfahren in Zukunft als Prognosemöglichkeit verwendet werden, um auf die Ausprägung des jeweils anderen Werts schließen zu können. Dies würde z. B. bedeuten, dass bei einer hohen und deutlich ansteigenden EDA-Kurve eine besonders große Häufigkeit positiven Erlebens vermutet werden könnte, während hingegen bei wenigen Hinweisen auf positives Erleben ein geringes EDA-Niveau mit niedrigem EDA-Trend prognostiziert werden könnte. Auch wenn sich die Kombination beider Messverfahren grundsätzlich gut eignet, um

auf die Ausprägung individuellen Freizeiterlebens schließen zu können, konnte der videogestützten Verhaltensbeobachtung im Zuge dieser kontrollierten Einzelfallstudie eine bedeutsamere Rolle zugemessen werden. Dies liegt schlichtweg daran, dass abseits der absoluten Häufigkeit und des allgemeinen Trends auch deutliche Höhen und Tiefen innerhalb der Kurve positiven und negativen Erlebens identifiziert werden konnten, welche Rückschlüsse auf konkrete Ereignisse innerhalb der Erhebungssituation zuließen. Somit war es nicht nur möglich, die unterschiedlichen Freizeitsettings als Ganzes zu interpretieren, sondern es konnte ebenso im Detail herausgearbeitet werden, welche konkreten Ereignisse sich in besonderer Weise auf das Freizeiterleben des ausgewählten Jugendlichen ausgewirkt haben. Dieser Vorteil konnte mit den relativ gleichmäßig verlaufenden EDA-Mittelwerten nicht gewährleistet werden.

9.7 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Das übergeordnete Ziel dieser kontrollierten Einzelfallforschung war es, den Effekt von Freizeitangeboten im Eins-zu-eins-Setting mit dem Effekt von Gruppenfreizeitangeboten zu vergleichen. Um die unterschiedlichen Freizeitsettings vergleichend gegenüberstellen zu können, wurde das Freizeiterleben von zwei Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf in den Forschungsmittelpunkt gerückt, das mithilfe einer videogestützten Verhaltensbeobachtung und eines ambulatorischen Assessments herausgearbeitet wurde. Darüber hinaus sollte im Laufe der Studie ebenso untersucht werden, welche konkreten Ereignisse sich in besonderer Weise auf das Freizeiterleben der Jugendlichen auswirken und wie die unterschiedlichen Freizeitsettings gestaltet werden können, um ein bestmögliches Freizeiterleben zu ermöglichen.

Grundsätzlich konnte sowohl in den analysierten Einzelfreizeitangeboten als auch in den untersuchten Gruppenfreizeitangeboten ein deutlicher Überhang positiven Erlebens festgestellt werden. Nichtsdestotrotz erreichte die Häufigkeit positiven Erlebens in Gruppenfreizeitangeboten einen höheren Wert als in Einzelfreizeitangeboten. Freizeitangebote im Eins-zu-eins-Setting ermöglichen besonders intensive soziale Interaktionen, sodass die Amplitude positiven Freizeiterlebens insgesamt höher ausfällt als in Gruppenfreizeitangeboten. Die Intensität positiven Erlebens kann in Einzelfreizeitangeboten also als etwas ausgeprägter gedeutet werden. Während der Trend für die Häufigkeit positiven Erlebens im Laufe von Gruppenfreizeitangeboten ansteigt, sinkt dieser Trend im zeitlichen Verlauf von Einzelfreizeitangeboten ab. Folglich lässt sich davon ausgehen, dass die Jugendlichen in Gruppenfreizeitangeboten über einen längeren Zeitraum positives Freizeiterleben erfahren, als es in Einzelfreizeitangeboten der Fall ist. Die elektrodermale Aktivität liegt in Gruppenfreizeitangeboten auf einem höheren Niveau als in Einzelfreizeitangeboten. Das Ausmaß positiver

emotionaler Erregung kann also in Gruppenfreizeitangeboten als ausgeprägter interpretiert werden. Die elektrodermale Aktivität steigt im zeitlichen Verlauf von Gruppenfreizeitangeboten deutlich an, während sie hingegen im Rahmen von Einzelfreizeitangeboten nur geringfügig bis gar nicht ansteigt. Folglich lässt sich davon ausgehen, dass das Ausmaß positiver emotionaler Erregung im zeitlichen Verlauf von Gruppenfreizeitangeboten zunimmt und sich eine längere Dauer des Freizeitangebots positiv auf das Freizeiterleben der Jugendlichen auswirkt.

Auch wenn beide Arten von Freizeitangeboten ihre Stärken und Schwächen haben, so lässt sich auf Basis der Forschungsergebnisse dennoch feststellen, dass sich Freizeitangebote im Gruppensettings insgesamt besser auf das Freizeiterleben der Jugendlichen auswirken als Freizeitangebote im Eins-zu-eins-Setting. Nichtsdestotrotz konnte für beide Formen von Freizeitangeboten herausgearbeitet werden, welche Ereignisse sich besonders positiv auf das Freizeiterleben des Jugendlichen ausgewirkt haben. Auf welche Art und Weise Gruppen- und Einzelfreizeitangebote für ein möglichst intensives positives Erleben gestaltet werden sollten, wird in der folgenden Abbildung genauer dargestellt (vgl. Tab. 21).

Tabelle 21: Hinweise für die Gestaltung von Einzel- und Gruppenfreizeitangeboten

Einzelfreizeitangebote	Gruppenfreizeitangebote
<ul style="list-style-type: none"> • Freizeitangebote im Eins-zu-eins-Setting erfordern in erhöhtem Maße Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit, sodass die Häufigkeit positiven Erlebens aufgrund zunehmender Erschöpfungserscheinungen im Verlauf der Zeit abnimmt. Es empfiehlt sich, die Dauer von Einzelfreizeitangeboten auf einen kürzeren Zeitrahmen zu beschränken und immer wieder Pausen anzubieten. • Einzelfreizeitangebote ohne kognitiv-motorische Angebote bringen konsequent und über einen längeren Zeitraum positives Freizeiterleben hervor, sodass sich Aktivitäten wie z. B. Fahrradfahren über einen längeren Zeitraum anbieten. • Freizeitangebote im Eins-zu-eins-Setting bieten in besonderer Weise die Möglichkeit, in eine besonders intensive Interaktion mit dem*der Jugendlichen zu gehen. Diese Chance sollte unbedingt genutzt werden, da derartige Interaktionen die intensivsten Effekte im positiven Freizeiterleben des*der Jugendlichen bewirkt haben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine intensive und liebevolle Begleitung durch Betreuende und Bezugspersonen ist notwendig, damit der Jugendliche bestmöglich von Gruppenfreizeitangeboten profitieren kann. Auf diese Art und Weise konnten besonders intensive Ausschläge im positiven Erleben des Jugendlichen festgestellt werden. • Es sollten dringend Interaktionen mit anderen Kindern und Jugendlichen angestoßen werden, da diese zu einem sichtbaren Anstieg positiven Freizeiterlebens führen können. • Zusätzliche Objekte und Reize können unter anderem dafür sorgen, dass sich der Aufmerksamkeitsfokus des*der Jugendlichen verschiebt und das Freizeitangebot selbst somit in den Hintergrund rückt. Um dies zu verhindern, sollten ablenkende Reize vermieden werden. • Mit Blick auf das Freizeiterleben des*der Jugendlichen lohnt es sich, Gruppenfreizeitangebote über einen längeren Zeitraum anzubieten.

Quelle: Eigene Darstellung

Teil IV:
Ergebnisse der Expert*innen-
Interviews und Praxisdialoge

10. Expert*innen-Interviews zum Status Quo von Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit

Julianna Petri, Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Noemi Heister

10.1 Theoretische Herleitung und methodisches Design

10.1.1 Einführung und theoretische Herleitung

Die Debatte darüber, ob Jugendliche mit geistigen und körperlichen Behinderungen in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit unterrepräsentiert sind, ist derzeit offen. Während einige Studien das nahelegen (vgl. Mairhofer et al. 2022; Seckinger et al. 2016; Voigts 2018), ist in der DJI-Jugendstudie zu lesen, dass 20 % der dort befragten „in ihrer Freizeit zu einem Jugendzentrum bzw. einer Jugendgruppe gehen, was den Ergebnissen größerer allgemeiner Jugendstudien durchaus nahekommt“ (DJI 2022, S. 39). Meyer verweist in der Studie „Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg“ (Meyer 2016) auf die wichtige Problematik, dass Jugendliche mit Behinderungen sich nicht automatisch als Adressat*innen verstehen. Im 15. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 407) und im Praxisforschungsprojekt „Freiräume – Inklusion in der Bielefelder Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (Voigts 2018) werden demgegenüber zwei Faktoren aufgezeigt, die begünstigen, dass junge Menschen mit Behinderungen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen. So sei zum einen die Kooperation zwischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und Einrichtungen der Behindertenhilfe förderlich, zum anderen die Unterstützung durch speziell qualifizierte Fachkräfte.

Ziel der Expert*innen-Interviews ist es vor diesem Hintergrund gewesen, den Status Quo von Inklusion in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit an den drei Forschungsstandorten Ostholstein, Heidelberg und Hamburg genauer zu begutachten. Hierfür rückt insbesondere die Ausgangslage inklusiver Angebote im Sozialraum in den Fokus, sodass bisherige Aktivitäten im Kontext inklusiver Kinder- und Jugendarbeit erfasst werden. Es wird ebenfalls erhoben, ob und wie sich Kooperationen von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit bisher

gestalten. Die gewählte Form der qualitativen Expert*innen-Erhebung ermöglicht es, soziale Sachverhalte mittels subjektiver Einblicke und Informationen zu rekonstruieren, über die die befragten Personen aufgrund ihrer beruflichen Stellung im Feld der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Behindertenhilfe verfügen.

Haltungsfragen, Personal- und Finanzressourcen, Peerbeziehungen, Barrierefreiheit, qualifizierte Fachkräfte, Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit sowie die Rolle von Eltern werden im Kontext der Implementierung inklusiver Gestaltungsstrategien in der Kinder- und Jugendarbeit wiederholend als förderlich bzw. hemmend wirkend beschrieben (vgl. Voigts 2020, 2024). Häufig wird dabei Bezug auf das Projekt „Auftrag Inklusion – Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit“ (aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 49) genommen. Diese Aspekte stellen den theoretischen Ausgangspunkt der Expert*innen-Interviews dar. Die Interviews sind zeitlich vor den Interviews mit den jungen Menschen mit Behinderungen geführt worden.

In der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe lassen sich verschiedene an junge Menschen in ihrer Freizeit gerichtete Angebotstypen unterscheiden. Meyer (vgl. 2016, S. 105 ff.) differenziert in (1) inklusive Angebote des Regelbetriebs, (2) inklusive Angebote mit zeitlicher Befristung (beispielsweise Sommerfeste oder Ferienangebote) und (3) exklusive Angebote, an denen ausschließlich junge Menschen mit Behinderungen teilnehmen. In den Expert*innen-Interviews wird u. a. nach diesen Angebotstypen gefragt.

Die Bedeutung von Netzwerken zu Inklusion und Kooperationen zwischen Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit wird immer wieder betont und als wesentlicher Faktor verstanden, um inklusive Gestaltungsstrategien in der Kinder- und Jugendarbeit zu implementieren und die ihr innewohnenden inklusiven Potenziale zu entfalten (vgl. aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015; Voigts 2018). Daher sind sowohl Expert*innen aus der Behindertenhilfe wie der Kinder- und Jugendarbeit befragt worden.

10.1.2 Erhebungsmethode, Sample und Durchführungszeitraum

Für die Expert*innen-Interviews wird ein offener Leitfaden (vgl. Helfferich, 2011, 2022) mit sechs Themenbereichen entwickelt und eingesetzt. Einleitend werden die befragten Personen gebeten, sich und ihren Arbeitsbereich vorzustellen. Am Ende erhalten sie Raum zur Thematisierung für bisher nicht Angesprochenes. Die Befragung der Expert*innen dient dem Zusammentragen von Informationen aus verschiedenen Perspektiven. Daher liegt „[der] Akzent [...] stärker auf einer strukturierten Abfolge von konkret und prägnant beantwortbaren Fragen“ (ebd. 2022, S. 888). Die sechs Themenbereiche des Leitfadens sind:

- Jugendliche mit geistigen Behinderungen innerhalb der Einrichtung/Organisation der befragten Person
- Jugendliche mit geistigen Behinderungen – Kontakt und Wording
- Jugendliche mit geistigen Behinderungen innerhalb von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sowie Umgang mit ihren Eltern
- Öffnung von Kinder- und Jugendarbeit als Thema in der Einrichtung/Organisation
- Herausforderungen und Potenziale
- Netzwerke Kinder- und Jugendarbeit – Behindertenhilfe

Das Sample setzt sich an den Standorten Hamburg und Ostholstein aus jeweils drei Fachkräften, am Standort Heidelberg aus sechs Fachkräften zusammen. Es sind Expert*innen aus verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe sowie aus der Schnittstellenarbeit zwischen den beiden Handlungsfeldern berücksichtigt, die über Erfahrungen mit inklusiven Angeboten für Jugendliche verfügen.

Die Interviews in Hamburg sind zwischen März und Juni 2020 geführt. Das erste Interview findet in Präsenz statt. Die folgenden zwei werden aufgrund der Corona-Pandemie über eine Videokonferenz-Plattform geführt. In Hamburg ist eine befragte Expert*in für die Lebenshilfe Hamburg tätig, eine Person arbeitet hauptberuflich in einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und eine Person ist für einen Pfadfinder*innenverband hauptberuflich tätig. Die Interviews sind zwischen 43 und 61 Minuten lang.

Die Interviews in Ostholstein werden zwischen Oktober und November 2020 über eine Videokonferenz-Plattform geführt. Eine befragte Person (Expert*in) ist für die Lebenshilfe Ostholstein tätig, eine Person ist ehrenamtlich in einem Verein im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit engagiert, eine Person arbeitet hauptberuflich im Kontext eines Jugendverbandes. Die Interviews sind zwischen 45 und 113 Minuten lang.

Die Interviews in Heidelberg werden zwischen Mai und Juli 2020 über eine Videokonferenz-Plattform geführt. Es handelt sich bei den Expert*innen in Heidelberg jeweils um drei hauptberufliche Fachkräfte der Behindertenhilfe sowie drei der Kinder- und Jugendarbeit. Die Interviews sind zwischen 45 und 100 Minuten lang.

Insgesamt betrachtet bringen die befragten 12 Personen folgendes Expert*innen-Wissen mit:

- Strukturen und Arbeitsweisen in der Kinder- und Jugendarbeit (Offene Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit)
- Strukturen und Arbeitsweisen der Behindertenhilfe (Familienunterstützender Dienst, Frühe Hilfen, Unterstütztes Wohnen, Freizeit-Assistenzen, Offene Hilfen, Schulbegleitung)
- Planung und Durchführung von Freizeitangeboten der Behindertenhilfe für junge Menschen mit Behinderungen
- Herausforderungen in der Öffnung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit gegenüber der Zielgruppe junger Menschen mit geistigen Behinderungen
- Betreuung von exklusiven Angeboten der Jugendverbandsarbeit für junge Menschen mit Behinderungen
- Netzwerkarbeit und Kooperation von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe
- Projektaufbau und -durchführung im Kontext inklusiver Kinder- und Jugendarbeit
- Ehrenamt und Inklusion
- Planung und Durchführung von JuLeiCa-Schulungen und Freizeiten

10.1.3 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Als Analysematerial dienen an allen drei Standorten die transkribierten Tonspuren der zwölf leitfadengestützten Interviews. Beschreibungen der Interviewsituationen und relevante Zusatzinformationen sind zusätzlich in Protokollen festgehalten. Für die Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ist die Frage nach dem Status Quo inklusiver Kinder- und Jugendarbeit an den drei Standorten analyseleitend. In Hamburg und Ostholstein wird hierfür das Vorgehen nach Gläser/Laudel (2010) angewandt, in Heidelberg die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Beide systematischen und regelgeleiteten Verfahren zielen mit Bezug auf die Forschungsfrage und die theoretischen Vorüberlegungen darauf ab, Texten Informationen zu entnehmen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 46) und somit eine vom Ursprungstext losgelöste Informationsbasis zu erstellen (ebd., S. 200). Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht hierfür ein theoriegeleitetes Kategoriensystem, das am Material entwickelt wird und hierarchisch anhand zentraler Analyseaspekte geordnet ist (vgl. Mayring 2015).

Die Auswertung in Hamburg und Ostholstein folgt dem vierschrittigen Ablauf, den Gläser/Laudel (2010) im Anschluss an die theoretischen Vorüberlegungen für die Analyse vorgeben (ebd., S. 202 ff.). Dieser ähnelt dem Vorgehen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Kuckartz/Rädiker (2022), die für die Auswertung der Interviews mit den Jugendlichen angewendet ist. Die Entscheidung für die Auswertung der Expert*innen-Interviews nach Gläser/Laudel begründet sich dadurch, dass die Methode gezielt auf die Erschließung von speziellem Wissen (Wissen von Expert*innen) fokussiert, welches die Interviewten auf Grund ihrer fundierten Erfahrungen im Feld haben (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 11 ff.). Außerdem bietet das Verfahren die Möglichkeit, kausale Beziehungen zwischen verschiedenen Variablen/Kategorien systematisch erfassen zu können, was in Bezug auf die Forschungsfrage weitere Erkenntnismöglichkeiten eröffnet. Darüber hinaus wird innerhalb des ersten Auswertungsschrittes, Vorbereitung der Extraktion, ein theoriebasiertes Suchraster (Kategoriensystem) zur Informationsentnahme erstellt (vgl. ebd., S. 200 f., S. 206). Dieses wird im weiteren Prozess durch neue Aspekte aus dem Material lediglich „im Sinne einer Erweiterung“ (ebd. S. 207) ergänzt, ohne ursprüngliche deduktiv gebildete Kategorien zu ersetzen oder zu entfernen. Dieser wesentliche Unterschied zu Mayrings Vorgehen, in welchem das ursprüngliche Kategoriensystem „an das Material angepasst wird“ (ebd., S. 205) ist in Bezug auf die Expert*innen-Interviews von Vorteil, da so die theoretischen Vorüberlegungen der Forschenden über den gesamten Prozess hinweg erhalten und transparent bleiben (ebd., 205, 207). So ist ein „Mindestmaß an intersubjektiver Reproduzierbarkeit [...] garantiert“ (ebd., S. 206) und der Anspruch erfüllt „den scheinbaren Widerspruch zwischen dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens und dem Prinzip der Offenheit zu lösen“ (ebd., S. 205).

Innerhalb dieser Studie wird ein Textabsatz als Analyseeinheit festgelegt. Die weiteren Auswertungsschritte werden abweichend zu Gläser/Laudels eigenem Software-Vorschlag mit dem Programm MAXQDA vorgenommen. Auf Basis des Kategoriensystems wird mit der Extraktion begonnen, d. h. der Text wird gelesen und es wird die Relevanz und Zuordnung von Textpassagen im Sinne der Forschungsfrage zu bestimmten Variablen/Kategorien entschieden, falls notwendig, werden Extraktionsregeln ergänzt (vgl. ebd., S. 212). Während dieses Kodierungsprozesses werden verschiedene Ausprägungen der Variablen beschrieben. Diese werden, soweit passend, für weitere Textpassagen genutzt (vgl. ebd., S. 217).

Textpassagen, in denen kausale Zusammenhänge bzw. „Kausalketten“ zwischen verschiedenen Kategorien beschrieben werden, werden in Sach- (Zustandsbeschreibungen), Ursachen- (bezogen auf Sachdimension) und Wirkungsdimension (Wirkungen infolgedessen) der jeweiligen Kategorien ausdifferenziert. In Fällen, in denen es mehrere Zuordnungsmöglichkeiten gibt, wird sich an den vorgegebenen drei Kriterien orientiert: „Erstens müssen wichtige Informationen

zentral in Sachdimensionen von Auswertungskategorien platziert werden“ (ebd., S. 214). Zweitens sollte eine Information nicht mehreren Kategorien zugeordnet werden. Drittens sollte hierbei einheitlich vorgegangen werden (vgl. ebd., S. 212 ff.). Während der Auswertung zeigt sich jedoch, dass vom zweiten Kriterium innerhalb der vorliegenden Studie begründet abzuweichen ist, da die Interviews offen bzw. selbstläufig angelegt sind. Somit stellen die inneren Strukturen der Gesprächsverläufe nicht sicher, dass in einer Textpassage und in einer Aussage tatsächlich immer nur ein Bereich tangiert wird.

Auf Basis des endgültigen Suchrasters/Kategoriensystems werden alle Interviews aus Hamburg und Ostholstein kodiert. Die Auswertung und Verschriftlichung der Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt zunächst Kategorie für Kategorie, jeweils gesondert für die beiden Standorte Hamburg und Ostholstein. Hierbei werden kausale Bezüge (Ursache/Wirkung) zu anderen Kategorien herausgearbeitet. Im Anschluss wird das Textmaterial ein weiteres Mal durchgegangen um Informationen über den*die Expert*in, Aussagen zum Stand inklusiver Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg bzw. Ostholstein sowie prägnante Zitate herauszuarbeiten. Anschließend werden die Auswertungsergebnisse von Hamburg und Ostholstein gemeinsam mit denen von Heidelberg zu einer abschließenden Ergebnisdarstellung zusammengefasst.

In Heidelberg wird die Auswertung entlang einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgenommen. Diese hat als Ziel, das erhobene Material anhand von Abstraktionen zu reduzieren, sodass die wesentlichen Inhalte und Sinnstrukturen dennoch erhalten bleiben. Die Zusammenfassung erfolgt in genau festgelegten Abstraktionsebenen und verdichtet so das Material mit jedem Analyseschritt mehr. Diese Analyseform wird am Standort Heidelberg gewählt, da sie es ermöglicht große Datenmengen zu reduzieren und gleichzeitig wesentliche Inhalte zu erhalten. Da die Interviews am Standort teilweise sehr lang sind und der Leitfaden flexibel genutzt wird, erscheint die Auswertungsmethode nach Mayring (2015) geeignet. Mit Hilfe verschiedener Analyseschleifen auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden können die wesentlichen Inhalte verdichtet werden. Dadurch entsteht deduktiv-induktiv ein überschaubarer Datenkorpus, der das Interviewmaterial mit Hilfe eines intersubjektiv nachvollziehbaren Kategoriensystems abbildet. Da bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse Auswertungs- und Kontexteinheit zusammenfallen, wurden im Rahmen der Erhebung des Status Quo am Standort Heidelberg sechs Auswertungs- bzw. Kontexteinheiten analysiert. Einzelne thematische sinnhafte Phrasen oder Klauseln wurden dabei als Kodiereinheit festgelegt. Im ersten Durchlauf wurden alle „nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen“ gestrichen und die inhaltstragenden Textelemente „auf eine einheitliche Sprachebene“ als grammatikalische Kurzform überführt (vgl. Mayring 2015, S. 72 f.). Im Anschluss daran wurden „die Gegenstände der Paraphrasen auf die

definierte Abstraktionsebene [generalisiert], sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind“ (ebd.). Die Abstraktionsebene beinhaltet dabei allgemeine Äußerungen der Fachkraft zu bestehenden Angeboten, Rahmenbedingungen und (gewünschten) Kooperationsformen und zur inklusiven Öffnung als auch fallspezifische Hinweise zur Zugänglichkeit und (inklusive) Nutzung der Angebote durch die Jugendlichen mit geistiger Behinderung und hohem Unterstützungsbedarf sowie ihrer Peers. Innerhalb der Z2-Generalisierung werden daher die jeweiligen Textelemente in Oberkategorien und generalisierte Verallgemeinerungen transformiert und in einem Kodierhandbuch verschriftlicht. Die vorläufig entstandenen Kategorien werden in einem zweiten Durchgang gebündelt und im Kodierhandbuch mit Hilfe ausgewählter Beispiele und ersten stichpunktartigen definitorischer Merkmalen verdeutlicht und systematisiert. Danach erfolgt eine theoriegeleitete Revision des Kodierhandbuchs. Im Zuge der Z3-Interpretationsregel erfolgt eine erste Reduktion, sodass alle „bedeutungsgleichen Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten“ gestrichen werden (ebd.). Innerhalb der zweiten Reduktionsschleife (Z4) werden alle „Paraphrasen mit gleichem (ähnlichen) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase“ gebündelt bzw. Paraphrasen werden integriert (ebd.). Die so entstandenen Kategorien werden zu übergeordneten „main categories“ zugeordnet. Die Analyse der Experteninterviews mit den Fachkräften erfolgt somit regelgeleitet und systematisch. Die Durchführung aller Analyseschritte wird anhand vorab festgelegter Regeln unter Anwendung des festgelegten Ablaufmodells der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse vollzogen. Um die Intersubjektivität zu sichern, wird das Analyseverfahren mit den festgelegten Regeln zur Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Konstruktion in Regelwerken inklusive der Analyseschritte dokumentiert. Die Kodierungen werden mit Hilfe der von Mayring entwickelten QDA-Software QCAnap vorgenommen. Um die Intersubjektivität der Kodierungen zu gewährleisten, werden zwei Interviews (33 % des Ausgangsmaterials) mittels Kodierhandbuch von einer zweiten Person deduktiv inter-kodiert. Die Bestimmung der Übereinstimmung der Kodierungen erfolgte nach der zweiten Reduktionsschleife (Z4), indem die Kodiereinheiten den Kategorien zugewiesen werden (vgl. Mayring 2015).

10.1.4 Kategoriensystem

An allen Standorten erfolgt die Auswertung nach denselben Hauptkategorien, welche in der folgenden Tabelle abgebildet sind (vgl. Tab. 22). Die Anzahl bezieht sich auf die Gesamtmenge der kodierten Textstellen, die Häufigkeit variiert dabei zwischen den Standorten.

Tabelle 22: Kategoriensystem der Hauptkategorien

Kategorie	Definition	Anzahl
K1 – Personal	Personalstrukturen der Einrichtungen in Hinblick auf Quantität und Anstellungsformen, Möglichkeiten und Barrieren in der Assistenznutzung sowie Wissensstand und Fortbildungsbedarf der Mitarbeitenden	136
K2 – Finanzierung	Möglichkeiten und Barrieren in der Finanzierungsstruktur	29
K3 – Barrierefreiheit	Barrierefreiheit der Einrichtung(en), Umgang mit fehlender Barrierefreiheit, Wege zur Herstellung von Barrierefreiheit	31
K4 – Haltung	Haltung von Mitarbeitenden, des Trägers, von Peers, von Eltern und auch mit Blick auf den Sozialraum	62
K5 – Rechtliche/Politische Rahmenbedingungen	Rahmenbedingungen durch rechtliche Vorgaben sowie durch Politik und Verwaltung und diesbezügliche Verbesserungswünsche	39
K6 – Kooperationen & Netzwerke	Bisherige und geplante Kooperationen und Netzwerke, Erfahrungen aus Kooperationen, Konkrete Kooperationen, Wünsche an Kooperationen und Austausch	151
K7 – Eltern/Familie/Erziehungsberechtigte	Gestaltung von Zusammenarbeit mit Eltern, Einbindung von Eltern, Kontakt mit Eltern, Angebote für Eltern und Haltung von Eltern	49
K8 – Öffentlichkeitsarbeit	Erreichen/Anwerben/Ansprechen der Zielgruppe	40
K9 – Partizipation	Ermöglichung von Partizipation/Mitgestaltung, Öffnung von Angeboten	48
K10 – Peers/Lebensphase Jugend	Peer-Kontakte der jungen Menschen mit Behinderungen, Zugänge über Peers, Möglichkeiten den eigenen Interessen nachzugehen/selbstbestimmte Freizeitgestaltung und persönliche Entwicklung/Abnabelung/Abnabelung von Eltern	54
K11 – Mobilität	Bedarfe & Lösungen entsprechend individueller Mobilität	15
K12 – Wording	Umgang mit Wording	15
K13 – Angebote	Beschreibungen der Regelangebote bzw. Freizeiten unter Berücksichtigung ihrer Offenheit sowie Angebotsausstattung am Standort, Gelingensbedingungen von Angeboten und gut geeignete Formate	214
K14 – Covid-19	Einflüsse der Corona-Pandemie auf Arbeit/Inklusion	26
K15 – Hintergrundinfos	Informationen zum*zur Expert*in und Charakteristika des Sozialraumes und der Besucher*innenstruktur sowie Sonstiges	66
K16 – Potenziale inklusiver Kinder- und Jugendarbeit	Chancen einer inklusiv genutzten Kinder- und Jugendarbeit werden benannt. Darunter fallen positive Auswirkungen, die sich im Zuge einer weiteren Öffnung ergeben sowie Aussagen, die sich auf das Sozialverhalten, den Umgang miteinander und die individuelle Entwicklung beziehen.	17

Quelle: Eigene Darstellung

10.2 Ergebnisse in Hamburg, Ostholstein und Heidelberg

10.2.1 Status Quo inklusiver Angebote an den Standorten

Am Standort Hamburg sind sich alle befragten Expert*innen darin einig, dass es kaum Angebote inklusiver Kinder- und Jugendarbeit gibt, insbesondere fehlen diese für Jugendliche ab 12 Jahren. Ein*e Expert*in stellt fest „[...]“, dass in Hamburg gar nichts stattfindet“ [HH2, P39]. Auch die inklusive Öffnung im Jugendsport wird für junge Menschen mit Behinderungen als unzureichend beschrieben, es fehle an inklusiven Angeboten im verbandlichen Jugendsport. Zudem sei für Jugendliche mit Behinderungen, die auf eine Begleitperson angewiesen sind, die Nutzung von etablierten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit schwierig. Die Eltern dieser Jugendlichen müssten im Rahmen von HfBK-Leistungen („Hilfen für Behinderte Kinder“) eine Assistenzkraft beantragen oder sie begleiten ihre Kinder selbst zu Angeboten, was in den elternfreien Settings der Kinder- und Jugendarbeit als problematisch betrachtet werde. In Hamburg sei außerdem kein etabliertes System zur Buchung und Nutzung von Ferienfreizeiten bekannt, welches den individuellen Bedarfen von jungen Menschen mit Behinderungen gerecht werde. Die befragten Expert*innen berichten von Wartelisten für die Aufnahme in Angebote. Die bestehenden Angebote inklusiver Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg würden den Bedarf quantitativ nicht decken. Dies wird durch die Aussage ergänzt, dass junge Menschen mit Behinderungen Angebote sozialraumübergreifend ansteuern. Die Lebenshilfe Hamburg hat zum Zeitpunkt der Befragung wenig Angebote, die explizit Jugendliche adressieren. Insgesamt werden am Standort Hamburg Freizeitangebote für junge Menschen mit Behinderungen von den Expert*innen als nicht bedarfsdeckend gesehen.

Auch am Standort Ostholstein sind den Expert*innen nach Angebote inklusiver Kinder- und Jugendarbeit nicht flächendeckend etabliert. Ein*e Expert*in stellt fest: „Inklusion ist eben auch hier [...] nicht SO vertreten, wie man es gerne hätte“ [OH2, P8]. In Ostholstein werden aber von den befragten Expert*innen insgesamt mehr bestehende Angebote inklusiver Kinder- und Jugendarbeit benannt, als am Standort Hamburg. Dazu gehören offene Nachmittagsangebote (Jugendtreff, Jugendcafé), Nachmittagskurse mit Anmeldung, Ferienangebote und -freizeiten und größere (Kooperations-)Projekte. Die größeren Projekte fänden meist in Kooperation mit (Förder-)Schulen oder in Kooperation mit Trägern der Behindertenhilfe statt. Ein*e Expert*in berichtet, dass die Lebenshilfe Ostholstein in einem dreijährigen Projekt erfolgreich mit verschiedenen Jugendzentren im Kreis kooperiert hat, in dessen Rahmen verschiedene Angebote für junge Menschen mit und ohne Behinderungen initiiert wurden. Die Expert*innen berichten zudem, dass die Beteiligung an inklusiven Angeboten im Jugendalter niedriger ist als bei Kindern. Im Bereich der Ferienangebote gäbe es jährliche Projektreisen zu thematischen Schwerpunkten in Kooperation mit einer Förderschule, einen

Naturforscherkurs und Angebote in der Natur, wie gemeinsames Fahrrad- und Kanufahren. Expert*in 3 berichtet von durchgeführten JuLeiCa-Schulungen mit 25–50 Teilnehmer*innen pro Jahr, an denen junge Menschen mit Behinderungen vereinzelt teilnehmen.

Am Standort Heidelberg geben die Expert*innen an, dass die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie Behindertenhilfe zwar offen für alle und somit potenziell inklusiv seien, jedoch vorwiegend exklusiv genutzt werden. Als einen Grund benennen die Expert*innen der Behindertenhilfe die Eltern, die den Zugang nicht ermöglichen. Die Expert*innen der Kinder- und Jugendarbeit bemängeln die fehlende aktive Öffnung der Angebote der Behindertenhilfe als Grund („Deswegen müsste man es umgekehrt machen“ [HD1, Z. 414 ff.]). Darüber hinaus bietet die Behindertenhilfe nur selten spezielle jugendspezifische Angebote an, die nur ausschließlich für Jugendliche geöffnet sind, diese seien „eher für Erwachsene“ [HD2]. Insgesamt scheinen Freizeitangebote für Jugendliche mit geistigen Behinderungen eher weniger angeboten zu werden und die Lebenshilfe Heidelberg wird als Hauptanbieter gesehen. Aus Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit wird berichtet, dass inklusive Angebote in Heidelberg vor allem zeitlich befristet ausgerichtet werden. Genannt werden inklusive Ferienprogramme, die häufig von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit in Kooperation mit der Stadt oder seltener in Kooperation mit der Behindertenhilfe ausgerichtet werden (Malkurs, Zirkusprojekt). Das auch Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf die Angebote nutzen, ist eher die Ausnahme als die Regel, verdeutlichen zwei Expert*innen. Auch sprechen die Expert*innen der Kinder- und Jugendarbeit eher von Erfahrungen bei der Integration einzelner Besucher*innen mit Behinderungen. Insgesamt scheint das Thema Inklusion für die Expert*innen ein herausfordernder Prozess zu sein. Unsicherheiten werden benannt, wenn Jugendliche ohne und mit Behinderungen aufeinandertreffen. Auch in Heidelberg zeigt sich, dass die vorhandenen inklusiven Angebote sehr vereinzelt stattfinden und den Bedarf nicht decken.

10.2.2 Personalausstattung, Assistenzen und auskömmliche Finanzierung als strukturelle Rahmenbedingungen

In Hamburg gibt nur ein Interview eine ausführliche Zustandsbeschreibung zu den politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, welche die inklusive Arbeit in der Kinder- und Jugendarbeit prägen. Hieraus geht hervor, dass Inklusion zwar gefordert, aber kaum gefördert wird. Eine Unterstützung durch die Stadt z. B. fachlicher Art durch Anlaufstellen, Wegweiser, Hilfen oder Orte des Austausches wird zum Zeitpunkt der Befragung nicht gesehen. Auch im Etat der Kinder- und Jugendhilfe sei kein etabliertes Finanzierungssystem für inklusiv arbeitende Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit bekannt. Sonderprogramme für Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit werden nicht

benannt. Veränderte strukturelle Rahmungen werden von den Expert*innen in Hamburg als notwendige Grundlage verstanden, jungen Menschen mit Behinderungen die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit uneingeschränkt zu ermöglichen. Dabei müsse bereits früh im Aufwachsen von Kindern angesetzt werden. Alle jungen Menschen sollten von Beginn an miteinander aufwachsen und Vielfalt als selbstverständlich erleben. Die Finanzierung inklusiver Kinder- und Jugendarbeit laufe über Spenden von Firmen oder Stiftungen. Insbesondere zusätzlich benötigte Honorarkräfte sowie der barrierefreie Umbau von Einrichtungen würde Geld kosten, das strukturell nicht da sei.

In Ostholstein berichten die befragten Expert*innen davon, dass der „Aktionsplan Inklusion“ die inklusive Arbeit in Ostholstein rahmen würde. In einem Interview wird durchweg positiv über die Zusammenarbeit mit der städtischen Verwaltung vor Ort gesprochen. Die Zusammenarbeit mit Verwaltung und Politik funktioniere gut und würde als unterstützender Einfluss wahrgenommen. Jugendarbeit werde stets gefördert, auch finanziell. Die Finanzierung von inklusiven Angeboten und Projekten der Kinder- und Jugendarbeit laufe über Förderprogramme des Bundes und sozialer Organisationen, aber auch über den Kreis Ostholstein. Die Fachkräfte bekämen administrative Unterstützung in der Abwicklung von Fördermitteln, ebenso gäbe es eine große Bereitschaft der Kommune, Projekte der Kinder- und Jugendarbeit zu fördern und im Zweifelsfall finanzielle Engpässe zu überbrücken. Als weitere Finanzierungsquelle werden Spenden von Privatpersonen und (ortsansässigen) Firmen genannt.

In Heidelberg wird ebenfalls beschrieben, dass Inklusion durch die geringe Finanzierung und die angespannte Personalstruktur erschwert wird. Als einen wesentlichen Einflussfaktor benennen die Expert*innen die unzureichende Finanzierung von Fachkräften sowohl in der Behinderten- als auch der Kinder- und Jugendarbeit. Darüber hinaus werde Freizeit von Jugendlichen mit Behinderungen häufig als „Luxusgut“ und nicht als „Menschenrecht“ angesehen [HD3, Z. 1058 ff.]. Die Personalfrage bekommt im Kontext von Inklusion neues Gewicht, denn nur mit einer entsprechenden Quantität und Qualität des Personals können die Bedürfnisse der Besucher*innen erfüllt und Netzwerkarbeit betrieben werden. Gerade die Begrenztheit von Personal erschwert aus Sicht der Expert*innen Kooperationen. Es wird versucht, diese Situation mit dem Einsatz von ehrenamtlichen Assistenzen zu verbessern. Assistenzen könnten eine Brückenfunktion zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen mit und ohne Behinderungen übernehmen, jedoch sei auch deren Finanzierung nicht bedarfsgerecht gedeckt. Weiterhin wird der Bedarf an Wissen über behindertenspezifische Anforderungen bei Mitarbeitenden angesprochen. Sie benötigen laut den interviewten Expert*innen Schulungen und Fortbildung zu den Themen „Inklusion“ und „Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen“. Weiterbildungskonzepte kooperativ mit Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit sowie Behindertenhilfe sollten entwickelt und durchgeführt werden.

Die Personalausstattung wird auch von den Expert*innen in Hamburg als wichtige strukturelle Rahmenbedingung für gelingende inklusive Kinder- und Jugendarbeit gesehen. Dies sei „der allergrößte Faktor“ [HH1, P73]. Ein adäquater Betreuungsschlüssel müsse gewährleistet werden, um den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gerecht zu werden. Dieser müsse an den Nutzer*innen orientierte Unterstützung ermöglichen. Die Verhinderung eventueller Selbst- oder Fremdgefährdungen ist, aus Sicht der Person aus der Behindertenhilfe in Hamburg gedacht, ein wichtiger Ausgangspunkt und nur mit genügend Personal möglich. Auch regelhaft zusätzlich anfallende Aufgaben für Mitarbeitende in inklusiven Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit wie etwa Pflege, Unterstützung beim Anziehen oder Elterngespräche werden als Argumente für die Notwendigkeit einer bedarfsgerechten Personalausstattung von den Expert*innen genannt. Bei der Planung von Freizeiten seien besondere Herausforderungen mitzudenken und Konzepte anzupassen, was zusätzlichen Aufwand erfordere und Zeitressourcen der Mitarbeitenden binde. Dasselbe gelte auch für die Akquise und Pflege von Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe sowie für das Finden und Anleiten von Ehrenamtlichen. Die von den Expert*innen als sinnvoll dargelegten Netzwerktreffen zu inklusiver Kinder- und Jugendarbeit binden ebenso Personalressourcen. Ein*e Expert*in 2 in Hamburg verdeutlicht, dass diese zusätzlichen Aufgaben bei der bestehenden Personalausstattung nicht zu leisten sind:

„Angenommen, es würde jetzt ein Netzwerk dazu geben und ich habe neunzehn Stunden pro Woche [...]. Wie soll ich das denn machen? Ist gar nicht möglich von den Rahmenbedingungen, solange wir keine Aufstockung der Stunden kriegen“ [HH2, P49].

Am Standort Ostholstein stellt das Thema Personal keinen Schwerpunkt der Interviews dar. Die dort befragten Expert*innen geben an, dass inklusive Nachmittagsangebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von verschiedenen, thematisch affinen Kursleiter*innen durchgeführt werden. Die Ferienangebote würden von Freiwilligen begleitet, allerdings komme es immer wieder zu personellen Engpässen. Mitarbeitende würden Eltern und Lehrer*innen als Wissensträger*innen nutzen und gezielt mit ihnen ins Gespräch kommen, um Wissen über Unterstützungsbedarfe der jungen Menschen mit Behinderungen zu erhalten und sensibilisiert mit ihnen arbeiten zu können.

Assistenzen werden auch von den Expert*innen in Hamburg als mögliche Brücke zwischen jungen Menschen mit und ohne geistige Behinderungen gesehen. Als Barriere für die Bereitstellung von Assistenzen wird die Finanzierung genannt. Assistenzen könnten über die Verhinderungspflege oder Leistungen der Eingliederungshilfe bezogen werden. Problematisiert wird jedoch, dass das Jahresbudget in der Regel nicht für eine bedarfsgerechte Begleitung zu allen Anlässen (beispielsweise regelmäßige Begleitung zu Freizeitangeboten, zu Arztbesuchen

und einer Reise im Jahr) ausreiche. Oft müssten daher Eltern die Assistenz privat finanzieren, wenn das Budget verbraucht sei. Das wird auch in den Interviews in Heidelberg thematisiert. Auf das Thema Assistenzen kommt in Ostholstein nur eine Person zu sprechen und zeigt auf, dass junge Menschen mit Behinderungen häufig eine Assistenz bräuchten, welche sie von Zuhause aus zu den Angeboten begleite.

In einem Interview in Hamburg wird das Thema der Aus- und Weiterbildung angesprochen. Aus der Erfahrung der inklusiven Öffnung der eigenen Angebote inklusiver Kinder- und Jugendarbeit heraus wird ein großer Bedarf an behinderungsspezifischem Wissen dargelegt. Der Bedarf nach Wissen über Krankheitsbilder, Medikamente, behinderungsbedingte Verhaltensweisen oder Barrieren der Informationsbeschaffung wird formuliert, das fehlende Wissen als Schwierigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben. Fortbildungen für Mitarbeitende der Kinder- und Jugendarbeit in Zusammenarbeit mit der Behindertenhilfe werden als erstrebenswert gesehen, ebenso die Aufnahme der Thematiken in die sozialpädagogischen Ausbildungen.

10.2.3 Sicherstellung von Barrierefreiheit

Aus den Interviews am Standort Hamburg geht hervor, dass die bauliche Barrierefreiheit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg zum Zeitpunkt der Befragung nicht flächendeckend gegeben ist. Die befragten Expert*innen erkennen keine Initiative der zuständigen Behörde, finanzielle Unterstützung für die Veränderung dieser Situation zu ermöglichen. Sie beschreiben aber, dass sich Träger der Kinder- und Jugendarbeit mitunter nicht davon abschrecken lassen würden, sondern Wege suchen, mit der nicht vorhandenen Barrierefreiheit umzugehen. Auch der Bedarf an barrierefreien Ausstattungsgegenständen für Einrichtungen wird angesprochen. Als Beispiel wird ein Fernseher mit Spracherkennungsfunktion für sehbeeinträchtigte Menschen genannt. Im Kontext sprachlicher Barrierefreiheit wird die Nutzung von Leichter Sprache als erstrebenswert für Ausschreibungen von Angeboten angeführt.

Die in Ostholstein geführten Interviews verdeutlichen, dass auch in Ostholstein bislang nur wenige Jugendzentren baulich barrierefrei sind. Die Herstellung von baulicher Barrierefreiheit wird als ein förderlicher Faktor für die Durchsetzung inklusiver Gestaltungsstrategien gesehen. Ein*e Expert*in koppelt die Frage nach baulicher Barrierefreiheit wiederholend an diehaltungsfrage. Es gehe

„eben nicht von vornherein zu sagen, ja tut uns leid, aber wir sind ja nicht barrierefrei, deshalb können wir nichts machen, so. [...] Wenn die Haltung da ist, dass ich einfach diese vielen Unterschiede einfach von vornherein auch mitberücksichtigen will, dann geht auch viel“ [OH1, P68].

Es seien auch kreative Lösungen gefragt. In einem geschilderten Fall erwies sich die Kooperation mit einem Träger der Behindertenhilfe als hilfreiche Ressource, der Angebotsort der Kinder- und Jugendarbeit wurde dadurch mit Rampen ausgestattet. Ein*e Expert*in berichtet von einem in Ostholstein durchgeführten Kooperationsprojekt von Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe, in welchem sich die teilnehmenden Jugendlichen auf Basis eines Selbstexperiments mit baulichen Barrieren im öffentlichen Raum sowie in verschiedenen Jugendzentren auseinandersetzen. Auch wird berichtet, dass zwischenmenschliches Verhalten zur Barriere werden kann. Die Expert*innen erzählen, dass sie in der Zusammenarbeit mit jungen Menschen mit Behinderungen ganz besonders verbindlich und verlässlich agieren müssen. Es reiche nicht aus bei Schließung der Einrichtung ein Informationsblatt aufzuhängen („Für die ist es ganz wichtig, dass eine Zusage eine Zusage ist.“ [OH2, P70]).

Auch in Heidelberg benennen die Expert*innen unterschiedliche Barrieren, die sich auf den Zugang und die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit beziehen und Inklusion somit erschweren. Öffentlichkeitsarbeit für die Angebote sei wichtig. Es fällt auf, dass die Expert*innen der Behindertenhilfe häufig in Sonderschulen Werbung machen und dort eine erste Kontaktaufnahme stattfindet. Umgekehrt berichten die Expert*innen der Kinder- und Jugendarbeit, dass sich ihre Öffentlichkeitsarbeit nicht an Förderschulen wendet, sondern sie eher mit Gemeinschafts- und weiteren Regelschulen kooperieren. Weiterhin berichten die Expert*innen in Heidelberg, dass viele Gebäude bereits im Zuge des Aktionsplans „Offen für Vielfalt und Chancengleichheit“ der Stadt Heidelberg barrierefrei umgestaltet worden sind. Weniger inklusiv scheinen nach wie vor die Ausstattungen und teilweise die Kommunikation in den Jugendeinrichtungen zu sein. Ein*e Expert*in beschreibt, dass man über Kooperationen von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit Inklusion voranbringen kann:

„Ich habe auch schon Kontakte mit Jugendhäusern, aber da ist noch so eine Diskrepanz. [Da fehlt es] an niederschweligen Sachen wie ein Farbleitsystem oder kurze knappe Anweisungen, keine riesen Erklärungen [...]. Das sind so Übungssachen. Die kann man aber nur mitteilen oder erleben, wenn man dann gemeinsam was macht. Und da ist schon noch ein Weg“ [HD3, Z. 526 ff.].

10.2.4 Herausforderungen der Jugendphase

Die Expert*innen in Hamburg beschreiben mit Blick auf die Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit einen Einbruch beim Übergang in das Jugendalter. Die Interessen von jungen Menschen mit und ohne geistige Behinderungen würden in dieser sensiblen Phase zum Teil als auseinandergehend erlebt werden. Damit verbinden sich Ausschlüsse, die von den Befragten beispielsweise als erlebte Fälle von Mobbing beschrieben werden. Die Expert*innen zeigen auf,

dass auch bei jungen Menschen mit Behinderungen für das Jugendalter typische, auch konflikthafte Umbruchmomente und Prozesse der Neuorientierung vorhanden sind, sie etwa neue Interessen entwickeln oder sich nach Streit mit Freund*innen von einer Jugendgruppe ablösen. Expert*in 3 beschreibt die erlebten Erfahrungen so:

„Und ansonsten ist es glaube ich wie in jeder anderen Kinder- und Jugendgruppe auch, also es gibt einfach so Brüche im Leben [...], wo die sich dann überlegen, dass sie was Anderes wollen. Oder [...] es einen Streit in der Gruppe gab [...]. Das ist glaube ich ziemlich ähnlich wie in allen anderen Gruppen auch. Oder sie kommen in die Pubertät und merken: Finden sie total uncool und bleiben dann weg. Glaube, das ist (...) unabhängig von einer Behinderung.“ [HH3, P114]

Einem Hobby nachzugehen kann für junge Menschen mit Behinderungen mit organisatorischen Hürden verbunden sein, erläutert ein*e Expert*in. Oft seien sie auf ihre Eltern als Assistenz oder zum Zwecke der Mobilität angewiesen. Dies könne alterstypische Abnabelungsprozesse behindern. Ein*e schildert die Beobachtung, dass mit einer stärkeren Frequentierung der Einrichtung durch junge Menschen mit Behinderungen ein Rückgang an Besucher*innen ohne Behinderungen verbunden sein kann. Als Erklärung für dieses Phänomen werden verschiedene Faktoren benannt. Zum einen könnten sich in der partizipativ entwickelten Angebotsgestaltung verstärkt die Interessen von jungen Menschen mit Behinderungen widerspiegeln und junge Menschen ohne Behinderungen fühlten sich weniger angesprochen. Zum anderen wird in der eigenen Arbeit beobachtet, dass Besucher*innen ohne Behinderungen einen stark von Menschen mit Behinderungen frequentierten Jugendclub teilweise als weniger cool wahrnehmen und daher andere Einrichtungen präferieren. Zudem erschwerten die knappen Personalkapazitäten in Verbindung mit dem erhöhten Personalbedarf im Kontext inklusiver Arbeit den Mitarbeitenden allen jungen Menschen gleichermaßen gerecht zu werden, sodass Besucher*innen ohne Behinderungen nicht mehr die notwendige Aufmerksamkeit bekämen.

Eine zentrale Beobachtung von Expert*innen in Ostholstein ist, dass junge Menschen mit Behinderungen mit dem Übergang ins Jugendalter scheinbar zunehmend zurückhaltender agieren würden. Während die Kindheit von einer Unbefangenheit geprägt sei, beginne es im Jugendalter, dass sich die jungen Menschen nicht mehr selbstverständlich als Adressat*innen von offenen Angeboten angesprochen fühlen und so auch seltener an ihnen teilhaben. Insofern benötige es gerade für diese Altersgruppe eine explizite Adressierung. Ein*e Expert*in betont, dass es wichtig sei, sich bewusst zu machen, dass auch junge Menschen mit Behinderungen sehr verschiedenen seien:

„Wir können nicht so tun, als gäbe es DIE Gruppe der geistig behinderten Jugendlichen, die alle gleich sind und die daran überhaupt gar kein Interesse haben. So ist es nicht.“ [OH1, P52]

Soziale Medien stellen auch für junge Menschen mit Behinderungen ein wichtiges Kommunikationsmedium dar. Medienkompetenzen zu fördern, wird von den Befragten als wichtige Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit gesehen, um Ausschlüssen aus Peer-Gruppen entgegenzuwirken. Die wohnortferne Beschulung von vielen jungen Menschen mit Behinderungen in Kombination mit Ganztagskonzepten wird von den Expert*innen als Barriere beschrieben, die die Anbindung im Sozialraum erschwert und eine Exklusion aus dem Nachbarschaftsverbund zur Folge hat. Kooperationsprojekte zwischen Förderschulen und Kinder- und Jugendarbeit hätten aber gezeigt, dass die anfänglich von Skepsis und Desinteresse geprägte Begegnung zwischen jungen Menschen mit und ohne Behinderungen in einem Prozess der Annäherung am Ende meistens zu positiven Erfahrungen des Miteinanders führe.

Ähnlich wie in Hamburg berichten auch die Expert*innen in Heidelberg von Herausforderungen, die sie der unterschiedlichen Entwicklung von Interessen von Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderungen zusprechen. Die Sorge davor, dass Jugendliche mit geistigen Behinderungen von ihren Peers als (zu) kindlich wahrgenommen und auf Grundlage von Äußerlichkeiten gemobbt werden könnten, ist groß („die Nichtbehinderten, die dann sehr wohl auf Äußerlichkeiten gehen und Mobbing ist auch immer ein Thema und so“ [HD1, Z. 487 f.]).

Eine aktive Adressierung der Jugendlichen mit geistigen Behinderungen über soziale Medien empfehlen auch die Expert*innen am Standort Heidelberg. Ohne ein aktives Zugehen auf die Jugendlichen und deren Eltern würden die Lebenswelten getrennt bleiben. Gründe für die Trennung der Lebenswelten sehen die Expert*innen ebenfalls in der wohnortfernen Beschulung der Jugendlichen mit geistigen Behinderungen. Diese erschwere ein Kennenlernen des Wohnortes und die Erschließung des Sozialraums mit seinen Einrichtungen.

10.2.5 Mobilität und positive Haltung von Eltern als Zugangsvoraussetzung

An allen drei Standorten bewältigt ein Teil der jungen Menschen mit Behinderungen die Wege zu den Angebotsorten selbstständig, berichten die Expert*innen. Wer auf Unterstützung dabei angewiesen ist, erhält diese meistens von Eltern, Familienmitglieder oder Assistenzen. Die Begleitung durch Assistenzen müsse allerdings im Vorfeld organisiert werden und schränke die jungen Menschen daher in ihrer Spontaneität und Flexibilität ein. Als Alternative wird die Bereitstellung von Fahrdiensten ausgeführt. Bewährt hat sich in diesem Kontext die Zusammenarbeit mit Schulen. Dort könnten bestehende Strukturen zur Organisation

von Fahrdiensten zum Teil von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden. Die Interviews mit den Expert*innen in Ostholstein und Heidelberg ergeben zudem, dass junge Menschen, die wohnortfern beschult werden, scheinbar seltener Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen. In der folgenden Sequenz ist das mit Blick auf eine ländliche Region beispielhaft beschrieben:

„Das kann man so vereinfacht vielleicht so feststellen, dass da wirklich ein Unterschied da ist. Wenn die räumliche Distanz zur Schule größer ist und der Aufwand sozusagen dieses hin und her Fahrens zeitlich auch nochmal größer ist, dann werden anschließend nach Schule und nach Ganzttag [...] keine Angebote der offenen Jugendarbeit, in dem Ort, in dem sie eigentlich wohnen, mehr genutzt.“ [OH1, P72]

Die Expert*innen verdeutlichen, dass eine Beschulung vor Ort den jungen Menschen mehr Zeitkapazitäten am Nachmittag und eine bessere Anbindung an den Sozialraum verschafft. Das erleichtert eine Teilnahme an außerschulischen Freizeitangeboten.

Eltern nehmen nicht nur in Mobilitätsfragen eine wichtige Bedeutung ein, auch wenn ihre Rolle von den befragten Expert*innen in Hamburg und Ostholstein unterschiedlich akzentuiert wird. Sie werden aus Perspektive der Expert*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit einerseits als Ermöglicher*innen für die Nutzung von Angeboten gesehen, indem sie die Mobilität der jungen Menschen sichern, als Assistenz oder bei Organisationsfragen zur Verfügung stehen, Assistenzen finanzieren oder Mitarbeitende beraten. Andererseits würden sie gerade in dieser Rolle Ablösungsprozesse der Jugendlichen und die bewusst elternfreien Settings der Kinder- und Jugendarbeit stören. Den Expert*innen ist wichtig, dass es in der Kinder- und Jugendarbeit gerade darum gehe, „einen Raum außerhalb von Eltern und Elternaufsicht [zu] haben, sich hier auch anders entwickeln [...] und hier auch mal über die Stränge schlagen“ [HH3, P66] zu können. Dieser Zwiespalt zwischen Ermöglichung und Störung findet in den Interviews keine Auflösung. Wenn zwischen Eltern und den Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit kein Kontakt besteht, nehmen das die befragten Expert*innen als schwierig wahr, da sie insbesondere als wichtige Informationsquelle fehlen. Eine anfängliche Begleitung durch Eltern bei der Nutzung von Angeboten könne hilfreich sein, müsse aber zeitlich begrenzt werden. Hinzu komme, dass ein Teil der Eltern selbst Behinderungen habe. Die Zusammenarbeit und Kommunikation mit diesen Eltern, wird von den Expert*innen als schwierig bewertet. Es wird auch über Eltern gesprochen, die den Selbstentfaltungsprozess ihrer Kinder mit Skepsis betrachten würden, überfordert und/oder hilflos seien, aber keine Hilfsangebote annehmen. Dann gestalte sich eine Zusammenarbeit schwierig. Hinzu komme, dass der Kontakt zu Eltern von Besucher*innen im Jugendalter insgesamt seltener gegeben sei und für die Eltern dieser Altersgruppe keine Elternabende stattfinden.

Eine befragte Person in Ostholstein betont aus Perspektive der Behindertenhilfe, dass in der Arbeit mit jungen Menschen mit geistigen Behinderungen die Zusammenarbeit mit Eltern von besonderer Bedeutung sei. Eltern anzusprechen und einzubinden wird als organisatorische Notwendigkeit verstanden, insbesondere da diese oftmals die Mobilität der jungen Menschen sichern. Hier benötige es eine verbindliche und verlässliche Zusammenarbeit. Auch in der Öffentlichkeitsarbeit der Kinder- und Jugendarbeit müssten sie als Adressat*innen mitgedacht werden, was derzeit noch zu wenig geschehe.

In Heidelberg berichten Expert*innen der Behindertenhilfe, dass Eltern von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen unsicher seien. Auf der einen Seite möchten sie, dass ihre Kinder die Zeit in Schutzräumen und damit in exklusiven Settings verbringen. Auf der anderen Seite würden sie sich stark für die Rechte ihrer Kinder und für Inklusion einsetzen. Eine befragte Person beschreibt den Entwicklungsprozess, den sie bei Eltern mit Kindern mit geistigen Behinderungen wahrnehmen konnte:

„Doch, das ist schon mittlerweile der Wunsch der Eltern. So erlebe ich das. Also das war, als ich hier angefangen habe, hier nicht ganz so. Da war noch dieses so ‚möglichst unter Gleichgesinnten‘. Da hat sich da schon was getan durch dieses (...) Generelle so, dass das [Inklusion] jetzt so mehr Thema ist und auch die Schulen jetzt in die Richtung gehen [HD2, Z. 442 ff].“

Eltern werden zudem für den Zugang zu Angeboten als beeinflussender Faktor benannt.

10.2.6 Haltung und Wording

Die Haltungsfrage wird von Expert*innen in Ostholstein als treibende Kraft für Inklusion beschrieben. Viele Barrieren würden sich kompensieren lassen, wenn der unbedingte Wille gegeben sei, alle jungen Menschen an Angeboten teilhaben zu lassen. Um dieses Ziel zu erreichen, brauche es die Bereitschaft von Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit, neue Wege zu gehen und kreative Wege zu suchen. Es sei wichtig, ein Bewusstsein für die Diversität von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln. Das große Spektrum an verschiedenen Formen von Behinderungen benötige einen Blick auch für individuelle Lösungen. Ein*e Expert*in geht davon aus, dass dann eine Menge möglich sei:

„[W]o der Wille da ist, wo ein Bewusstsein für Vielfalt da ist, wo vielleicht auch schon eine Reflexion da ist, dass bisherige Angebote einen Ausschnitt abbilden der Kinder und Jugendlichen, die es so gibt im Ort. Da können wir eine Menge machen.“
[OH1, P20]

Die Expert*innen aus Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit am Standort Hamburg betonen, dass junge Menschen mit Behinderungen von den Mitarbeitenden in den Angeboten genauso behandelt würden, wie alle weiteren Besucher*innen auch. Die Handlungsfrage scheint für sie nicht die entscheidende zu sein, da Offenheit für alle junge Menschen vorhanden und Grundlage der Arbeit in Jugendverbänden und Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sei. Allerdings bräuchten einige Fachkräfte, Honorarmitarbeitende oder auch Ehrenamtliche etwas Zeit und Unterstützung, um ihre anfängliche Unsicherheit zu überwinden. Außenstehende seien mitunter irritiert davon, wenn trotz eventuell sichtbarer Barrieren mit jungen Menschen mit Behinderungen typischen Jugendarbeitsaktivitäten nachgegangen werde. Dieser beobachteten Skepsis wird in einem Interview der unbedingte Wille der Mitarbeitenden entgegengestellt, jungen Menschen mit Behinderungen uneingeschränkte Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Ein*e Expert*in betont, dass es Regelaufgabe der Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit sei, Besucher*innen zu einer offenen Haltung zu begleiten – und das nicht erst im Kontext von Inklusion:

„Es war immer Teil unserer Arbeit, Jugendliche dafür zu öffnen, mehr tolerant zu sein, offen zu sein, alle Menschen gleich zu behandeln“ [HH2, P7].

Als Folge dessen entwickle sich eine starke Solidarität unter den Jugendlichen:

„Das merkt man auf Exkursionen, wenn dann irgendwelche anderen Jugendlichen zum Beispiel unsere Jugendlichen doof anmachen. Dann kommen die ohne Inklusionshintergrund und stellen sich sofort vor die und schützen die.“ [HH2, P7]

Wichtige Voraussetzungen für inklusives Arbeiten sind aus Sicht der Expert*innen eine akzeptierende Haltung innerhalb des Sozialraumes und der eigenen Verbands- oder Vereinsstrukturen, die Haltung des Trägers sowie die Haltung anderer Gruppenleiter*innen und die der Jugendlichen.

Auch in Heidelberg berichten die Expert*innen darüber, dass trotz erschwerten Rahmenbedingungen und knappen Ressourcen die Haltung für inklusive Angebote ausschlaggebend sei. Trotz begrenzter Kapazitäten scheint Inklusion kein neues Thema in der Kinder- und Jugendarbeit zu sein. Den Wunsch nach Kooperationen mit dem „Nachbarsystem Behindertenhilfe“ und die Notwendigkeit des Wissenstransfers sehen die Expert*innen der Kinder- und Jugendarbeit als Bedingungen für Inklusion, auch wenn Kooperationen auf Grund der begrenzten Personalressourcen als Herausforderung gesehen werden. Insgesamt schätzen sowohl die Expert*innen der Kinder- und Jugendarbeit als auch der Behindertenhilfe das Erleben von Vielfalt als Chance für alle Beteiligten ein, die es in Begegnungsräumen voranzutreiben gilt.

Die Expert*innen setzen sich teilweise differenziert mit dem Wording für junge Menschen mit (geistigen) Behinderungen und damit verbundenen Kategorisierungen auseinander. Sehr präsent ist in allen Interviews die Nutzung von Begrifflichkeiten, die im jeweiligen Setting (Verband, Struktur, Einrichtung) verankert sind. Dieses Wording begründet sich sowohl in externen Rahmungen als auch in der Entstehungsgeschichte der jeweiligen Einrichtung oder des Trägers. Für Menschen mit geistigen Behinderungen wird von einer befragten Person in einer Lebenshilfe konkret der ICD-10 und damit eine Orientierung am Maßstab der Intelligenzquotient Messung benannt. Eine andere Lebenshilfe nutzt den Begriff der „Lernschwierigkeiten“ ausgehend von der Stellungnahme des „People First“ Netzwerkes, in welchem Betroffene äußern, dass sie den Begriff der geistigen Behinderung als diskriminierend empfinden. Allerdings benötige der Begriff der „Lernschwierigkeiten“ außerhalb des Kontextes der Lebenshilfe mitunter Erklärung, weshalb zur Spezifizierung der Begriff der „geistigen Behinderungen“ ergänzend genutzt werden müsse. Es wird berichtet, welche Schwierigkeiten sich bei der Nutzung von Begrifflichkeiten ergeben:

„Meine Erfahrung ist, dass diese Begriffe, wie geistige Behinderung oder auch Lernschwierigkeiten, dass die im Gegenüber ganz häufig noch eine Schublade öffnen und es gibt dann eine klare Vorstellung, wer das ist“ [OH1, P56].

Es wird betont, dass die begriffliche Kategorisierung von Menschen stets das Risiko mit sich bringe, die Heterogenität der vermeintlichen „Gruppe“ aus dem Blick zu verlieren. Die mangelnden Begegnungsräume zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen würden es weiterhin erschweren, dieses Verständnis von Vielfalt bewusster zu machen.

Von Expert*innen in Ostholstein wird der Begriff „Behinderung“ dem Begriff „Beeinträchtigung“ gegenübergestellt. „Behinderung“ wird von den Befragten als verpönt und plakativ gewertet und mit einem bestimmten sozialrechtlichen Status in Verbindung gebracht. „Beeinträchtigung“ hingegen wird als umfassender empfunden, mit Raum für individuelle Interpretation. Hingewiesen wird auf Zuschreibungen, die in den Bedeutungen der Begriffe mitschwingen. Manchmal werde ein Bezug zu der von den Jugendlichen besuchten Schulform (z. B. Förderschule) als Zuordnung genutzt. Den Begriff der „geistigen Behinderung“ zu nutzen, wird im Kontext Kinder- und Jugendarbeit in Ostholstein von einer Person als unpraktikabel angesehen, da dieser am Maßstab des durchschnittlichen Intelligenzquotienten in der Gesellschaft definiert werde. In Hamburg wird die These vertreten, dass in der Kinder- und Jugendarbeit dort überwiegend von „jungen Menschen mit geistigen bzw. körperlichen Behinderungen“ gesprochen werde und auf Nachfrage auch als gängig angewandte Bezeichnung benannt. In einem Interview werden diverse Begriffsneuschöpfungen wie „Inklusionsjugendliche“, „Inklusionshintergrund“ oder „Jugendliche mit Inklusionsbedarf“ genutzt.

10.2.7 Partizipation und Beteiligung von jungen Menschen mit Behinderungen

Die Expert*innen beschreiben Möglichkeiten der Mitbestimmung und Beteiligung für junge Menschen mit Behinderungen aus der Kinder- und Jugendarbeit. Dazu zähle beispielsweise Beteiligung bei der Raumgestaltung, der Entscheidung über Öffnungszeiten, der Gestaltung des Ferienprogramms oder besonderen Aktionen sowie die Förderung von ehrenamtlichem Engagement. Dabei werden junge Menschen mit (geistigen) Behinderungen von den Befragten als Jugendliche wahrgenommen, die in der Regel wenig in ihrem Leben mitbestimmen können und dürfen. Durch das Erleben von Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit könnten sie Selbstwirksamkeit erfahren. Beteiligung erfolgt nach den Berichten beispielsweise über die schriftliche Abfrage von Wünschen und Interessen, bei Unterstützungsbedarf mit Begleitung. Auch können Jugendliche mit Behinderungen als Teamer*innen aktiv werden und an Ausbildungen zur Erlangung der Jugendgruppenleiter*innen-Card teilnehmen. Als wichtige Voraussetzungen zur Beteiligung junger Menschen mit Behinderungen in diesen und ähnlichen Kontexten werden die persönliche Beziehung zu Nutzer*innen und Mitarbeitenden, Geduld für länger andauernde Prozesse und bei Bedarf notwendige Unterstützung formuliert. Beispielsweise wird in Ostholstein jungen Gruppenleiter*innen eine (erwachsene) Person zur Seite gestellt, wenn sie aufgrund von Minderjährigkeit noch nicht dazu befugt sind, diese selbstständig zu leiten, oder wenn ihre Kompetenzen (noch) nicht ausreichen.

Am Standort Ostholstein thematisieren die Expert*innen die Problematik, Erkenntnisse über die Interessen und Wünsche von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen zu gewinnen. Einmal wird die Beobachtung geschildert, dass junge Menschen mit Behinderungen ihre Bedürfnisse und Interessen kaum artikulieren oder offensiv vertreten würden. Dies könne auf eine soziale Strategie zurückgeführt werden, das eigene Handicap in sozialen Kontexten zu verbergen. Es wird angenommen, dass diese jungen Menschen seit ihrer Kindheit die Erfahrung machen, in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt zu sein. Daher brauche es eine gezielte und persönliche Ansprache, um sie für Partizipationsprozesse zu gewinnen. Ein hohes Maß an Partizipation von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen verändere Angebotsinhalte und -strukturen. Dass Partizipation angeleitet und gelernt werden muss, beschreiben auch die Expert*innen der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe in Heidelberg. So berichtet ein*e Expert*in 3, dass eine Facette des Teilhabeerlebens bereits erfüllt sei, wenn sich jemand zugehörig fühle und dabei sei. Weitere Teilhabedimensionen, wie das Einbringen von Kompetenzen und das aktive Mitgestalten erfordern mehr Zeit, wie folgend geschildert wird:

„Der hat viel Spaß dabei einfach zuzugucken. Dann ist das gut so. [...] Wenn er es dann schafft im Laufe der Zeit immer mehr teilzunehmen und mitzugestalten, dann ist es optimal“ [HD3, Z. 963 ff.].

Expert*innen in Heidelberg beschreiben ähnlich wie in Ostholstein, dass gerade Jugendliche mit geistigen Behinderungen zurückhaltender seien und ihre Bedürfnisse häufig nicht kommunizieren würden. Dennoch berichten sie auch, dass dort, wo Jugendliche mit geistigen Behinderungen aktiv teilhaben, die Angebotsgestaltung mehr und mehr ihren Bedürfnissen entspricht. Das Erleben von Partizipation sollte deshalb unterstützt und gefördert werden. Dabei ist es hilfreich, wenn Angebote handlungsoffen und nicht ergebnis- oder erfolgsorientiert gestaltet seien. So könne jeder mit seiner*ihrer Handlungskompetenz teilhaben.

Ein*e Experte*in aus der Kinder- und Jugendarbeit in Heidelberg äußert die Angst, dass Jugendliche ohne Behinderungen wegbleiben, weil sie sich nicht mit Jugendlichen mit geistigen Behinderungen „auseinandersetzen“ möchten:

„Ich will jetzt aber auch kein Schwerpunkt auf Behinderte hier im Haus machen. Ob ich jetzt da, sag mal, das Endziel hätte, dass es so 50–50 [Jugendliche mit und ohne Behinderungen] ist, dass weiß ich gar nicht genau. Weil es, wie gesagt, das Haus verändert. Weil es auch von den Nichtbehinderten eine andere Zielgruppe, glaube ich, ist. [...] Unser traditionelles Klientel, [...] die hätten vielleicht weniger Lust sich damit [Jugendliche mit geistigen Behinderungen] auseinandersetzen, könnte ich mir vorstellen.“ [HD6, Z. 593 ff.]

Ein*e Experte*in schildert Erfahrungen mit inklusiven Gruppen, die sich zu exklusiven Gruppen gewandelt haben. Es wird beschrieben, dass die Einrichtung „mal mit was Inklusivem angefangen [hat]“ [HD4, Z. 722], aber über die Zeit junge Menschen ohne Behinderungen nicht mehr teilgenommen haben. Als Ursache werden die Entwicklungsverzögerungen von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen und ein Auseinanderleben der Interessen gesehen.

Soll Partizipation und Beteiligung ermöglicht werden, müssen junge Menschen mit Behinderungen von Angeboten wissen. Die befragten Expert*innen der Lebenshilfen stellen an allen drei Standorten heraus, dass eine explizite Bewerbung von Angeboten inklusiver Kinder- und Jugendarbeit wichtig sei, um jungen Menschen mit Behinderungen den Zugang zu ermöglichen. Es brauche eine explizite Benennung von jungen Menschen mit Behinderungen als Adressat*innen der beworbenen Angebote, damit diese sich auch selbst angesprochen fühlen. Dabei müssten auch Eltern als Adressat*innen in den Fokus genommen werden. Es sei wichtig ihnen aufzuzeigen, dass ihre Kinder in den Angeboten willkommen seien und sich die Fachkräfte auf ihre Bedürfnisse einstellen können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Öffentlichkeitsarbeit ist aus Sicht der Expert*innen das Werben für inklusive Gestaltungsstrategien bei Trägern der

Kinder- und Jugendarbeit. Über regionale und überregionale Dachverbände im Bereich des Sports könnten beispielsweise Vereine angesprochen werden. Wichtig sei dabei, ihnen auch Möglichkeiten der Unterstützung im inklusiven Gestaltungsprozess zu bieten oder aufzuzeigen.

Als mögliche und sinnvolle Kanäle für Öffentlichkeitsarbeit werden von den Expert*innen verschiedene Medien benannt. Ein wichtiger Bezugspunkt sind Peer-Bezüge. Es wird berichtet, dass in einem partizipativen Prozess ein Format zur Bewerbung von Angeboten entwickelt wurde, welches den Nutzungsgewohnheiten der beteiligten Jugendlichen entspricht. Bewährt hat sich ein Werbungsformat mit Wiedererkennungswert, welches auf einer Seite ein Angebot niedrigschwellig dargestellt, von den jungen Menschen leicht abfotografiert werden kann und über Soziale Medien insbesondere Instagram verbreitet wird. Die Werbung über Peers erzeuge insbesondere in Kooperationsprojekten zwischen Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit einen Multiplikatoreffekt. Als weitere wichtige Orte für Öffentlichkeitsarbeit werden Schulen angesehen. Angebote an inklusiven Schulen oder Förderschulen stellen aus Sicht einiger Expert*innen eine Möglichkeit dar, persönliche Kontakte zu Schüler*innen aufzubauen. Zudem habe sich die regelmäßige Bewerbung von Angeboten zu Beginn eines Schulhalbjahres an allen regionalen Schulen mithilfe von Präsentationen bewährt. Genutzt werden auch Verteiler der Schule, um Eltern Informationen zukommen zu lassen. Dazu können auch Selbsthilfegruppen von Eltern dienen. Die Lebenshilfen sehen sich selbst als mögliche Unterstützerinnen, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit online zu bewerben oder Texte in Leichte Sprache zu übersetzen. Ein Träger der Kinder- und Jugendarbeit in Ostholstein hat eine eigene App für Jugendliche entwickelt, um auf digitalem Wege auf Angebote aufmerksam zu machen. Die App biete verschiedene Anwendungsmöglichkeiten und beinhalte etwa die Möglichkeit, sich über regionale Angebote der Kinder- und Jugendarbeit verschiedener Träger zu informieren und sich direkt für Angebote anzumelden. Die befragten Expert*innen berichten von Erfahrungen, dass stets neue Wege in der Öffentlichkeitsarbeit ausprobiert werden würden. Erzählt wird beispielsweise von Bodenaufkleber im öffentlichen Raum. Die Präsenz eines Trägers der Behindertenhilfe in den Räumlichkeiten einer Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit wird von einer befragten Person nicht nur als fachliche Bereicherung, sondern auch als Charakteristika beschrieben, mit dem sich bei jungen Menschen mit Behinderungen werben lassen.

10.2.8 Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe

Im Forschungsprojekt wird ein besonderes Augenmerk auf bereits bestehende Netzwerke und Kooperationen von Trägern bzw. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe gelegt. Die Ausgestaltung dieser

Netzwerke und Kooperationen stellt sich an den Standorten sehr unterschiedlich dar.

Die Expert*innen in Hamburg berichten, dass es zum Zeitpunkt der Befragung kaum Netzwerke und Kooperationen gibt. Die Lebenshilfe Hamburg habe bisher keine Kooperationen mit Trägern der Kinder- und Jugendarbeit. Die grundsätzliche Bereitschaft dazu, sei aber vorhanden. Es sei möglich, Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit Informationen zur Verfügung zu stellen und Dienstleistungen, wie beispielsweise Übersetzungen in Leichte Sprache oder Unterstützung in der Öffentlichkeitsarbeit, anzubieten. Eine konkrete Zusammenarbeit bei der Gestaltung eines Angebotes vor Ort wird nicht gesehen. Dies begründe sich mit der starken Projektbindung der Personalstellen im eigenen Selbsthilfekontext.

Ein*e Expert*in aus der Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg berichtet von einer Kooperation mit einem Träger der Behindertenhilfe, der allerdings die Unterstützungserwartungen nicht erfülle. Die Kooperation sei aus Sicht des*der Expert*in „super Publicity“ [HH2, P43] für den Träger der Behindertenhilfe und eine Bereicherung für die erreichten jungen Menschen mit Behinderungen. Es bestehe von Seiten der Kinder- und Jugendarbeit aber der Wunsch, dass sich Träger der Behindertenhilfe für den Transfer von Fachwissen, die Durchführung von Fortbildungen und einen fallbezogenen, transdisziplinären Austausch zur Verfügung stellen. Das sei hier nicht der Fall. Ein*e weitere*r Kinder- und Jugendarbeitsexpert*in aus einem jugendverbandlichen Setting in Hamburg verdeutlicht, dass auf der Ebene der Jugendlichen eine Zusammenarbeit unkompliziert sei, auf struktureller Ebene Kooperationen zwischen den beiden Handlungsfeldern bisher aber wenig ausgestaltet seien.

Am Standort Ostholstein berichten die Expert*innen von zahlreichen bestehenden oder geplanten Kooperationen zwischen Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit. Die Lebenshilfe Ostholstein arbeitet mit verschiedenen Jugendzentren im gesamten Landkreis Ostholstein zusammen. Diese Kooperationen entstanden durch die Ausweitung eines, zunächst mit nur einem Jugendzentrum geplanten Kooperationsprojektes. Auch im Kontext von JuLeiCa-Kursen kooperiert die Lebenshilfe Ostholstein mit einem Kursanbieter aus der Kinder- und Jugendarbeit. Der Kontakt entstand über eine Stadtjugendpflege. Die Lebenshilfe Ostholstein benennt Kooperationen als Voraussetzung, um inklusive Projekte zu initiieren und durchzuführen. Adressat*innen der Lebenshilfe und bisherige Nutzer*innen der Kinder- und Jugendarbeit kommen so zusammen. Ein*e Expert*in berichtet davon, dass eine Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit einen Träger der Behindertenhilfe die eigenen Räumlichkeiten nutzen lässt und beschreibt die daraus resultierende Zusammenarbeit als sehr positiv. Der Träger der Behindertenhilfe versah im Gegenzug die Einrichtung mit Rollstuhlrampen, gestalte offene Nachmittagsangebote für alle Besucher*innen und stehe für fachliche Beratungen zur Verfügung. Dass im Rahmen der Kooperation das

Fachwissen der Mitarbeitenden aus der Behindertenhilfe zur Verfügung steht, wird als Bereicherung gewertet:

„[...] für uns ist das eine wahnsinnige Ergänzung, weil wir da eben Profis haben auch in dem Bereich. Dass wir also, da wo wir FACHLICH überfordert sind sofort jemanden haben, den wir dazu nehmen können, ohne groß suchen, fragen müssen oder irgendwo hinschicken.“ [OH2, P27]

Andersherum habe der Träger der Behindertenhilfe mit Einzug in die Einrichtung seinen Adressat*innenkreis erweitern können. Für die Zukunft sind hier weitere Kooperationen geplant.

Expert*innen in Ostholstein berichten auch von Kooperationen mit Schulen. Es gäbe in der Kinder- und Jugendarbeit Angebote für Schüler*innen von Förderschulen (jährliche Projektfahrten oder Theaterangebote) und von inklusiven Gemeinschaftsschulen (ein Gewalt-Präventions-Programm für Jungen). Ein Träger der Kinder- und Jugendarbeit lege bei seinen größeren Projekten Wert darauf, dass stets verschiedene Schulformen daran beteiligt seien, neben einem Gymnasium und einer Gemeinschaftsschule auch eine Förderschule. Erfahrungsgemäß würden diese Kooperationsprojekte immer sehr gut funktionieren. In Hamburg wird im Kontext der Jugendverbandsarbeit von Kooperationen mit Schulen berichtet und diese als positiv und hilfreich für Inklusionsprozesse bewertet. Zum Teil können Räumlichkeiten und Fahrdienste der Schule genutzt werden, um Abläufe zu erleichtern.

Zum Zeitpunkt der Erhebung sind den befragten Expert*innen in Hamburg keine Netzwerke oder Plattformen zum Austausch über oder zur Weiterentwicklung von Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit bekannt. Ein*e Expert*in beschreibt die Situation im Jahr 2020 folgendermaßen:

„Austausch gibt es gar nicht. Also, das gibt es alles gar nicht, obwohl wir das seit acht oder neun Jahren jetzt machen, acht Jahre jetzt. Alles das, was in der Mädchenarbeit, Jungenarbeit, offenen Arbeit, in der Migrationsarbeit an Netzwerken, Austausch, Börsen, Hilfe, Erfahrung, Tipps von anderen, Wegweiser, finanzielle Hilfen gibt, das gibt es alles nicht für diesen Bereich. Nach wie vor gibt es das nicht.“ [HH2, P53]

Eine Anknüpfung an bestehende regelhafte Gremien und Arbeitsgruppen innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit bewertet diese*r Expert*in als schwierig. Inklusion und die Arbeit mit jungen Menschen mit Behinderungen sei in der Kinder- und Jugendarbeit kein präsent Thema, auch weil einige Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit keine Nutzer*innen mit Behinderungen in den Angeboten wahrnehmen. Dabei bestehe ein großer Bedarf nach fachlichem Austausch zum Thema. Die befragte Person aus der Jugendverbandsarbeit in Hamburg berichtet, dass sie alternativ Netzwerke der Behindertenhilfe nutze.

In Ostholstein hingegen berichten die Expert*innen von erfolgreicher Netzwerkarbeit und bewerten diese als sehr wichtig. Die Erfahrungen hätten gezeigt, dass die Zusammenarbeit von Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe in Netzwerken inklusive Kinder- und Jugendarbeit voranbringe. Einmal wird formuliert, dass es trotzdem noch mehr Netzwerkarbeit geben müsse. Es sei wichtig, alle Akteur*innen, insbesondere auch auf Ebene der Stadtjugendpfleger*innen, zusammenzubringen. Viele Fachkräfte benötigten Ideen und Impulse für inklusive Angebote. Netzwerktreffen würden Raum für Austausch unter den Akteur*innen bieten. Jene, die bereits vieles ausprobiert haben, könnten hier ihre Erfahrungen und ihr Wissen an andere Fachkräfte weitergeben und sie ermutigen. Außerdem könne gemeinsam reflektiert werden, welche Zielgruppen mit den bestehenden Angeboten derzeit erreicht werden und welche noch nicht. Gemeinsam könne beraten werden, warum bestimmte Zielgruppen noch nicht in die Angebote kommen. Einmal wird von einem Angebot eines Trägers der Kinder- und Jugendarbeit berichtet, welches als Anlaufstelle für Themen im Kontext von Inklusion dient. In dieser „Inklussionsprechstunde“ könnten Vereine und Privatpersonen sich zu Fragen rund um die Thematik beraten lassen und Informationen einholen. Gleichzeitig stelle das Angebot jungen Menschen mit Behinderungen eine Anlaufstelle und konstante Ansprechpersonen zur Verfügung und vernetze sie mit Vereinen vor Ort.

In Heidelberg äußern die Expert*innen der Lebenshilfe die Absicht, weitere Kooperationen mit der Kinder- und Jugendarbeit anzubahnen. Um Begegnungen von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen zu ermöglichen, wird vorgeschlagen, dass Jugendliche mit personenbezogenen Assistenzen der Lebenshilfe einfach ein Angebot der Kinder- und Jugendarbeit besuchen könnten. Über die Assistenzen ließen sich dann eventuell Kooperationen anbahnen. Um weitere Kooperationen zu ermöglichen, schlägt ein*e Expert*in der Lebenshilfe vor, Assistenzschulungen der Behindertenhilfe auch für die Kinder- und Jugendarbeit anzubieten („Leute, eure Ehrenamtlichen, die für den Verein zuständig sind, eure Gruppenleiter, die könnten auch bei uns die Schulungen mitmachen“ [HD3, Z. 753 f.]). Neben den genannten Ideen zur Initiierung von Kooperationen berichten die Expert*innen der Lebenshilfe auch über bereits bestehende Kooperationen. Sie erzählen, dass Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit auf sie zu gekommen seien, um gemeinsame Projekte zu entwickeln:

„Da kam ein Mitarbeiter [...] hierher und hat sich vorgestellt von [Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit]. Und wir hatten hier ein total nettes Gespräch und haben gesagt, da muss doch was möglich sein und wir sind auf jeden Fall dabei. Und dann hat sich das entwickelt“ [HD3, Z. 685 ff.].

Darüber hinaus berichten die Expert*innen aus der Behindertenhilfe in Heidelberg, dass sie noch an weiteren Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit „andocken“ konnten. Diese Angebote eignen sich aber nur für Jugendliche, die bestimmte Teilnahmevoraussetzungen mitbringen. So ist zwar ein integratives Fußballangebot entstanden, welches aber nicht von allen Jugendlichen mit geistigen Behinderungen genutzt werden könne. Eine gemeinsame Planung und Gestaltung fänden nicht statt. Im Gegensatz dazu sind in den Ferien kooperativ ausgerichtete, inklusive Angebote vorgehalten. Bei einem Zirkusangebot können alle Jugendlichen mit und ohne Behinderungen teilnehmen. Dieses wird laut Angaben der Expert*innen der Lebenshilfe auch rege genutzt. Eine befragte Person berichtet, dass ein richtiges Netzwerk fehle und deshalb Kooperationen eher „zufällig“ entstehen („Ganz oft ‚ach du bist von den Offenen Hilfen, da könnte man doch was machen, wir probieren es aus‘. Also das sind eher so Zufallsprodukte, glaube ich“ [HD1, Z. 652 ff.]).

Die Expert*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit in Heidelberg berichten sowohl von Kooperationen mit Schulen als auch mit Einrichtungen der Behindertenhilfe. Über AG-Angebote im Nachmittagsbereich werden sehr unterschiedliche Jugendliche in die Einrichtung geholt:

„Dann haben wir so eine Bewegungsspiele-AG, wo ganz andere Spiele gemacht werden in der Halle. Und wir haben eine Bastel-AG, die findet bei uns im Haus statt. Es heißt wir gehen rüber, holen die Kinder, gehen zu uns“ [HD6, Z. 221 ff.].

Auch Kooperationen mit Sonder- oder Förderschulen bestehen, da Lehrkräfte dieser Schulen den Kontakt zur Einrichtungsleitung gesucht hätten. Einzelne Jugendliche mit geistigen Behinderungen nutzen deshalb hin und wieder das Angebot eines Jugendhauses. Der*die Expert*in berichtet ebenfalls über eine Kooperation mit einer Wohneinrichtung für junge Erwachsene mit Behinderungen. Insgesamt werden bereits vielfältige Kooperationen in Heidelberg benannt. Dennoch ist der Wunsch nach weiteren und auch strukturell verankerten Kooperationen hoch („Es müsste noch viel mehr passieren. Tatsächlich in der Kooperation mit Jugendhäusern, mit den Angeboten“ [HD3, Z. 535 f.]). Die Expert*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit betonen verstärkt, dass sie offen seien. Das folgende Zitat steht exemplarisch für die größtenteils vorgefundene Haltung der Interviewpartner*innen:

„Aber gut, ich sage mal so, wir sind offen. Wir sind offen für neue Ideen. Wenn jemand da mit einem Projekt kommt und uns das mal zeigen kann, wir sind immer offen für neue Ideen auf jeden Fall“ [HD5, Z. 213 ff.].

Allen Expert*innen sind Begegnungsräume wichtig. Es wird geschildert, dass Feste im Quartier, an denen sowohl Einrichtungen der Behindertenhilfe als auch der Kinder- und Jugendarbeit an der Planung und Durchführung beteiligt seien, gut funktionieren. Für langfristige Kooperationen zur gemeinsamen Konzeption und Gestaltung der regelmäßigen Angebote fehle es aber häufig an Zeit, Geld und Personal:

„Es braucht immer Leute, die es machen. Es braucht Engagement. Es braucht eine Offenheit. Es braucht Zeit und es braucht leider eben auch Geld. Meistens ist es leider aufwendiger als normale Projekte, weil ich einfach viel mehr berücksichtigen muss und ganz andere Vorkehrungen treffen muss“ [HD4, Z. 620 ff.].

In Heidelberg berichten die Expert*innen, dass es eine städtische Arbeitsgruppe „Inklusion“ gäbe, in welcher Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen zusammenarbeiten. Auch Vertreter*innen der Kinder- und Jugendarbeit incl. des Jugendsports, der beruflichen Bildung und Integration, der Frühen Hilfen u. v. m. seien dort vertreten. Ein spezielles Netzwerk zu Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit ist den Expert*innen nicht bekannt.

10.2.9 Auswirkungen der Corona-Pandemie

In den Interviews zeigt sich, dass Kinder- und Jugendarbeit in Pandemie-Zeiten Ressourcen zur Unterstützung von jungen Menschen mit Behinderungen einbringen kann. Die Expert*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg berichten, dass sie durch aufsuchende Arbeit weiterhin ihnen bereits zuvor bekannte Jugendliche erreichten und sie in ihren derzeitigen Lebenslagen unterstützen konnten. Zugleich berichten die Expert*innen an allen drei Standorten, dass Veranstaltungen, Projekte und Angebote ausfallen – und damit auch die Einbindung junger Menschen mit Behinderungen in die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit eingeschränkt ist. Das erschwere oder unterbinde aus ihrer Sicht bestehende Inklusionsprozesse. Projekte, die nicht durchgeführt werden konnten, werden auf unbegrenzte Zeit verschoben oder in alternative Projekte umgewandelt. Eine Expert*in aus Ostholstein betont, wie wichtig es sei, gerade in diesen Zeiten für die Jugendlichen da zu sein:

„Das ist im Moment KEIN Zustand. Und wir versuchen sie dabei zu halten, bei der Stange zu halten, einzufangen. [...] Um sie NICHT wegdriften zu lassen. Weil viele brauchen eben diese Nähe, diese Ansprecher.“ [OH2, P53]

Die Expert*innen am Standort Ostholstein berichten, dass Onlineprojekte initiiert wurden, um Nutzer*innen der Angebote von Kinder- und Jugendarbeit auch im Lockdown zu erreichen. Dabei spiele die digitale Kommunikation der

Jugendlichen eine zentrale Rolle. Träger der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit würden digitale Kommunikationsformen, wie Videos oder digitale Plattformen für den Austausch nutzen, um weiterhin mit der Zielgruppe im direkten Kontakt bleiben zu können. Eine nicht ausreichende technische Ausstattung oder fehlende Kompetenzen bei der selbstständigen Nutzung von digitalen Medien sei aber insbesondere für junge Menschen mit Behinderungen eine Teilhabebarriere. Es brauche Bildungsangebote, die die Medienkompetenz von jungen Menschen mit Behinderungen stärken, wird betont.

Die Anmeldezahlen für regelmäßige Angebote seien in der Corona-Pandemie auf ein Sechstel der regulären Anmeldezahlen zurückgegangen, berichten die Expert*innen in Ostholstein. Auch die Expert*innen in Heidelberg stellen heraus, dass gerade weniger Jugendliche mit geistigen Behinderungen in den Angeboten der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit zu finden seien. Weiter wird berichtet, dass selbst eine Inklusionssprechstunde trotz Möglichkeiten der Kontaktaufnahme per E-Mail, Telefon oder Video fast nicht mehr genutzt werde. Den befragten Fachkräften ist es zum Zeitpunkt der Befragung wichtig, weiterhin zu nach außen zu zeigen, dass sie in den Angeboten vor Ort erreichbar sind. Insbesondere für junge Menschen mit Behinderungen sei diese Verlässlichkeit sehr wichtig.

Kooperationsprojekte und neue Kooperationen seien in Ostholstein und Heidelberg aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie in ihrer Entwicklung gestoppt worden und die Zusammenarbeit mit Akteur*innen im Sozialraum insgesamt erschwert. Außerdem beschreiben die befragten Expert*innen in Ostholstein, dass die Zusammenarbeit mit den kommunalen Verwaltungsstrukturen unter Corona gelitten habe. In der Wahrnehmung der Expert*innen hätte die Verwaltung in einigen Ortschaften den fachlichen Fokus verschoben, weg vom Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit hin zu anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe. Zusätzlich wurden in einigen Gemeinden Haushaltssperren verordnet, was sich negativ auf die Finanzierung der Arbeit auswirke. Die Kommunikation mit städtischen Akteur*innen sei aufgrund von Datenschutzbestimmungen erschwert gewesen.

10.2.10 Fazit: Inklusive Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht von Expert*innen

Die Ergebnisse der Expert*innen-Interviews an den drei Standorten verdeutlichen, dass Inklusion die Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe beschäftigt. An allen drei Standorten wird Inklusion in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit insbesondere von einzelnen Akteur*innen geprägt, die sich engagiert vor Ort für das Thema einsetzen. Ungünstige Rahmenbedingungen wie eine strukturelle mangelhafte Finanzierung und damit einhergehende geringe Personalkapazitäten erschweren die Umsetzung von Inklusion.

Dennoch lassen sich auch Ressourcen erkennen, die eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit voranbringen können. Neben der baulichen Barrierefreiheit und der adressatenorientierten Öffentlichkeitsarbeit scheint gerade die Haltung von Fachkräften ein Ankerpunkt und eine Antriebskraft zu sein. Strukturell betrachtet zeigen sich Unterschiede an den Standorten der Befragung.

Im Folgenden sind die zentralen Erkenntnisse der Expert*innen-Befragung zusammengefasst dargestellt.¹

„Aber gut, ich sage mal so, wir sind offen.“ – Offene Haltung in den Angeboten als Basis für inklusive Kinder- und Jugendarbeit

Zentral ist das Ergebnis, dass sowohl Akteur*innen der Behindertenhilfe als auch Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit Angebote machen, die von ihrer Programmatik her „offen für alle sind“. Wird genauer auf die einzelnen Standorte geblickt, lässt sich feststellen, dass die Angebote der Behindertenhilfe in Hamburg zwar prinzipiell offen sind, jedoch eher exklusiv, d. h. ausschließlich von Jugendlichen mit Behinderungen, genutzt werden. Über ein ähnliches Phänomen berichten auch die Fachkräfte der Behindertenhilfe in Heidelberg. An beiden Standorten sind Angebote selten jugendspezifisch ausgerichtet, sondern Jugendliche nutzen meistens Angebote gemeinsam mit Kindern oder mit Erwachsenen. In Hamburg gibt es kaum inklusive Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, die junge Menschen mit Behinderungen bewusst adressieren (vgl. Petri/Voigts, 2021, S. 54). In Heidelberg werden v. a. inklusive Ferienprogramme ausgerichtet, die laut Angaben der Fachkräfte auch gut besucht werden. Regelmäßig stattfindende inklusive Angebote finden sich auch hier nur vereinzelt. In Ostholstein gibt es hingegen Einzelintegrationen in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit als auch inklusive Angebote. Die inklusiven Angebote sind meist als Kooperationsprojekte mit der Behindertenhilfe organisiert und ebenfalls zeitlich befristet.

„Wie viel Freizeit steht einem Menschen zu?“ – Unterschiedliche Barrieren behindern eine inklusive Ausrichtung der Angebote

Die Expert*innen benennen unterschiedliche Barrieren, die sich auf den Zugang und die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit beziehen und Inklusion somit erschweren. Als große Barriere werden politisch-systemische Rahmenbedingungen und die damit einhergehende Finanzierung von Angeboten benannt. Als ein wesentlicher Einflussfaktor benennen die Expert*innen die

1 Teile des Fazits sind bereits als Fachartikel wie folgt veröffentlicht worden: Heister, Noemi/Köb, Stefanie/Przybylski, Katharina/Voigts, Gunda/Zentel, Peter (2022): Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit? In: Gemeinsam leben, Jg. 30, Nr. 4 (2022), S. 201–207.

unzureichende Finanzierung von Fachkräften sowohl in der Behinderten- als auch in der Kinder- und Jugendarbeit. Die unzureichende Personalausstattung ziehe „einen Rattenschwanz“ nach sich. So berichten die Fachkräfte der Behindertenhilfe in Heidelberg, dass Kooperationen mit Trägern der Kinder- und Jugendarbeit sehr personal- und zeitintensiv seien. Auch die nicht bedarfsgerechte Finanzierung von (Freizeit-)Assistenzen wird häufig als Hindernis an allen drei Standorten benannt. Werden neben den rechtlichen Rahmenbedingungen auch die strukturellen Gegebenheiten angeschaut, berichten die Expert*innen von unterschiedlichen Bedingungen der Barrierefreiheit. In Heidelberg beschreiben die Expert*innen, dass die bauliche Barrierefreiheit bereits in vielen Einrichtungen gegeben sei, in Hamburg und Ostholstein hingegen müsse diese noch dringend weiter ausgebaut werden. Neben der baulichen Barrierefreiheit sind barrierefreie Ausstattungsgegenstände und Orientierungshilfen Voraussetzungen für das Ermöglichen von Inklusion (z. B. Leitsysteme, Medien mit Spracherkennung und Untertitelung etc.). Hier ist der Bedarf in der Kinder- und Jugendarbeit an allen drei Standorten hoch.

„Das sind so Barrieren in den Köpfen von uns Pädagogen, die muss man auch aufbrechen.“ – Haltung und Wording sind entscheidend

Die als Nutzung von beschreibenden Begriffen für junge Menschen mit Behinderungen wird in den Interviews als Schwierigkeit hervorgehoben. Es wird deutlich, dass die Expert*innen aus den unterschiedlichen Bezügen verschiedene Bezeichnungen verwenden (z. B. Lernschwierigkeiten, Beeinträchtigungen, Behinderung, Inklusionsjugendliche). Ersichtlich wird, dass unabhängig vom Wording die Haltung für eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit entscheidend ist. Trotz begrenzter Kapazitäten scheint Inklusion kein neues Thema für die Fachkräfte zu sein. Der Wunsch nach Kooperationen mit dem „Nachbarsystem Behindertenhilfe“ und die Notwendigkeit des Wissenstransfers sehen die Fachkräfte als Bedingungen für Inklusion. Insgesamt schätzen sie das Erleben von Vielfalt als Chance für alle Beteiligten ein, die es in Begegnungsräumen voranzutreiben gilt.

„Also wir brauchen die Benennung der Adressaten explizit, damit auch Eltern von Kindern mit geistigen Behinderungen angesprochen sind.“ – Eltern als wichtiger Zugangsfaktor

In Hamburg und Ostholstein werden Eltern als wichtige Ressource gesehen, um inklusive Kinder- und Jugendarbeit voranzutreiben. Auf der einen Seite sichern Eltern die Mobilität und somit das Aufsuchen der Angebote von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen, die häufig in anderen Sozialräumen als am Angebotsstandort unterwegs sind. Auf der anderen Seite werden Eltern als Expert*innen für ihre Kinder und die behinderungsbedingten Bedarfe gesehen. Fachkräfte

äußern deshalb die Idee, Eltern zu Beginn einer Angebotsnutzung verstärkt zu kontaktieren und einzubinden. Da Orte der Kinder- und Jugendarbeit bewusst Erfahrungsräume für Selbstbestimmung und elternfreie Räume bleiben sollen, sehen die Expert*innen Elternarbeit als zeitlich begrenzt an. Die Expert*innen in Heidelberg sprechen den Eltern ebenfalls eine zentrale Rolle zu. Konträr zu Hamburg und Ostholstein berichten sie, dass Eltern ihre Kinder auch gerne in exklusiven Settings sähen und deshalb Zugänge erschwerten.

„Und Mobbing ist immer ein Thema in dem Alter.“ – Jugendphase als Herausforderung

In Heidelberg und Hamburg benennen die Expert*innen Herausforderungen, die sie der unterschiedlichen Entwicklung der Interessen von Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderungen zusprechen. Die Sorge davor, dass junge Menschen mit geistigen Behinderungen von ihren Peers als „kindlich“ wahrgenommen und auf Grundlage von Äußerlichkeiten gemobbt werden könnten, ist groß. Auch Herausforderungen im Umgang mit Mobbing werden thematisiert. In Ostholstein wird von strukturellen Hürden berichtet. Aufgrund der wohnortsfernen Beschulung entstehen getrennte Freundeskreise in z. T. unterschiedlichen Sozialräumen. Da der Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit häufig über Peers stattfindet, sind die Möglichkeiten für Jugendliche mit geistigen Behinderungen erschwert.

„Die haben mal mit etwas Inklusivem angefangen, aber jetzt sind es nur noch exklusive Gruppen“ – Gestaltung von Partizipationsformaten als Gelingensfaktor

Angebote als Möglichkeitsraum zur Entfaltung von Selbstbestimmung und Partizipation sind wichtig für Jugendliche. Dabei verändert ein hohes Maß an Partizipation die Angebotsinhalte und -strukturen. Dass Partizipation angeleitet und gelernt werden muss, wissen Fachkräfte der Behindertenhilfe nur zu gut. Die Expert*innen berichten davon, dass gerade Jugendliche mit geistigen Behinderungen zurückhaltender seien und ihre Bedürfnisse häufig nicht kommunizierten. Dennoch berichten die Expert*innen an den Standorten auch, dass dort, wo Jugendliche mit geistigen Behinderungen aktiv teilhaben, die Angebotsgestaltung mehr und mehr ihren Bedürfnissen entspreche. Dies führt jedoch laut Expert*innen häufig dazu, dass Jugendliche ohne Behinderungen sich nicht mehr angesprochen fühlten und wegblieben.

Als inklusive Gestaltungsstrategie wird häufig die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit betont. Es zeigt sich, dass Jugendliche mit (geistigen) Behinderungen eher Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, wenn diese kooperativ geplant und umgesetzt werden. In den Beschreibungen der Expert*innen an den drei Standorten zeigt sich ein differentes Bild an Kooperationsaktivitäten. Während in Hamburg das Thema Inklusion weder in politischen Gremien vorzukommen scheint, noch Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe in der Praxis (abgesehen von Einzelfällen) etabliert sind, lassen sich in Heidelberg erste Ansatzpunkte und in Ostholstein bereits verankerte Kooperations- und Netzwerkstrukturen entdecken. Alle Expert*innen berichten, dass ein großer Bedarf nach Wissenstransfer und Austausch zwischen den beiden Systemen bestehe, jedoch die Personal-Zeit-Ressourcen Kooperation- und Netzwerkarbeit erschweren. In Heidelberg und Ostholstein gibt es bereits erste Kooperationen zwischen der Lebenshilfe und Zusammenschlüssen der Jugendverbandsarbeit sowie zwischen der Lebenshilfe und Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Im Rahmen der Kooperationen werden gemeinsam Ehrenamtliche geschult und es wird Raum für die gegenseitige fachliche Unterstützung geschaffen. Betont werden auch die Kooperationen mit (Förder-)Schulen, um Werbung für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu machen und über die Weg jungen Menschen mit Behinderungen selbst und ihre Eltern zu erreichen.

11. Fachdiskurse/Workshops in Ostholstein und Hamburg

Katharina Przybylski & Maren Rothholz

11.1 Konzeption in Hamburg und Ostholstein

In Hamburg und Ostholstein sind von März 2021 bis Februar 2022 jeweils drei Online-Fachdiskurse/Workshops auf einer Videokonferenz-Plattform durchgeführt worden. Akteur*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe kommen gemeinsam in den Austausch und diskutieren Ideen zur Weiterentwicklung inklusiver Kinder- und Jugendarbeit. Ziel der Veranstaltungen ist es, neue Konzeptionen und Projekte an den Standorten anzustoßen, sowie die Unterstützung beim Aufbau und der Intensivierung von Netzwerken und Kooperationen zwischen Akteur*innen in der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe zu leisten.¹

Die Fachdiskurse/Workshops an beiden Standorten sind gleich konzipiert und drei verschiedenen Themenschwerpunkten gewidmet. Kleinere Unterschiede ergeben sich durch standortspezifische Anliegen der Teilnehmenden. Ursprünglich war geplant, dass die subjektorientierten Erkenntnisse aus den Interviews mit Jugendlichen mit leichten und mittelschweren geistigen Behinderungen diskutiert und als Basis für eine Weiterentwicklung inklusiver Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden. Da die Ergebnisse aufgrund der Corona-Pandemie erst Anfang 2023 vorliegen, muss der Fokus auf die Ergebnisse der Expert*innen-Interviews gelegt werden. Die Teilnehmenden diskutieren auf dieser Basis Inklusion als Auftrag und Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit. Mit im Fokus sind dabei die Veränderungen des § 11 im SGB VIII im Rahmen der Gesetzesreform durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) und die sich daraus ergebenden Chancen und Herausforderungen. Wichtig sind in den Treffen ebenfalls neue Vernetzungen, um unterschiedliche Perspektiven von Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit, der Behindertenhilfe und den jeweiligen zuständigen Behörden.

1 Sämtliche Informationen und Materialien zu den Prozessen in Hamburg und Ostholstein sind auf folgendem Padlet einsehbar: https://padlet.com/KJA_HAWHamburg/mit-den- Augen-von-jugendlichen-was-braucht-inklusive-jugenda-8btu9drw784a2dst (Abfrage 25.01.2024).

Alle Veranstaltungen beginnen mit Inputs vom Forschungsteam, bundesweit aktiven Gästen oder Akteur*innen der Standorte. Anschließend finden moderierte Workshops zu einer themenspezifischen Fragestellung in digitalen Kleingruppen statt. Dabei kommen gezielt Akteur*innen unterschiedlicher fachlicher Zugänge zusammen, um sich multiperspektivisch auszutauschen. Die Online-Fachdiskurse/Workshops enden mit einer abschließenden Diskussion im Plenum. Bei den Planungen der Folgeveranstaltungen werden Anregungen und Wünsche der Teilnehmer*innen aufgegriffen.

In Hamburg nehmen jeweils zwischen sechzehn und dreißig Personen und in Ostholstein zwischen dreizehn und achtzehn Personen an den Fachdiskursen/Workshops teil. Die Teilnehmenden bilden ein breites Spektrum von Akteur*innen aus offener und verbandlicher Kinder- und Jugendarbeit, Behindertenhilfe, Verwaltung und teilweise auch Politik ab.

Innerhalb der moderierten Workshops werden verschiedene Themen bewegt (vgl. Tab. 23).

Tabelle 23: Diskutierte Themen innerhalb der Workshops

Workshopthema	Diskutierte Fragen
1. Veranstaltung	
Themenwünsche und Unterstützungsmöglichkeiten auf dem Weg zu einer Kinder- und Jugendarbeit mit inklusiven Gestaltungsprinzipien	Wie sieht die aktuelle Situation im Arbeitsbereich am Standort gerade aus? Was sind Themen, die gerade bewegen? Wie kann das Projekt am Standort darin unterstützen, inklusive Kinder- und Jugendarbeit weiter voranzubringen?
2. Veranstaltung	
Hamburg: Chancen und Möglichkeiten der Reform des SGB VIII (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz 2021)	Was benötigen wir am Standort konkret, um Kinder- und Jugendarbeit im Sinne des SGB VIII zu gestalten?
Ostholstein: Austausch über Gelingensbedingungen inklusiver Praxis – anknüpfend an die Praxisimpulse	Welche Bedingungen/Voraussetzungen braucht es, damit inklusive Kinder- und Jugendarbeit gelingen kann?
3. Veranstaltung	
Austausch, Vernetzung und Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen anstoßen und intensivieren.	Wie können wir gemeinsam inklusive Kinder- und Jugendarbeit am Standort voranbringen? Wie kommen wir zu Praxiskooperationen zwischen der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit?

Quelle: Eigene Darstellung

Die Wortbeiträge aller Diskutant*innen in den Kleingruppen und im Plenum sind protokolliert und thematisch geclustert worden. Die Ergebnisse aller Veranstaltungen sind dann standortspezifisch zu Themenbereichen schriftlich zusammengefasst. Diese Zusammenschau wird im Folgenden dargelegt.

11.2 Ergebnisse in Ostholstein

Inklusion braucht Öffentlichkeitsarbeit und Bekanntheit von Zuständigkeiten: Die Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit und die Notwendigkeit einer breiten Diskussion des Themas Inklusion in Ostholstein wird von den Teilnehmenden herausgearbeitet. Um Unterstützung durch Verwaltung und Politik zu erhalten, beispielweise für den barrierefreien Ausbau von Einrichtungen, wird Überzeugungsarbeit als notwendig erachtet. Inklusive Angebote und bestehende Bedarfe müssten aus Sicht der Beteiligten an zentralen Orten bekannt gemacht werden, damit Einwohner*innen des Ortes auf sie aufmerksam werden können. Zudem besteht bei den Fachkräften der Wunsch nach mehr Transparenz hinsichtlich entsprechender Zuständigkeiten in den Verwaltungsstrukturen. Dafür brauche es aus ihrer Sicht zentrale Stellen in den Kommunen.

Regionale Unterschiede in Ostholstein müssen in den Blick genommen werden: In den Treffen wird hervorgehoben, dass regionale Unterschiede für die Weiterentwicklungen inklusiver Kinder- und Jugendarbeit zu beachten sind. Es wird betont, dass sich die Lebensrealitäten von Jugendlichen und ihren Familien sowie die Bedingungen der Angebotsgestaltung in Einrichtungen in ländlichen Kommunen des Kreises deutlich von denen in den Städten des Kreises unterscheiden. Jugendliche müssen demnach große Distanzen bewältigen, um ihre Schule zu erreichen. Die wohnortferne Beschulung wirke sich auf die Zeitressourcen der Jugendlichen am Nachmittag und auf Peer-Kontakte aus, da Freund*innen aus der Schule häufig nicht im selben Sozialraum wohnen.

Eine inklusive Haltung ist vorhanden – es braucht aber noch Werbung für die Angebote: Für die Haltung von Fachkräften aus den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit gilt aus Sicht der Beteiligten bereits „wer kommt, ist willkommen“. Es sei selbstverständlich, dass Jugendliche mit Behinderungen an Angeboten teilnehmen können. Es wird jedoch problematisiert, dass die Zielgruppe nicht von selbst in die Angebote finde und es herausfordernd sei, diese außerhalb von Schulen zu erreichen. Jugendliche, die nicht eigeninitiativ in Angebote finden, seien zurzeit unerreichbar. In diesem Zusammenhang wird verdeutlicht, dass neue Wege gefunden werden müssten, Jugendliche direkt anzusprechen. Es müsse ein persönlicher Bezug aufgebaut werden, Aushänge zu Angeboten werden als nicht ausreichend angesehen. Auch das Wording und sprachliche Barrieren werden in diesem Kontext diskutiert. Hier bestünden noch Unsicherheiten und es brauche ein stärkeres Bewusstsein dafür, Informationen zu den Angeboten auch in Leichter Sprache bereitzustellen. Die Fachkräfte betonen, dass es Kooperationen mit der Behindertenhilfe braucht.

Begegnung von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen ist ein Gewinn: Die Beteiligten stellen fest, dass Begegnungen zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderungen, beispielsweise im Rahmen von Ferienaktionen, von Jugendlichen als große Bereicherung erlebt werden. Es sei zu beobachten, dass sich

daraus ein anderes Selbstverständnis und eine inklusive Haltung bei den jungen Menschen entwickle. Es wird thematisiert, dass bei der Ausgestaltung von inklusiven Angeboten unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten berücksichtigt werden müssen, um für Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen, Wünschen und Bedarfen nutzbar und attraktiv zu sein.

Es braucht mehr Personal und Fortbildungen: Die Durchführung von inklusiven Angeboten wird als mit Schwierigkeiten verbunden kategorisiert. Fachkräfte berichten, dass ehrenamtliche Mitarbeitende teilweise mit der Zielgruppe überfordert seien, da es an entsprechendem Wissen fehlt. Es wird geäußert, dass es für inklusive Kinder- und Jugendarbeit mehr Personalressourcen brauche, insbesondere für die Betreuung der Jugendlichen, aber auch für die Begleitung der ehrenamtlich Engagierten. Überdies brauche es Freizeitassistenzen für den Nachmittagsbereich, um dem Unterstützungsbedarf junger Menschen mit Behinderungen gerecht werden zu können.

Es braucht die Zusammenarbeit mit Eltern: Diskutiert wird in den Fachdiskursen/Workshops die Haltung von Eltern von jungen Menschen mit Behinderungen als Zugangsbarriere. Viele Eltern seien zögerlich, ihre Kinder an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilnehmen zu lassen. Es wird angesprochen, dass für die Zusammenarbeit mit Eltern Konzepte fehlen. Die Teilnehmenden der Fachdiskurse entwickeln die Vision, Eltern zukünftig auf persönlicher Ebene erreichen und als Partner*innen einbinden zu wollen.

Netzwerkarbeit ist zentral für eine nachhaltig inklusive Kinder- und Jugendarbeit: Das Thema Netzwerkarbeit ist für die Beteiligten zentral, insbesondere da inklusive Angebote bisher häufig als befristete Projekte realisiert würden. Inklusive Projekte könnten zwar Impulse geben, ohne Verstetigung aber nicht nachhaltig wirken. Stabile Netzwerkstrukturen, wie z. B. feste Arbeitskreise, könnten demgegenüber Kontinuität gewährleisten und Fachkräfte aus verschiedenen Arbeitsbereichen zusammenbringen. Darüber hinaus sei im Rahmen von Netzwerken auch der Austausch mit Verantwortlichen aus Verwaltung und Politik möglich. Die Vernetzung engagierter Akteur*innen am Standort sei wichtig, um Inklusion in der Region voranzubringen.

11.3 Ergebnisse in Hamburg

Eine inklusive Haltung ist vorhanden – es braucht aber noch Fachwissen und Ressourcen: Bei den Fachdiskursen/Workshops in Hamburg stellen die Beteiligten gemeinsam fest, dass es wichtig ist, Jugendliche zuallererst als Jugendliche zu sehen und Angebote entlang ihrer Interessen zu entwickeln. Es wird deutlich, dass bei vielen Fachkräften bereits eine offene Haltung zur inklusiven Gestaltung von Angeboten vorhanden ist. Diese Haltung wird als entscheidender Faktor für gelingende Inklusion diskutiert. Aus Sicht der Teilnehmenden fehle

teilweise Fachwissen zum Thema Behinderung. Das führe zu Ängsten, deren Abbau beispielsweise durch Fortbildungsangebote möglich sei. Auch weiterer Schulungsbedarf wird diskutiert, wie z. B. zur barrierefreien Gestaltung von Angebotsinhalten in Leichter Sprache oder zu Finanzierungsmöglichkeiten. Bei der flächendeckenden Umsetzung von inklusiven Angeboten mangle es vor allem an notwendiger barrierefreier Ausstattung und Personalressourcen. Insbesondere befristete Projekte stünden mit ihrer prekären Finanzierung vor Schwierigkeiten. Es fehle Wissen über Finanzierungsmöglichkeiten sowie Transparenz bezogen auf behördliche Zuständigkeiten für die Antragsstellung. Die Fachkräfte stellen fest, dass es trotz struktureller Defizite bereits gute Beispiele inklusiver Angebote in Hamburg gibt, an denen Jugendliche mit und ohne Behinderungen teilnehmen. Demgegenüber stehen exklusive Angebote, in denen Jugendliche mit Behinderungen nicht mitgedacht sind. Daher sei weiterhin Selbstreflexion in der Organisation von Institutionen, Verbänden und Trägern notwendig. Unter anderem auch um festzustellen, welche und wie viele trägereigene Angebote bereits inklusiv arbeiten.

Bekanntheit der Angebote, Zusammenarbeit mit Eltern und Mobilität: Es wird berichtet, dass inklusive Angebote bisher zu wenig unter jungen Menschen mit Behinderungen bekannt seien. Es wird in diesem Zusammenhang die Frage diskutiert, wie junge Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule erreicht werden können. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern wird als bedeutsam für den Zugang von Jugendlichen mit Behinderungen zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit thematisiert. Mobilität wird in diesem Kontext als Gelingensbedingung für die Teilhabe an Angeboten fokussiert. Insbesondere im Zusammenhang mit langen Schultagen und weiten Schulwegen aufgrund wohnortferner Beschulung an Förderschulen müsse die Mobilität zum Erreichen von Angeboten am Nachmittag gewährleistet werden, damit junge Menschen mit Behinderungen Angebote inklusiver Kinder- und Jugendarbeit im Stadtgebiet nutzen können.

Es braucht Konzepte zur Einbindung von Assistenzen: In den Fachdiskursen wird erörtert, wie Jugendlichen, die auf Assistenzkkräfte angewiesen sind, die Teilhabe an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht werden kann und gleichzeitig die Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit gewahrt bleiben können. In diesem Zusammenhang werden ebenfalls Finanzierungsmöglichkeiten von Assistenzen für die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit diskutiert.

Netzwerkarbeit und Konzepte zur Kooperation mit der Behindertenhilfe: Die Teilnehmenden arbeiten heraus, dass Netzwerke und Kooperationen sowie die Sichtbarkeit von inklusiven Angeboten in Hamburg nicht ausreichend vorhanden seien. Hierfür brauche es vor allem ausreichende Personalressourcen. Die Fachkräfte thematisieren vor dem Hintergrund der angestrebten konstruktiven Zusammenarbeit auch die Gefahr einer Konkurrenz von Angeboten der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit.

Die Corona-Pandemie war eine Herausforderung, insbesondere auch für inklusive Angebote: Da die Fachdiskurse/Workshops während der Corona-Pandemie stattfinden, werden ebenfalls die durch die Pandemie zusätzlich verursachten vielseitigen Barrieren für Jugendliche mit Behinderungen im Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit thematisiert. Es wird festgestellt, dass diese jungen Menschen in besonderem Maße von den Einschränkungen aufgrund ihrer gesundheitlichen Gefährdungen betroffen sind. Die bereits vorhandenen inklusiven Angebote haben zum Teil aufgrund fehlender Nachfrage nicht stattgefunden und Kooperationen unter den herausfordernden Arbeitsbedingungen gelitten.

11.4 Fachtagungen mit Workshops zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen in Ostholstein und Hamburg

Im Frühjahr 2023 werden die Ergebnisse der qualitativen Befragung der Jugendlichen mit leichten bis mittelschweren geistigen Behinderungen an den beiden Standorten auf Fachtagen vorgestellt. In Hamburg beteiligen sich daran mehr als 80 Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe. In Ostholstein waren über 40 Personen aus den Handlungsfeldern beteiligt. Aufbauend auf den empirischen Daten werden in insgesamt vier Workshops gemeinsam mit Akteur*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit, der Behindertenhilfe sowie aus Verwaltung und Politik Handlungsempfehlungen für eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit entwickelt und diskutiert. Die Teilnehmenden fokussieren die Debatte auf die folgenden Fragen:

- Welche Handlungsempfehlungen möchte ich an die Praxis inklusiver Kinder- und Jugendarbeit richten?
- Welche Handlungsempfehlungen möchte ich zur Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe formulieren?
- Welche Handlungsempfehlungen möchte ich an politisch Verantwortliche in Ostholstein/Hamburg richten?
- Welche Handlungsempfehlungen möchte ich an die Verwaltung in Ostholstein/Hamburg richten?

Die Diskussionsergebnisse aller Fachdiskurse/Workshops sind in die nachfolgenden Handlungsempfehlungen eingegangen.

12. Fachdiskurse/Workshops in Heidelberg

Stefanie Köb, Noemi Heister, Peter Zentel & Amelie Fehmer

12.1 Konzeption und Ablauf der Fachdiskurse

In Heidelberg fanden die Fachdiskurse an drei aufeinander aufbauenden Terminen im Zeitraum Juni bis Juli 2021 statt. Die Workshopreihe wurde aufgrund der Corona-Pandemie digital abgehalten und unter Einhaltung der Datenschutzrichtlinien videografiert. Ziel der Workshops war es, Austausch und Vernetzung zwischen Fachkräften der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit zu ermöglichen. Neben den Einzelinterviews von Fachkräften als Expert*innen zu Angebotsstrukturen der jeweiligen Einrichtungen wurden zum direkten Austausch verschiedener Fachkräfte die Workshops im Gruppensetting durchgeführt. Als Verfahren in der qualitativen Sozialforschung finden Gruppendiskussionen als Alternative (oder Ergänzung) zu Einzelinterviews immer mehr Verwendung (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010; Przyborski/Riegler 2020; Kühn/Koschel 2018), da durch den Austausch und die gegenseitige Anregung ein kreatives Potenzial und eine produktive Dynamik entstehen kann (vgl. Kühn/Koschel 2018).

Nachdem im ersten Workshop eine Einführung in das Thema gegeben, das Gesamtprojekt vorgestellt und ein erster Austausch und Vernetzung der teilnehmenden Fachkräfte ermöglicht wurde, war das Ziel des zweiten Workshops, angelehnt an eine Kreativmethode aus dem Design Thinking, Ideen zur Planung, Umsetzung und Nutzung inklusiver Angebote zu sammeln. Design Thinking wird in unterschiedlichen Unternehmen und Organisationen als „eine Innovationsmethode, die auf Basis eines iterativen Prozesses nutzer- und kundenorientierte Ergebnisse zur Lösung von komplexen Problemen liefert“ (vgl. Uebernickett et al. 2015, S. 16) eingesetzt. Die Fachkräfte wurden hierfür in zwei Kleingruppen eingeteilt, die jeweils von zwei Moderator*innen aus dem Projekt geleitet wurden. Die Moderator*innen hatten im Vorhinein zwei Persona-Beschreibungen erstellt, die die Nutzer*innen-Perspektive von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen zugänglich darstellen sollten. Das Persona-Konzept ist ebenfalls dem Design Thinking entlehnt und soll die Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe anhand eines fiktiven Charakters verdeutlichen. Dazu werden demografische Merkmale, Einstellungen, Vorlieben und Verhaltensmuster beschrieben, die der Zielgruppe

entsprechen und bestimmte Problematiken aufzeigen (vgl. Nielsen 2019). Persona-Beschreibungen kommen zum Einsatz, wenn die Nutzer*innen-Gruppe nicht im Detail bekannt ist (vgl. Nielsen 2019; Miaskiewicz/Kozar 2011). Da Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit in Heidelberg teilweise keine Berührungspunkte mit Jugendlichen mit geistigen und schwer-mehrfachen Behinderungen haben, wie u. a. in den Expert*innen-Interviews deutlich wurde, dienten hier die Personas dazu, ein Bild von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen zu geben. In den Kleingruppen wurde nach Vorstellung des Charakters gemeinsam mit den Fachkräften eine Kompetenzeinschätzung der Persona in den Bereichen Motorik, Kommunikation und Mobilität gegeben, um einen ersten Austausch über die Eigenheiten der Zielgruppe zu ermöglichen. Anschließend sollten die Teilnehmenden kreative Ideen zu inklusiven Freizeitangeboten unter der Leitfrage „*Wie müssen Freizeitangebote der Kinder- und Jugendarbeit gestaltet sein und was brauchen/machen wir alles, damit diese inklusiv genutzt werden?*“ entwickeln (unabhängig von der realen Verfügbarkeit von Ressourcen oder bestehenden Rahmenbedingungen in den Einrichtungen, sodass unbegrenzte Handlungsmöglichkeiten entstehen). Die Ergebnisse wurden in sog. „Traumpostern“ gesammelt und die erarbeiteten Konzepte und Ideen der jeweils anderen Fokusgruppe im Plenum vorgestellt.

Im dritten Workshop sollten schließlich die entwickelten Angebotsideen in konkrete kurz-, mittel- und langfristige Handlungsschritte umgewandelt werden und so ein Umsetzungsplan entstehen. Dieser Plan sollte am Ende dann aus verschiedenen Perspektiven (Nutzer*innen, Eltern, Fachkräfte) betrachtet werden, um mögliche Problematiken zu erkennen. Ergänzend wurde das Thema Öffentlichkeitsarbeit unter der Leitfrage „*Wie erreichen wir Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf?*“ diskutiert.

12.2 Auswertungsstrategie

Die auszuwertenden Teile wurden mit Hilfe des Programms MAXQDA nach den Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription (vgl. Dresing/Pehl 2018) transkribiert. Insgesamt besteht das Material, das in die Inhaltsanalyse einfließt, aus fünf Dokumenten mit insgesamt 45 Seiten. Die anschließende Auswertung erfolgte anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022). Als Analysegrundlage wurden neun Kategorien definiert (Kooperation, Personal, Öffentlichkeitsarbeit, Haltung, Eltern, Jugendarbeit, Barrierefreiheit, Angebotsbedingungen, strukturelle Rahmenbedingungen), die bereits in den Expert*innen-Interviews des Forschungsprojekts leitend waren und ergänzt wurden mit Daten aus der Standortbestimmung und dem „Inklusions-Check für die Kinder- und Jugendarbeit“ (vgl. aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015). In der ersten Analysephase wurde das Material

anhand dieser neun Kategorien deduktiv kodiert (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022). Diejenigen Themenbereiche, die in diesem Schritt nicht adäquat einer bestehenden Kategorie zugeordnet werden konnten, bildeten die Grundlage für die induktiv entwickelten Kategorien. Anhand dieses Kategoriensystems wurde das komplette Material erneut ausführlich kodiert.

12.3 Ergebnisse

Das Material wurde mit einem Kategoriensystem von elf Haupt- und zwölf Subkategorien kodiert, die gesamte Anzahl an Codesegmente betrug 280, wovon 136 Codes aus dem 2. Workshop und 144 Codes aus dem 3. Workshop stammen. In der folgenden Tabelle 24 ist die Übersicht des Kategoriensystems mit deren Häufigkeit bei der Kodierung versehen.

Tabelle 24: Kategoriensystem mit Häufigkeit der Kodierung

Kategorie	Anzahl
K1 – Handlungsleitfragen	29
K2 – Ressourcen	9
K2.1 – Ressourcen im konkreten Bezug auf Persona mit schweren und mehrfachen Behinderungen/hohem Unterstützungsbedarf	14
K2.2 – benötigte Ressourcen für inklusive KJA	6
K2.3 – vorhandene Ressourcen	4
K3 – strukturelle Rahmenbedingungen	7
K4 – Nutzung der Angebote	8
K4.1 – Angebotsbedingungen für Persona mit schweren und mehrfachen Behinderungen/hohem Unterstützungsbedarf	39
K4.2 – Angebotsbedingungen allgemein	8
K5 – Barrierefreiheit	6
K6 – Jugendarbeit	25
K6.1 – Partizipation/Mitgestaltung	6
K6.2 – Potenziale inklusiver KJA	5
K6.3 – Divergenzen der Lebenslagen	5
K7 – Eltern	10
K8 – Haltung	7
K9 – Öffentlichkeitsarbeit	19
K10 – Personal	28
K10.1 – Qualifizierung/Schulung des Personals	3
K10.2 – Assistenz	17
K11 – Kooperation	11
K11.1 – Netzwerkarbeit in der Stadt/Stadtteil	6
K11.2 – Kooperationsideen	8

Quelle: Eigene Darstellung

Anhand der dargestellten Ergebnisse der Inhaltsanalyse wurden in einem weiteren Schritt Aspekte herausgearbeitet, die Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen können. Nachfolgend werden daher in Anlehnung an die drei Dimensionen des Indexes für Inklusion von Meyer (2014) drei Schritte auf dem Weg zu inklusiver Kinder- und Jugendarbeit, besonders im Hinblick auf Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf, dargestellt.

Sensibilisierung und Wissen über Angebote: Neben der Sensibilisierung der Akteure in den entsprechenden Einrichtungen für Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf, müssen die Jugendlichen selbst über entsprechende Angebote in Kenntnis gesetzt werden. In den Workshops wurde die Rolle der Eltern auf unterschiedliche Weise diskutiert und deutlich gemacht, dass sie mitunter einen großen Einfluss haben, wo und wie die Jugendlichen Freizeitaktivitäten nachgehen. Eltern kommen Funktionen wie die Finanzierung und Verteilung von Hilfsmitteln, auch Assistenzen, zu. Sie sind wichtig als Kommunikationspartner*innen, gerade bei Jugendlichen, die Einschränkungen in der Kommunikation aufweisen, und ermöglichen teilweise auch den Transport zu Einrichtungen, wie die Ergebnisse zu der Kategorie Eltern (K7) zeigen.

Neben der Kooperation der Einrichtungen mit Eltern ist die Kooperation von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit von zentraler Bedeutung, um inklusive Kinder- und Jugendarbeit zu ermöglichen. In der Zusammenfassung der Kategorie Kooperation (K11) zeigt sich, dass Einrichtungen der Behindertenhilfe häufig mit anderen Akteur*innen der Behindertenhilfe kooperieren, beispielsweise mit Elterninitiativen behinderter Kinder, aber auch mit Pflegediensten für die Übernahme von Leistungen im pflegerischen Bereich. Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit berichten von Kooperationen im Stadtteil und mit Regelschulen. Über bestehende Kooperationen zwischen der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit berichtet keine der Fachkräfte; diese werden aber in den Ideen zu inklusiven Angeboten mitgedacht.

Wesentlich scheint auch die Öffentlichkeitsarbeit (K9) für die Vermittlung von Wissen über inklusive Angebote zu sein, dies wurde vielfach in den Gruppen diskutiert. Die Wichtigkeit von Öffentlichkeitsarbeit nennen sowohl Meyer (2014) in seinem Index für Inklusion als auch die Handreichung zu inklusiven Gestaltungsprinzipien (vgl. aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015). Um inklusive Jugendarbeit zu ermöglichen, müssen Jugendliche mit Beeinträchtigungen von den Angeboten erfahren und angeworben werden. Wie zuvor beschrieben, berichten die Fachkräfte von vermehrten Kooperationen mit Organisationen aus demselben Feld, weswegen auch die Öffentlichkeitsarbeit meist auf diese beschränkt ist. In den Workshops werden auch Ideen zur Öffnung der Öffentlichkeitsarbeit geteilt. Es ist festzustellen, dass die sozialen Medien für die Werbung von Angeboten von großer Bedeutung sind und die Teilnehmenden der Workshops bedenken, dass für Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf dabei verschiedene Barrieren auftreten können. So wird beispielsweise Werbung

in leichter Sprache aber auch bildliche und auditive Werbung für Jugendliche, die nicht lesen und/oder sehen können, vorgeschlagen.

Zugang zu und in den Angeboten: Auch der direkte Zugang zu und in den Angeboten muss allumfassend barrierefrei sein, um Teilhabe zu ermöglichen. Neben der Barrierefreiheit im Zugang zu Freizeitorten spielen auch strukturelle Rahmenbedingungen eine Rolle, wie beispielsweise die Finanzierung von Umbauten in den Einrichtungen und die Anschaffung von Hilfsmitteln. Aber auch die Frage, bis zu welchem Alter Jugendliche nach dem Gesetz unter die Jugendhilfe fallen, wurde in den Workshops thematisiert und ist zu bedenken.

Teilhabe in der Durchführung der Angebote: In der Durchführung inklusiver Angebote wurden neben den bereits genannten Faktoren wie Barrierefreiheit, Kooperation der Behinderten- und der Kinder- und Jugendarbeit und enge Zusammenarbeit mit den Eltern noch andere Faktoren beleuchtet. Erstens ist die Mobilität zu und in den Einrichtungen zu bedenken, zweitens individuelle Hilfsmittel zur Kommunikation, beispielsweise technische Hilfsmittel oder unterstützte Kommunikation, und drittens individuelle Ressourcen, die bei jeder Person in verschiedenen Bereichen nötig sein können.

Der alleinige Zugang zu Angeboten für eine umfassende Teilhabe reicht jedoch nicht aus, erst wenn der Zugang und die aktive Mitentscheidungschance von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf zusammenkommen, kann Partizipation ermöglicht werden. Dass Freiwilligkeit und Selbstbestimmung Kennzeichen der Jugendarbeit sind, beschreiben Fachkräfte in den Workshops immer wieder. Mit Blick auf Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf sind je nach Kommunikationsmöglichkeiten Informationen der Eltern zu Vorlieben und Bedürfnissen der Jugendlichen einzuholen und auch den Jugendlichen selbst Freiräume einzuräumen. Als wichtiges Hilfsmittel gerade für Jugendliche, die einen hohen Unterstützungsbedarf aufweisen, können Freizeitassistenzen eingesetzt werden. Sie können die Partizipation der Jugendlichen ermöglichen und werden u. a. als Motor für Inklusion auch im Freizeitbereich gesehen (vgl. Markowetz 2006). In den Workshops wurde deutlich, dass dies den Fachkräften bewusst ist. Mitunter wurde diskutiert, welche Rolle die Assistenz in der Teamstruktur der Einrichtung einnimmt und einnehmen sollte, damit eine Zusammenarbeit im Sinne aller Teilnehmenden funktioniert.

Wie in den Ergebnissen dargestellt, spielen Qualität und Quantität des Personals eine große Rolle zum Gelingen inklusiver Angebote. Dass die „Auseinandersetzung mit inklusiven Kulturen, Leitlinien und Praktiken“ bereits in die Ausbildung und auch Fortbildungen des Personals gehöre, macht auch Fakt 9 der Handreichung „Auftrag Inklusion“ deutlich (vgl. aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015).

Teil V: Handlungsempfehlungen

13. Handlungsempfehlungen für eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit aus Perspektiven junger Menschen mit geistigen Behinderungen

Katharina Przybylski, Maren Rothholz & Gunda Voigts

Wesentliches Ziel des Projektes ist es von Beginn an gewesen, basierend auf den empirischen Erkenntnissen einen Handlungsleitfaden für die Praxis zu entwickeln. Dieser soll dabei unterstützen, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit inklusiv zu gestalten. Die formulierten Handlungsempfehlungen sind maßgeblich an den subjektiven Sichtweisen der befragten Jugendlichen orientiert und in den Fachdiskursen und Workshops gemeinsam mit Akteur*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe, aus Verwaltung und Politik diskutiert. Sie zeigen auf, was sich Jugendliche mit geistigen Behinderungen von Angeboten in der Kinder- und Jugendarbeit wünschen und welche Bedarfe sie haben. Es werden inklusive Potenziale von Kinder- und Jugendarbeit sowie Herausforderungen erkennbar.

Die Handlungsempfehlungen verdeutlichen, dass Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die nicht allein in den Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit bewältigt werden kann. Es benötigt finanzielle Mittel und Unterstützung von politisch und administrativ verantwortlichen Gremien und Personen. Mit der bundesweiten Veröffentlichung der Handlungsempfehlungen ist das Projektziel erreicht. Der tatsächliche Erfolg der Praxisforschung bemisst sich allerdings daran, inwieweit die Empfehlungen in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit sowie im politischen Handeln in Deutschland angenommen und umgesetzt werden.

Neben den empirischen Forschungsergebnissen dieser Studie sind maßgeblich Ergebnisse vorausgegangener Projekte und Studien im Kontext von inklusiver Kinder- und Jugendarbeit in die Entwicklung der hier vorgestellten Handlungsempfehlungen eingegangen. Diese sind konkret

- das Praxisentwicklungsprojekt „Auftrag Inklusion. Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit“ (aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015),
- die Studie „Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion“ (Voigts 2015),

- die Expertise „Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg“ (Meyer 2016),
- die wissenschaftliche Evaluation des Praxisprojektes „Freiräume – Inklusion in der Bielefelder Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (Voigts 2018) sowie
- die empirischen Studien zur Situation von Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg „Offene Kinder- und Jugendarbeit in Corona-Zeiten aus Sicht von Fachkräften“ (Voigts/Blohm 2022) und „Offene Kinder- und Jugendarbeit in Krisenzeiten aus Sicht von Jugendlichen“ (Voigts/Blohm 2024).

Im Folgenden werden auf dieser Grundlage elf Handlungsempfehlungen für die Praxis des vielfältigen Handelns innerhalb von Kinder- und Jugendarbeit vorgestellt und dabei häufig Anforderungen an Einrichtungen, Dienste und Verbände der Behindertenhilfe mitformuliert. Daran anschließend sind fünf Rahmungen dargestellt, welche es zur Umsetzung dieser Handlungsempfehlungen dringend in Deutschland benötigt und für die politisch Verantwortung getragen werden muss.

Handlungsempfehlung I: Inklusive Haltung stärken

Jugendliche mit geistigen Behinderungen möchten zuallererst als Jugendliche gesehen werden, die individuell sehr verschieden sind. Sie sind keine homogene Gruppe und wollen auch nicht als diese wahrgenommen werden. Die befragten Jugendlichen wollen in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit das erleben, was Jugendliche mit und ohne Behinderungen auch in weiteren Jugendstudien berichten: Gemeinschaft, Spaß, Abwechslung, Peer-Kommunikation, Anerkennung. Sie wünschen sich, dass sie von Fachkräften in der Kinder- und Jugendarbeit als Individuen mit eigenständigen und vielfältigen Interessen, Wünschen und Bedarfen akzeptiert werden. Das setzt inklusive Haltungen voraus. Sowohl innerhalb von Trägerstrukturen als auch in der Angebotspraxis werden hauptberufliche Fachkräfte und ehrenamtlich Aktive benötigt, die sich konsequent auf die unterschiedlich verschiedenen Jugendlichen einlassen. In den Angeboten und Einrichtungen müssen Gestaltungsspielräume und selbstbestimmt nutzbare Möglichkeitsräume mitgedacht sein, die eine Teilhabe aller interessierten Jugendlichen ermöglichen, unabhängig von bestehenden Behinderungen. Dabei muss und kann nicht jedes Angebot für jede*n Jugendliche*n passend sein. Es braucht vielmehr Fachkräfte, die Handlungsalternativen in den Blick nehmen und gemeinsam mit den Nutzer*innen nach individuellen Lösungen suchen, um regelhafte Teilhabe an gewünschten Angeboten zu ermöglichen.

Zur Entwicklung dieser inklusiven Haltung bei Trägern und in Teams braucht es einen regelmäßigen Austausch über das gemeinsame Inklusionsverständnis. Nur so kann Kinder- und Jugendarbeit entlang der Interessen und Bedarfe von jungen Menschen ausgestaltet werden. Inklusive Haltung muss gestärkt werden.

(Siehe auch: aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 50; Meyer 2016, S. 118; Voigts 2018, S. 37)

Handlungsempfehlung II: Durch kontinuierliche Beziehungsarbeit Gemeinschaft und Verselbständigung ermöglichen

Die überwiegende Mehrheit der befragten Jugendlichen berichtet über Ausgrenzungserfahrungen im Kontakt mit Gleichaltrigen – mehrheitlich im Kontext von Schule. Gleichzeitig ist bei den Jugendlichen der Wunsch nach mehr Kontakt zu jungen Menschen groß. Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht jungen Menschen mit ihren vielschichtigen Angeboten positive Gemeinschaftserfahrungen mit Gleichaltrigen. Um die hierfür notwendigen vertrauens-erweckenden und ausgrenzungsarmen Begegnungs- und Erfahrungsräume zu bieten, benötigt es kontinuierliche Beziehungsarbeit. In den Angeboten brauchen Jugendliche mit Behinderungen verlässliche Ansprechpartner*innen, die bei Bedarf den Kontakt zwischen Peers begleiten, die Themen wie Behinderungen, Ausgrenzungsmechanismen und Mobbing in der Gruppe thematisieren sowie individuelle Unterstützungsbedarfe und mögliche Lösungen im Blick haben. Vertraute Personen in den Angeboten können beispielsweise bei sprachlichen Barrieren unterstützen und zur gelingenden Kommunikation beitragen. Gibt es verlässliche Beziehungspersonen in den Angeboten, können Jugendliche mit geistigen Behinderungen diese elternfreien Räume für Ablöseprozesse von ihren Eltern nutzen und Verselbständigung wird möglich. Dafür braucht es in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit abgesicherte Personalstrukturen durch eine ausreichende Infrastrukturförderung. In Zeiten von Fachkräftemangel müssen Träger Konzepte entwickeln, die Fluktuation in den Teams verringern und kontinuierliche Beziehungsarbeit damit absichern. Nur durch kontinuierliche Beziehungsarbeit kann Gemeinschaft und Verselbständigung ermöglicht werden.

(Siehe auch: Meyer 2016, S. 29; Voigts/Blohm 2022, S. 234f.; Voigts/Blohm 2024)

Handlungsempfehlung III: Inklusive Kinder- und Jugendarbeit gezielt bewerben

In einer nicht inklusiven Gesellschaft braucht es die gezielte Bewerbung von Kinder- und Jugendarbeit als inklusivem Angebotsort, damit sich junge Menschen mit Behinderungen angesprochen fühlen. Die inklusive Ausrichtung und Angebote im Sozialraum müssen in der Außendarstellung von Einrichtungen konkret benannt und sichtbar gemacht werden. Mithilfe von Informationen in einfacher oder Leichter Sprache, beispielsweise auf Flyern, Plakaten und Internetauftritten sowie über Social-Media-Kanäle können Jugendliche mit geistigen Behinderungen eingeladen werden, bestehende Angebote zu nutzen und mitzugestalten. In Förderschulen und inklusiven Schulen sowie über Akteur*innen und Angebote

der Behindertenhilfe können Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit gezielt junge Menschen mit Behinderungen erreichen und so einen Zugang zu dieser Zielgruppe finden. Auch deren Eltern sind in der Öffentlichkeitsarbeit ein wichtiger Faktor für den Zugang in die Angebote.

(Siehe auch: Meyer 2016, S. 30 ff., S. 118; Voigts 2015, S. 302)

Handlungsempfehlung IV: Digitale Medienkompetenzen von Jugendlichen und Fachkräften stärken

Die selbstbestimmte Nutzung von digitalen Medien unterstützt junge Menschen mit Behinderungen in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe und bei der Überwindung von Barrieren. Das internetfähige Handy bzw. Smartphone sichert für die befragten Jugendlichen mit geistigen Behinderungen den Kontakt zu Gleichaltrigen. So müssen zum einen barrierefreie (bzw. -arme) digitale Kanäle von Fachkräften bei der Bewerbung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit mitgedacht werden, um junge Menschen mit Behinderungen zu erreichen. Zum anderen können jungen Menschen mit Behinderungen Angebote zur Förderung ihrer digitalen Medienkompetenzen gemacht werden und sie in ihrer digitalen Teilhabe gestärkt werden. Sie dadurch zu unterstützen, sich sicher im Netz zu bewegen und sich selbst vor digitaler Gewalt zu schützen. Für die Durchführung von Angeboten zur Förderung digitaler Medienkompetenz müssen in den Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit barrierearme, besser barrierefreie, technische und digitale Zugänge geschaffen werden. Fachkräfte benötigen dazu selbst Schulungsangebote. Weiterhin müssen technische Ausstattungen, Internetauftritte und Social-Media-Kanäle der Einrichtungen auf ihre Barrierefreiheit überprüft und vorhandene Barrieren abgebaut werden.

(Siehe auch: Voigts/Blohm 2022, S. 236 f.)

Handlungsempfehlung V: Orte und Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit barrierefrei gestalten

Inklusive Kinder- und Jugendarbeit braucht Orte und Angebote, die für alle interessierten Jugendlichen erreichbar und nutzbar sind. Dafür müssen bestehende Barrieren von Fachkräften erkannt werden. Kommunikative Barrieren müssen abgebaut werden, indem Informationen zu Angeboten in einfacher oder Leichter Sprache zur Verfügung gestellt werden und beispielsweise mit Piktogrammen gearbeitet wird. Soziale Hürden können durch sichere und von Fachkräften begleitete Begegnungsräume für junge Menschen mit und ohne Behinderungen überwunden werden. Innerhalb dieser Begegnungsräume können Fachkräfte bei Bedarf die Kommunikation mit Peers unterstützen. Zudem müssen Träger und Fachkräfte in den Einrichtungen die bauliche, technische und digitale Barrierefreiheit in den Angeboten überprüfen und bei Bedarf Maßnahmen ergreifen, um

bestehende Barrieren abzubauen. Zusätzlich braucht es in den Teams innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit eine Sensibilisierung für den Umgang mit nicht voraussehbaren situativen Barrieren. Insgesamt ist es wichtig, dass Fachkräfte jungen Menschen mit Behinderungen einen sicheren Rahmen bieten, in dem persönliche und individuelle Unterstützungsbedarfe kommuniziert und gemeinsam Lösungen gefunden werden können. Der Austausch mit Partner*innen aus der Behindertenhilfe kann Wissenslücken schließen und Unterstützung bieten.

(Siehe auch: aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 50; Meyer 2016, S. 32 ff.; Voigts 2018, S. 35 ff.)

Handlungsempfehlung VI: Jugendliche in der Mobilität unterstützen

Eine (nicht) vorhandene Mobilität ist für junge Menschen mit Behinderungen ein bedeutsamer Faktor für Zugänge in die Kinder- und Jugendarbeit. Nur die Hälfte der befragten Jugendlichen ist selbständig mobil und erreicht Angebote der Kinder- und Jugendarbeit eigenständig, wenn diese fußläufig oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar sind. Die andere Hälfte der Befragten benötigt Unterstützung beim Erreichen des Angebotsortes. Besonders Jugendliche in ländlichen Regionen sind auf Unterstützung angewiesen, um die sie interessierenden Angebote selbstbestimmt nutzen zu können. Akteur*innen in der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe sind gefordert, gemeinsam Konzepte zu entwickeln, um Jugendliche mit Behinderungen in ihrer Mobilität zu unterstützen. Dabei muss in Konzepten berücksichtigt sein, dass Jugendliche selbstbestimmt entscheiden können, ob sie ein Angebot nutzen oder nicht. Mobilität kann in der Praxis beispielsweise durch begleitende Assistenzen oder die Zusammenarbeit mit Förderschulen und Fahrdiensten gefördert werden. Zudem braucht es verständliche Informationen zu den Standorten der Angebote. Diese können um Wegbeschreibungen ergänzt werden, die in einfacher oder Leichter Sprache oder mithilfe von grafischen Darstellungen zeigen, wie ein Angebot mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder zu Fuß erreicht werden kann.

(Siehe auch: Meyer 2016, S. 31; Voigts 2018, S. 56)

*Handlungsempfehlung VII: Eltern bzw. Erziehungsberechtigte von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen als Partner*innen gewinnen*

Eltern von jungen Menschen mit Behinderungen sind in vielen Fällen zentrale Wissensträger*innen und sichern die Mobilität ihrer Kinder. Sie sind damit ein entscheidender Faktor für den Zugang zu Angeboten in der Kinder- und Jugendarbeit. Entsprechend müssen Verantwortliche in Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit Eltern zielgerichtet informieren und ihnen signalisieren, dass ihre Kinder willkommen sind und bei Bedarf Unterstützung erhalten. Dafür braucht es einen Austausch zwischen Fachkräften bzw. Gruppenleitungen und Eltern. Sie

müssen mit Eltern in den Dialog gehen, ihnen die Prinzipien von Kinder- und Jugendarbeit und das Konzept eines elternfreien Raumes zur Verselbständigung, Selbstentfaltung und Förderung der Selbstbestimmung vermitteln. Zudem müssen Fachkräfte oder Gruppenleitungen gemeinsam mit Eltern den sensiblen Umgang mit persönlichen Informationen zu den Kindern thematisieren. Es benötigt Absprachen, welche Informationen ausgetauscht werden können und welche zum Schutz der Jugendlichen nicht geteilt werden dürfen. Der Zugang zu Eltern von jungen Menschen mit Behinderungen kann über Förderschulen, über Träger und Angebote der Behindertenhilfe sowie über Elternvereine gelingen. Hier benötigt es diese Akteure*innen als Kooperationspartner*innen.

(Siehe auch: aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 51; Meyer 2016, S. 32 f., S. 120 f.; Voigts 2018, S. 60 ff.; Voigts 2015, S. 302)

Handlungsempfehlung VIII: Ehrenamtliches Engagement, Partizipation und Selbstbestimmung fördern

Einigen befragten junge Menschen ist es wichtig, in Angeboten Verantwortung zu übernehmen und sich freiwillig zu engagieren. Um diesem Wunsch gerecht zu werden, braucht es in inklusiven Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit für Jugendliche mit Behinderungen konkrete Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme. Das können ehrenamtliche Tätigkeiten oder Beteiligungsoptionen an Entscheidungsprozessen sein. Da Jugendliche mit geistigen Behinderungen häufig in mehreren (häufig exklusiv organisierten) Abhängigkeitsverhältnissen aufwachsen, muss Partizipation zunächst verstärkt erlernt werden. Damit Freiräume für Entscheidungen selbstverantwortlich genutzt werden können, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme möglich wird, müssen Jugendliche mit geistigen Behinderungen über ihre Möglichkeiten informiert werden. Zusätzlich brauchen sie Raum, um ihre Meinung auf verschiedene Weise zu äußern. Es müssen den Jugendlichen Möglichkeits- und Erfahrungsräume geboten werden, in denen sie sich entlang ihrer persönlichen Interessen und individuellen kognitiven, kommunikativen und verbalen Kompetenzen einbringen können. So erleben sie sich als ernstgenommene Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt. Durch die Beteiligung in Entscheidungsprozessen lernen Jugendliche Freiräume selbstverantwortlich und solidarisch zu nutzen. Gelegenheiten der Verantwortungsübernahme stärken das partizipative Handeln. Dafür braucht es Konzepte, wie Partizipationsformate in Angeboten inklusiv gestaltet werden können.

(Siehe auch: aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 50; Meyer 2016, S. 27 ff.; Voigts/Blohm 2022, S. 233 f.; Voigts 2015, S. 304 f.)

Handlungsempfehlung IX: Konzepte zur Einbindung von persönlichen Assistenzen und Assistenzangebote in der Kinder- und Jugendarbeit entwickeln

Die meisten befragten Jugendlichen mit geistigen Behinderungen nutzen Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit ohne persönliche Assistenzen. Für junge Menschen, die auf Assistenzen angewiesen sind, ist es jedoch wesentlich, dass sich Akteur*innen in der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe konzeptionell mit deren Einbindung auseinandersetzen. Kinder- und Jugendarbeit ist Ort von jungen Menschen und damit konzeptionell ein erwachsenarmer Raum. Das kann zu besonderen Herausforderungen bei der Einbindung von benötigten Assistenzen führen, insbesondere wenn diese mit den Prinzipien von Kinder- und Jugendarbeit nicht vertraut sind. Es scheint sinnvoll und notwendig, dass Fachkräfte und Gruppenleitungen Konzepte zur Einbindung von und zum Umgang mit Assistenzkräften in Kooperation mit Akteur*innen der Behindertenhilfe entwickeln. Gemeinsam können beispielsweise Assistenzen ausgebildet werden, die die Maximen der Kinder- und Jugendarbeit verstehen und in diesem Sinne handeln. Ziel sollte es sein, Assistenzbedarfe im Sinne einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit auch über Budgets in der Kinder- und Jugendarbeit regelhaft ermöglichen zu können.

(Siehe auch: Meyer 2016, S. 29, S. 122 f.; Voigts 2018, S. 56)

Handlungsempfehlung X: Fortbildungsangebote für Fachkräfte, Honorarkräfte und Ehrenamtliche entwickeln und die Nutzung ermöglichen

Inklusive Kinder- und Jugendarbeit braucht gut ausgebildete und informierte hauptberufliche Fachkräfte, ehrenamtliche Aktive und Honorarkräfte. Der Anspruch ist, dass sie Angebote motiviert gestalten können, sich dabei sicher und nicht überfordert fühlen. Dafür müssen Träger aller Beteiligten im Handlungsfeld über Fortbildungsangebote informieren und die Teilnahme ermöglichen, beispielsweise innerhalb der Arbeitszeit und durch Übernahme der kompletten Kosten. Zudem braucht es Fortbildungsangebote, die in Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe initiiert werden, um Kompetenzen beider Handlungsfelder zu bündeln. Entsprechende Fortbildungen sollten der Sensibilisierung für Unterstützungsbedarfe von Jugendlichen mit Behinderungen, der Reflexion fachlicher Haltungen von Fachkräften, Ehrenamtlichen und innerhalb von Teams sowie dem Abbau von Unsicherheiten und Ängsten dienen.

(Siehe auch: Meyer 2016, S. 29 ff., S. 119; Voigts 2018, S. 57)

Handlungsempfehlung XI: Vernetzungen und Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe aufbauen und verstetigen

Inklusive Kinder- und Jugendarbeit braucht die Zusammenarbeit von Akteur*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe. Träger, Fachkräfte und Ehrenamtliche beider Handlungsfelder benötigen gemeinsame Netzwerke, in denen fachlicher Austausch und Wissenstransfer stattfinden kann. Die Netzwerke können sozialräumlich oder darüberhinausgehend angelegt sein. In ihrem Rahmen können konkrete Kooperationsvorhaben in Projekten geplant und eine längerfristige Zusammenarbeit angestrebt werden, um inklusive Kinder- und Jugendarbeit weiterzuentwickeln. Vernetzung und Kooperation erleichtert es, gemeinsame Interessen im Kontext inklusiver Kinder- und Jugendarbeit in fachlichen wie politischen Gremien und Ausschüssen zu platzieren. Die Frage nach multiprofessionell zusammengesetzten Teams in Angeboten und danach, wer in welcher Rolle was kompetent leisten kann und rechtlich darf, kann im Rahmen dieser Netzwerke diskutiert werden. Dabei muss im Blick sein, dass der Aufbau und die Absicherung von Netzwerken personelle und finanzielle Ressourcen erfordert. Auch müssen zeitliche und personelle Grenzen ehrenamtlichen Engagements bei der Formulierung von Anforderungen ernst genommen werden.

(Siehe auch: aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015, S. 50; Meyer 2016, S. 119; Voigts 2018, S. 75)

In den Fachdiskursen/Workshops mit Praxisvertreter*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe sowie mit Verantwortlichen aus Behörden, Politik und Fachverbänden in Hamburg und Ostholstein und auf weiteren, bundesweiten Projektpräsentationen ist über die Ansätze dieser Handlungsempfehlungen vielfach intensiv diskutiert worden. Dabei ist immer wieder zentral betont worden, dass für die Umsetzung der Handlungsempfehlungen ein klares politisches Votum für eine ausreichende Förderung von Strukturen und Organisationen, Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit erkennbar sein muss. Zentral herausgehoben erscheinen dabei die folgenden fünf Punkte als unausweichliche sozialstaatliche Rahmungen einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit. (Siehe auch: aej/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland 2015; AGJ 2019; Meyer 2016; Voigts/Blohm 2022; Voigts 2015, 2018.)

Rahmung I: Sicherstellung einer auskömmlichen Finanzierung von Angeboten, Strukturen und Personal in der Kinder- und Jugendarbeit

Die Umsetzung von Inklusion in allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit ist mit Kosten verbunden, die vom jeweiligen öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe bereitgestellt werden müssen. Die Begleitung und Unterstützung von jungen Menschen mit Behinderungen in Angeboten der Kinder- und

Jugendarbeit, zusätzliche Absprachen und der Austausch mit den Jugendlichen selbst, Eltern und Assistenzkräften über deren spezifische Belange binden Personalressourcen. Das gilt auch für die Teilnahme an multiprofessionellen Arbeitskreisen und das Engagement in Netzwerken gemeinsam mit Fachkräften der Behindertenhilfe. Sollen diese Aufgaben von Fachkräften übernommen werden, müssen im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit Personalressourcen gestärkt und damit Finanzmittel für zusätzliche Personalstunden zur Verfügung gestellt werden.

Neben zusätzlichen Personalressourcen braucht es finanzielle Mittel für Fortbildungen, Umbaumaßnahmen und technische Anschaffungen zur Herstellung barrierefreier Kommunikation. Verantwortliche in Politik und Verwaltung sind aufgefordert, die Bereitstellung dieser zusätzlichen finanziellen Mittel für eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit bereitzustellen. Wichtig ist dabei die langfristige Planbarkeit von Angeboten auf Grundlage einer ausreichend finanziell ausgestatteten Infrastrukturförderung.

Rahmung II: Zusammen inklusive Haltung transportieren

Inklusive Kinder- und Jugendarbeit funktioniert nur in einer inklusiven Gesellschaft. Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe benötigen beim Aufbau einer gemeinsamen inklusiven Haltung in der jeweiligen Region engagierte Unterstützung von Vertreter*innen aus Politik und Verwaltung. Von den kommunalen Sozialräumen über Landkreise, Städte und Bezirke bis zu den Bundesländern und Deutschland als Staat insgesamt muss ein inklusives Gesellschaftsverständnis befördert werden. Nur mit dieser Rahmung kann Inklusion auch in der Kinder- und Jugendarbeit gelingen. Erste Schritte dahin sind beispielsweise die Thematisierung von Inklusion in politischen Gremien, die Schaffung von Begegnungsräumen für Personen mit und ohne Behinderungen in städtischen und ländlichen Sozialräumen, die Förderung von Projekten oder die Ausschreibung von Inklusionspreisen. Dabei muss die nachhaltige Verankerung von Strukturen zur Beförderung von Inklusion im Fokus stehen.

Rahmung III: Barrierefreiheit in der Stadtplanung berücksichtigen und Zugänge zu inklusiver Kinder- und Jugendarbeit erleichtern

Damit Angebote inklusiver Kinder- und Jugendarbeit von jungen Menschen mit Behinderungen genutzt werden können, müssen Gebäude barrierefrei erreichbar sein. Dafür muss bei Neu- und Umbauvorhaben, die Angebotsorte der Kinder- und Jugendarbeit betreffen, die bauliche und technische Barrierefreiheit regelhaft von Fachämtern mitgeplant und umgesetzt werden. Zusätzlich müssen die zuständigen Fachämter den Umbau von bestehenden Gebäuden in den Blick nehmen und Gelder für den barrierefreien Umbau zur Verfügung stellen.

Daneben muss sich Verkehrsplanung inklusiver ausrichten. Angebotsorte der Kinder- und Jugendarbeit müssen regelhaft an öffentliche Verkehrsmittel angebunden sein und beispielsweise Ampelanlagen im Umkreis von Einrichtungen auf Barrieren überprüft werden.

Rahmung IV: Vereinfachung von Antragsstellungen und Beschleunigung von Verwaltungsverfahren

Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe sind derzeit auf die Beantragung von zusätzlichen finanziellen Mitteln angewiesen, um beispielsweise Barrierefreiheit oder Assistenzleistungen in Angeboten finanzieren zu können. Vielfach passen Planungszeiten der Einrichtungen und Bearbeitungszeiten der Anträge nicht zusammen. Als Folge dessen kommen Bewilligungen zu spät und vorhandene zusätzliche Mittel können nicht wie geplant genutzt werden. Es braucht Verwaltungsvereinfachungen und eine Verkürzung von Bearbeitungszeiten, damit unterstützende Mittel zum richtigen Zeitpunkt dort ankommen, wo sie in der inklusiven Kinder- und Jugendarbeit gebraucht werden.

Rahmung V: Vernetzungen von Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe strukturell verankern

Bestehende Vernetzungen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe scheinen vielfach von einzelnen besonders engagierten Fachkräften oder Ehrenamtlichen in den Handlungsfeldern getragen zu werden. Brechen diese beispielsweise durch Stellenwechsel oder Aufgabe des Engagements weg, sind aufgebaute Netzwerke zu inklusiver Kinder- und Jugendarbeit nicht mehr vorhanden. Eine strukturelle Verankerung von Vernetzung und Beratung fehlt bislang. Es braucht strukturelle Beratungsangebote für Einrichtungen und Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit, für Jugendverbände und Ehrenamtliche zu Fragen der Umsetzung von Inklusion. Träger der Behindertenhilfe scheinen bereit zu sein, Beratungsfunktionen zu übernehmen, wenn die dafür benötigten finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden. Die zuständigen Fachämter müssen Konzeptionen entwickeln, die den Aufbau und den Erhalt von Vernetzung und Beratung zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe strukturell verankern und mit finanziellen Ressourcen absichern.

Die Handlungsempfehlungen und Rahmenbeschreibungen dienen dazu, auf empirischer Grundlage Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenhilfe als Kooperationsystem auf ihrem Weg zu inklusiveren Gestaltungsstrategien im Sinne von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderungen zu begleiten. Es ist zu hoffen, dass diese an vielen Orten Umsetzung finden!

Literaturverzeichnis

- aej – Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland (2015): Auftrag Inklusion. Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit. Inhaltliche Grundlagen, Handlungsempfehlungen und Anregungen und für die Praxis. Hannover, Bonn, Berlin.
- aej – Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland/Aktion Mensch/Diakonie Deutschland (2022): Poster: Inklusions-Check für die Kinder- und Jugendarbeit.
- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011): Kinder- und Jugendarbeit unter Gestaltungsdruck. Zur Notwendigkeit, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten und weiterzuentwickeln. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Berlin.
- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2019): Inklusion in der Jugendarbeit. 10 Jahre UN-BRK – ein Blick auf die Entwicklungen in der und Erwartungen an die Jugendarbeit. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Berlin.
- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2022): Die Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit im Gefüge fach- und hochschulischer Qualifizierung: Qualifizierungs- und Forschungsbedarfe. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Berlin.
- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe/Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen/Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung/Deutscher Bundesjugendring/Deutsche Sportjugend/Gemini – Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (2023): Aufruf an die Haushaltspolitiker*innen im Bundestag. Zukünfte für junge Menschen schaffen – Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) aufstocken statt kürzen! Berlin.
- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2022): Verpasst? Vershoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie. Erste Ergebnisse der JuCO III-Studie-Erfahrungen junger Menschen während der Corona-Pandemie im Winter 2021. Hildesheim: UVH – Universitätsverlag Hildesheim.
- Badia, M./Orgaz, M. B./Verdugo, M. Á./Ullán, A. M. (2013): Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. In: Journal of intellectual disability research : JIDR 57, H. 4, S. 319–332.
- Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2022): Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen – Unterstützungsbedarfe und Hinweise auf Inklusionshürden. Berlin.
- Bohsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard/Asbrand, Barbara/Dröge, Kai/Ernst, Frank/Krüger, Heinz-Hermann/Kutscher, Nadia/Mensching, Anja/Michel, Burkard/Neckel, Sighard/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael/Pfaff, Nicole/Schittenhelm, Karin/Somm, Irene/Streblow-Poser, Claudia/Wagner-Willi, Monika/Weller, Wivian/Welling, Stefan (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bretländer, Bettina/Heinrich, Celine/König, Marcel/Strunk, Sarah (2022): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – eine komplex „vergessene“ Gruppe. In: Gemeinsam leben 30, H. 4, S. 192–200.
- Brodersen, Folke/Ebner, Sandra/Schütz, Sandra (2019): „How to ...?“ – Methodische Anregungen für quantitative Erhebungen mit Jugendlichen mit Behinderung. Erkenntnisse aus dem Projekt „Inklusive Methoden“. München.

- Brodersen, Folke/Gaupp, Nora (2020): Diversitätsorientierung in der Jugendforschung. Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel von Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen. In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicole/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS. S. 167–184.
- Buttner, John/Tierney, Edel (2005): Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. In: *Journal of intellectual disabilities* : JOID 9, H. 1, S. 25–42.
- Cetin, Eldeniz Muzeyyen/Cay, Evgin (2020): Examining Leisure Activity Engagement of Students with Intellectual Disability. In: *International Journal of Educational Methodology* 6, H. 1, S. 57–66.
- Davis, Paula K./Young, Amanda/Cherry, Hollie/Dahman, Dana/Rehfeldt, Ruth Anne (2004): Increasing the happiness of individuals with profound multiple disabilities: replication and extension. In: *Journal of applied behavior analysis* 37, H. 4, S. 531–534.
- DBJR – Deutscher Bundesjugendring (2011): Juleica-Report 2011. Lebenslagen und Engagement von Jugendleiterinnen und Jugendleitern. Berlin.
- DBJR – Deutscher Bundesjugendring (2013): Inklusion – auch für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen! Position 98. Berlin.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.) (2021): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5., vollständig neu gestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Dijkers, Marcel P. (2010): Issues in the conceptualization and measurement of participation: an overview. In: *Archives of physical medicine and rehabilitation* 91, 9 Suppl., S. 5–16.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information/WHO-Kooperationszentrum für die Familie internationaler Klassifikationen (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Deutschsprachige Fassung. Urheberchaft: © World Health Organization (2001), englischsprachige Fassung: *International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (2021): *Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien*. Bielefeld: wbv.
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (2022): *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Ergebnisse der Jugendstudie*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Gesellschaft und Kultur Nr. 99. Stuttgart.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. (2009): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DZA – Deutsches Zentrum für Altersfragen (2016): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Berlin.
- DZA – Deutsches Zentrum für Altersfragen (2022): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engelhardt, Meike/Krämer, Torsten/Zentel, Peter (2021): Assessment der Kommunikation von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Evaluation des INSENSATION Questionnaire – Longform (InQL). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72, H. 7, S. 340–354.
- Eschenbeck, Heike/Lohaus, Arnold (2022): Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In: Heinen, Andreas/Samuel, Robin/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.): *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze*. Wiesbaden: Springer VS. S. 101–128.

- Fausser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (2008): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fietze, Ingo (2019): Elektrodermale Aktivität. In: Peter, Helga/Penzel, Thomas/Peter, Jörg Hermann/Peter, Jan Giso (Hrsg.): Enzyklopädie der Schlafmedizin. Wiesbaden: Springer VS.
- Finlay, William M. L./Lyons, Evanthia (2002): Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. In: *Mental Retardation* 40, H. 1, S. 14–29.
- Freericks, Renate/Hartmann, Rainer/Stecker, Bernd (2010): Freizeitwissenschaft. Handbuch für Pädagogik, Management und nachhaltige Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Geier, Boris (2015): Zwischen Familie, Bildung, Peers. Die Bedeutung von Alter und sozialer Herkunft für Freizeitaktivitäten Jugendlicher. In: DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München. S. 41–45.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Green, Carolyne W./Reid, Dennis H. (1996): Defining, validating, and increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities. In: *Journal of applied behavior analysis* 29, H. 1, S. 67–78.
- Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2020): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS.
- Grünke, Matthias (2012): Schwerpunktthema: Kontrollierte Einzelfallforschung. Editorial. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4, 3/4, S. 207–209.
- Hagen, Jutta (2001): Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hahn, Martin (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München: E. Reinhardt.
- Hallmann, Julia/Sass, Erich (2022): Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit. Begriffe, Diskurse und empirische Befunde auf Basis von AID:A 2020 NRW+. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Heal, Laird W./Sigelman, Carol K. (1995): Response biases in interviews of individuals with limited mental ability. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 39, H. 4, S. 331–340.
- Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2022): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 2. aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Stuttgart, Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinen, Andreas/Samuel, Robin/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.) (2022): Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinz, Andrea (2024): „Mehr als ein Inklusions-Check“ – Inhouse Inklusionsangebot der Landesarbeitsgemeinschaft katholischer OKJA NRW. In: Meyer, Thomas/Voigts, Gunda (Hrsg.): Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 341–345.
- Heister, Noemi/Köb, Stefanie (2022): Lebensqualität und Freizeit. In: Zentel, Peter (Hrsg.): Lebensqualität und geistige Behinderung. Theorien, Diagnostik, Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 172–183.
- Heister, Noemi/Köb, Stefanie/Przybylski, Katharina/Voigts, Gunda/Zentel, Peter (2022): Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit? In: *Gemeinsam leben* 30, H. 4, S. 201–207.
- Heister, Noemi/Zentel, Peter/Köb, Stefanie (2023): Participation in Everyday Leisure and Its Influencing Factors for People with Intellectual Disabilities: A Scoping Review of the Empirical Findings. In: *Disabilities* 3, H. 2, S. 269–294.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 875–892.

- hbl – Hochschullehrerbund Bundesvereinigung (2023): Offener Brief an die Finanz- und Wissenschaftsminister des Bundes und der Länder. Zukunft und Finanzierung des Programms „Forschung an Fachhochschulen“. Bonn.
- Hollomotz, Andrea (2018): Successful interviews with people with intellectual disability. In: *Quality Research* 18, H. 2, 153–170.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2022): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 14., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Immerfall, Stefan/Wasner, Barbara (2011): *Freizeit*. Opladen, Stuttgart: Verlag Barbara Budrich; UTB.
- Jain, Anita/Spieß, Ralf (2012): Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4, 3/4, S. 211–245.
- Kardorff, Ernst von (2014): Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs – Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. In: *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* o. J., H. 2, S. 4–15.
- Klauß, Theo (2015): „Menschen mit geistiger Behinderung – Ablösung vom Elternhaus. (Winnenden 13.11.2015)“. www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klauss/Abl%C3%B6sung_von_Eltern_bei_Menschen_mit_geistiger_Behinderung_Winnenden_2015.pdf (Abfrage 30.11.2023).
- Klauß, Theo (2017): „Teilhabe und Inklusion im Rahmen des Bundesteilhabegesetzes aus Sicht der Betroffenen“. www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klauss/Klau%C3%9F_2017_Teilhabe_und_Inklusion_vor_HiGru_BTHG_und_ICF_Text.pdf (Abfrage 30.11.2023).
- Köb, Stefanie (2019): *Deutschlandweite Befragung an Orts- und Kreisvereinigungen der Lebenshilfe zu Freizeitangeboten für Jugendliche mit Behinderung. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Online-Erhebung*. Berlin, Marburg.
- Köb, Stefanie/Janz, Frauke (2022): *Lebensqualität und soziale Partizipation*. In: Zentel, Peter (Hrsg.): *Lebensqualität und geistige Behinderung. Theorien, Diagnostik, Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 76–90.
- Krämer, Torsten/Zentel, Peter (2020): Expression of Emotions of People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. A Single-Case Design Including Physiological Data. In: *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation* 2, H. 1, S. 15–29.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018): *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin/Schubert, Michael (Hrsg.) (2011): *Empowerment behindert Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2018): *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Lamers, Wolfgang/Molnár, Tina (2018): *Ein Leben in Vielfalt – auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. In: Lamers, Wolfgang (Hrsg.): *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur*. Oberhausen: ATHENA-Verlag. S. 21–35.
- Lancioni, Giulio E./Singh, Nirbhay N./O'Reilly, Mark F./Sigafoos, Jeff/Oliva, Doretta/Gatti, Michela/Manfredi, Francesco/Megna, Gianfranco/La Martire, Maria L./Tota, Alessia/Smaldone, Angela/Groeneweg, Jop (2008): A microswitch-cluster program to foster adaptive responses and head control in students with multiple disabilities: replication and validation assessment. In: *Research in developmental disabilities* 29, H. 4, S. 373–384.
- Lancioni, Giulio E./Singh, Nirbhay N./O'Reilly, Mark F./Sigafoos, Jeff/Perilli, Viviana/Campodónico, Francesca/Marchiani, Paola/Lang, Russell (2015): Persons with multiple disabilities engage in stimulus choice and postural control with the support of a technology-aided program. In: *Behavior modification* 39, H. 3, S. 454–471.
- Lebenshilfe Hamburg (2017): „Kurzportrait“. www.lhhh.de/das-sind-wir-die-lebenshilfe-hamburg/kurzportrait/ (Abfrage 30.11.2023).
- Lebenshilfe Heidelberg (2023): „Startseite“. www.lebenshilfe-heidelberg.de (Abfrage 30.11.2023).
- Lebenshilfe Ostholstein (2023): „Startseite“. www.lebenshilfe-ostholstein.de (Abfrage 30.11.2023).
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 26, H. 51, S. 7–16.

- Lutz, Deborah (2024): Assistenzbeziehungen und deren Potenzial für eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit. In: Meyer, Thomas/Voigts, Gunda (Hrsg.): *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 165–179.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. Opladen: Leske + Budrich.
- Maaß, Christiane/Rink, Isabel/Zehrer, Christiane (2015): *Forschungsstelle Leichte Sprache: Forschungsfelder im Überblick*. Hildesheim.
- Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2022): *Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Erkenntnisse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Markowetz, Reinhard (2000): Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In: Markowetz, Reinhard/Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 9–38.
- Markowetz, Reinhard (2006): Freizeit und Behinderung – Inklusion durch Freizeitassistenz. In: *Spektrum Freizeit* 30, H. 2, S. 54–72.
- Markowetz, Reinhard/Cloerkes, Günther (Hrsg.) (2000): *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Melbøe, Line/Ytterhus, Borgunn (2017): Disability leisure: in what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? In: *Scandinavian Journal of Disability Research* 19, H. 3, S. 245–255.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2020): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Thomas (2016): *Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise*. Stuttgart.
- Meyer, Thomas (2024): *Der INKLUMAT – der Index für die Jugendarbeit zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung*. In: Meyer, Thomas/Voigts, Gunda (Hrsg.): *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 326–331.
- Meyer, Thomas/Voigts, Gunda (Hrsg.) (2024): *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Miaskiewicz, Tomasz/Kozar, Kenneth A. (2011): Personas and user-centered design: How can personas benefit product design processes? In: *Design Studies* 32, H. 5, S. 417–430.
- Michel, Marion/Riedel, Steffi/Häußler-Sczepan, Monika (2003): *Lebenswelten behinderter Kinder und Jugendlicher in Sachsen: eine Studie des Instituts für Arbeitsmedizin und Sozialmedizin der Universität Leipzig*. Dresden: Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung.
- Miesenberger, Klaus/Fels, Deborah/Archambault, Dominique/Peñáz, Petr/Zagler, Wolfgang (Hrsg.) (2014): *Computers Helping People with Special Needs*. Cham: Springer International Publishing.
- Munde, Vera Solveig/Vlaskamp, Carla/Ruijsenaars, Wied/Nakken, Han (2009): Alertness in individuals with profound intellectual and multiple disabilities: a literature review. In: *Research in developmental disabilities* 30, H. 3, S. 462–480.
- Nakken, Han/Vlaskamp, Carla (2007): A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 4, H. 2, S. 83–87.
- Niediek, Imke (2016): Wer nicht fragt, bekommt keine Antwort – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. In: *Zeitschrift Für Inklusion* 2015, H. 4, o. S.
- Nielsen, Lene (2019): *Personas – User Focused Design*. 2. Auflage. London: Springer London.
- Opaschowski, Horst W. (1996): *Pädagogik der freien Lebenszeit*. 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

- Opaschowski, Horst W. (2008): Einführung in die Freizeitwissenschaft. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hrsg.) (2014): International Handbook of Emotions in Education. London: Routledge.
- Peter, Helga/Penzel, Thomas/Peter, Jörg Hermann/Peter, Jan Giso (Hrsg.) (2019): Enzyklopädie der Schlafmedizin. Wiesbaden: Springer VS.
- Petri, Julianna/Voigts, Gunda (2021): Mit den Augen von Jugendlichen – Was braucht inklusive Jugendarbeit? Erste Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts zur Situation in Hamburg. In: FÖRUM für Kinder- und Jugendarbeit 37, H. 2, S. 53–56.
- Petry, Katja/Maes, Bea (2006): Identifying expressions of pleasure and displeasure by persons with profound and multiple disabilities. In: Journal of intellectual & developmental disability 31, H. 1, S. 28–38.
- Pitsch, Hans-Jürgen/Thümmel, Ingeborg (2017): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Pohlmann, Markus (2022): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. München: UVK Verlag.
- Polzin, Karen (2021): Ein Orkan namens Corona trifft ein qualitatives Praxisforschungsprojekt zu inklusiver Jugendarbeit. In: Standpunkt : sozial 32, H. 1.
- Przyborski, Aglaja/Riegler, Julia (2020): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 436–448.
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan/Düx, Wiebken/Liebig, Reinhard/Pothmann, Jens/Züchner, Ivo (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. Stuttgart, Dortmund, Frankfurt am Main, Landshut, München.
- Rauschenbach, Thomas/von der Gathen-Huy, Julia/Gosse, Katharina/Sass, Erich (Hrsg.) (2018): Kinder- und Jugendarbeit. Potenziale erkennen, Zukunft gestalten. Dortmund: Eigenverlag Forschungsbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dresden.
- Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München, Wien: Oldenbourg.
- Reisenzein, Rainer/Junge, Martin/Studtmann, Markus/Huber, Oswald (2014): Observational approaches to the measurement of emotions. In: Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hrsg.): International Handbook of Emotions in Education. London: Routledge. S. 580–606.
- Renner, Karl-Heinz/Heydasch, Timo/Ströhlein, Gerhard (2012): Forschungsmethoden der Psychologie. Von der Fragestellung zur Präsentation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rink, Isabel/Zehrer, Christiane (2015): Leichte Sprache als gesprochene Varietät des Deutschen? In: Forschungsstelle Leichte Sprache: Forschungsfelder im Überblick. Hildesheim. S. 2–3.
- Rusack, Tanja/Schilling, Carina/Lips, Anna/Herz, Andreas/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2022): Schutzkonzepte in der Offenen Jugendarbeit. Persönliche Rechte junger Menschen stärken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Russell, James A./Feldmann Barrett, Lisa (1999): Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: dissecting the elephant. In: Journal of personality and social psychology 76, H. 5, S. 805–819.
- Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim: Beltz.
- Schäfers, Markus (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schalock, Robert L./Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2002): Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schlummer, Werner (2011): Empowerment – Grundlage für erfolgreiche Mitwirkung und Teilhabe. In: Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin/Schubert, Michael (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 31–48.
- Schröder, Katja (2006): Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung – eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive. Dissertation. Dortmund.

- Schuck, Heiko (2019): Freizeitbildung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim: Beltz. S. 637–646.
- Schuppener, Saskia (2022): Selbstbestimmung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 2. aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Stuttgart, Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt. S. 110–115.
- Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/Gadow, Tina (2009): DJI – Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“. München: Druckerei & Verlag Steinmeier.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sigelman, Carol K./Budd, Edward C./Spanhel, Cynthia L./Schoenrock, Carol J. (1981a): Asking questions of retarded persons: A comparison of yes-no and either-or formats. In: Applied Research in Mental Retardation 2, H. 4, S. 347–357.
- Sigelman, Carol K./Budd, Edward C./Spanhel, Cynthia L./Schoenrock, Carol J. (1981b): When in doubt, say yes: Acquiescence in interviews with mentally retarded persons. In: Mental Retardation 19, H. 2, S. 53–58.
- Sigelman, Carol K./Budd, Edward C./Winer, J. L./Schoenrock, Carol J./Martin, P. W. (1982): Evaluating alternative techniques of questioning mentally retarded persons. In: American Journal of Mental Deficiency 86, H. 5, S. 511–518.
- Sigelman, Carol K./Schoenrock, Carol J./Spanhel, Cynthia L./Hromas, S. G./Winer, J. L./Budd, Edward C./Martin, P. W. (1980): Surveying mentally retarded persons: Responsiveness and response validity in three samples. In: American Journal of Mental Deficiency 84, H. 5, S. 479–486.
- Theunissen, Georg (2022): Empowerment. Wegweiser für Inklusion und Teilhabe behinderter Menschen. 4., aktualisierte Auflage. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Thole, Werner/Pothmann, Jens/Lindner, Werner (2022): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tillmann, Vera (2015): Teilhabe am Verkehrssystem. Einfluss selbständiger Mobilität auf die Freizeitgestaltung junger Menschen mit geistiger Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Trescher, Hendrik (2015): Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Uebernickel, Falk/Brenner, Walter/Pukall, Britta/Naef, Therese/Schindlholzer, Bernhard (2015): Design Thinking. Das Handbuch. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Valentin, Kathrin/Fischer, Arthur (2008): Jugend und Behinderung. Bericht über eine qualitative Studie zu Behinderung aus Sicht von Jugendlichen. Berlin.
- van Delden, Robby/Reidsma, Dennis/van Oorsouw, Wietske/Poppe, Ronald/van der Vos, Peter/Lohmeijer, Andries/Embregts, Petri/Evers, Vanessa/Heylen, Dirk (2014): Towards an Interactive Leisure Activity for People with PIMD. In: Miesenberger, Klaus/Fels, Deborah/Archambault, Dominique/Peñáz, Petr/Zagler, Wolfgang (Hrsg.): Computers Helping People with Special Needs. Cham: Springer International Publishing. S. 276–282.
- van Delden, Robby/Wintels, Sophie/van Oorsouw, Wietske/Evers, Vanessa/Embregts, Petri/Heylen, Dirk/Reidsma, Dennis (2020): Alertness, movement, and affective behaviour of people with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) on introduction of a playful interactive product: Can we get your attention? In: Journal of intellectual & developmental disability 45, H. 1, S. 66–77.
- Voigts, Gunda (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Voigts, Gunda (2018): Projekt „Freiräume – Inklusion in der Bielefelder Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. Ergebnisse eines Praxisforschungsprojektes mit Studierenden der HAW Hamburg und der HAWK Hildesheim – Holzminden – Göttingen. Evaluationsbericht. Bielefeld.
- Voigts, Gunda (2020): Der Auftrag Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Entwicklung, Herausforderung, Zukunftsvisionen. In: *Teilhabe* 59, H. 3, S. 108–112.
- Voigts, Gunda (2022a): Auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien: Beteiligung junger Menschen mit Behinderungen in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Rusack, Tanja/Schilling, Carina/Lips, Anna/Herz, Andreas/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Schutzkonzepte in der Offenen Jugendarbeit. Persönliche Rechte junger Menschen stärken*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 120–126.
- Voigts, Gunda (2022b): Inklusion als Gestaltungsstrategie in der politischen Jugendbildung. Klärungen, Potenziale und Herausforderungen. In: *Außerschulische Bildung – Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung* 53, H. 3, S. 4–11.
- Voigts, Gunda (2023): Corona, Krieg und Klimakrise: Kinder- und Jugendarbeit in herausfordernden Zeiten. In: *deutsche jugend* 71, H. 1, S. 11–20.
- Voigts, Gunda (2024): Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien: Entwicklungen, Herausforderungen und Zukunftsvisionen nach 15 Jahren UN-BRK. In: Meyer, Thomas/Voigts, Gunda (Hrsg.): *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 18–34.
- Voigts, Gunda/Blohm, Thurid (2022): Offene Kinder- und Jugendarbeit in Corona-Zeiten aus Sicht von Fachkräften. Eine empirische Studie zur Situation von Einrichtungen in Hamburg. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Voigts, Gunda/Blohm, Thurid (2024): Offene Kinder- und Jugendarbeit in Krisenzeiten aus Sicht von Jugendlichen. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Einrichtungen in Hamburg. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Voigts, Gunda/Hallmann, Julia (2024): Zur Fachkräftesituation in der Kinder- und Jugendarbeit – Erste Ergebnisse aus Workshops, einem Expert/inn/en-Hearing und einer bundesweiten Online-Befragung in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 72, H. 1, S. 20–28
- Voigts, Gunda/Meyer, Thomas (2024): Thesen auf dem Weg ... – Was es jetzt braucht, damit Kinder- und Jugendarbeit inklusiv ist. In: Meyer, Thomas/Voigts, Gunda (Hrsg.): *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 346–354.
- Vos, Pieter/Cock, Paul de/Munde, Vera/Petry, Katja/van den Noortgate, Wim/Maes, Bea (2012): The tell-tale: What do heart rate; skin temperature and skin conductance reveal about emotions of people with severe and profound intellectual disabilities? In: *Research in developmental disabilities* 33, H. 4, S. 1117–1127.
- Vos, Pieter/Cock, Paul de/Petry, Katja/van den Noortgate, Wim/Maes, Bea (2013): See me, feel me. Using physiology to validate behavioural observations of emotions of people with severe or profound intellectual disability. In: *Journal of intellectual disability research : JIDR* 57, H. 5, S. 452–461.
- Vos, Pieter/Cock, Paul Pierre de/Petry, Katja/van den Noortgate, Wim/Maes, Bea (2010): Do You Know What I Feel? A First Step Towards a Physiological Measure of the Subjective Well-Being of Persons With Profound Intellectual and Multiple Disabilities. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 23, H. 4, S. 366–378.
- Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (2015): *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. München.
- Wegner, Berit (2024): Familienunterstützender Dienst (FuD) als Beitrag zur selbstbestimmten Teilhabe von Jugendlichen in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Meyer, Thomas/Voigts, Gunda (Hrsg.): *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 180–189.
- Wember, Franz B. (1994): Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Evaluation sonderpädagogischer Interventionen in quasi-experimentellen Einzelfallstudien. In: *Heilpädagogische Forschung* 20, H. 3, S. 99–117.

- What Works Clearinghouse (2020): „What Works Clearinghouse Standards Handbook. Version 4.1“. ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf (Abfrage 30.11.2023).
- Wirtz, Marcus/Petrucci, Marco (2007): „Mixed Methods“. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung/mixed-methods.html (Abfrage 30.11.2023).
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1, H. 1 (auch online unter www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519) (Abfrage 30.11.2023).
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zentel, Peter (Hrsg.) (2022): Lebensqualität und geistige Behinderung. Theorien, Diagnostik, Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Zijlstra, H. P./Vlaskamp, Carla (2005): Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time? In: Journal of intellectual disability research : JIDR 49, H. 6, S. 434–448.

Abb. u. Tab. Verzeichnis

Abbildung 1:	Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF	25
Abbildung 2:	Projektphasen	34
Abbildung 3:	Ablauf der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse	55
Abbildung 4:	Tagesverlaufspläne mit der Dauer der einzelnen Kategorien pro Wochentag für JHU1	176
Abbildung 5:	Tagesverlaufspläne mit der Dauer der einzelnen Kategorien pro Wochentag für JHU2	178
Abbildung 6:	Häufigkeit von positivem Erleben in 20-Sekunden-Intervallen in der video-gestützten Verhaltensanalyse während der A-Phase von JHU1 (Grundrate)	179
Abbildung 7:	Häufigkeit positiven/negativen Erlebens von JHU2 (Gesamte A-Phase)	180
Abbildung 8:	Gesamtanzahl positiven/negativen Erlebens von JHU2 (Gesamte A-Phase)	181
Abbildung 9:	Gesamtübersicht der Mittelwerte für Häufigkeit von positivem Erleben in allen Phasen von JHU1	182
Abbildung 10:	Gesamtübersicht der Mittelwerte für Häufigkeit von positivem Erleben in allen Phasen von JHU2	183
Abbildung 11:	Häufigkeit positiven/negativen Erlebens in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (B-Phase, B2)	184
Abbildung 12:	Gesamtanzahl positiven/negativen Erlebens von JHU2 (B-Phase, B2)	185
Abbildung 13:	Häufigkeit positiven/negativen Erlebens in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (C-Phase, C1)	186
Abbildung 14:	Gesamtanzahl positiven/negativen Erlebens von JHU2 (C-Phase, C1)	187
Abbildung 15:	Gesamtübersicht EDA-Mittelwerte aller Phasen von JHU1	188
Abbildung 16:	Mittelwerte der elektrodermalen Aktivität für die gesamten Versuchsphasen A, B und C in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2	189
Abbildung 17:	Elektrodermale Aktivität in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (B-Phase, B1)	190
Abbildung 18:	Elektrodermale Aktivität in 20-Sekunden-Intervallen von JHU2 (C-Phase, C1)	191
Abbildung 19:	Exemplarische Zusammenführung der Ergebnisse aus beiden Forschungsmethoden am Beispiel der Daten von A1 und B1 im Kontext des Probanden JHU2	200

Tabelle 1:	Freizeitbedürfnisse und Behinderung	28
Tabelle 2:	Angaben zum Sample	66
Tabelle 3:	Übersicht der Proband*innen der Einzelfallstudie	74
Tabelle 4:	Kategoriensystem der Hauptkategorien	86
Tabelle 5:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K1 – Freizeitaktivitäten“	87
Tabelle 6:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K2 – Peer-Kontakte“	97
Tabelle 7:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K3 – Ausgrenzungen, subjektive Bedeutung und Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit“	103
Tabelle 8:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K4 – Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe“	115
Tabelle 9:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K5 – Erleben von Partizipation und Selbstbestimmung“	120
Tabelle 10:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K6 – Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit“	131
Tabelle 11:	Kategoriensystem der Hauptkategorien	148
Tabelle 12:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K1 – Freizeitdefinitionen“	149
Tabelle 13:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K2 – Freizeitparameter“	150
Tabelle 14:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K3 – Peer-Kontakte“	155
Tabelle 15:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K4 – Zufriedenheit mit der eigenen Freizeit“	158
Tabelle 16:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K5 – Bedeutung von Angeboten“	160
Tabelle 17:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K6 – Partizipation und Selbstbestimmung“	164
Tabelle 18:	Kategoriensystem der Subkategorien von „K7 – Zugang zu Angeboten“	168
Tabelle 19:	Zentrale Erkenntnisse aus der videogestützten Verhaltensbeobachtung	197
Tabelle 20:	Zentrale Erkenntnisse aus dem ambulatorischen Assessment	199
Tabelle 21:	Hinweise für die Gestaltung von Einzel- und Gruppenfreizeitangeboten	202
Tabelle 22:	Kategoriensystem der Hauptkategorien	211
Tabelle 23:	Diskutierte Themen innerhalb der Workshops	238
Tabelle 24:	Kategoriensystem mit Häufigkeit der Kodierung	245

Autor*innenverzeichnis

Fehmer, Amelie, M. A. Bildungswissenschaften, wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Ghebremicael, Helen, M. A. Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften, Referentin im Referat Konzepte, Projektleitung bei der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. in Berlin.

Heister, Noemi, M. A. Sonderpädagogik, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vom 01.03.2020 bis 31.12.2023.

Kammel, Simon, studentische Hilfskraft im Projekt, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Köb, Vertretungs-Prof. Dr. Stefanie, akademische Rätin für Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung, Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, wissenschaftliche Projektleitung am Standort Heidelberg.

Petri, Julianna, B. A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg vom 1.07.2020 bis 30.06.2021.

Polzin, Karen, M. A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg vom 1.03.2020 bis 30.04.2021.

Przybylski, Katharina, M. A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg vom 1.12.2021 bis 31.12.2023.

Rothholz, Maren, B. A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg vom 1.06.2022 bis 31.12.2023.

Voigts, Prof. Dr. Gunda, Professur Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendarbeit, Fakultät Wirtschaft und Soziales, Department Soziale Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, wissenschaftliche Projektleitung an den Standorten Hamburg und Ostholstein.

Zentel, Prof. Dr. Peter, Professur für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Department Pädagogik und Rehabilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wissenschaftliche Projektleitung am Standort Heidelberg.

Kontakt zum Projekt: inklusivejugendarbeit@haw-hamburg.de

Anlagen (Leitfäden)

Übersicht

- 1 Leitfäden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein (Sample „Jugendliche nutzen Angebote der KJA“)
- 2 Leitfäden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein (Sample „Jugendliche nutzen Freizeitangebote der Behindertenhilfe“)
- 3 Leitfäden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein (Sample „Jugendliche nutzen keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit“)
- 4 Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Heidelberg
- 5 Fragebogen für Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf in Heidelberg
- 6 Beobachtungsbogen für Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf in Heidelberg
- 7 Tagesverlaufsplan für Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf in Heidelberg

Leitfäden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein (Sample „Jugendliche nutzen Angebote der KJA“)

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
<p>Einstiegsfrage Du warst gestern in der Schule? Was hast du nach der Schule gemacht? Oder: Was machst du heute noch? Was hast du nach ... gemacht? Was machst du am Wochenende? Was machst du in den Ferien?</p>		Eine auswählen! Kommt auf Zeitpunkt des Interviews an!
Du bist beim Angebot XY: Wie nennst du das selbst? Wie hast du von dem Angebot XY (Eigenbezeichnung) erfahren?	Von Freunden? Oder Eltern? Oder Bruder oder Schwester? Oder Betreuer? Oder aus dem Internet?	Angebot XY = Antwort aus vorheriger Frage Achtung: auch Assistenzen können als Freunde gelten, daher konkretisierend nachfragen.
Verstehst du die Informationen zu dem Angebot? Hat es dir jemand erklärt?	Wodurch? Waren die Infos in leichter Sprache (z. B. Flyer (Zettel), Internet)? Wie gut kannst du lesen (gut, mittel, gar nicht)? Gab es vielleicht eine Vorlesefunktion (auch hilfreich für Jugendliche, die Leseschwierigkeiten haben)? Gibt es etwas, was du nicht verstehst bei Angebot XY? Wenn ja: Was? Wer erklärt dir das?	
Was machst du beim Angebot XY gerne?	Was findest du beim Angebot XY gut? Was machst du beim Angebot XY am liebsten? Was ist dir beim Angebot XY wichtig? Was findest du beim Angebot XY nicht gut? Was möchtest du beim Angebot XY gerne noch mehr machen?	Angebot/Einrichtung: möglichst vorher klären, nah am konkreten Geschehen/ an konkreten Angeboten bzw. Aktivitäten bleiben, <i>unterstützende Visualisierung (Fotos von verschiedenen Angeboten/Aktivitäten für Jugendliche)</i> , Achtung: Verständnis klären: Was wird mit dem Bild/Foto verbunden, Jugendliche erklären lassen: Was bedeutet das Bild? Was findest du daran gut?
Kannst du beim Angebot XY mitbestimmen? [Erklären:] Mitbestimmen bedeutet: Jeder darf sagen, was er machen möchte. Jeder darf seine Ideen sagen. Und dann stimmen alle zusammen ab, was gemacht wird.	Bei was bestimmst du mit? Möchtest du hier gerne etwas anderes machen? Was denn (Programm, Ausflugsziele, Raumgestaltungen, Anschaffungen)? Schreibst du das auf? Schreibt das jemand für dich auf?	

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
Beim Angebot XY: Wirst du gefragt: Was willst du machen?	Kannst du sagen: Das will ich machen. Oder: Das will ich nicht. Oder: Das finde ich doof?	
Hilfst du beim Angebot XY mit?	Was machst du? Was für Aufgaben übernimmst du?	
Wenn du etwas doof findest beim Angebot XY – sagst du das?	Wenn ja, wie sagst du das? Wem sagst du das (Gespräche mit Hauptamtlichen, Ideenwände/Gästebuch bzw. Homepage, Fragebogen/ Umfrage, VV, Mecker- oder Kummerkasten, gewählte Vertretung, Zukunftswerkstatt, Gesprächsrunden, Sonstiges)?	Interviewende Person: mit Blick auf die genannten Möglichkeiten nachfragen
Du hast ja erzählt, dass du gerne Angebot/Aktivitäten XY machst. Mit wem machst du das zusammen?	Wo hast du deinen Freund (XY) kennengelernt? Kennst du den/die aus der Schule?	Achtung: auch Assistenzen können als Freunde gelten, daher konkretisierend nachfragen
Würdest du gerne noch andere Jugendliche kennenlernen?	Wenn ja: Was würdest du gerne mit anderen Jugendlichen machen?	
Kennst du das: Andere wollen nicht, dass du mitmachst oder dabei bist?	Wann ist das passiert? Wo ist das passiert? Wie ist das passiert?	<i>Hier unterstützende Visualisierung zu Ausgrenzungen</i>
Verabredest du dich manchmal? [Vielleicht erklären] Also fragst du deinen Freund/ deine Freundin, ob ihr euch treffen könnt? Oder schreibst du eine Nachricht? Oder machen das deine Eltern für dich? Wie machst du das?	Wenn ja: Wie verabredest du dich mit Freund*innen? Telefonieren? WhatsApp? Regeln das deine Eltern für dich?	
Hast du ein Handy?	Wenn nein: Warum nicht? Wenn ja: Machst du das allein? Oder hilft dir jemand? Wer hilft dir?	
Gibt es beim Angebot XY einen Betreuer, der dir hilft? Gibt es einen Erwachsenen, der dir hilft? Zum Beispiel ein Betreuer?	Wenn ja: Wie hilft er dir? Was macht ihr zusammen? Wenn nein: Brauchst du jemanden, der dir mehr hilft? Wie?	
Wie finden deine Eltern, dass du beim Angebot XY mitmachst?	Kommen deine Eltern mit zum Angebot XY? Kommt dein Bruder oder deine Schwester mit zum Angebot XY? Reden deine Eltern mit den Betreuern? Redet dein Bruder/deine Schwester mit den Betreuern?	

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
Wie kommst du zum Angebot XY?	Alleine? Wie weit ist dein Weg zum Angebot XY? Kommt jemand mit? Wenn ja: Wer kommt mit?	
Hast du eine persönliche Assistenz? Wenn du nicht bei Angebot XY hier bist, hast du einen Unterstützer? Hast du auch sonst jemanden, der dir hilft? Jemand, der dich unterstützt?	Begleitung/Freizeitbegleitung (-assistenz)?	Verschiedene Bezeichnungen sind möglich
Du hast mir jetzt ganz viel erzählt, was du alles beim Angebot XY machst und was da so los ist. Wie zufrieden bist du mit deiner Zeit beim Angebot XY? Wie gefällt es dir beim Angebot XY?	Wie zufrieden bist du mit deiner freien Zeit, die du sonst hast? Wenn du nicht beim Angebot XY bist Am Wochenende?	Unterstützen bei der Auswahlmöglichkeit durch Smiley-Skala Achtung: Verständnis des Symbols sichern: Was bedeutet dieser Smiley für dich? Was verstehst du bei dem Smiley?

Leitfäden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein (Sample „Jugendliche nutzen Freizeitangebote der Behindertenhilfe“)

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
<p>Einstiegsfrage Du warst gestern in der Schule? Was hast du nach der Schule gemacht? Oder: Was machst du heute noch? Was hast du nach ... gemacht? Was machst du am Wochenende? Was machst du in den Ferien?</p>		Eine auswählen! Kommt auf Zeitpunkt des Interviews an!
Du bist beim Angebot XY: Wie nennst du das selbst? Wie hast du von dem Angebot XY (Eigenbezeichnung) erfahren?	Von Freunden? Oder Eltern? Oder Bruder oder Schwester? Oder Betreuer? Oder aus dem Internet?	Angebot XY = Antwort aus vorheriger Frage Achtung: auch Assistenzen können als Freunde gelten, daher konkretisierend nachfragen.
Verstehst du die Informationen zu dem Angebot? Hat es dir jemand erklärt?	Wodurch? Waren die Infos in leichter Sprache (z. B. Flyer (Zettel), Internet)? Wie gut kannst du lesen (gut, mittel, gar nicht)? Gab es vielleicht eine Vorlesefunktion (auch hilfreich für Jugendliche, die Leseschwierigkeiten haben)? Gibt es etwas, was du nicht verstehst bei Angebot XY? Wenn ja: Was? Wer erklärt dir das?	
Was machst du beim Angebot XY gerne?	Was findest du beim Angebot XY gut? Was machst du beim Angebot XY am liebsten? Was ist dir beim Angebot XY wichtig? Was findest du beim Angebot XY nicht gut? Was möchtest du beim Angebot XY gerne noch mehr machen?	Angebot/Einrichtung: möglichst vorher klären, nah am konkreten Geschehen/ an konkreten Angeboten bzw. Aktivitäten bleiben, <i>hier Unterstützende Visualisierung (Fotos von verschiedenen Angeboten/Aktivitäten für Jugendliche),</i> Achtung: Verständnis klären: Was wird mit dem Bild/Foto verbunden, Jugendliche erklären lassen: Was bedeutet das Bild? Was findest du daran gut?
Kennst du Angebote allein für Jugendliche? Sind da auch Jugendliche ohne Behinderung?	Wie hast du davon erfahren? Wer hat dir davon erzählt (Eltern, Freunde, Geschwister)? Hast du einen Flyer bekommen? Internet? Fernsehen? Warst du mit deinem Betreuer mal bei so einem Angebot? Öfter? Besuchst du mit deinem Betreuer mal Angebote nur für Jugendliche?	<i>Hier unterstützende Visualisierung zu Jugendzentrum</i> <i>Hier unterstützende Visualisierung zu Diskussionen</i>

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
Kannst du beim Angebot XY mitbestimmen? [Erklären:] Mitbestimmen bedeutet: Jeder darf sagen, was er machen möchte. Jeder darf seine Ideen sagen. Und dann stimmen alle zusammen ab, was gemacht wird.	Bei was bestimmst du mit? Möchtest du hier gerne etwas anderes machen? Was denn (Programm, Ausflugsziele, Raumgestaltungen, Anschaffungen)? Schreibst du das auf? Schreibt das jemand für dich auf?	
Beim Angebot XY: Wirst du gefragt: Was willst du machen?	Kannst du sagen: Das will ich machen. Oder: Das will ich nicht. Oder: Das finde ich doof.	
Hilfst du beim Angebot XY mit?	Was machst du? Was für Aufgaben übernimmst du?	
Wenn du etwas doof findest beim Angebot XY – sagst du das?	Wenn ja, wie sagst du das? Wem sagst du das Gespräch mit Hauptamtlichen, Ideenwände/Gästebuch bzw. Homepage, Fragebogen/Umfrage, VV, Mecker- oder Kummerkasten, gewählte Vertretung, Zukunftswerkstatt, Gesprächsrunden, Sonstiges)?	Interviewende Person: mit Blick auf die genannten Möglichkeiten nachfragen
Du hast ja erzählt, dass du gerne Angebot/Aktivitäten XY machst. Mit wem machst du das zusammen?	Wo hast du deinen Freund (XY) kennengelernt? Kennst du den/die aus der Schule?	Achtung: auch Assistenzen können als Freunde gelten, daher konkretisierend nachfragen
Würdest du gerne noch andere Jugendliche kennenlernen?	Wenn ja: Was würdest du gerne mit anderen Jugendlichen machen?	
Kennst du das: Andere wollen nicht, dass du mitmachst oder dabei bist?	Wann ist das passiert? Wo ist das passiert? Wie ist das passiert?	<i>Hier unterstützende Visualisierung zu Ausgrenzungen</i>
Verabredest du dich manchmal? [Vielleicht erklären] Also fragst du deinen Freund/ deine Freundin, ob ihr euch treffen könnt? Oder schreibst du eine Nachricht? Oder machen das deine Eltern für dich? Wie machst du das?	Wenn ja: Wie verabredest du dich mit Freund*innen? Telefonieren? WhatsApp? Regeln das deine Eltern für dich?	
Hast du ein Handy?	Wenn nein: Warum nicht? Wenn ja: Machst du das allein? Oder hilft dir jemand? Wer hilft dir?	
Gibt es beim Angebot XY einen Betreuer, der dir hilft? Gibt es einen Erwachsenen, der dir hilft? Zum Beispiel ein Betreuer?	Wenn ja: Wie hilft er dir? Was macht ihr zusammen? Wenn nein: Brauchst du jemanden, der dir mehr hilft? Wie?	

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
Wie finden deine Eltern, dass du beim Angebot XY mitmachst?	Kommen deine Eltern mit zum Angebot XY? Kommt dein Bruder oder deine Schwester mit zum Angebot XY? Reden deine Eltern mit den Betreuern? Redet dein Bruder/deine Schwester mit den Betreuern?	
Wie kommst du zum Angebot XY?	Alleine? Wie weit ist dein Weg zum Angebot XY? Kommt jemand mit? Wenn ja: Wer kommt mit?	
Hast du eine persönliche Assistenz? Wenn du nicht bei Angebot XY hier bist, hast du einen Unterstützer? Hast du auch sonst jemanden, der dir hilft? Jemand, der dich unterstützt?	Begleitung/Freizeitbegleitung (-assistenz)?	Verschiedene Bezeichnungen sind möglich
Du hast mir jetzt ganz viel erzählt, was du alles beim Angebot XY machst und was da so los ist. Wie zufrieden bist du mit deiner Zeit beim Angebot XY? Wie gefällt es dir beim Angebot XY?	Wie zufrieden bist du mit deiner freien Zeit, die du sonst hast? Wenn du nicht beim Angebot XY bist Am Wochenende?	Unterstützen bei der Auswahlmöglichkeit durch Smiley-Skala, achtung: Verständnis des Symbols sichern: Was bedeutet dieser Smiley für dich? Was verstehst du bei dem Smiley?

Leitfäden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein (Sample „Jugendliche nutzen keine Angebote der Kinder- und Jugendarbeit“)

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
<p>Einstiegsfrage Du warst gestern in der Schule? Was hast du nach der Schule gemacht? Oder: Was machst du heute noch? Was hast du nach ... gemacht? Was machst du am Wochenende? Was machst du in den Ferien?</p>		Eine auswählen! Kommt auf Zeitpunkt des Interviews an!
Was machst du gerne?	Was findest du gut? Du bist nicht zu Hause: Was machst du dann? Was möchtest du gerne noch mehr machen?	Nah am konkreten Geschehen/ an konkreten Angeboten bzw. Aktivitäten bleiben, <i>hier unterstützende Visualisierung (Fotos von verschiedenen Angeboten/Aktivitäten für Jugendliche),</i> Achtung: Verständnis klären: Was wird mit dem Bild/Foto verbunden, Jugendliche erklären lassen: Was bedeutet das Bild? Was findest du daran gut?
Du hast ja erzählt, dass du gerne (Aktivitäten einfügen) machst. Mit wem machst du das zusammen?	Freunde? Wo hast du deinen Freund (XY) kennengelernt? Kennst du den/die aus der Schule? Eltern? Geschwister? Alleine? Internet?	Achtung: auch Assistenzen können als Freunde gelten, daher konkretisierend nachfragen, Situativ mit Frage, mit wem etwas gemacht wird, umgehen: optional gleich an Aktivität anknüpfen oder „extra“
Wo machst du das?	Machst du das grad noch?	Nachfragen, da es auch sein kann, dass Aktivitäten mit KJA oder Behindertenhilfe zusammenhängen, der junge Mensch das aber nicht verknüpft.
Würdest du gerne noch andere Jugendliche kennenlernen?	Wenn ja: Was würdest du gerne mit anderen Jugendlichen machen?	
Kennst du das: Andere wollen nicht, dass du mitmachst oder dabei bist?	Wann ist das passiert? Wo ist das passiert? Wie ist das passiert?	<i>Hier unterstützende Visualisierung zu Ausgrenzungen</i>
Verabredest du dich manchmal? [Vielleicht erklären] Also fragst du deinen Freund/ deine Freundin, ob ihr euch treffen könnt? Oder schreibst du eine Nachricht? Oder machen das deine Eltern für dich? Wie machst du das?	Wenn ja: Wie verabredest du dich mit Freund*innen? Telefonieren? WhatsApp? Regeln das deine Eltern für dich?	

Leitfragen	Ergänzungsfragen	Hinweise
Hast du ein Handy?	Wenn nein: Warum nicht? Wenn ja: Brauchst du Hilfe beim Bedienen? Wer hilft dir?	
Es gibt mehrere Vorschläge. Wirst du gefragt: Was willst du machen? Kannst du mitbestimmen? [Erklären:] Mitbestimmen bedeutet: Jeder darf sagen, was er machen möchte. Jeder darf seine Ideen sagen. Und dann stimmen alle zusammen ab, was gemacht wird.	Kannst du sagen: Das will ich machen. Das nicht, das finde ich doof? Wenn nein: Wer sagt, was du in deiner Freizeit machst?	
Kennst du solche Angebote für Jugendliche?	Wie hast du davon erfahren? Wer hat dir davon erzählt (Eltern, Freunde, Geschwister)? Hast du einen Flyer bekommen? Internet? Fernsehen?	<i>Hier unterstützende Visualisierung zu Jugendzentrum</i> <i>Hier unterstützende Visualisierung zu Diskussionen</i>
Bei Antwort in Richtung: Ja, aber ich gehe da nicht hin Wieso gehst du da nicht hin?		
Fühlst du dich angesprochen?	Verstehst du die Informationen nicht?	
Wollen deine Eltern nicht, dass du hingehst?	Was sagen sie zu dir?	
Hast du keine Zeit dafür?		
Brauchst du jemanden, der dir hilft?	Wenn ja, wobei?	
Brauchst du Hilfe beim Weg?	ÖPNV? Auto vorhanden? Fahrdienst? Begleitung auf dem Weg? Deine Eltern? Deine Freunde? Assistenz?	
Hast du eine persönliche Assistenz?	Wenn ja: Was macht ihr zusammen?	Achtung: verschiedene Bezeichnungen möglich, Begleitung/Freizeitbegleitung (-assistenz), ggf. nachhaken
Du hast mir ja jetzt ganz viel erzählt, was du alles machst, was so los ist, was du gerne machen möchtest, aber schwierig ist. Wie zufrieden bist du mit deiner freien Zeit?	Wie zufrieden bist du mit deiner freien Zeit nach der Schule? Am Wochenende?	Skalierungsfrage mit Smileys Achtung: Verständnis des Symbols sichern: Was bedeutet dieser Smiley für dich? Was verstehst du bei dem Smiley?

Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Jugendlichen in Heidelberg

Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte, Aufrechterhaltung, Steuerungsfragen	Methodische Umsetzung
Aufklärung und Einverständnis über ... <ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung • Datenaufbereitung • Datenauswertung • Datennutzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ist das für dich in Ordnung? • Das Du anbieten (alle über 16 Jahre)? 	
Einstiegsfrage <i>Was ist Freizeit für dich?</i> Anschlussfrage <i>Was machst du heute noch?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet für dich Freizeit? • Was machst du in deiner Freizeit? • Warum ist dir Freizeit wichtig? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn keine Antwort kommt: Gegenstände/Visualisierung anbieten
<i>Du bist beim Angebot XY:</i> Erst: <i>Magst du das Angebot [Ja-/Nein-Frage]</i> Danach: <i>Erzähl mir mal, was du heute hier gemacht hast?</i> Oder: <i>Magst du mir erzählen, was du das letzte Mal bei [xy] gemacht hast?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mit wem? • Wie hat es dir gefallen? • Was findest du beim Angebot gut? • Was machst du hier am liebsten? • Das ist ja toll, dass du hier so viel machen kannst! 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn keine Antwort kommt: „Nimm mich mit und zeig es mir (z. B. zum Kicker gehen, Spiel holen)“ • Ansonsten: Visualisierung/ Gegenstände
<i>Woher kennst du das Angebot?</i> Oder: <i>Wie hast du von dem Angebot erfahren?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Von Freunden? • Oder Eltern? • Von Bruder oder Schwester? • Von deiner Assistenz? • Von deiner Lehrkraft? • Aus der Schule? • Aus dem Internet? • Woher kennst du denn deine Freunde? • Wobei unterstützt dich deine Assistenz? • Hat deine Lehrkraft das Angebot in der Klasse gezeigt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmheft/Flyer • Handy/Laptop • Bild von einer Schule, von einem Lehrer, von Familie • Gegenstände und/oder Visualisierung
<i>Als du von dem Angebot erfahren hast: Hast du verstanden, was man hier macht? [Ja-/Nein-Frage]</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Nein: Was war schwer für dich? • Kannst du lesen? • Wie gut kannst du lesen? • Waren die Informationen in einfacher Sprache? • Hast du dir die Infos vorlesen lassen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Smiley-Skala zum Einschätzen der Lesekompetenz
<i>Hat dir jemand erklärt, was man hier macht, als du das Angebot noch nicht kanntest?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja: Wer hat es dir erklärt, was man hier macht? 	

Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte, Aufrechterhaltung, Steuerungsfragen	Methodische Umsetzung
<i>Warum kommst du denn hierher/Warum bist du hier?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Was gefällt dir an dem Angebot? • Was findest du beim Angebot gut? • Was machst du am liebsten hier? • Was findest du nicht gut? • Was möchtest du gerne hier öfters machen? • Fehlt dir etwas? • Gibt es etwas, was du hier nicht machen kannst? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegenstände/Visualisierung (s. o.) bei Bedarf
<i>Wie kommst du denn zum Angebot?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bringt und holt dich jemand ab? • Bei ja: Wer? • Kommst du mit dem Bus, der Bahn oder dem Fahrrad? 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielzeugauto • Spielzeugbus • Spielzeugbahn • Spielzeugrad
<i>Fühlst du dich hier wohl?</i> Oder: <i>Geht es dir hier gut?</i> Anschlussfrage bei Ja/Nein: <i>Warum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wann fühlst du dich (un-) wohl? • Was passiert dann? • Warum fühlst du dich wohl? • Warum bist du gerne hier? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühlswürfel: Gefühle benennen lassen (validieren)
<i>Beim Angebot: Wirst du gefragt, was du machen willst?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nein: Möchtest du denn gefragt werden, was du machen willst? • Ja: Das ist ja schön, dass du gefragt wirst. Wer fragt dich denn? Wie wirst du gefragt? Was möchtest du denn hier machen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wer: Namen der Mitarbeiter*innen des Angebots vorher in Erfahrung bringen, um gezielt nachzufragen • Wie: Mitarbeiter*innen vorab fragen • Visualisierung: Aktivitäten
<i>Wenn du mal keine Lust hast hier mitzumachen, kannst du dann was Anderes machen? Oder woanders hingehen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nein: Was würdest du gerne stattdessen machen? • Ja: Was machst du dann? Wohin gehst du dann? Kannst du sagen: Das will ich nicht machen? 	
<i>Hilfst du beim Angebot mit?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Was hilfst du? 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung und Gegenstände
<i>Gibt es hier einen Betreuer, der dir hilft?</i> Oder: <i>Gibt es hier eine Assistenz, die dir hilft?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja: Bringst du die Assistenz mit? Wer hilft dir? Wobei bekommst du hier Hilfe? 	
<i>Wie finden deine Eltern, dass du hier mitmachst?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kommen deine Eltern mit zum Angebot? Oder dein Bruder? Deine Schwester? • Reden deine Eltern mit den Betreuern? • Redet dein Bruder/deine Schwester mit den Betreuern? 	
<i>Wie zufrieden bist du mit dem Angebot?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie findest du das Angebot? Zeig es mir mit den Smileys. 	<ul style="list-style-type: none"> • Smiley-Skala

Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte, Aufrechterhaltung, Steuerungsfragen	Methodische Umsetzung
<p><i>Du hast jetzt schon ganz viel über das Angebot XY erzählt, das freut mich sehr. Was machst du denn sonst noch gerne in deiner Freizeit nach der Schule? Gibt es noch andere Angebote die du nutzt? Welche? Was machst du am Wochenende gerne?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mit wem machst du das (Aktivität) denn? • Wo ist das denn? • Gehst du alleine, mit deinem Freunden oder Eltern/Geschwistern hin? • In Richtung Aktivitäten, in Richtungen Verbandarbeit/OKJA/BH 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung/Gegenstände
<p><i>Verabredest du dich manchmal? Hast du ein Handy? Was machst du am Handy?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja: Wie verabredest du dich mit Freund*innen? Telefonieren? WhatsApp? Regeln das deine Eltern für dich? Oder deine Assistenz? 	
<p><i>Würdest du gerne noch andere Jugendliche kennenlernen?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja: Was würdest du gerne mit anderen Jugendlichen machen? Warum möchtest du andere Jugendliche kennenlernen? Was ist dir wichtig? • Wenn nein: Warum nicht? Woran liegt es, dass du keine anderen Jugendlichen kennenlernen willst? 	
<p><i>Kennst du das: Andere wollen nicht, dass du mitmachst oder dabei bist?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja: Wann ist das passiert? Wo? Wie? 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung Lebenshilfe: „Ausschluss“
<p><i>Möchtest du mal ein Angebot machen, bei dem ganz verschiedene Jugendliche dabei sind? Welche, die mehr Hilfe brauchen und welche, die weniger oder keine Hilfe bei Dinge brauchen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt Angebote, zu denen alle zusammen hingehen können. Kennst du solche Angebote? Hast du solche Angebote auch mal besucht? 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung Lebenshilfe „heterogene Gruppe“, Menschen mit und ohne Behinderung
<p><i>Wie Zufrieden bist du mit deiner Freizeit?</i></p>		
<p><i>Wir möchten gerne, dass Jugendliche in ihrer Freizeit alles machen können, worauf sie Lust haben. Deswegen darfst du uns noch verraten, was du dir noch wünschen würdest, damit deine Freizeit noch schöner wird. Was würdest du noch mehr machen, wenn du könntest? Was würdest du in deiner Freizeit noch gerne ausprobieren?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sag/Zeig mir die Sachen, die du gerne nach der Schule/ am Wochenende/Samstag machen würdest. • Was fehlt dir noch? 	<ul style="list-style-type: none"> • Erst fragen: Wenn keine Antwort kommt, dann Visualisierungen in das Wunder-Plakat legen • Gegenstände in eine Kiste legen

Fragebogen für Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem
 Unterstützungsbedarf in Heidelberg

Teilfragebogen 1: Grunddaten	
Angaben zu meiner Person als Ausfüller*in	
Beziehung zur Person	<input type="checkbox"/> private Bezugsperson <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> andere Person: <input type="checkbox"/> Professionelle Bezugsperson <input type="checkbox"/> Assistent*in/Freizeitassistent*in <input type="checkbox"/> Andere Berufsgruppe:
Angaben zur jugendlichen Person	
PSEUDONYM Zusammensetzung aus:	
<ul style="list-style-type: none"> • Erster Buchstabe des Vornamen • Geburtsjahr • Letzter Buchstabe des Nachnamen 	
Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> divers
Alter (Geburtsjahr)	
Derzeitiger Wohnort	<input type="checkbox"/> Elternhaus <input type="checkbox"/> Wohneinrichtung für Menschen mit Behinderung <input type="checkbox"/> Betreutes Wohnen <input type="checkbox"/> Inklusives Wohnen <input type="checkbox"/> Sonstiges:
Derzeitige tagesstrukturierende Einrichtung	<input type="checkbox"/> SBBZ mit Schwerpunkt Geistige Entwicklung <input type="checkbox"/> SBBZ mit Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung <input type="checkbox"/> Regelschule (inklusive) <input type="checkbox"/> Förder- und Betreuungsbereich <input type="checkbox"/> Werkstatt für Menschen mit Behinderung <input type="checkbox"/> Erster Arbeitsmarkt <input type="checkbox"/> Sonstiges:
Weitere Kommentare:	

Medizinischer Status und allgemeine Kompetenzen	
Diagnose (z. B. Syndrome wie Rett-Syndrom, Autismus-Spektrum-Störung, geistige Behinderung)	<input type="checkbox"/> ja (bitte kurz erläutern) <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Stereotypien, selbstverletzendes Verhalten, Schlagen)	<input type="checkbox"/> ja (bitte erläutern) <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
Wahrnehmbare physiologische Parameter (z. B. schnelles Atmen, Schwitzen, auffälliger Muskeltonus)	<input type="checkbox"/> ja (bitte erläutern) <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
Verwendung von Lautierungen (z. B. verschiedene Lautierungen in unterschiedlichen Situationen)	<input type="checkbox"/> ja (bitte erläutern) <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
Verwendung der Mimik (z. B. Lächeln, Weinen, Bewegung der Augenbrauen)	<input type="checkbox"/> ja (bitte erläutern) <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
Verwendung von Körperbewegungen Was kann die Person bewegen?	<input type="checkbox"/> Kopf <input type="checkbox"/> Rumpf <input type="checkbox"/> Arme <input type="checkbox"/> links <input type="checkbox"/> rechts <input type="checkbox"/> Hände <input type="checkbox"/> links <input type="checkbox"/> rechts <input type="checkbox"/> Beine <input type="checkbox"/> links <input type="checkbox"/> rechts <input type="checkbox"/> Füße <input type="checkbox"/> links <input type="checkbox"/> rechts
Weitere Kommentare (z. B. unkontrollierte Muskelbewegungen aufgrund von Spastik, Verwendung einzelner Wörter etc.)	

Medizinischer Status und allgemeine Kompetenzen	
Bereich Motorik: a) Kann nicht gehen b) Kann mit menschlicher Unterstützung gehen c) Kann mit Gehhilfe gehen d) Kann ohne Hilfe gehen	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
e) Weitere Kommentare (z. B. Hilfsmittel: Verwendung eines Rollstuhls, Rollators, Dreipunktstock etc., Bewegungsschwierigkeiten)	
Bereich Hören: a) Hörschädigung b) Gehörlosigkeit	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
c) Weitere Kommentare (z. B. Hilfsmittel: Verwendung eines Hörgeräts, Gebärdensprache etc.)	
Bereich Sehen: a) Sehschädigung b) Blindheit	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar
c) Weitere Kommentare (z. B. Hilfsmittel: Verwendung eines Blindenstabs, Nutzung von Klicklauten etc.)	
Weitere Erkrankungen bzw. medizinische Probleme (z. B. Kopfschmerzen, Epilepsie, Rückenschmerzen, andere Muskelschmerzen, Infektionen, Inkontinenz)	<input type="checkbox"/> ja (bitte erläutern) <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> unklar

Teilfragebogen 2: Freizeitverhalten & Interessen

Womit spielt/beschäftigt sich die Person am liebsten in ihrer Freizeit **zu Hause**? (Nennen Sie Freizeitaktivitäten, z. B. Musik hören, TV schauen, malen, spielen mit Objekt/Gegenstand/Person usw.)

Die Person spielt/verbringt ihre Freizeit **zu Hause** am liebsten mit ...
(Kreuzen Sie an)

- Alleine
- Betreuer*in/Assistent*in
- Eltern
- Geschwister
- Freunde
- Sonstige:

Womit spielt/beschäftigt sich die Person am liebsten in ihrer Freizeit **außerhalb des Hauses** (z. B. spazieren, Kino, Theatergruppe, Sportverein, Freunde, Jugendtreff, Angebote von der Lebenshilfe/Behindertenhilfe etc.)?

Die Person spielt/verbringt ihre Freizeit **außerhalb des Hauses** am liebsten mit ...

- Alleine
- Betreuer*in/Assistent*in
- Eltern
- Geschwister
- Freunde
- Sonstige:

An welchen **organisierten Freizeitangeboten** nimmt die jugendliche Person teil?
(Kreuzen Sie an und erläutern Sie, um welches Angebot es sich handelt)

Angebote der **Behindertenhilfe** (z. B. Ferienreisen, Treffs, Ausflüge):
 Ja, und zwar:

Angebote der **Offenen Jugendarbeit** (z. B. Jugendtreff, Jugendhaus, Ausflüge etc.):
 Ja, und zwar:

Andere Angebote (z. B. Sportverein, Musikschule, Kunstschule etc.):
 Ja, und zwar:

Nein

Nein

Nein

Teilfragebogen 2: Freizeitverhalten & Interessen

Wie oft nimmt die Person **insgesamt** an Angeboten der Behindertenhilfe und/oder Jugendarbeit teil?
(Kreuzen Sie an)

Angebote der Behindertenhilfe

- Nie
- 1 × pro Jahr
- 1 × pro Halbjahr
- 2–3 × pro Halbjahr
- 1 × pro Monat
- 2–3 × pro Monat
- 1 × pro Woche
- 2–3 × pro Woche
- 4–5 × pro Woche
- Täglich

Angebote der Jugendarbeit

- Nie
- 1 × pro Jahr
- 1 × pro Halbjahr
- 2–3 × pro Halbjahr
- 1 × pro Monat
- 2–3 × pro Monat
- 1 × pro Woche
- 2–3 × pro Woche
- 4–5 × pro Woche
- Täglich

Benötigt die Person eine persönliche Assistenz, um an organisierten Angeboten von Einrichtungen teilzunehmen? (Kreuzen Sie an)

- Ja
- Nein

Falls Ja: Wer übernimmt die Assistenz? (Kreuzen Sie an)

- Persönliche Assistenz über Träger der Behindertenhilfe (Ehrenamtliche Kraft)
- Persönliche Assistenz über Träger der Behindertenhilfe (Fachkraft)
- Assistenzen werden von der Einrichtung des Angebots gestellt
- Elternteil
- Geschwisterteil
- Verwandtschaft
- Freunde
- Sonstige:

Welche **Freizeitwünsche** hat die jugendliche Person, die aktuell nicht erfüllt werden können (z. B. Fußballspielen, Reiten, Reisen etc.)? (Erläutern Sie den Wunsch und den Grund der aktuellen Nichterfüllung, z. B. fehlendes Angebot, fehlende Freizeitpartner*innen, Kompetenzen, Preis etc.)

Beobachtungsbogen für Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf in Heidelberg

Bereich	Verhaltenssignale für positives Erleben <i>fröhlich, glücklich, zufrieden</i>		Verhaltenssignale für negatives Erleben <i>traurig, wütend, unzufrieden</i>	
Augen	Geweitete Augen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Geweitete Augen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Geschlossene Augen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Geschlossene Augen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Halbgeschlossene Augen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Halbgeschlossene Augen <input type="checkbox"/>	Kommentar
Blickrichtung <i>Der Blick ist auf eine ausgewählte Person oder ein Objekt gerichtet</i>	Angucken <input type="checkbox"/>	Kommentar	Angucken <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Weggucken <input type="checkbox"/>	Kommentar	Weggucken <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar
Gesichts- ausdruck	Stirnrunzeln <input type="checkbox"/>	Kommentar	Stirnrunzeln <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Hochgezogene Augenbrauen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Hochgezogene Augenbrauen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Zwinkern <input type="checkbox"/>	Kommentar	Zwinkern <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Tränen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Tränen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Grimassen schneiden <input type="checkbox"/>	Kommentar	Grimassen schneiden <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Mundwinkel nach oben (lächeln) <input type="checkbox"/>	Kommentar	Mundwinkel nach oben (lächeln) <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Mundwinkel nach unten (schmollen) <input type="checkbox"/>	Kommentar	Mundwinkel nach unten (schmollen) <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Zähne knirschen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Zähne knirschen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	saugen/nuckeln <input type="checkbox"/>	Kommentar	saugen/nuckeln <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar
Laute	schreien <input type="checkbox"/>	Kommentar	schreien <input type="checkbox"/>	Kommentar
	lachen/kichern <input type="checkbox"/>	Kommentar	lachen/kichern <input type="checkbox"/>	Kommentar
	seufzen <input type="checkbox"/>	Kommentar	seufzen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	lautieren/lallen <input type="checkbox"/>	Kommentar	lautieren/lallen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Echolalie (wiederholendes Nachsprechen) <input type="checkbox"/>	Kommentar	Echolalie (wiederholendes Nachsprechen) <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar

Bereich	Verhaltenssignale für positives Erleben <i>fröhlich, glücklich, zufrieden</i>		Verhaltenssignale für negatives Erleben <i>traurig, wütend, unzufrieden</i>	
Körpersprache	mit den Füßen treten <input type="checkbox"/>	Kommentar	mit den Füßen treten <input type="checkbox"/>	Kommentar
	zittern <input type="checkbox"/>	Kommentar	zittern <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Hände bewegen (z. B. wedeln, Fäuste ballen, etc.) <input type="checkbox"/>	Kommentar	Hände bewegen (z. B. wedeln, Fäuste ballen, etc.) <input type="checkbox"/>	Kommentar
	streicheln (selbst oder jemand anderen) <input type="checkbox"/>	Kommentar	streicheln (selbst oder jemand anderen) <input type="checkbox"/>	Kommentar
	zeigen auf ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar	zeigen auf ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar
	berühren von ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar	berühren von ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar
	schieben/wegstoßen von ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar	schieben/wegstoßen von ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar
	greifen von ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar	greifen von ... <input type="checkbox"/> Person <input type="checkbox"/> Gegenstand	Kommentar
	schlagen <input type="checkbox"/> selbst <input type="checkbox"/> Person	Kommentar	schlagen <input type="checkbox"/> selbst <input type="checkbox"/> Person	Kommentar
	kratzen <input type="checkbox"/>	Kommentar	kratzen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar	Andere Verhaltensweisen <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Körperliche Reaktionen	gerötet (Gesicht) <input type="checkbox"/>	Kommentar	gerötet (Gesicht) <input type="checkbox"/>
schwitzen <input type="checkbox"/>		Kommentar	schwitzen <input type="checkbox"/>	Kommentar
blass <input type="checkbox"/>		Kommentar	blass <input type="checkbox"/>	Kommentar
Muskeltonus <input type="checkbox"/> angespannt <input type="checkbox"/> erschlafft		Kommentar	Muskeltonus <input type="checkbox"/> angespannt <input type="checkbox"/> erschlafft	Kommentar
Atmung <input type="checkbox"/> schnell <input type="checkbox"/> langsam		Kommentar	Atmung <input type="checkbox"/> schnell <input type="checkbox"/> langsam	Kommentar
<input type="checkbox"/> Andere Verhaltensweisen		Kommentar	<input type="checkbox"/> Andere Verhaltensweisen	Kommentar

Tagesverlaufsplan für Einzelfallstudien mit jungen Menschen mit hohem
 Unterstützungsbedarf in Heidelberg

Tagesverlaufsplan					
Pseudonym (Zusammensetzung aus 1. Buchstabe Vorname, Geburtsjahr, letzter Buchstabe Nachname)					
(Bitte tragen Sie das gleiche Pseudonym ein, welches Sie auch beim Verhaltensfragebogen verwendet haben)					
Datum: _____		Tag: _____			
Uhrzeit (von-bis)	Aktivität (bitte beschreiben Sie, was der*die Jugendliche macht)	Ort (bitte beschreiben Sie, wo die Aktivität stattfindet)	Andere Personen (bitte beschreiben Sie, mit wem die Aktivität stattfindet (z. B. mit Betreuenden/ Freund etc.), bei einer Gruppe: Gruppenanzahl ohne Namen)	Bewertung der Aktivität (bitte beurteilen Sie aus der Perspektive des*der Jugendlichen, wie sehr ihm*ihr die Aktivität gefallen hat) ☆☆☆☆	Stellt die Aktivität eine Freizeitbeschäftigung dar? Wird die Aktivität zur Freizeitgestaltung genutzt? (erläutern Sie bitte kurz, ob es sich bei der Aktivität um eine Freizeitaktivität handelt und warum)